

# EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ADQUISICIÓN DE ACTITUDES PARA LA INTEGRACIÓN DE ALUMNOS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

## DEFORMATION PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE DEVELOPMENT OF ATTITUDES TO INTEGRATION STUDENTS IN ATTENTION OF DIVERSITY

---

*Juan Granda Vera*

Dpto. Didáctica de la Expresión Corporal

*Ángel C. Mingorance Estrada*

Dpto. Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Granada

Recibido: 19 de abril 2010/Aceptado: 22 de septiembre 2010

### *RESUMEN*

El presente estudio pretende dar a conocer la compleja situación que el docente de educación física tiene que llevar a cabo en su día a día ante la inclusión y adaptación de la enseñanza a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, con el objeto de analizar las actitudes, los problemas y preocupaciones iniciales y la formación que se posee para intervenir en este colectivo. Los participantes han sido siete, cuyo requisito previo ha sido haber tenido relación con alumnos que presentan necesidades educativas especiales. El método de investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, respondiendo al denominado estudio de caso, concretándose en un diseño de estudios multicasos por la presencia de participantes que imparten docencia en dos niveles educativos diferentes. Los datos encontrados muestran como los docentes están de acuerdo en la necesidad de integrar a los alumnos que presentan NEE en las aulas ordinarias, manifestando que las actitudes son uno de los pilares básicos para la integración, que se encuentran mediatizadas por el conocimiento y las experiencias previas que poseen los docentes con respecto a este colectivo.

*Palabras clave:* Formación; educación física; educación primaria; educación secundaria; actitudes; atención a la diversidad.

## SUMMARY

This study seeks to highlight the complex situation that the physical education teacher has to carry out their day to day before inclusion and adaptation of instruction to students with special educational needs in regular classrooms in order to analyze the attitudes, problems and initial concerns and the training has to intervene in this group. Participants were seven, whose prerequisite is to have related to students with special educational needs. The research method is part of the qualitative paradigm, answering the so-called case study, specifically in a study design multicases by the presence of participants who teach in two different educational levels. The data found show how teachers agree on the need to integrate students with special educational needs in regular classrooms, showing that attitudes are one of the pillars for integration, which are mediated by knowledge and previous experiences that teachers have regarding this group.

*Key words:* Education, physical education, primary education, secondary education, attitudes, attention to diversity.

## 1. INTRODUCCIÓN

El actual modelo educativo para la integración no prioriza la formación del profesorado en cada una de las áreas curriculares en relación a la presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales –en adelante NEE–. Esto da lugar, en la práctica, a que la formación del profesorado sea un aspecto en ocasiones descuidado que no se asemeja a las exigencias de la legislación vigente. Este trabajo forma parte de una investigación mucho más amplia que trata de conocer los pensamientos, creencias, problemas prácticos, tipo de conocimiento y actitudes que guía la intervención en la inclusión y adaptación de la enseñanza a los alumnos que poseen NEE, centrándonos en esta ocasión en apuntar criterios de análisis para la mejora de las actitudes de los docentes de Educación Física –en adelante EF– en la compleja situación que viven día a día en la inclusión y atención a la diversidad en los diversos niveles educativos de primaria y secundaria, siendo uno de los pilares básicos para la inclusión de estos alumnos.

Por otro lado, es necesario resaltar que en el actual Sistema Educativo, uno de los objetivos que se manifiesta de manera importante, es la evolución que se produce en cuanto a la atención de los alumnos con NEE, modificando los planteamientos de los centros educativos segregados y convirtiendo éstos en centros de recursos. Es por todo ello, que la formación del profesorado en los centros educativos debe conllevar una formación adicional y permanente para atender a la diversidad.

En este sentido, los cambios educativos que se están produciendo, transmiten a los educadores la exigencia de desarrollar programas orientados a la integración normaliza-

da en aulas ordinarias, lo que obliga a los docentes a personalizar la educación con un enfoque integrador de los aspectos cognitivos, motrices y socio-afectivos presentes en cada área educativa, siguiendo las directrices marcadas por el Ministerio de Educación.

Estas circunstancias, hacen que la actitud de los docentes sea uno de los pilares básicos que puede posibilitar el éxito de la integración de los alumnos con NEE en el área de EF. Una actitud abierta y positiva del profesorado, sería uno de los aspectos claves que se debería abordar desde la formación inicial con itinerarios obligatorios perfectamente diseñados para la intervención con este tipo de alumnado.

Los intentos por definir que es lo que se entiende por actitud han sido numerosos, siendo uno de los elementos que han distorsionado su conceptualización, la ambigüedad de los diversos conceptos utilizados indistintamente con el término actitud, destacando valores, creencias, ideologías, opiniones, prejuicios, sentimientos, motivaciones, etc., como más utilizados. De todas las conceptualizaciones revisadas, se destaca la expuesta por Verdugo (1994: 21), por considerarla la más integradora y con una visión más global. Para este autor las actitudes pueden ser definidas como un “conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas; estas constituyen expresiones de los componentes cognitivos, afectivos y conativos de una actitud”.

Triandis (1980) destaca cuatro componentes en la actitud; resaltando el *afectivo* que atañe a los sentimientos y evaluación de los mismos; el *cognitivo* que son las intenciones conductuales; el *conativo* que incluye las intenciones conductuales y el esfuerzo en la realización de la tarea; y el *conductual* que sería la conducta observada a través de los sujetos.

Unido a este concepto de actitud, se encuentra el estudio de la correlación entre la misma y la conducta con ella relacionada, observando los diferentes posicionamientos que han existido en la relación entre ambas. Gras (1988) resume esta cuestión en cuatro líneas de actuación, exponiendo que la actitud es la causa de la conducta, situación que tiene hoy día un mayor apoyo; la conducta causa la actitud bajo determinadas condiciones; la existencia de una relación mutua entre ambas y la no existencia de relación actitud-conducta.

Por su parte, Casanovas (1990) destaca que la sociedad manifiesta una actitud de incompreensión global hacia las personas con deficiencias y que se concreta en una postura de *indiferencia*, por no estar en contacto directo con ellos; una postura de *prejuicio*, que tiene una visión falsa y deformada de la realidad, variando desde la tolerancia hasta la atribución de una invalidez insuperable que no corresponde a la realidad; y una postura de *estigma*, identificando la deficiencia con características psicológicas negativas o defectos morales. En este sentido, se destacan distintos factores de actitudes negativas hacia los discapacitados (Hernández, Hospital y López, 1997), tales como los *factores socioculturales* que se asocian a los valores sociales y culturales, tales como la buena salud, la productividad, la competitividad; los *afectivos-cognitivos*, compuestos por reacciones emocionales e intelectuales al ver un discapacitado; los *psicológicos* a través de la transmisión por parte de los padres y experiencias personales negativas; los *condicionales* del observador (edad, educación, personalidad) y

discapacitado (conductas perjudiciales, provocadoras y factores de discapacidad); y los *teóricos-empíricos* que provienen del polo especulativo en lugar de basarse en investigaciones empíricas.

Para Gras (1988) la formación de actitudes viene influida por cuatro factores, subrayando la experiencia humana, como causa principal y que puede ser adquirida directa o indirectamente a través de informaciones a las que el sujeto está expuesto; el grupo social, ya que las actitudes del grupo de pertenencia son aceptadas como suyas, elaboradas a partir de las informaciones recibidas y por los valores que sostienen; los rasgos de personalidad; y las normas de grupo, que tienden a prescribir lo que el individuo debería hacer y pensar.

Ya desde primero del Siglo pasado, Pearson (1928), afirmaba que el niño parece adoptar frente a sus deficiencias la misma actitud que sus educadores. En multitud de estudios se reconoce que, el éxito de los programas de integración depende fundamentalmente de los profesionales de la educación, y especialmente de la implicación y actitudes de los docentes en sus clases y de las administraciones que realizan dichos programas. Bosman (citado en Abarca, 1989), sugirió que aquellos profesores con más años de experiencia y los que no tenían formación en integración, tienden a ser más negativos en sus actitudes hacia los alumnos con NEE, que los docentes en los que no concurren estas dos circunstancias. Se ha de destacar que la mayoría de los profesores aceptan la filosofía de integración, pero no el trabajo que supone llevarlo a cabo en el aula. Entre las posibles causas que provocan esta actitud ambivalente enumeradas por García Cabero, García Sánchez, García González y Rodríguez Bravo (1991), se encuentran: la ansiedad provocada; los nuevos modos de pensamiento y de acción, que no son fáciles de adquirir, de dominar y crean en el profesor sentimientos de inferioridad; los grandes esfuerzos y la gran capacidad de autoanálisis del trabajo que se está realizando; la necesidad de tener una serie recursos que proporcionen seguridad y confianza para hacer frente a lo desconocido; no crear expectativas de posibles beneficios; se impone, por parte de la Administración, sin el consentimiento del profesorado; y por último, es incompatible con las necesidades de los demás alumnos.

Las actitudes de los profesores respecto a la integración son complejas y multifacéticas, lo que nos indica que no siempre son fáciles de medir. Entre los aspectos importantes que se deben considerar están la percepción que los profesores tienen de su propia capacidad para llevar a cabo la integración y sus actitudes y percepciones respecto a los sistemas de apoyo que disponen.

*Probablemente dos de las variables del profesor más importantes para el éxito de la integración sean su formación y sus actitudes; dentro de estas últimas, tal vez uno de los aspectos más relevantes sea el nivel de éxito que predicen a los alumnos integrados; cuanto más optimista sea esa predicción y de cuantos más recursos dispongan para su formación, tanto más esperanzador puede resultar el proceso de integración” (Hernández, Hospital y López, 1997:42).*

Según estos autores, las investigaciones dentro de este campo se pueden agrupar en tres tipos de estudios generales:

**A.** Los estudios sobre variables relevantes que favorecen el éxito de la integración, agrupándose en tres bloques, destacando la importancia de la variable formación previa de los docentes en la atención a las NEE, como predictoras de actitudes favorables; la experiencia previa y la disponibilidad de factores institucionales como los servicios de apoyo. Los estudios sobre las estrategias a seguir para provocar y mantener una actitud favorable hacia la integración a partir de los hallazgos de las investigaciones anteriores, utilizando dos estrategias. Por un lado, el contacto directo de los profesores con alumnos con NEE; y por otro, los programas de formación que utilizan una variedad de recursos didácticos. Demostrándose a través de diversas investigaciones el cambio de actitud favorable del profesorado a través de la realización de cursos de perfeccionamiento.

**B.** Los estudios sobre las evaluaciones de los programas de integración, siendo éste un campo de investigación actual, que proviene de los resultados de las “evaluaciones de los programas de integración”, y que están encontrando un nivel de actitudes muy favorable, especialmente entre los profesores de apoyo.

**C.** Las actitudes que muestran los profesores de EF hacia los alumnos con NEE se ven afectadas por la etapa educativa donde se encuentren estos alumnos y por el tipo de discapacidad que posean. Así, estudiantes disminuidos en cursos inferiores son vistos de manera más favorable que los de cursos superiores (Morris & McCauley, 1977; Stephens & Braun, 1981; Rizzo, 1984; De Pauw & Goc Karp, 1990). Sin embargo diversos estudios no han encontrado diferencias significativas a medida que el alumno progresa en el nivel educativo (Sigler & Lazar, 1976: citado por Hernández, Hospital y López, 1997; Rizzo & Wright, 1987). Otras investigaciones manifiestan que los estudiantes que presentan discapacidades leves son mejor vistos que los que presentan discapacidades severas (Aloia, Knutson, Minner & Von Seggern, 1980; Rizzo, 1984, Rizzo & Wright, 1987; Tripp, 1988; Rizzo & Vispoel, 1991). Por último, y en relación al tipo de discapacidad que presentan, los estudios no aportan ni aclaran que sean más vista o no de manera más favorablemente.

Las actitudes también influyen en el grado de competencia y preparación del docente. En este sentido, son más favorables en los profesores que tienen un concepto más alto de su competencia (Rizzo & Wright, 1987; Rizzo & Vispoel, 1991), al mismo tiempo en los que tienen una mayor preparación en EF adaptada (Rizzo, 1985), que han trabajado con sujetos con discapacidad (Marston & Leslie, 1983; Rizzo & Vispoel, 1991) y que poseen experiencia en integración (Schmidt-Gotz et Doll-Tepper, 1994).

Otro aspecto importante, es el aprendizaje que los estudiantes manifiestan con respecto a los conocimientos de las condiciones particulares de la discapacidad (Jansma & Shultz, 1982; Patrick, 1987; Rowe & Stutts, 1987; Stewart, 1988). Estos autores encontraron cambios significativamente positivos después de experiencias prácticas con alumnos discapacitados. Lo que pone de manifiesto que las actitudes positivas pueden ser cultivadas en cursos que permitan poner en situación a las personas con respecto al contexto de EF adaptada para discapacitados.

Los estudiantes de EF que presentan un alto grado de percepción de competencia exhiben actitudes más favorables (Center & Ward, 1987; Rizzo & Vispoel, 1991).

Por el contrario, afecta negativamente a la competencia percibida, por parte de los alumnos de EF, cuando las experiencias previas han sido negativas (Anderson, 1980; Lavay & Depaepe, 1987). Por lo tanto, las anteriores experiencias de los educandos son fundamentales de cara a sus intervenciones educativas de calidad con las personas con NEE.

Naor y Milgram (1980), encontraron que la preparación de los estudiantes no graduados durante un semestre con programas adecuados, incrementa el conocimiento sobre los discapacitados y mejora las actitudes hacia ellos. La evidencia de los estudios sugiere que la información recibida, junto con el contacto con personas discapacitadas tiene un afecto más positivo en el cambio de actitudes del profesorado, que dándose solamente uno de ellos (Conine, 1969; Lemon, 1973; Jones, Jamieson, Moulin & Towner, 1981; McDaniel, 1982; Rizzo, 1984; Jones, 1984).

Características tales como el sexo de los profesores y la edad, tienen menos relación con las actitudes. Aloia, Knutson, Minner & Von Seggern (1980) encontraron una mejor actitud entre las mujeres, pero otros estudios no han revelado diferencias significativas en relación al sexo (Patrick, 1987; Rowe & Stutts, 1987; Rizzo & Vispoel, 1991). Las correlaciones significativamente negativas que se han encontrado en ciertos estudios (Rizzo, 1985; Rizzo & Wright, 1988) muestran que los profesores de más edad poseen una actitud menos favorable que los docentes más jóvenes.

De todos los estudios a los que hemos tenido acceso sobre las actitudes de los docentes del área de EF con respecto a las personas que presentan discapacidades, se destaca la relevancia de las variables de formación y experiencia. Las investigaciones han puesto de manifiesto que los sujetos individuos con actitudes más positivas eran aquellos que tenían una mayor formación en relación a las N.E.E. y que tenían mayor experiencia con este tipo de alumnos. Las diversas investigaciones realizadas sobre el cambio de actitudes después de la realización de cursos específicos de actividad física adaptada, por medio de vivencias de experiencias positivas de formación teórico-prácticas, han puesto de manifiesto la importancia de estas las dos variables mencionadas anteriormente.

## **2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El problema objeto de la presente investigación, queda enmarcado en “analizar las actitudes de los futuros maestros, profesores noveles en el primer o segundo año de docencia, maestros y profesores expertos en el área de EF en la inclusión y adaptación de la enseñanza a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, problemas y preocupaciones iniciales y formación”

Los objetivos de la investigación se concretan en:

1. Establecer los principales problemas y preocupaciones que la práctica les genera.
2. Conocer la formación inicial y continua de los docentes del área de EF en su práctica educativa con alumnos con necesidades educativas.

3. Conocer las actitudes de los docentes en la integración de los alumnos con NEE.

### 3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

#### 3.1. Participantes

La muestra inicialmente estaba compuesta por diez sujetos, quedando finalmente conformada por un total de siete, debido fundamentalmente a la falta de interés y a no cumplir los plazos establecidos como el resto de participantes. Los sujetos pertenecen al nivel de educación primaria son dos futuros maestros en el periodo de formación de practicum, dos maestros con experiencia de cinco y diez años; y en el nivel de educación secundaria, tres profesores con cuatro, seis y ocho años de experiencia. La edad media de los maestros en prácticas es de 22 años, los maestros en ejercicio tienen una edad media de 28 años y los profesores de secundaria 30.6 años.

- En el caso de los futuros maestros (futuro maestro uno y dos) son dos sujetos que había cursado las asignaturas relacionadas con la atención a los alumnos que presentan NEE, con un buen desempeño como nos mostró su expediente académico, realizando su periodo de prácticas en centros públicos de integración.
- En el caso del profesor novel de la etapa de educación secundaria, por encontrarse en su último año como novel antes de pasar a ser experto, con una formación inicial adecuada con respecto a la atención a la diversidad cursando algunas optativas orientadas hacia las NEE y con cierta experiencia con personas con NEE en el ámbito no formal.
- En el caso de los maestros expertos tienen diez y cinco años de docencia en primaria (maestro experto uno y dos respectivamente), con la misma formación inicial que los futuros maestros anteriormente mencionados, puesto que han cursado el mismo plan de estudios y con escaso bagaje en formación continua con respecto a los alumnos que presentan NEE, pero con experiencia en la intervención con este tipo de colectivo debido a encontrarse inmersos en centros públicos de integración.
- En el caso de los profesores expertos tienen ocho y seis años de docencia en educación secundaria y ciclos formativos (profesor experto uno y profesor experto dos), respectivamente. En ambos casos con buenas experiencias previas. El profesor experto uno, tuvo un trabajo durante el periodo de formación inicial en una empresa de servicios con alumnos que presentaban NEE. El profesor experto dos presenta una formación inicial amplia, manifestando que durante ese periodo tenía un itinerario de hasta cinco asignaturas relacionadas con los alumnos que muestran NEE, siendo tres de ellas de obligado cumplimiento, mientras que las otras dos eran optativas.

Los criterios seguidos para la selección de la muestra han sido la voluntariedad para involucrarse en el presente estudio, ser docente en formación, maestro y/o profesor novel

o experto y haber tenido y/o tener relación con alumnos que presentan NEE.

### **3.2. El método de investigación**

El método de investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, respondiendo al denominado «estudio de caso», concretándose en «un diseño de estudios multicasos» por la presencia de participantes que imparten docencia en dos niveles educativos diferentes, con una formación inicial diferente, presentando cuestiones que buscan respuestas a preguntas del tipo de «cómo» y «porqué», que revelan el uso de estos estudios de caso de forma particular, descriptiva, heurística e inductiva.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de recogidas de datos**

La naturaleza de los datos recogidos, se justifican en el interés y deseo de extraer los significados y las interpretaciones que los participantes hacen de la situación estudiada. Para proceder a la recogida hemos utilizado como instrumentos los cuestionarios de preguntas abiertas, las grabaciones de las sesiones y las entrevistas semiestructuradas. De los tres instrumentos que planteamos, solamente se pudieron llevar a cabo los dos primeros, sustituyendo el segundo instrumento por la observación de dos sesiones en cada uno de los participantes, con la finalidad de contrastar lo que dicen (cuestionarios) y lo que realmente hacen (sesiones) por medio de las entrevistas que llevamos a cabo. El cuestionario consta de cinco bloques de preguntas referidas a su formación inicial y continua (FIC), dimensión personal (DP), componentes del currículum (CC), variables organizativas y contextuales (VOC) y actitudes hacia la integración (AI). Todas estas cuestiones han dado lugar a la conceptualización de cinco dimensiones:

- "Componentes del currículum": Se incluyen todas las referencias de los docentes a alguno de los elementos básicos que constituyen el currículum escolar.
- "Variables organizativas y contextuales": Se incluyen todas las apreciaciones y/o comentarios de los maestros y profesores con respecto a elementos que forman parte de la organización, del contexto de enseñanza, incidiendo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje o sobre la propia actuación como docentes.
- "Personal": Se hace referencia a todas las apreciaciones y/o comentarios en los que haga referencia a sus ideas, opiniones y juicios, valores y creencias, así como a su propia actuación docente.
- "Toma de decisiones": Se incluyen todas las resoluciones que toma los docentes, ante las posibles alternativas que se le presentan en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- "Actitudes hacia la integración": Se incluyen todos los modos, posturas o intenciones que toma los maestros y profesores que se relacionan con los alumnos que



presentan necesidades educativas especiales en el contexto en el que se encuentra inmerso.

### **3.4. Procedimiento, técnicas e instrumentos de análisis de los datos**

Para analizar los datos encontrados por medio de los diferentes instrumentos utilizados, seguiremos el esquema propuesto por Miles y Huberman (1984: citado por Marcelo, 1992), basado en cuatro pasos interconectados que dan lugar a la recopilación de datos, su reducción, interpretación y conclusiones extraídas por inferencia y valoración.

El proceso para la construcción del sistema de indicadores ha tenido dos fases. En la primera fase, hemos procedido a conocer sistemas de categorías o índices ya elaboradas en estudios similares (proceso deductivo) para establecer hasta qué punto podían ser útiles para nuestro proceso de análisis, así como, para tener un punto de partida en la construcción de nuestro sistema, decantándonos por el sistema propuesto por Granda (1996). En una segunda fase, hemos procedido a realizar aportaciones de nuevas dimensiones, categorías y códigos como consecuencia de la revisión y análisis de nuestros datos (proceso inductivo), ya que muchas de las aportaciones de los participantes en la investigación, de importancia para nuestros objetivos, no podían ser situadas en las dimensiones y categorías del sistema elaborado por este autor. De este modo, procedimos a iniciar la construcción del sistema de categorías que íbamos a desarrollar en la codificación de los textos para todo el trabajo de investigación, centrándonos en el presente trabajo en el último bloque relativo a las actitudes que tienen los docentes hacia la integración.

### **3.5. Tratamiento de los datos**

Para proceder a la búsqueda de relaciones y frecuencias de aparición de los códigos utilizados, se procedió a utilizar el programa informático AQUAD a través de la función de codificación en un y dos pasos.

## **4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS**

Es necesario significar que los datos que se presentan a continuación se deben tomar con la máxima prudencia, debido a que se han utilizado únicamente dos fuentes de recogida de datos, de las tres propuestas. El análisis y la discusión del presente estudio se circunscriben en torno a tres bloques definiendo los problemas y las preocupaciones iniciales; la formación inicial y continua de los docentes y las actitudes hacia la integración de los alumnos que presenta necesidades educativas especiales.

### **4.1. Problemas y preocupaciones iniciales**

Una de las preocupaciones iniciales de futuros maestros y profesores noveles es el control y la gestión del aula, lo que se traduce en problemas de disciplina (Sánchez, Mesa y Granda, 1990: citados por Granda, 1996), produciendo en ocasiones ansiedad, nerviosismo y desesperación, provocando la adopción de planteamientos directivos y autoritarios como ponen de manifiesto Zeichner y Tabachnik (1985), creándoles dilemas entre sus creencias y las decisiones que deben tomar en la clase (Granda, 1996). No obstante este posicionamiento tan severo, tiene su continuidad en los primeros años de docencia a través del control de la disciplina en el aula (Veenman, 1984), a medida que los docentes noveles avanzan en su práctica y van adquiriendo experiencia, van evolucionando hacia posturas más flexibles y comprensivas. Esta situación se cumple solamente en uno de nuestros futuros maestros, ya que en los otros dos casos, no se produce esta preocupación por el control y la gestión de la clase, debido a que ambos sujetos han tenido experiencias previas en otros contextos en materia de dirección y gestión de grupos, concretamente en el ámbito deportivo en las especialidades de balonmano (futuro maestro dos) y baloncesto (profesor novel), lo que hace que puedan transferir su experiencia al control y disciplina de grupos, no suponiendo ningún problema para ellos.

(Cuestionario 1: Futuro maestro uno): *Eso no me preocupa, tengo experiencia con los niños de balonmano que son difíciles de llevar, mis preocupaciones se centran más en saber si seré capaz de hacer llegar mis conocimientos a este tipo de alumno, si será respetado por el resto de sus compañeros, si retrasará el ritmo de la clase o se adaptará a lo largo del curso.*

Los maestros y profesores expertos no experimentan como una preocupación relevante el control y la gestión del aula, debido fundamentalmente a la acumulación de experiencia en sus años de docencia, lo que les ha posibilitado un buen control y gestión del aula, sin la necesidad de adoptar planteamientos directivos y autoritarios, sino que por el contrario, los maestros adoptan posturas más flexibles y comprensivas, más acordes con sus creencias, mientras que los profesores expertos también ponen de manifiesto posturas más flexibles, dialogantes y comprensivas, mucho más afines con sus filosofías educativas.

Los futuros maestros y profesor novel perciben la presencia de los alumnos con necesidades educativas como una dificultad añadida, debido a su falta de experiencias previas de carácter práctico con este tipo de alumnado en su formación inicial y continua respectivamente. En este mismo sentido, el grado de competencia y preparación del docente actúa de manera positiva en los profesores que han tenido experiencias previas en su formación inicial con personas con discapacidad (Marston & Leslie, 1983; Rizzo & Vispoel, 1991) y experiencia en integración (Schmidt-Gotz et Doll-Tepper, 1994). En cambio, los maestros y profesores expertos no ven la presencia de los alumnos con necesidades educativas como una dificultad añadida, sino que por un lado, lo ven como una parte de su quehacer diario en aplicación a la normativa vigente, y por otro, como un enriquecimiento personal a través de la experiencia que han ido adquiriendo con el paso de los años en su intervención con ellos.

(Entrevista 6: profesor experto uno): *La Ley es clara, marca la integración de los alumnos con dificultades, y por lo tanto, debemos de adecuarnos a ella y cumplirla, buscando conseguir una mayor igualdad y normalidad en el derecho a una EF digna para ellos.*

Esta presencia de alumnos con NEE es valorada por los futuros maestros y profesor novel como una dificultad que incide a la hora de organizar el grupo-clase en su sesión de trabajo, señalando como causas principales, la casi total falta de experiencias previas con este tipo de alumnado durante sus estudios iniciales, esta carencia es un aspecto que no favorece el éxito pedagógico (Griffin, 1986). Otra de las causas son las dificultades que a priori pueden encontrar para que se produzca una buena integración de los alumnos con NEE (Marston & Leslie, 1983; Rizzo & Vispoel, 1991; Schmidt-Gotz et Doll-Tepper, 1994) y por último, la cooperación que se debe producir entre los compañeros en las tareas propuestas.

La presencia en las sesiones de alumnos con NEE supone para los futuros maestros una gran obsesión en el planteamiento de cuestiones sobre su competencia y preparación (Rizzo & Wright, 1987; Rizzo & Vispoel, 1991), destacando si poseen la capacidad suficiente para desempeñar su actuación docente en general, pero de manera particular con los alumnos que poseen NEE en lo que concierne a las posibles adaptaciones que se deben llevar a cabo para proporcionarles una buena enseñanza, la existencia o no de recursos en el centro educativo, afectará al ritmo de aprendizaje del resto de la clase.

En este mismo sentido, el profesor novel manifiesta que sus preocupaciones con respecto a la presencia de este tipo de alumnado con dificultades, no por la presencia de los mismos, sino que se hace necesario conocer el tipo de recursos que posee el centro, si son o no suficientes (materiales, humanos y de infraestructura) para poder llevar a cabo una enseñanza de calidad con los alumnos en general y con los que tienen NEE en particular, sin perjudicar al grupo en el que se encuentra inmerso, ya que sin recursos la formación de estos alumnos sería más compleja y entrañaría más dificultades.

Todas estas inquietudes, inseguridades y preocupaciones de los futuros maestros son debidas fundamentalmente a la falta de experiencias prácticas durante el periodo de formación inicial en este ámbito de atención a la diversidad (Marston & Leslie, 1983; Rizzo & Vispoel, 1991; Schmidt-Gotz et Doll-Tepper, 1994). Situación que va desapareciendo paulatinamente en el profesor novel a medida que avanza en su práctica docente adquiriendo experiencia en dicho ámbito.

(Entrevista 2: Futuro maestro 2): *Es necesario compaginar en la Facultad la teoría y la práctica porque la falta de experiencias prácticas con los alumnos que presentan necesidades se nota, si por el contrario hubiera tenido más experiencias con ellos, me sentiría mejor, con más comodidad y más seguro.*

Para los maestros expertos, la presencia de alumnos con NEE en sus clases supone una variable a tener en cuenta, destacando entre sus preocupaciones la necesidad de conocer perfectamente al alumno (las características de la deficiencia, nivel psicomotriz, nivel de desarrollo...), los materiales y los recursos de que disponen, la realización de un

diseño adecuado acorde a dichos alumnos y la consecución de los objetivos planteados.

Para los profesores expertos, la presencia de estos alumnos supone cumplir la legalidad marcada en la Ley, para la que deben estar preparados y en su defecto prepararse a través de la formación continua. Este aspecto, les lleva a tener algunas preocupaciones consideradas como importantes, entre ellas, se destacan la obtención de la mayor información posible sobre el alumno que presenta las NEE (historial, tipo y características de las deficiencias, nivel inicial del alumno, informes psicopedagógicos anteriores, bibliografía de referencia específica sobre dicha discapacidad o temas afines...), el trabajo en equipo, los medios y recursos materiales, humanos y de instalaciones de que van a disponer, para de esta manera poder desempeñar mejor su intervención docente, ya que consideran que son los elementos fundamentales para poder seguir construyendo el aprendizaje de los alumnos con NEE, sabiendo lo que tienen entre las manos.

*(Cuestionario 6: Profesor experto uno): El saber o conocer que en mi clase voy a tener a un alumno que presenta necesidades educativas hace que busque información sobre los informes con las características fisiológicas, psicológicas, etc. Conocer el perfil del alumno/a para que me permita hacer mejor mi trabajo. Hacerme con una buena bibliografía específica, posible trabajo en equipo, adaptaciones curriculares, etc. Cuando llegué al centro elaboré unos informes pensando que era lo normal, una memoria final sobre el trabajo realizado, donde empezamos y hasta dónde llegamos, para evitar los problemas que yo tuve. Destacando que los informes llegan tarde, y siempre y cuando te preocupas por ellos, en caso contrario, te puedes enterar al cabo del tiempo, como nos ocurrió en un caso, al tener un alumno sordomudo, enterándonos al mes de estar trabajando con él.*

Para los futuros maestros, profesor novel y maestros expertos el establecimiento de unas buenas relaciones en clase es importante, como lo pone de manifiesto Granda (1996), acentuándose más, si a su vez, se debe integrar alumnos con NEE, poniendo de manifiesto los futuros maestros que el establecimiento de un adecuado clima en el aula se convierte en una de sus prioridades al comienzo de su enseñanza.

*(Entrevista 5: Profesor novel): Eso es muy importante, al realizar la misma tarea que el resto de compañeros, es necesario que trabajen bajo unas relaciones de respeto hacia los alumnos que plantean estos problemas y comparte tareas y grupos de trabajo, porque ayuda a mejorar las relaciones entre ellos.*

Para los profesores expertos, el establecimiento de unas buenas relaciones se debe producir desde las actitudes, los valores tales como el respeto, la igualdad, tolerancia, etc., las normas y los comportamientos adaptados a las demandas del contexto (O'Sullivan, 1989) relativos a la integración de los alumnos con dificultades y de un adecuado ambiente en clase, convirtiéndose en un supuesto importante para los profesores expertos a lo largo de su enseñanza. Todos los sujetos, manifiestan la importancia que tiene las buenas relaciones y el buen clima en el aula para el desempeño de las actividades por parte del alumnado en la consecución de los objetivos propuestos en su proceso didáctico.

Los futuros maestros y el profesor novel sostienen que informar a sus alumnos en general y de manera particular a los que presentan NEE es resaltado como uno de los momentos más difíciles en su actuación, influido claramente por la forma en que deben llevarlo a cabo, es decir, el contenido de la información proporcionada, cantidad y calidad, y modo de presentación y transmisión de la misma (Zabalza, 1987), mediatizado por no consumir demasiado tiempo de práctica. Para resolver esta última cuestión (transmitir la información), los futuros maestros se decantan mayoritariamente, por la demostración general como medio de presentar la información inicialmente a sus alumnos y un feedback instantáneo en el momento oportuno. El profesor novel resuelve la transmisión de información yendo a cada alumno y proporcionándole la información pertinente a su ejecución práctica, aunque al inicio de la clase utiliza una demostración general de la actividad a realizar.

(Entrevista 2: Futuro maestro dos): *Me pasa que (...), no sé, no tengo claro a veces si estoy dando una buena información o tan siquiera si me han entendido, que difícil es ¿verdad?, espero que con el tiempo mejore si no lo voy a tener mal (...).*

Los maestros y profesores expertos no ponen de manifiesto que informar a sus alumnos en general y en particular a los que presentan NEE, les crea una situación compleja durante la clase, influida claramente por sus años de experiencia, que les lleva a un mejor control del grupo y de los malos comportamientos de sus alumnos. Los maestros expertos en función de las tareas, se deciden por un tipo u otro de información, considerando la más adecuada a ese contenido, utilizando los canales de información necesarios, destacando la información verbal, visual y kinestésica. Los profesores expertos también en cada momento utilizan la forma más adecuada de transmitir la información, ya sea a través del lenguaje verbal o no verbal, utilizando formas explicativas, afirmativas, descriptivas, visuales, táctiles, teniendo en cuenta el tipo de discapacidad, tanto antes, durante como después de la tarea llevada a cabo.

#### 4.2. Formación inicial y continua de los docentes

El profesor novel, los maestros y profesores expertos si conocen la propuesta que marca la Reforma Educativa en materia de atención a la diversidad, fruto de la necesidad que entraña la obligación y el interés de los docentes por el conocimiento de la Ley con respecto a la integración de los alumnos con NEE en los centros ordinarios. Por el contrario los futuros maestros no la conocen por falta de experiencias previas y de interés sobre dicho tema.

(Cuestionario 5: Profesor novel): *Sí en general, es necesario y te examinan de eso en la oposición.*

(Cuestionario 1: Futuro maestro uno): *No, no la he leído demasiado...*

En general los sujetos participan en actividades de formación acorde con sus gustos, preferencia y especialización, poniendo de manifiesto una importante carencia en función

del plan de estudios cursado y las experiencias prácticas tenidas, teniendo que recurrir en ocasiones a la formación continua mediante cursos complementarios que son de gran utilidad por las experiencias vividas en los mismos (Graham, Hopple, Manross y Sitzman, 1993), poniendo su acento, como es el caso del profesor experto uno, que trabajó de manera paralela en su formación inicial en una empresa de servicios, donde intervenían en el ámbito de las personas que presentan NEE. El resto de la muestra, no muestra demasiado interés en la formación con respecto a este tipo de alumnado, fundamentalmente por la falta de cursos al respecto en el entorno próximo que les permita acceder a ellos y la falta de interés por el tema.

(Entrevista 7: Profesor experto dos): *No (...), me interesa mucho más la especialización en las actividades en el medio natural. Senderismo, mountain bike, socorrismo acuático, iniciación a las actividades físicas colectivas, expresión corporal y preparación física.*

Los futuros maestros y profesor novel manifiestan que, su formación inicial con respecto a la intervención con alumnos que presenten NEE es acorde a nivel teórico pero no a nivel práctico. Los maestros y profesores expertos, hacen una clara referencia al plan de estudios universitario que debe ir en la misma línea que la actual legislación. En este sentido, la Ley promueve la integración de este tipo de alumnado en las aulas ordinarias, lo que indica que las universidades deben promover itinerarios de obligatoriedad en esta cuestión, para que sus alumnos salgan preparados, y a su vez, con posterioridad, la administración debe de alguna forma, establecer los cauces oportunos, con la consiguiente valoración, para que los docentes realicen, por lo menos, un curso cada cierto tiempo, sobre atención a la diversidad, de lo contrario la Ley está muy bien, pero no tiene correspondencia con la formación inicial y continua de los docentes en los diversos niveles educativos y el desarrollo de nuestro actual Sistema Educativo. Esta falta de formación inicial en el ámbito de las NEE es percibida por los cuatro grupos de sujetos, como una dificultad a la hora de llevar a cabo el periodo de prácticas o en sus primeras intervenciones durante los primeros años como docentes, necesitando de un apoyo bibliográfico y formación continua para suplir esos posibles déficits.

(Entrevista 1: Futuro maestro uno): *(...) teóricamente sí, pero de forma real no lo sé, no he tendidos prácticas con respecto a esto, también pienso que hay especialistas mucho más preparados que yo.*

En este mismo sentido, los futuros maestros y el profesor novel, manifiestan que su competencia sería más sólida en sus intervenciones docentes con alumnos que presentan NEE si hubieran tenido experiencias anteriores (Center & Ward, 1987; Rizzo and Vispoel, 1991). Al no haber tenido experiencias, se produce un efecto de inseguridad en su competencia (Anderson, 1980; Lavay & DePaepe, 1987).

Esta falta de práctica, según Naor y Milgram (1980), se traduce en una carencia de conocimiento sobre los discapacitados en el contexto real de las mismas. La evidencia de los estudios sugiere que, la unión de información teórica recibida durante la formación inicial y la experiencia práctica con las personas discapacitadas, producen un mayor

efecto de seguridad y calidad docente que en el profesorado en el que solamente tiene lugar uno de ellos (Conine, 1969; Lemon, 1973; Jones, Jamieson, Moulin & Towner, 1981; McDaniel, 1982; Jones & Guskin, 1984; Rizzo, 1984).

El realizar adaptaciones curriculares se ve en los futuros maestros y profesor novel con una falta de preparación para llevarlas a cabo, aduciendo la falta de realización y formación práctica. Por otro lado, los maestros y profesores expertos si se encuentran preparados para llevar a cabo adaptación curriculares.

(Cuestionario 5: Profesor novel): *Es posible, y si no lo fuera, mi deber sería formarme, porque tengo capacidad suficiente para terminar de formarme y de acudir a la bibliografía especializada.*

Los expertos ponen de manifiesto que se encuentra preparados para llevar a cabo su actuación docente con alumnos que presentan NEE, fruto de la construcción de su conocimiento mediante la práctica diaria, traducido a través de los años de experiencia.

#### **4.3. Actitudes hacia la integración de los alumnos que presenta necesidades educativas especiales**

Todos los sujetos opinan que es necesario tener unas determinadas actitudes para ser un buen docente, pero además, para llevar a cabo su intervención con alumnos que presentan NEE hace falta, según los futuros maestros, respeto, entrega, sacrificio, confianza, creatividad y cariño. Los maestros expertos, destacan la paciencia, tolerancia, solidaridad, sensibilidad, receptibilidad y adaptabilidad. El profesor novel, manifiesta la relevancia de la paciencia, comprensión, extroversión y capacidad humana. Los profesores expertos, por su parte, subrayan la vocación, el trabajo diario, el esfuerzo, la constancia y el convencimiento. En este mismo sentido, los expertos acentúan que las experiencias tenidas con anterioridad con discapacitados, afectan positiva o negativamente las actitudes de los mismos en función de ellas. Así pues, cuando las experiencias anteriores son positivas, y por consiguiente de calidad en sus prácticas, se produce además la consiguiente mejora de las actitudes hacia los discapacitados (Center & Ward, 1987; Rizzo & Vispoel, 1991). De manera contraria, cuando la calidad de las experiencias previas no son adecuadas, y la práctica docente no es favorable, se produce un efecto negativo en la competencia percibida por parte de los futuros maestros (Anderson, 1980; Lavay & DePaepe, 1987).

(Entrevista 6: Profesor experto uno): *Sí, la enseñanza es y debe ser vocación, trabajo, esfuerzo, constancia, convencimiento...*

En principio, todos están de acuerdo en que el rechazo hacia la integración se debe principalmente a la falta de formación. Los futuros maestros y el profesor novel aluden a la dificultad que conlleva (García Cabero, García Sánchez, García González y Rodríguez Bravo, 1991), siendo más cómodo y fácil no tener que realizar ningún tipo de adaptación.

Los maestros expertos nos dicen que esta falta de formación se debe al desconocimiento de las distintas problemáticas y las posibles actuaciones (Boker y Gottlieb, 1980: en Hernández, Hospital y López, 1997), fruto de la inseguridad que les crea a los maestros esta situación por falta de experiencia, a lo que se une la mecanización de su trabajo (García Cabero, García Sánchez, García González y Rodríguez Bravo, 1991) y el no querer complicarse el mismo. Los profesores expertos apuntan que esa falta de formación se debe al periodo cuando cursaron estudios, a la falta de experiencia con este tipo de alumnado, a la falta de inquietud por llevar a cabo una formación continua en este aspecto y a la no aceptación de la realidad social en la que viven. Como se puede apreciar, tanto los maestros como los profesores expertos coinciden con Bosman (citado en Abarca, 1989), que sugiere que los profesionales de la docencia con más años de experiencia y los que no tienen formación en materia de integración, tienden a ser más negativos en sus actitudes hacia los alumnos que presentan NEE, que los docentes en los que no concurren estas dos circunstancias.

Según los participantes en el presente estudio, los alumnos que presentan NEE no gozan de las mismas oportunidades educativas. Los futuros maestros opinan que existe una falta de preparación del profesorado en el campo de la atención a las NEE a la hora de llevar a cabo las pertinentes adaptaciones, falta de recursos y apoyos (Hernández, Hospital y López, 1997). El profesor novel alude al desconocimiento y a la falta de formación por parte del profesorado (Hernández, Hospital y López, ob.cit.). Los maestros expertos dicen que no se cubren todas las necesidades que demandan este tipo de alumnado por los centros educativos (formación, recursos y materiales, personal cualificado...). Los profesores expertos matizan que la Ley así lo exige y parece que, poco a poco se va consiguiendo a través del gran esfuerzo que hace la administración y los profesionales de la docencia, por ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos con NEE (Thousand y Buchard, 1990).

*(Entrevista 5: Profesor novel): No (...), porque se encuentran con muchas trabas de todo tipo y con el desconocimiento y la falta de formación por parte del profesorado para atender sus discapacidades.*

Los futuros maestros y el profesor novel muestran como en algunas ocasiones existen dificultades en la interacción de los compañeros con las personas que muestran NEE. Los maestros y profesores expertos no expresan este tipo de dificultad, debido a la incidencia de la enseñanza en actitudes y valores que realizan (O'Sullivan, 1989).

*(Cuestionario 1: Futuro maestro uno): Algunos sí, porque lo ven inferior al resto de compañeros...*

Los futuros maestros perciben a las personas que se encuentran en el contexto en el que se desarrolla el alumno con NEE como personas inferiores y sienten lástima de ellos. El profesor novel no cree que se sienta lástima de este tipo de personas, porque les hace recapacitar sobre la realidad y en ella de la suerte que tienen por no estar como ellos. Los



maestros expertos nos comentan que esta lástima viene producida por desconocimiento, falta de perspectiva y la sobreprotección. En cambio los profesores expertos aducen a la comprensión, apoyo y ayuda que se les debe prestar.

(Entrevista 2: Futuro maestro 2): (...) *normalmente sí, la mayoría de las personas ven a esos alumnos inferiores y sienten lastima de ellos*

Los maestros y profesores no creen que la educación de las personas con NEE se deba producir en las escuelas específicas, salvo casos excepcionales, que no se puedan atender en las escuelas ordinarias como marca la Ley, debido a la escasez de medios materiales y recursos humanos.

(Entrevista 6: Profesor experto uno): *No (...), sólo en los casos que recoge la Ley, esta es una de las cuestiones más acertadas del sistema educativo, la integración en centros ordinarios en todos los casos en los que sea posible.*

Las opiniones están muy divididas con respecto a la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje en el aula por la presencia de alumnos con NEE en clase. Para los futuros maestros, profesor novel y los maestros expertos, influye debido a la presencia o no de recursos materiales y humanos, al tipo de necesidad que padece el alumno (Aloia, Knutson, Minner & Von Seggern, 1980; Rizzo, 1984, Rizzo & Wrght, 1987; Tripp, 1988; Rizzo & Vispoel, 1991) y al número de alumnos de clase. Para el profesor experto uno, le influye considerablemente porque tiene que dividir su tiempo y atención durante la clase. Para el profesor experto dos, no influye en absoluto, ya que la integración en la enseñanza es un continuo de valores que se deben transmitir, siendo éstos un importante reclamo de por dónde debe ir la educación.

## 5. CONCLUSIONES

La presencia de alumnos con NEE influye en las actitudes de los docentes, valorándose en función de la etapa de desarrollo profesional en la que se encuentren, de este modo, al comienzo de la misma y con pocas experiencias con este colectivo, se encuentran numerosas dificultades en cuanto al conocimiento de este tipo de alumnao, organización de las tareas, gestión y control del aula y procesos de intervención. Estas circunstancias van desapareciendo a medida que los docentes adquieren un mejor conocimiento y tienen experiencias en la atención a la diversidad de alumnos que se encuentran en clase, construyéndose de este modo su saber en base a las escasas experiencias prácticas en un primer momento, y posteriormente, con su práctica diaria y formación continuada con respecto a los alumnos que presentan NEE. Todo ello, va facilitando la adquisición de competencias para intervenir con este tipo de alumnos, lo que favorece la integración y el éxito educativo. Dichas circunstancias conllevan el paso de las inquietudes, inseguridades y preocupaciones de los futuros maestros

y docentes noveles, a una mayor preocupación paulatina por los recursos de que se disponen, la necesidad de conocer el historial e informe psicopedagógico del alumno con NEE, el trabajo en equipo y la elaboración de las adaptaciones pertinentes para la consecución de los objetivos planteados por parte de los docentes más expertos, dando lugar a una mayor eficacia en la integración e intervención de los alumnos con NEE en las clases ordinarias.

Como se puede apreciar, los docentes en general están de acuerdo con la necesidad de integrar a los alumnos que presentan NEE, no exenta de dificultades, manifestándose que el rechazo puede deberse principalmente a la falta de formación y experiencias tenidas con anterioridad, que afectan positiva o negativamente las actitudes de los docentes, marcándoles en algunos casos para el resto de su carrera profesional. Así pues, cuando las experiencias son positivas, y por consiguiente de calidad en sus prácticas, se produce una mejora en las actitudes hacia los alumnos con NEE; por el contrario, cuando las experiencias previas no son adecuadas, se produce un efecto negativo en las actitudes y en la competencia percibida por los docentes, lo que conlleva el rechazo y la falta de oportunidades educativas en igualdad de condiciones con el resto de los alumnos.

En el contexto en el que se desenvuelven estos alumnos, en alguna ocasión y debido a la falta de experiencias con este tipo de alumnado, se ha podido encontrar cierto sentimiento de lástima por la falta de desempeño de determinadas tareas. Este hecho, no es más que el fruto del desconocimiento, la falta de perspectiva y la sobreprotección que experimentan algunas personas ante este colectivo. No obstante, a pesar de este hecho que suele ser aislado, las actitudes en general son positivas, tratando de empatizar con estos alumnos.

Dentro de este contexto, en el ecosistema clase, al comienzo existen algunas dificultades de interacción entre los alumnos con NEE y sus compañeros. Todos los docentes manifiestan la necesidad de crear buenas relaciones entre los alumnos y establecer un buen clima en clase, destacándose la labor de establecer actitudes y valores positivos en relación a la integración de estos alumnos en las clases por parte de los docentes más experimentados. Al hilo de lo expuesto, los docentes no creen que la educación de personas con NEE se deba producir en las escuelas específicas, salvo en casos muy excepcionales, que no se puedan atender en las escuelas ordinarias, debido a la escasez de medios materiales y recursos humanos que puedan tener los centros, ya que se perdería parte de esos procesos de socialización y autonomía tan necesarios en la integración de estos alumnos en la sociedad.

Las diferencias encontradas entre los docentes noveles y los expertos son fruto de la preparación y competencia en la intervención con alumnos que poseen NEE. Las dificultades encontradas por parte de los docentes más noveles se orientan hacia la falta de conocimiento pedagógico general, con respecto al aprendizaje de los alumnos con NEE, organización del grupo-clase, gestión y control del aula, siendo superado este último aspecto por el futuro maestro 1 y el profesor novel, que en ambos casos y debido a sus experiencias previas en el ámbito no formal, no presentan este déficit en la gestión y control del aula. De manera particular, se establecen diferencias en las

adaptaciones curriculares que se deben llevar a cabo con los alumnos que poseen discapacidad. Todas estas diferencias entre expertos y no expertos son fruto de la falta de experiencias previas en su formación inicial. Dichas carencias, hace que en un primer momento vean la intervención con alumnos que presentan NEE con mucha precaución, aunque van disminuyendo a medida que los docentes adquieren experiencia en este ámbito a través de su práctica diaria, como han puesto de manifiesto los docentes en este trabajo a lo largo de las diversas etapas de desarrollo profesional en la que se encuentran inmersos actualmente.

Por todo lo expuesto en las líneas anteriores, es necesario establecer una formación inicial y continua acorde a la legislación vigente en materia de equidad educativa, proporcionando itinerarios a los futuros docentes, para una mayor y mejor formación en este ámbito desde planes de estudios desarrollados racionalmente, y a los docentes en ejercicio, destacar la necesidad de seguir formándose en dicho contexto. De esta forma se evitaría que los estudiantes en formación llegaran a los centros educativos con escaso conocimiento y pocas experiencias previas con este colectivo, lo que sin duda, mejoraría y fomentaría las actitudes de integración en las aulas ordinarias.

Para concluir, nos gustaría poner de manifiesto que el desafío de la investigación sobre el conocimiento de las actitudes de los docentes consiste no sólo en mostrarnos lo que pueden pensar, creer u opinar, sino que lo que realmente importa es conocer lo que realizan, poniendo de manifiesto la relación entre lo que dicen y lo que hacen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M. P. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Aloia, G., Knutson, R., Minner, S., & Von Seggern, M. (1980). Physical education teacher's initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, 18, 85-86.
- Anderson, S. C. (1980). Effectiveness of an introduction to therapeutic recreation course on students' attitudes toward the disabled. *Leisureability*, 7 (2), 13-16.
- Casanova, M. A. (1990). *Educación Especial hacia la integración*. Madrid: Escuela Española.
- Center, Y. y Ward, I. (1987). Teachers' attitudes towards integration of disabled children into regular schools. *The exceptional child*, 31 (1), 41-56.
- Conine, T. A. (1969). Acceptance or rejection of disabled persons by teachers. *The Journal of School Health*, 39, 278-281.
- De Pauw, K. P. y Goc Karp, G. (1990). Attitudes of selected college students toward including disabled individuals in integrated settings. In O. Doll-Tepper et al (Eds.). *Adapted physical activity*. Berlin: Springer Verlag.
- García Cabero, M., García Sánchez, J. N., García González, M. y Rodríguez Bravo, C. (1991). *Actitudes de los maestros hacia la integración*. Siglo Cero, 138. Federación Española de Deportes.
- Graham, G., Hopple, C., Manross, M. y Sitzmant, T. (1993). Novice and experienced children's Physical Education Teachers: Insights into their situational decision making.

- Journal of Teaching in Physical Education*, 12,197-214
- Granda, J. (1996). *Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros especialistas en EF en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primero o segundo año de docencia). Aportaciones para una propuesta en el curriculum formativo inicial de maestros especialistas en EF*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral (inérita).
- Gras M. (1988). *Actitudes y cambio de actitud en los docentes durante el proceso de formación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral (microficha).
- Griffin, G. (1986). Issues in student teaching: A review. En M. González y E. Fuentes (1994). *Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- Hernández, J., Hospital, V. y López, C. (1997). *Educación física, deporte y atención a la diversidad*. Serie Deportes, nº 25. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Jansma, P. y Shultz, B. (1982). Validation and use of a mainstreaming attitude inventory with physical educators. *American Corrective Therapy Journal*, 36, 150-158.
- Jones, R. L., Jamieson, J., Moulin, L., & Towner, A.G. (1981). Attitudes and mainstreaming: Theoretical perspectives and review of research. In P. Bates (Ed.). *Mainstreaming: Our current knowledge base*. Minneapolis: University of Minneapolis.
- Jones, R. L. & Guskin, S. L. (1984). Attitudes and attitude change to special education En R. L. Janes (Ed.). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and Practice*. Reston, VA: Council for exceptional children.
- Lavay, B. y DePaepe, I. (1987). The harbinger helper: Why mainstreaming in physical education doesn't always work. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58 (7), 98-103.
- Lemon, N. (1973). *Attitudes and their measurement*. New York: Wiley & Son.
- Marcelo, C. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Cincel.
- Marston, R. y Leslie, D. (1983). Teacher perceptions from mainstreamed versus non mainstreamed teaching environments. *The Physical Educator*, 40, 8-15.
- Morris, R. S. & McCauley, R. W. (1977). *Placement of handicapped children by Canadian mainstream administrators and teachers: A Rucker-Gable Survey*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Naor, M. y Milgran, R. A. (1980). Two pre-services strategies for preparing regular class teachers for mainstreaming. *Exceptional Children*, 47, 126-129.
- O'Sullivan, M. (1989). Failing gym is live failing link or recess: Two beginning teacher's struggle for legitimacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 227-242.
- Patrick, G. D. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *APAQ*, 4, 16-325.
- Pearson, A. (1928). The emotional problem of PH children. *British Journal of Medical Psychology*, 8.
- Rizzo, T. L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Rizzo, T. L. y Vispoel, W. P. (1991). Physical Educator's attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *APAQ*, 1, 4.

- Rizzo, T. L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.
- Rizzo, T. L. y Wright, R. G. (1987). Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *American Corrective Therapy Journal*, 41, 52-55.
- Rowe, J. y Stutts, R. M. (1987). Effects of practical type, experience, and gender on attitudes of undergraduate physical education majors toward disabled person. *APAQ*, 4, 268-277.
- Schmidt-Gotz, E. y Doll-Tepper, O. (1994). Attitudes of university students and teachers toward integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 15, 43-57
- Stephens, T. M. y Braun, B. L. (1981). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional children*, 46, 292-294.
- Stewart, C.G (1988). Modification of students, altitudes toward disabled persons. *APAQ*, 5, 44-48.
- Thousand, I. y Burchards, S. (1990). Social integrity and special education teachers attitudes, and behaviours. *American Journal of Mental Deficiency*, 94 (4). 417-419.
- Triandis, H. C. (1980). Values, attitudes and interpersonal behaviour. In M. M. Page (Eds.). *Beliefs, attitudes and values*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Tripp, A. (1988). Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 425-426.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. En F. Imbernón (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- Verdugo, M. A (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Zabalza, M. A. (1987). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zeichner, K. y Tabachnik, R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11 (1), 1-25.