

Cuadernos de Investigación Educativa

Cuadernos de Investigación Educativa

ISSN: 1510-2432

ISSN: 1688-9304

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

Rubinstein, Sofía; Franco, Vanessa

Formación de postgrado en actividad física adaptada en Uruguay: insumos para una revisión

Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 13, núm. 1, 2022, Enero-Junio, pp. 96-111

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

DOI: <https://doi.org/doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3096>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443678503007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Formación de postgrado en actividad física adaptada en Uruguay: insumos para una revisión

Postgraduate training in adapted physical activity in Uruguay: inputs for a review

Formação de pós-graduação em atividade física adaptada no Uruguai: insumos para uma revisão

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3096>

Sofía Rubinstein
Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes
Uruguay
srubinstein@iuacj.edu.uy
ORCID: 0000-0003-0931-3022

Vanessa Franco
Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes
Uruguay
vfranco@iuacj.edu.uy
ORCID: 0000-0001-5569-1003

Recibido: 17/04/21
Aprobado: 29/06/21

Cómo citar: Rubinstein, S. & Franco, V. (2022). Formación de postgrado en actividad física adaptada en Uruguay: insumos para una revisión. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3096>

Resumen

En sintonía con los avances en el campo de la actividad física adaptada y de la labor docente bajo el paradigma de la inclusión, este estudio se centró en analizar aspectos de la malla curricular de la especialización en Actividad Física Adaptada y Discapacidad del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes de Uruguay, a partir de la perspectiva de los estudiantes de la primera cohorte. Para la metodología se optó por un diseño mixto de triangulación realizado en dos etapas. En la primera de corte cuantitativo, se aplicó un cuestionario en formato digital a los 12 alumnos inscriptos y en la segunda, de carácter cualitativo, se llevó adelante una entrevista grupal con cuatro estudiantes que aceptaron voluntariamente participar. Los resultados alcanzados en 17 asignaturas muestran que los sujetos participantes están conformes con la calidad de los contenidos, la profundidad en cómo son presentados y la bibliografía sugerida por los docentes con promedios entre 3,6 y 4,8. Las dos asignaturas restantes obtuvieron promedios de 2,5 y 3,1, lo que plantea el desafío de realizar cambios en sus propuestas. Se concluye que la especialización es un importante espacio de formación, que colabora en la mejora de la práctica profesional de los profesores de Educación Física que desarrollan su trabajo, tanto en el área de la actividad física adaptada como en contextos inclusivos.

Palabras clave: actividad física adaptada, discapacidad, especialización, malla curricular, profesor de Educación Física.

Abstract

In line with the advances in the field of adapted physical activity and teaching under the paradigm of inclusion, this study is focused on analyzing aspects of the curriculum of the specialization in Adapted Physical Activity and Disability in Uruguay's Christian Youth Association University Institute, from the perspective of the first cohort students.. In terms of methodology, a mixed triangulation design carried out in two stages was chosen. In the first quantitative stage, an online questionnaire was completed by 12 registered students and in the second qualitative stage, a group interview was carried out with 4 students who voluntarily accepted to participate. The results achieved in 17 curriculum subjects show that the participants with grade averages between 3,6 and 4,8 are satisfied with the quality of the contents, the depth of how these contents are presented and the bibliography suggested by the teachers. The two remaining subjects obtained averages of 2,5 and 3,1, which poses the challenge of making changes to the curricula. It is concluded that specialization is an important training space, which contributes to improvements in the professional practice of Physical Education teachers who develop their work, both in adapted physical activity and in inclusive contexts.

Keywords: adapted physical activity, disability, specialization, curriculum, Physical Education teacher.

Resumo

Em sintonia com os avanços no campo da atividade física adaptada e do trabalho docente sob o paradigma da inclusão, este estudo teve como objetivo analisar aspectos da malha curricular da especialização em Atividade Física Adaptada e Deficiência do Instituto Universitário Associação Cristã de Jovens do Uruguai, desde a perspectiva dos estudantes da primeira geração. Para a metodologia, optou-se por um desenho de triangulação mista realizado em duas etapas. Na primeira de natureza quantitativa, foi aplicado um questionário em formato digital aos 12 estudantes matriculados e na segunda de natureza qualitativa, foi realizada uma entrevista grupal com 4 alunos que aceitaram participar voluntariamente. Os resultados obtidos em 17 disciplinas mostram que os sujeitos participantes estão satisfeitos com a qualidade dos conteúdos, a profundidade com que são apresentados e a bibliografia sugerida pelos professores com médias entre 3,6 e 4,8. As duas restantes obtiveram médias de 2,5 e 3,1 o que coloca o desafio de fazer alterações nas suas propostas. Conclui-se que a especialização é um importante espaço de formação, que colabora para o aperfeiçoamento da prática profissional dos professores de Educação Física que desenvolvem o seu trabalho na área da atividade física adaptada, assim como em contextos inclusivos.

Palavras-chave: atividade física adaptada, deficiência, especialização, malha curricular, professor de Educação Física.

Introducción

La actividad física adaptada (AFA) es un cuerpo de conocimientos que engloba los ámbitos de la educación física y del deporte, de la recreación, de la rehabilitación y la salud. El objetivo de la AFA es integrar y aplicar fundamentos teórico-prácticos de varias disciplinas de la motricidad humana y áreas vecinas de la salud y la educación, en diferentes programas educativos y de rehabilitación para personas de todas las franjas etarias que presentan discapacidad (Castro, 2005; Sherrill, 2004; Souza, 2006).

En relación a la práctica de la actividad física, las personas en situación de discapacidad tienen derecho a elegir y participar, así como usufructuar de las propuestas disponibles que deseen. Sin embargo, muchas barreras se interponen entre la elección y las reales posibilidades de participación, cercenándose la autonomía de poder involucrarse en actividades que sean significativas para ellos.

La escasez de formación docente y experiencia en el trabajo con esta población se constituyen como obstáculos que afectan la completa participación de las personas en situación de discapacidad en las clases de Educación Física, desarrolladas en el sistema educativo y en clubes deportivos, plazas de deportes, actividades físicas en centros comunales, espacios al aire libre destinados a la práctica de actividad física, lugares donde se desarrollan actividades recreativas, ya sea en entornos inclusivos o exclusivamente con personas en situación de discapacidad (Alves & Duarte, 2013; Durán & Giné, 2011; González & Macías, 2018; Mendoza, 2009; Pacheco et al., 2017, Santos et al., 2015).

En este sentido, la formación permanente a la que pueden acceder los docentes es un elemento clave para el desarrollo de su práctica profesional. Es considerada por Imbernón (1997) como un subsistema específico dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, lo que le permitiría adecuarse a los cambios educativos y sociales. En la perspectiva de Mancovsky (2015), para que exista formación tienen que coexistir dos aspectos: por un lado, el sujeto en formación y, por el otro, la situación de formación. La autora agrega lo siguiente:

Generalmente, son los problemas que surgen en un contexto específico que originan una o más situaciones de formación. Además, esta última tiende a una articulación de los saberes con los problemas que le dan sentido y que fundamentan la relación teoría-práctica. Es decir, los contextos sociales de referencia son fuente de lectura de los problemas que otorgan significado a una formación comprometida social y políticamente. (Mancovsky, 2015, p. 16)

Es por ello que los programas, los cursos, los objetivos y las actividades que se proponen en los itinerarios de formación deben estar ajustados a las demandas específicas.

Con la preocupación y el interés de aportar una mejora en la formación, que contribuya en el quehacer educativo de los profesores de Educación Física que trabajan con personas en situación de discapacidad, y que se encuentre en consonancia con las políticas de Estado y la reivindicación que tiene este colectivo y sus familias de ejercer sus derechos, surge la idea de elaborar un postgrado en Actividad Física Adaptada y Discapacidad. La intención es que pueda cumplir, además, con el interés de un importante grupo de graduados interesados no solo en esta área, sino en pensar la educación física desde una perspectiva inclusiva. La actividad física adaptada, en sus múltiples y diversas manifestaciones, constituye un campo al que se le reconoce cada vez más importancia, tanto en sí mismo como en las posibilidades que ofrece para comprender e intervenir en las dinámicas sociales actuales (Rubinstein & Franco, 2019).

El estado uruguayo tiene normativas vigentes y actualizadas vinculadas a la población en situación de discapacidad. En el año 2010 promulgó la Ley N° 18.651 (Protección Integral de Personas con Discapacidad). Su artículo 5 plantea la no discriminación y establece que las personas con discapacidad tendrán todos los derechos, sin excepciones. Dos años antes, en 2008, ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que en su artículo 1 establece:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Organización de Naciones Unidas, 2006, p. 4)

Es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre la persona con déficit y las barreras debidas a la actitud y al entorno (barreras físicas, actitudinales, de la comunicación y de acceso a la información). En el terreno educativo, el artículo 8 de la Ley 18.437 (Ley General de Educación, 2009) plantea que "el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social". Un ejemplo de ello es la red de jardines, escuelas y liceos Mandela, cuyo propósito es favorecer el desarrollo de las instituciones que implementan proyectos de educación inclusiva en todo el país, mejorando los apoyos disponibles que permitan implementar, sostener y evaluar las prácticas de educación inclusiva. Los componentes básicos son:

- a) pedagógico-didáctico;
- b) inclusión y participación;
- c) monitoreo, evaluación y sistematización de experiencias;
- d) accesibilidad (Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2019; Consejo de Educación Secundaria, 2019).

La relevancia y la presencia de la actividad física en la vida de la población es actualmente uno de los fenómenos culturales más destacables. En Uruguay, no existen datos estadísticos que indiquen la cantidad de población en situación de discapacidad que participa en propuestas de educación física, deportivas o recreativas, pero la experiencia de varios años en el campo permite afirmar que el número aún es bajo; aunque esta realidad poco a poco va cambiando producto de una oferta escasa pero mantenida de propuestas de deportes adaptados, juegos y actividades en todo el territorio (Rubinstein & Franco, 2019). Si se pone el foco en la inclusión educativa, las políticas nacionales fomentan la inclusión de niños y adolescentes en las escuelas y liceos (Viera & Zeballos, 2014; Viera & Zeballos, 2018), con la correspondiente obligatoriedad y participación activa en las clases de Educación Física en concordancia con las leyes vigentes. Por ello, es deseable que el crecimiento se acompañe de una formación acorde por parte de los docentes que se desempeñan específicamente en el área y de aquellos que trabajan en el sistema educativo formal y no formal con una perspectiva inclusiva.

Con el objetivo de asumir una mirada amplia de la realidad de las personas en situación de discapacidad y el campo de la educación física, atendiendo a la agenda de derechos que no siempre se cumple en la práctica, la especialización se propone articular el conocimiento y la realidad de la actividad física adaptada en contextos diversos, a través de miradas desde diferentes áreas del conocimiento. Habiendo transcurrido dos años desde el inicio de la primera cohorte, este estudio se focaliza en analizar aspectos del currículum de la carrera, considerando para ello la perspectiva de los estudiantes que la cursan. El análisis de la malla curricular se centra en los siguientes aspectos:

- la calidad y la profundidad de los contenidos ofrecidos
- los materiales bibliográficos proporcionados por los docentes en cada una de las asignaturas.

Los resultados obtenidos, junto a otros insumos que no derivan de este estudio, permitirán realizar ajustes que podrán ser implementados en futuras ediciones del postgrado.

La especialización en Actividad Física Adaptada y Discapacidad

La especialización en Actividad Física Adaptada y Discapacidad, desarrollada por la Facultad de Educación Física del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, es el primer y único postgrado reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura ofrecido en Uruguay, que nuclea contenidos de educación física, deporte, recreación y rehabilitación. Comenzó a desarrollarse en mayo del año 2018 con el ingreso de la primera cohorte (Rubinstein & Franco, 2019).

La carrera tiene una carga horaria global de 915 horas (61 créditos) subdivididas en horas aula, aula expandida y horas dedicadas a la elaboración del Trabajo Final de Especialización (TFE). La malla curricular está integrada por 17 asignaturas agrupadas en tres ejes temáticos (didáctico-pedagógico, técnico y metodológico) y subdivididas en tres semestres, sumado a la presentación del TFE. La variedad de temáticas incluidas y, a su vez, la profundidad en su abordaje aspiran a incrementar considerablemente la formación específica de los profesionales que cursan el postgrado. Asimismo, contribuyen en la producción y difusión del conocimiento en el área de la actividad física adaptada, integrando actividades de investigación en un campo disciplinar escaso de producciones nacionales (Rubinstein, 2016).

Aspectos metodológicos

Para responder al problema del estudio se optó por un diseño mixto de triangulación, en donde se destacan los tipos triangulación metodológica y de datos. Este tipo de diseño busca la confrontación de informaciones que son complementarias sobre un mismo fenómeno, con el objetivo de comprenderlo mejor (Castañer et al., 2013).

El trabajo de campo se subdividió en dos etapas. La primera, de corte cuantitativo, contó con la participación de la totalidad de los estudiantes (12: ocho mujeres y cuatro varones) inscriptos en la primera edición de la especialización. El instrumento seleccionado para recolectar los datos fue el cuestionario en formato digital compuesto por preguntas cerradas con cinco opciones de respuesta (malo, regular, aceptable, bueno y muy bueno) y una pregunta abierta donde los participantes podían agregar comentarios sobre la asignatura (Hernández Sampieri et al., 2014). Las preguntas se organizaron en dos bloques. En el primero se les solicitó a los estudiantes que valoraran la calidad de los contenidos (P1), la profundidad (P2) y los materiales bibliográficos proporcionados por los docentes en los cursos (P3). En el segundo bloque se les consultó sobre las propuestas de evaluación de cada asignatura, sus expectativas del curso y temas centrados en el docente (conocimientos sobre la temática, metodología empleada, resolución de dudas e integración y participación de los estudiantes). El formulario fue alojado en el espacio de cada asignatura en la plataforma y los estudiantes lo completaron luego de terminar el curso de cada una.

En la segunda etapa de carácter cualitativa, se realizó una entrevista grupal semiestructurada con cuatro estudiantes de la especialización, lo que permitió conocer la pluralidad de perspectivas vinculadas al tema de estudio: recolectar datos no contemplados en el cuestionario y profundizar en los temas que generaban más incertidumbre a partir de los resultados obtenidos con el primer instrumento aplicado. Por la dinámica empleada durante la entrevista, surgieron temas que no fueron considerados al momento de elaborar la pauta y que enriquecieron los resultados (Marradi et al., 2007).

La participación en las dos etapas de la investigación fue voluntaria y todos los involucrados firmaron un consentimiento informado. En el caso de la entrevista grupal, por cuestiones de tiempo solo cuatro estudiantes pudieron participar.

De acuerdo al objetivo de la investigación, se analizaron solamente los datos provenientes del primer bloque del cuestionario compuesto por tres preguntas (primera etapa). Para respetar el anonimato de los participantes se optó por asignar un número a cada uno de los sujetos del estudio (Estudiante 1, Estudiante 2...) al momento de ingresar los datos de los cuestionarios al documento de Excel. Los datos se analizaron con el software SPSS 26®. La información proveniente de la entrevista grupal (segunda etapa) se trianguló con la de la primera etapa para enriquecer el estudio. También aquí a cada estudiante se le adjudicó un número (E1, E2, E3, E4).

Resultados y discusión

En este apartado se presentan y discuten los datos recolectados en las dos etapas (cuantitativa y cualitativa) del trabajo de campo.

En la Tabla 1 se muestran los valores promedio de las tres preguntas por cada una de las 17 asignaturas que componen la malla curricular.

Tabla 1. Valores promedio de las tres preguntas por cada asignatura en el orden curricular del postgrado

Orden curricular	Asignatura	Promedio	Desvío estándar
1	Conceptualizaciones acerca de la Discapacidad y la Inclusión Social	4,5	0,3
2	Neurobiología y Motricidad Humana	4,3	0,6
3	Desarrollo Perceptivo-Motor	4,6	0,4
4	Encuentro entre Oyentes y Sordos	4,8	0,3
5	Animación y Recreación Inclusiva	2,5	0,8
6	Discapacidad Motora y Rehabilitación	4,3	0,6
7	Metodología de la Investigación en AFA	4,1	0,4
8	Discapacidad Visual	3,9	0,4
9	Deportes Adaptados	3,1	0,5
10	Estrategias Pedagógicas en AFA	4,1	0,7
11	Trastorno Generalizado del Desarrollo	4,6	0,3
12	Fundamentos de la Discapacidad Intelectual	4,2	0,6
13	Biomecánica de la Locomoción	4,8	0,4
14	Discapacidad Mental	4,3	0,4
15	Alteraciones del Equilibrio Tónico Postural	4,4	0,4
16	Hidroterapia	3,6	0,4
17	Seminario Trabajo Final de la Especialización	4,0	0,2

Fuente: Elaboración propia.

La asignatura Animación y Recreación Inclusiva, que integra el eje didáctico-pedagógico, llama la atención por el bajo puntaje obtenido seguida de Deportes Adaptados (1 y 2; se desglosa en dos módulos pero fue evaluada en conjunto). Sobre este tema, los entrevistados plantearon que, si bien los contenidos plasmados en el programa de la materia son relevantes, las actividades propuestas durante las clases no alcanzaron la profundidad esperada: "Fue todo muy genérico" (E2), "algo me aportó, pero quedó todo muy por arriba" (E4). Estos resultados invitan a reflexionar y a realizar cambios en futuras ediciones del postgrado. La asignatura presenta contenidos vinculados a propuestas inclusivas no centrados exclusivamente en la clase de Educación Física y desafía a los estudiantes a pensar actividades para todos en entornos diversos, lo que la transforma en una asignatura relevante y novedosa en la propuesta educativa.

En Montevideo, las intervenciones en los espacios públicos, a través de mobiliario lúdico con accesibilidad universal, son una inflexión en la planificación de las plazas y los parques de un barrio, de una institución y de una comunidad. Al mismo tiempo, se advierte que la formación en recreación inclusiva es aún incipiente, lo que resulta difícil afrontar con herramientas y capacidad crítica los escenarios propicios para que puedan jugar juntas las personas con y sin discapacidad y, en definitiva, obstaculiza muchas veces la participación libre y espontánea de las personas en situación de discapacidad en propuestas recreativas (Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, 2016).

La asignatura visibiliza esta realidad y brinda herramientas para actuar en consecuencia en el campo de lo lúdico, incorporando la mirada de la diversidad y la inclusión de las personas en situación de discapacidad.

En el caso de Deportes Adaptados, que es la segunda asignatura peor evaluada, las opiniones de los entrevistados se acercaron a la necesidad de tener más carga horaria de contenidos "prácticos" que teóricos. Uno de los entrevistados dijo: "el práctico te deja mucho más" (E1); otro expresó: "me parece más enriquecedor que las reglas las dijera durante el práctico; para mí tendría que haber sido todo práctico" (E2). A pesar de esto, Deportes Adaptados fue nombrada dentro de las asignaturas que más enriquecieron a los estudiantes, junto a otras que se encuentran en el eje didáctico-pedagógico. "A mí particularmente me aportaron más las asignaturas que tuvieron prácticos que las que fueron sumamente teóricas" (E2); "yo coincidí con ellos (en referencia a los otros entrevistados) en que las materias que tuvieron más práctica son las que más me llegaron" (E3); "la parte práctica de Hidroterapia estuvo muy buena" (E3). Sobre este tema, Pacheco et al. (2017) afirman que los conocimientos teóricos necesariamente tienen que estar asociados con experiencias prácticas que desafíen a los alumnos y, en este estudio, en varias oportunidades los estudiantes reclamaron contenidos que les permitieran llevar a la práctica la teoría, como el planteo que realizó el E4: "faltó que lo bajaran a tierra" al referirse a algunas asignaturas de la especialización.

Si bien en el cuestionario no se indagó sobre el rol docente, de la entrevista surgió que los resultados obtenidos en ambas asignaturas están influidos también por la percepción que los entrevistados tienen del profesor que estuvo a cargo de ambos cursos. El E2 sintetizó este tema diciendo: "a mí me encantan las asignaturas y, sí, le atribuyo la culpa al docente".

Otras asignaturas que integran el eje didáctico-pedagógico obtuvieron promedios más altos: Hidroterapia, Estrategias Pedagógicas en AFA, Alteraciones del Equilibrio Tónico Postural y Biomecánica de la Locomoción, siendo esta última una de las dos asignaturas mejor evaluadas de todo el postgrado.

En el eje técnico se presentan contenidos teóricos sobre las concepciones y paradigmas de la discapacidad, los tipos de discapacidades y su caracterización. No tiene por objetivo etiquetar, sino utilizar un lenguaje común que permita profundizar e intervenir en el área, sin poner en riesgo la integridad física, psíquica y social de los participantes (Brancatti, 2018; Pacheco et al., 2017). Las asignaturas que integran este eje fueron evaluadas con conceptos de "bueno" y algunas cercanas al "muy bueno", a excepción de Discapacidad Visual que está dentro del rango del "aceptable". Con el puntaje más alto se ubica Encuentro entre Oyentes y Sordos, seguida de Desarrollo Perceptivo-Motor y Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).

Con relación a la asignatura que abordó contenidos de la discapacidad auditiva, los entrevistados consideraron que los invitó a ponerse en el lugar del otro, utilizando diferentes recursos para la implementación del curso. "A mí fue una de las que más me gustó (...) me pasaba que llegaba a casa y me ponía a practicar lengua de señas con mis hijos" (E1).

El curso sobre TGD también fue muy bien valorado en la entrevista grupal. Los entrevistados plantearon que la docente les brindó muchas herramientas para el trabajo en el aula. Estudios realizados por González-Gil et al. (2016), Gorgatti & Rose Júnior (2009) y Rubinstein & Franco (2020) destacan la preocupación en el colectivo docente cuando tienen que ejercer la docencia en grupos inclusivos, al tiempo que plantean la brecha muchas veces existente entre la teoría y la práctica. En Uruguay hay un sinnúmero de experiencias de alumnos con TGD matriculados en la educación inicial y primaria, siendo bien recibidos todos los recursos metodológicos abordados durante el curso que les permitan a los profesores sentirse con mayor confianza en su quehacer docente.

La asignatura Conceptualizaciones acerca de la Discapacidad y la Inclusión Social fue muy elogiada. Los entrevistados destacaron los contenidos abordados, las estrategias utilizadas para presentarlos, el momento en que se encuentra dentro de la especialización, así como a la docente encargada. Sobre este tema, el E4 explicó que "...el curso fue el más redondito y el que más esclareció el tema de la discapacidad. También fue muy buena la forma en que lo presentó". El E2 agregó que le pareció muy bueno comenzar la especialización con esta asignatura "porque te da todo un panorama sobre la discapacidad, la inclusión y la diferencia con la integración".

La integración de los saberes teóricos (eje técnico) y prácticos (eje didáctico-pedagógico) pretende validar los conocimientos técnicos de los estudiantes de la especialización. Esta idea es presentada por Ferreira et al. (2013), en un estudio sobre el abordaje dado a la educación física adaptada en las instituciones de enseñanza superior estaduais y federales de la ciudad de São Paulo. Los conocimientos técnicos adquiridos permiten comprender las características de la persona con discapacidad y cómo inciden en las diversas manifestaciones corporales. Como consecuencia, amplía las posibilidades de actuación de los profesores y del involucramiento de personas en situación de discapacidad en prácticas vinculadas a la educación física.

Un aspecto que surgió durante la entrevista, cuando se hace referencia especialmente a las asignaturas del eje didáctico-pedagógico y que es realizado por los entrevistados que no tienen o tienen escasa experiencia de trabajo con personas en situación de discapacidad o en grupos en inclusión, es la necesidad de incorporar prácticas profesionales en el postgrado. El E4 lo ejemplificó de la siguiente manera: "Yo esperaba más práctico, trabajar con esta población, eso hubiera aportado mucho". Resultados similares fueron encontrados en estudios elaborados por Brancatti (2018) y Pacheco et al. (2017). Por su parte, Lottermann et al. (2019) no solo reivindican la importancia que tiene en la formación de los estudiantes involucrase en las actividades prácticas, sino que discuten el papel de la enseñanza-investigación-extensión en la vivencia y experiencia de los académicos junto al trabajo con personas en situación de discapacidad. Los autores contextualizan sus ideas en el marco de la formación de grado, pero se entiende que es igual de aplicable y vigente a la de postgrado.

Las asignaturas Metodología de la investigación en AFA y Seminario Trabajo Final de la Especialización integran el eje metodológico y también fueron bien valoradas. Pretenden colaborar en la producción de conocimientos en el área de la actividad física adaptada, a través de la lectura y aplicación de metodología científica en la construcción de los trabajos finales de la especialización (Rubinstein, 2016). Estas asignaturas se fundamentan en la idea de lo que se supone significa "estar en investigación" (Mancovsky, 2015). Se busca un estudiante con actitudes reflexivas que indaga, analiza y problematiza la realidad, inserto muchas veces en las experiencias de su propia práctica profesional (Rubinstein, 2016). Apoyar el desarrollo de habilidades investigativas en el marco de la formación para una práctica compleja y especializada, como es la producción de conocimientos, no es solamente un asunto de técnicas, de didáctica o de métodos de enseñanza

(Moreno Bayardo, 2015). Para la autora, el abanico de habilidades por desarrollar es sumamente amplio dado que ocurren "sobre la base de una estructura de personalidad, de una historia de vida, de un capital cultural acumulado y en un contexto donde la forma de interacción con otros y las condiciones institucionales son fundamentales" (Moreno Bayardo, 2015, p. 105), por lo que no ocurre en todos los individuos de la misma manera.

En el análisis por preguntas (P1, P2, P3) se calculó el promedio de todos los participantes y su desvío estándar, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Promedio y desvío estándar de cada pregunta por asignatura del postgrado

Asignatura	P1	P2	P3
Conceptualizaciones acerca de la Discapacidad y la Inclusión Social	4,7 ± 0,5	4,6 ± 0,5	4,3 ± 0,5
Neurobiología y Motricidad Humana	4,3 ± 0,8	4,0 ± 1,0	4,5 ± 0,7
Desarrollo Perceptivo-Motor	4,8 ± 0,4	4,7 ± 0,5	4,4 ± 0,7
Encuentro entre Oyentes y Sordos	4,9 ± 0,3	4,8 ± 0,4	4,7 ± 0,5
Animación y Recreación Inclusiva	2,6 ± 0,8	2,3 ± 0,8	2,6 ± 0,8
Discapacidad Motora y Rehabilitación	4,8 ± 0,4	4,7 ± 0,5	3,5 ± 1,4
Metodología de la Investigación en AFA	4,2 ± 0,4	4,1 ± 0,3	4,1 ± 0,6
Discapacidad Visual	4,3 ± 0,7	3,8 ± 0,7	3,5 ± 0,8
Deportes Adaptados	3,7 ± 0,7	3,4 ± 0,5	2,3 ± 0,8
Estrategias Pedagógicas en AFA	4,2 ± 0,8	4,1 ± 0,7	4,0 ± 0,7
Trastorno Generalizado del Desarrollo	4,9 ± 0,3	4,4 ± 0,5	4,5 ± 0,5
Fundamentos de la Discapacidad Intelectual	4,2 ± 0,6	4,2 ± 0,8	4,2 ± 0,6
Biomecánica de la Locomoción	4,8 ± 0,4	4,8 ± 0,4	4,8 ± 0,4
Discapacidad Mental	4,3 ± 0,5	4,3 ± 0,5	4,3 ± 0,5
Alteraciones del Equilibrio Tónico Postural	4,6 ± 0,5	4,4 ± 0,5	4,1 ± 0,6
Hidroterapia	4,1 ± 0,3	3,5 ± 0,7	3,1 ± 0,6
Seminario Trabajo Final de la Especialización	4,0 ± 0,5	4,0 ± 0,5	4,1 ± 0,3

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar un análisis por pregunta, se aprecia que la P1 sobre la calidad de los contenidos compartidos en cada asignatura obtuvo puntajes altos con dos excepciones: Animación y Recreación Inclusiva y Deportes Adaptados. Pero estas dos asignaturas también presentan los valores más bajos en la P2 y P3 en relación a todas las asignaturas del postgrado. Sobre la calidad de los contenidos, la P1 alcanza valores superiores al 4,5 en siete asignaturas, siendo que dos de ellas (TGD y Encuentros entre Oyentes y Sordos) están muy cercanas al 5 (muy bueno).

Situación similar ocurre en la P2 sobre la profundidad de los contenidos presentados, donde cinco asignaturas del eje técnico y didáctico-pedagógico superaron el puntaje de 4,5. Las asignaturas mejor evaluadas en esta pregunta son Encuentro entre Oyentes y Sordos y Biomecánica de la Locomoción, seguidas de Desarrollo Perceptivo-Motor y Discapacidad Motora y Rehabilitación. Las dos asignaturas del eje metodológico obtuvieron valores similares dentro de una buena valoración, lo que alienta a seguir profundizando en los contenidos que allí se imparten, en la medida que la investigación científica y el conocimiento producido se justifican por las demandas del campo profesional, actuando como base fundamental para el avance y la resolución de problemas (Alves et al., 2018).

Llama la atención los resultados de Hidroterapia. En la P1 se alcanza una buena valoración, pero desciende en la P2 y más en la P3, situándose ambas preguntas en un rango aceptable. Sobre la profundidad en el tratamiento de los contenidos impartidos, los entrevistados consideraron que es acorde a la carga horaria que tienen y, además: "te daba las herramientas para que vos puedas profundizar, en función de lo que te gustaba más" (E1). Es posible que aumentar la carga horaria de esta asignatura contribuya a propiciar una mayor profundidad en los contenidos, en el entendido que es la única materia del postgrado dedicada íntegramente al medio acuático.

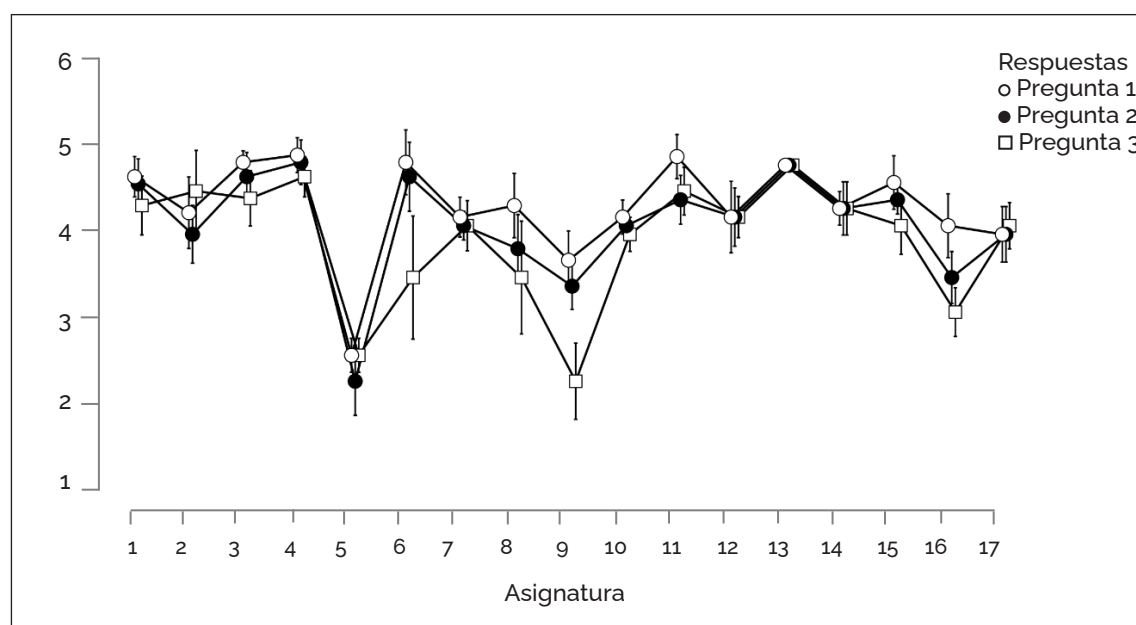
Cuando se indagó en la entrevista sobre la bibliografía sugerida en cada módulo (P3) los entrevistados plantearon dificultades para leer materiales en inglés: "Yo sé que es una falla mía, pero eso me limitó" (E1); "En una futura edición, capaz que se puede pensar en traducir lo básico al menos" (E4). La opinión de dos entrevistados también hace alusión a la cantidad y características de los materiales recomendados: "Me parece que tendrían que sugerir más artículos de revistas de alto impacto" (E2); "En el módulo de Deportes Adaptados, el docente casi no dejó material teórico" (E4).

En el caso de la asignatura TGD, que fue muy bien valorada en la P3, el E2 consideró que "fue el curso con la mejor bibliografía del postgrado". Además, resaltó que la docente presentó variados materiales para el trabajo con personas con TGD. La necesidad de contar con mayor cantidad de artículos científicos es uno de los planteos realizados por los estudiantes; perspectiva que se aleja a la valorización de la cultura del libro concebida por Manoel (2020). Para el autor, la lectura de libros durante los postgrados en educación física permite entrar en contacto con disciplinas básicas y tradicionales de los ámbitos en los que se nutre esta área de estudios como campo académico. Un estudiante de postgrado no se constituye como tal sin una inmersión en los libros, lo que lo ayuda a construir y configurar juicios y miradas críticas sobre procesos históricos y eventos (Manoel, 2020), en definitiva, sobre el mundo que lo rodea para actuar en su transformación.

La asignatura Estrategias Pedagógicas en AFA obtuvo una buena valoración en las tres preguntas. Se detiene en contenidos teórico-prácticos con estrategias de trabajo para el aula, direccionados a los procesos pedagógicos con intervención docente. Su inclusión en la malla curricular se justifica a la luz de los resultados de estudios realizados por Almeida (2013), Fiorini & Manzini (2015) y Santos et al. (2015), en donde se hace hincapié en la necesidad que plantean los docentes en utilizar diferentes recursos pedagógicos en las clases de Educación Física con estudiantes en situación de discapacidad y en contextos de inclusión. Brancatti (2018) y Munster (2013) destacan la relevancia en discutir el papel de las adecuaciones curriculares y metodológicas (estrategias de enseñanza y recursos pedagógicos) en los procesos de inclusión de esta población en las clases de Educación Física, en la medida que su utilización promueve la participación y el aprendizaje de los alumnos.

Para complementar la discusión de resultados, se decidió realizar un análisis de medidas repetidas tomando en cuenta el orden de las asignaturas durante la especialización. Se observaron dos materias atípicas con respecto a todo el postgrado: Animación y Recreación Inclusiva y Deportes Adaptados (en la Figura 1, se encuentran en el lugar 5 y 9). En el análisis secuencial se constata una tendencia de disminución en los valores de las respuestas (modelo de ANOVA para medidas repetidas $p < 0,001$). Esta tendencia se mantiene si se excluyen las asignaturas 5 y 9. Esto significa que, a medida que avanza la especialización, descienden los puntajes asignados por los estudiantes.

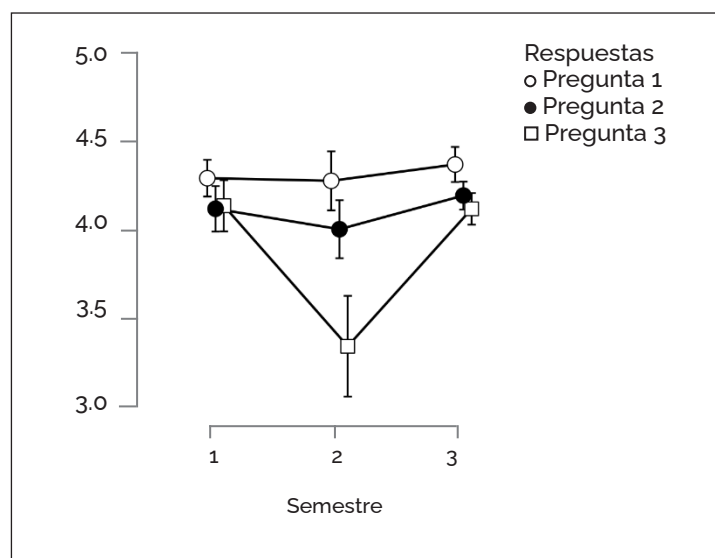
Figura 1. Resultados a partir del orden en que se encuentran las asignaturas en la especialización.



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el comportamiento por semestre, se observan respuestas más homogéneas en el tiempo. En la P3 hay una gran disminución en la concordancia de los alumnos (Figura 2).

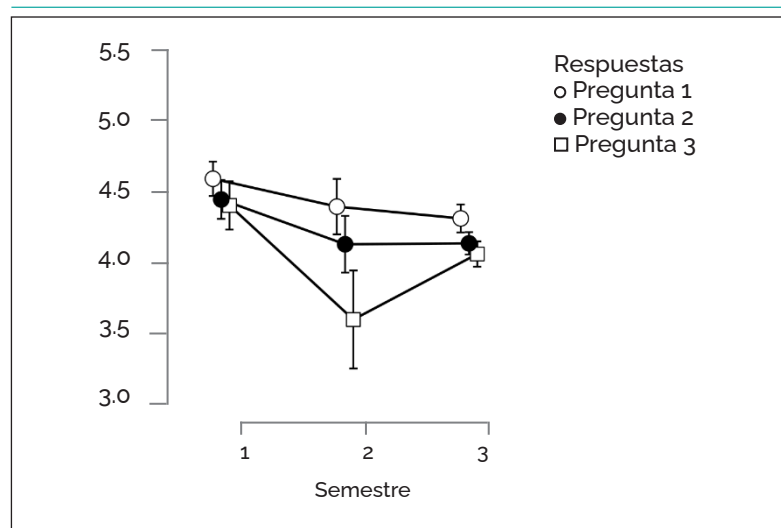
Figura 2. Comportamiento de las asignaturas por semestre.



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, al excluir las asignaturas que se encuentran en el orden 5 y 9 (atípicas), en la Figura 3 se observa una disminución en las respuestas de forma constante ($p < 0,01$).

Figura 3. Comportamiento de las asignaturas por semestres, excluyendo las asignaturas Animación y Recreación Inclusiva y Deportes Adaptados.



Fuente: Elaboración propia.

A su vez, se realizó un análisis correlacional entre el orden de las asignaturas en la especialización, donde fueron evaluadas por los estudiantes (se utilizó el promedio de las preguntas). Se encontró una correlación positiva débil significativa (coeficiente de Spearman 0,265 $p < 0,001$). Es decir, cuanto más tarde se encuentre la asignatura en la especialización, es muy probable que su evaluación sea más baja. Este comportamiento se incrementa cuando se excluyen las asignaturas 5 y 9.

Para futuras ediciones de la especialización, cabe revisar si las percepciones de los estudiantes están condicionadas por la acumulación de tareas que se presentan en la medida que avanza el postgrado y el cansancio que pudieran llegar a presentar. De la entrevista realizada, no surgen elementos vinculados al orden de las asignaturas y la evaluación de las mismas.

Consideraciones finales

Este estudio se desarrolló a través del análisis de la única especialización en el campo de la Actividad Física Adaptada y la Discapacidad existente en Uruguay. Es por ello que los resultados obtenidos no pretenden tener un carácter generalizable, sino acotados al objeto de estudio. Sin embargo, son sumamente relevantes porque permiten conocer el alcance de la propuesta, realizar cambios en futuras ediciones y, al mismo tiempo, refuerzan la relevancia de incorporar programas de formación permanente en esta área.

Los contenidos de las asignaturas que componen la malla curricular de la especialización brindan a los estudiantes conocimientos y acciones dirigidas a elaboración de propuestas de intervención con personas en situación de discapacidad y en entornos inclusivos. Los resultados muestran que, salvo en las excepciones ya analizadas, los estudiantes evalúan con niveles de Bueno y muchas veces cercanos a Muy Bueno los contenidos, profundidad y bibliografía de cada uno de los cursos.

Los contenidos adquiridos por los estudiantes en las asignaturas de los ejes técnico y didáctico-pedagógico posibilitan la elaboración y el desarrollo de programas de actividades físicas, deportivas, recreativas y de rehabilitación en el marco de la actuación docente. Las dos asignaturas del eje metodológico permiten un mejor relacionamiento entre el conocimiento científico producido por el campo de estudio y el proceso formativo del que son responsables. Estimular el desarrollo de la investigación en el campo de la actividad física adaptada permite que las acciones y prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física sean respaldadas por el avance científico.

Del estudio surge un elemento a considerar, relacionado con la importancia de presentar los contenidos teóricos acompañados de la práctica, siempre que sea posible, en una doble modalidad. Por un lado, ejemplificar aspectos de la teoría con propuestas prácticas y, por el otro, incorporar horas de prácticas profesionales con población en situación de discapacidad. Esto contribuye a transitar por experiencias en el campo y a mejorar la percepción que los profesores tienen de sí mismos. Sumado a ello, se torna relevante realizar modificaciones sustanciales en el tiempo destinado a las experiencias prácticas, a la calidad, profundidad y bibliografía que acompaña algunos de los cursos.

La propuesta educativa redundaba también en un cambio de actitudes y en superar las barreras de relacionamiento con las personas en situación de discapacidad, con quienes probablemente los estudiantes tienen o tendrán contacto en algún momento de su vida laboral. Las actitudes negativas hacia este colectivo actúan como barreras invisibles, impidiendo la participación de dicha población en ámbitos educativos, deportivos y recreativos; y el profesor de Educación Física puede contribuir a que esta realidad no se perpetúe.

Los resultados obtenidos alientan a seguir trabajando en la mejora de la propuesta educativa, con el objetivo de integrar conocimientos y formas de intervención, así como ofrecer un espacio de reflexión sobre la práctica profesional.

Notas:

Aprobación final del artículo: Mag. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría: La concepción del trabajo científico, así como la recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de las dos autoras. La redacción del manuscrito fue realizada por Sofía Rubinstein. Ambas autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, R.K. (2013). Dificuldades pedagógicas dos professores de educação física na inclusão escolar da pessoa com deficiência na rede municipal de Nossa Senhora do Socorro-SE. En R. Souza, F. Zoboli, R. da Silva y M. Haiachi (Eds.), *Educação inclusiva: perspectivas para além da deficiência* (pp. 99-110). Editora UFS.
- ALVES, M.L.T. & DUARTE, E. (2013). A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimento*, 19(1), 117-137. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.32043>
- ALVES, T.E.K., REIS, R.E., & SILVA, M.M. (2018). Panorama da produção de conhecimento em atividade física adaptadas nos programas de pós-graduação em educação física do estado do Paraná. *Motrivivência*, 30(53), 70-83. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n53p69>
- BRANCATTI, P.R. (2018). A universidade e seu papel na formação de recursos humanos para atuar com pessoas com deficiências na área do esporte adaptado. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 11(1), 176-185. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n1>
- CASTAÑER, M., CAMERINO, O., & ANGUERA, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación física y deportes*, 112, 31-36. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)
- CASTRO, E. (2005). *Atividade física adaptada*. Tecmedd.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (2019). *La red de escuelas y jardines de infantes inclusivos*. <http://ceip.edu.uy/educaci%C3%B3n-inclusiva/1647-la-red-de-escuelas-y-jardines-inclusivos>
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2019). *Educación inclusiva. Un camino a recorrer*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/docentes/27011-curso-educacion-inclusiva-un-camino-a-recorrer-2>
- DURÁN, D. & GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf>
- FERREIRA, E., LOPES, R.G. FERREIRA, R., & NISTA-PICCOLO, L. (2013). Um olhar sobre a educação física adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. *Journal of Physical Education*, 24(4), 581-595. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v24.4.20314>
- FIORINI, M.L. & MANZINI, E.J. (2015). Prática pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. *Revista da Sobama*, 16(2), p. 15-22. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2015.v16n02.5558>
- GONZÁLEZ, I. & MACÍAS, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 118-122. <https://doi.org/10.47197/retos.voi33.55056>
- GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E., POY, R., & JENARO, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>

- GORGATTI, M. & ROSE JÚNIOR, D. (2009). Percepção dos professores quanto a inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. *Movimento*, 15(2), 119-140. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2971>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill Education.
- IMBERNÓN, F. (1997). *La formación del profesorado*. Paidós.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES (2016). *Programa de la asignatura Animación y recreación inclusiva*. <https://cursos.iuacj.edu.uy/course/view.php?id=570>
- LOTTERMANN, A.L., WALTER, L., HARNISCH, G.S., & BORELLA, D.R. (2019). Formação de professores de educação física para o trabalho junto de alunos com deficiência: contribuições do ensino, pesquisa e extensão. *Caderno de Educação Física e Esporte, Rondon*, 17(1), 245-253. <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p255>
- MANCOVSKY, V. (2015). La formación y la relación con el saber. En V. Mancovsky & M.G. Moreno Bayardo (Eds.), *La formación para la investigación en el postgrado* (pp. 13-26). Noveduc libros.
- MANOEL, E. (2020). A cultura do livro e a pós-graduação em Educação Física. *Movimento*, 26, e26026. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.99638>
- MARRADI, A., ARCHENTI, N., & PIOVANI, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé editores.
- MENDOZA, N. (2009). La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, p. 43-56. <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-05592008000300004>
- MORENO BAYARDO, M.G. (2015). La formación para la investigación en el postgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades. En V. Mancovsky & M.G. Moreno Bayardo (Eds.), *La formación para la investigación en el postgrado* (pp. 27-114). Noveduc libros.
- MUNSTER, M.A. (2013). Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista da Sobama*, 14(2), 27-34. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2013.v14n2.3612>
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- PACHECO, J., ALVES, M. L. T., & DUARTE, E. (2017). A formação inicial de professores de educação física acerca da inclusão: um estudo diagnóstico no Chile. *Revista Brasileira De Educação Física E Esporte*, 31(3). <https://doi.org/10.11606/1807-5509201700030619>
- RUBINSTEIN, S. (2016). *Propuesta para la creación de la especialización en actividad física adaptada y discapacidad*. IUACJ.
- RUBINSTEIN, S. & FRANCO, V. (2020). El campo de la discapacidad desde la perspectiva de los docentes que cursan la especialización en actividad física adaptada y discapacidad del IUACJ. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 17-34. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100002>
- RUBINSTEIN, S. & FRANCO, V. (2019, setiembre-octubre). La especialización en actividad física adaptada y discapacidad del IUACJ: una realidad en la oferta de postgrados de Uruguay. En *Congreso Argentino y Latinoamericano de Educación física y Ciencias, La Plata, Argentina*. <http://163.10.30.35/congresos/congresoeducacionfisica/13oca-y-8o-la-efyc/actas/search?Subject:list=M23-2019>

- SANTOS, S.D.G., FUMES, N.L.F., & FERREIRA, J.P. (2015). Experiência e formação dos professores de Educação Física das Universidades de Portugal na perspectiva inclusiva. *Revista da Sobama*, 16(2), 9-14. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2015.v16n02.5573>
- SHERRILL, C. (2004). *Adapted physical education and recreation: crossdisciplinary and lifespan*. McGrawHill.
- SOUZA, P. (2006). Educação Física, Esporte e Saúde: efeitos preventivos, de reabilitação e terapêuticos. En D. Rodrigues. (Ed.), *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo* (pp. 29-37). Artes Médicas.
- URUGUAY (2010, febrero 19). Ley N° 18.651. Protección integral de personas con discapacidad. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- URUGUAY (2019, enero 16). Ley n.° 18437: Ley General de Educación. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- VIERA, A. & ZEBALLOS, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay; una revisión posible. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/issue/view/44>
- VIERA, A. & ZEBALLOS, Y. (2019). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar e Educacional*, [Número especial], 97-104. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/055>