

# Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas específicas: estudio de correlación

## Teaching experience in physical education and pupils with special educational needs: a study of correlation

\*Jesús Molina Saorín, \*\*Claudio Marques Mandarinó

\*Universidad de Murcia (España), \*\*Universidad Unisinos (Brasil)

**Resumen:** El objetivo de esta investigación es identificar la interdependencia existente entre la experiencia docente del profesorado de Educación Física, en relación con sus opiniones sobre la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Es un estudio de carácter descriptivo y correlacional, cuya muestra está formada por 107 profesores de educación primaria, divididos en dos grupos: profesores con docencia igual o inferior a una década (PAD) y superior a una década (POD). Hemos utilizado un cuestionario traducido al portugués (Hernández, Hospital y López, 1997). Para el análisis de los datos, hemos utilizado el test Chi-Cuadrado, con un nivel de significatividad por debajo de 0,05. Con relación a los resultados, hemos identificado diferencias importantes entre el grupo PAD y el POD. Tras el análisis, podemos decir que la experiencia docente vivida es una variable que establece diferencias significativas en las opiniones sobre la inclusión de alumnos con necesidades educativas específicas.

**Palabra clave:** Experiencia docente, Educación Física, Necesidades Educativas Especiales, Formación del Profesorado, Atención a la Diversidad.

**Abstract:** The objective of this research is to identify the interdependence between teaching experience from Physical Education teachers and their opinions about the special\_needs pupils' inclusion. It is a correlative and descriptive study. The sample is made up of 107 Primary teachers, divided in to two groups: teachers whose work experience is equal or less than one decade (PAD) and teachers with more than one decade's experience (POD). The questionnaire was translated into Portuguese (Hernandez, Hospital y Lopez, 1997). To analyse the results we have used the 'Chi-Cuadrado' test, with a relevant meaning significance level of under 0.05. Based on the results, we have identified relevant differences between the groups PAD and POD. After analysing this, we are able to say that teaching experience is a variable that establishes important differences in the opinion about the inclusion of specific\_needs pupils.

**Key words:** Teaching experience, Physical Education, Special Education Needs, Teacher.

### 1. Introducción

El presente estudio trata de identificar la interdependencia existente entre la experiencia docente vivida por los profesores de Educación Física, en relación al proceso de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales durante su escolaridad obligatoria. A partir de ello, se hace necesario conocer las opiniones de los profesores de Educación Física, en relación a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas específicas (ACNEEs). Para dialogar sobre el tema, hemos buscado referencias actualizadas sobre el movimiento a favor de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas específicas, la formación permanente y la escuela moderna. La inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, ha sido un tema muy investigado desde diferentes enfoques. En el título superior de Educación Física, la resolución brasileña 03/87 exige y garantiza que, como mínimo, debe existir una disciplina que aborde las cuestiones relacionadas con la Educación Física y el deporte para personas con discapacidad. La formación permanente ha sido una categoría muy investigada por diferentes autores (Rizzo y Vispoel, 1991; Hernández, Hospital y López, 1997; Palla y Mauerberg-deCastro, 2004; Cruz, 2005; Hardin, 2005; Molina, 2007; Block y Obrusnikova, 2007; Molina e Illán, 2008). A través de tales estudios, podemos apreciar la necesidad de profundizar, cada vez más, en el debate académico y sus posibilidades de análisis. En este sentido, y con relación a los alumnos con necesidades educativas especiales, podemos decir que la inclusión es un propósito educativo asumido en las últimas décadas. Leyes, estudios científicos, congresos, eventos... etc., han contribuido –notablemente– a una situación que, de cara a un futuro, pareciera no haber dicho aún la última palabra. Sin embargo, como comenta Veiga-Neto (2001), si por un lado a este tema

se le han sumado numerosos investigadores progresistas simpatizantes de la causa, por otra parte también ha generado numerosos problemas entre aquellos profesores que viven esta situación de forma negativa en su ambiente escolar cotidiano. Sin lugar a dudas, hacemos referencia a la escuela porque se trata de una institución que, durante los últimos siglos, ha venido acotando los lugares en que los educandos pueden y no pueden estar presentes. La escuela surge en un contexto histórico que, siendo diferente al actual, posee una serie de elementos que clasifica y atrapa a los alumnos en distintas categorías de aprendices y no aprendices. Desde esa óptica, se han desarrollado investigaciones y presentado ensayos a partir de diferentes autores (Huberman, 1992; Llauro, 2000; Veiga-Neto, 2001; Mandarinó, 2004; Sousa y Silva, 2005; Soares y Bracht, 2005; Molina e Illán, 2008;). Teniendo en consideración tales trabajos, apreciamos que el discurso de la inclusión, por una parte y, por otra, el discurso de la investigación, se debaten teniendo como eje la escuela moderna.

Con relación al contexto de nuestro estudio, queremos representar la localización del problema de análisis a través de la pregunta siguiente: ¿es posible que el tiempo de experiencia docente del profesorado de Educación Física sea un factor de diferenciación e influencia para la establecer su opinión sobre la inclusión de los alumnos con necesidades educativas específicas en la enseñanza obligatoria? Estos cuestionamientos surgen a partir del criterio utilizado para la división de grupos. Nos amparamos en la concepción de Huberman (1992), según la cual en el ciclo de formación de profesores de escuelas ordinarias, existen diferencias con relación a las formas de reflexionar, afrontar y actuar en el quehacer cotidiano escolar, considerando como factores a destacar las diferentes etapas atravesadas –a nivel profesional– a partir de los años de práctica acumulada. Concretamente, este autor asegura que durante los tres primeros años de docencia aparecería la consolidación de todo un repertorio pedagógico. Se trataría de una fase de experimentación y diversificación en la que los modos de evaluación, utilización de materiales didácticos, organización del alumnado... etc., son aprendidos. Posteriormente, alrededor de los siete años de práctica

docente, entraríamos en una fase de cuestionamiento, de ponerlo todo en cuestión, en la cual existe una sensación de rutina con escasas innovaciones pedagógicas, siendo –para algunos- un momento de desencanto y cierta monotonía. En ese sentido, consideramos necesario destacar un comentario de dicho autor, por el que afirma que no existe, necesariamente, una linealidad con relación a los ciclos de vida escolar, sino que se trata –tan sólo- de parámetros y conclusiones organizadas a partir de diversas síntesis pertenecientes a otros trabajos de investigación analizados.

En concreto, dentro del ámbito de la Educación Física y con relación a la inclusión, podemos afirmar que éste no ha sido un problema presente en las investigaciones de esta área de conocimiento, tal y como ponen de manifiesto los trabajos de Block y Obrusnikova (2007). Por este motivo, nuestro enlace se sitúa en la formación profesional, la escuela y la inclusión, teniendo como diálogo central el estudio de los ciclos de vida de Huberman (1992).

## 2. Metodología

La investigación que presentamos tiene un carácter descriptivo, con un abordaje correlacional.

### 2.1 Población y muestra

La población de nuestro estudio se centra en un grupo de profesores y profesoras que imparten Educación Física dentro de la etapa educativa obligatoria. Sus centros de trabajo pertenecen a las ciudades de Canoas, Gravataí, São Leopoldo, Esteio y Novo Hamburgo (Brasil). En suma, la muestra está compuesta por un total de 107 profesores y profesoras. Para nuestro análisis, hemos dividido la muestra en dos grupos. El primero de ellos (grupo 1), recoge el 56,1%, equivalente a los profesores con una experiencia docente igual o inferior a una década. En el segundo grupo (grupo 2), se recoge el 43,9%, equivalente a los profesores con una experiencia superior a una década<sup>1</sup>.

### 2.2 Procedimientos de recogida y análisis de datos

Los datos han sido recogidos durante el pasado curso académico (2007/08). El primer contacto con los centros educativos se realizó de manera telefónica. En la primera conversación, contactábamos con la dirección del centro explicando –con detalle- los objetivos que perseguíamos, e invitando al profesorado a participar de nuestra investigación. En un segundo momento, realizamos varias visitas a las escuelas públicas que, previamente, habían aceptado participar. En tales visitas haríamos entrega del instrumento de recogida de información (un cuestionario), y del documento de consentimiento libre indicado en la Resolución nº 196/96 del Consejo de Salud de Brasil (Ministerio de Salud), utilizado como protocolo necesario para cualquier investigación relacionada con los seres humanos. Por último, unos días más tarde, volveríamos a los centros para recoger los cuestionarios, teniendo en cuenta que su relleno resultaba muy sencillo, pues tan sólo exigía una dedicación aproximada de quince minutos.

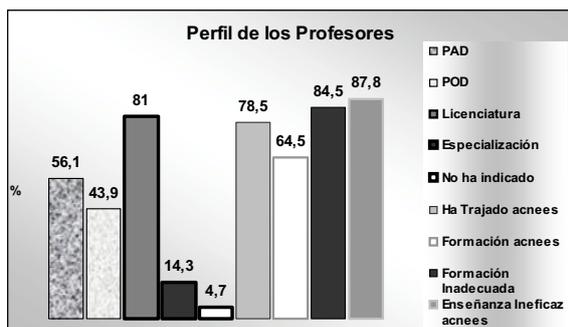


Gráfico 1

## 2.3. Instrumentos

Para la recogida de la información, hemos utilizado un cuestionario de Hernández, Hospital y López (1997), traducido al portugués, compuesto por 18 preguntas cerradas agrupadas en dos bloques (I y II). En el primer bloque, se recogen los datos relacionados con la formación profesional, el tiempo de docencia, la experiencia en el trabajo escolar con acnees y, también, la formación permanente. En el segundo bloque, se contemplan las opiniones del profesorado sobre las diferentes cuestiones planteadas a través de una escala de elección múltiple.

## 2.4. Tratamiento estadístico

Los datos recogidos han sido analizados a través del paquete estadístico SPSS en su versión 10.0. Hemos utilizado la estadística descriptiva para presentar valores porcentuales absolutos y relativos. Para verificar las asociaciones, hemos utilizado el test Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) y el coeficiente de contingencia para un nivel de confianza de  $<0,05$  (en el caso en que tuviésemos menos de cinco celdas en tablas de dos por dos (2x2), utilizaríamos el test de Fisher's). Las cuestiones de exposición son el tiempo de docencia (en los grupos PAD y POD) y las opciones marcadas serán las variables de respuesta (desacuerdo, indiferencia, de acuerdo).

## 3. Presentación y análisis de los datos

Para presentar los datos y posteriormente analizarlos, es necesario conocer el perfil de los profesores/as que participaron de esta investigación. La muestra de nuestro estudio presenta muchos matices con relación a las experiencias y el contexto escolar. En este sentido, Huberman (1992) comenta que durante el ciclo de vida profesional del profesorado, resulta difícil realizar una lectura lineal. A continuación, el gráfico 1 nos muestra algunas informaciones interesantes desde el punto de vista descriptivo.

La muestra de nuestro estudio está formada por un 56,1% de profesores con una experiencia docente de hasta diez años (PAD), mientras que el 43,9% restante tiene una experiencia docente superior a los 10 años (POD), tomando dicha experiencia un rango de valores que abarca desde 1 hasta 31 años de experiencia. En lo que respecta a la formación, el 81% del profesorado posee una licenciatura; el 14,3% una especialización y el 4,7% restante no ha indicado nada sobre este particular. Cuando preguntamos a nuestros profesores si ya habían participado, previamente, de alguna actividad de formación sobre alumnos con necesidades educativas especiales, tan sólo el 64,5% respondió de forma afirmativa. También llama nuestra atención que el 84,5% del profesorado ha manifestado que considera inadecuada la formación que, actualmente, reciben los profesores en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales. El 87,8% de nuestros profesores, consideran imposible mantener una enseñanza eficaz teniendo integrados a los acnees en la misma clase. En ese sentido, el 58,3% consideran que sería mucho más adecuada la escolarización de los acnees dentro de las escuelas especiales.

Una información que hemos considerado importante para el análisis realizado en este estudio, ha sido saber que el 78,5% del profesorado ya ha trabajado con alumnos con necesidades educativas especiales. Se incluyen en este grupo los alumnos con discapacidad motórica (23,4%), discapacidad intelectual (15,9%), discapacidad auditiva (15,9%) o discapacidad visual (3,7%), entre otros. Estos datos permitirán analizar las respuestas, partiendo de la base de una experiencia previa en el aula.

En relación a la etapa educativa en la que ejercen, el 17,8% trabaja en Educación Infantil; el 50,5% en Educación Primaria; el 5,6% en Educación Infantil y Primaria; el 2,8% en Educación Secundaria; el 20,6% en Educación Primaria y Secundaria; el 0,9% en Educación Infantil y Secundaria y, por último, el 1,9% restante en Educación Superior. Se trata de una muestra compuesta, en gran parte, por profesionales que no poseen cursos de cualificación académica.

Cuando se trata de elaborar una adecuada adaptación curricular individualizada, tan sólo el 16,5% del profesorado mantiene la percepción de que tiene capacidad para llevarla a cabo y considerar que están bien preparados para ello, mientras que el 17,5% respondió negativamente. En su mayoría (61,9%), consideran que podrían realizarla aunque tienen facultades para ello (el 4,1% restante no respondió a esta cuestión). Todas estas respuestas, unidas a los datos sobre la experiencia docente y la etapa educativa en la que ejercen su actividad, permiten entender que los profesores sienten dificultades a la hora de realizar adaptaciones curriculares adecuadas al perfil de sus alumnos con necesidades educativas especiales.

En cuanto a la formación docente, los profesores destacan una serie de apartados que deberían estar presentes en los cursos de formación permanente, tales como: vivencias con alumnos con necesidades educativas especiales (66,7%); elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas (54,2%); metodologías individualizadas y trabajo cooperativo (41,7%) y organización de la enseñanza en el aula (37,5%).

A continuación, y a modo de ejemplo, pasamos a representar las respuestas del profesorado con relación al bloque II del cuestionario (tabla 1).

Tabla 1

		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Total n=107
La inclusión en el aula es posible	Hasta 10 años	15,0 -	6,7	78,3	100
	De 11 años en adelante	12,8	12,8	74,5	100
La administración invierte en formación***	Hasta 10 años	70,0	15,0	15,0	100
	De 11 años en adelante	70,2	6,4	23,4	100
El trabajo en equipo mejora la clase de Educación Física	Hasta 10 años	-	,0*	100,0*	100
	De 11 años en adelante	-	23,4*	76,6*	100
La formación docente es adecuada	Hasta 10 años	63,3**	20,0**	16,7	100
	De 11 años en adelante	85,1**	2,1**	12,8	100
Ha despertado mi interés profesional	Hasta 10 años	1,7	36,7***	61,7	100
	De 11 años en adelante	6,4	14,9***	78,7	100

\*Test exacto de Fisher's. (valor 0,357, p= 0,00) \*\* (valor 0,277, p=0,12) \*\*\* (valor ,253, p=0,26)  
\*\*\*\* Cuando aparece "administración" nos referimos a la Consejería de Educación.

La tabla 1 nos permite realizar algunos análisis referentes a las opiniones del profesorado con experiencia igual o inferior a una década (PDA), y el profesorado con once o más años de experiencia (POD). En ambos grupos, se entiende que la inclusión en el aula es posible. Sin embargo, esto no significa que la práctica pedagógica sea eficaz. Por el contrario, los datos arrojan información sobre la opinión del profesorado hacia la administración educativa. En ese sentido, consideran que la Consejería de Educación (SEC) invierte poco en la formación del profesorado, y teniendo en cuenta –además– a los alumnos con necesidades educativas especiales, podemos hacer también las siguientes inferencias: tanto los PAD como los POD consideran que el fenómeno de la inclusión no consigue resolver otras cuestiones pedagógicas que están presentes en el seno de la vida escolar. Además de esto, entienden que las acciones de la administración no dan respuesta a las necesidades docentes surgidas tras la aplicación del principio de la inclusión.

En las otras tres cuestiones recogidas en la tabla 1, existen asociaciones en las que los dos grupos muestran diferencias entre sí. Para el grupo de profesorado con menos experiencia docente (PAD), el trabajo en equipo es tremendamente importante de cara a mejorar la práctica pedagógica desde el área de Educación Física. Para los POD este asunto tiene menos importancia, es decir, no existe una relación de causalidad entre el trabajo en equipo y la mejora en el aula. En cuanto a la afirmación de que la formación docente pudiera ser adecuada o inadecuada para responder a los alumnos con necesidades especiales, apreciamos que los POD conceden gran importancia a la formación docente, es decir, se aprecia en ellos una crítica mayor en esta cuestión. Si tenemos en consideración que la asignatura universitaria que trata esta temática se implantó en los planes de estudio a partir de la resolución 03/87 (Brasil), y que fue durante la década de 1990 cuando se sucedieron distintos movimientos importantes relacionados con la inclusión de los alumnos con necesida-

des educativas especiales, habremos también de tener presente que nos estamos refiriendo a un grupo de profesores que emprendieron el conocimiento relacionado con esa disciplina en un momento en el que su contribución a la práctica pedagógica estaba, tan sólo, despertando. Sobre este particular Mandarinó (2007) comenta que esta disciplina, conocida como Educación Física adaptada, reforzaba –en ocasiones– la idea de que el lugar de los acnees era la escuela especial, ya que predominaba un enfoque clínico completamente orientado al aspecto patológico de estos alumnos. Por lo tanto, y desde esta lógica, el perfil de un profesor especialista quedaba reforzado desde este sentido, eliminando las posibles responsabilidades del profesorado de las escuelas ordinarias para con tales alumnos.

Otro punto de inflexión entre ambos grupos, se refiere a la indiferencia en relación al interés por saber más sobre los alumnos con necesidades educativas especiales (acnees). El grupo de profesores con mayor experiencia docente (POD) son más indiferentes o reacios que los PAD. Una posible justificativa que encontramos, queda reflejada en el entendimiento que los PAD y los POD mantienen en relación a la formación permanente, Como análisis previo de los datos recogidos, podemos decir que los tests estadísticos no revelan una asociación entre las respuestas, mostrando –por lo tanto– que no existen diferencias entre los dos grupos con relación a las cuestiones recogidas. Por otra parte, encontramos la consideración de que la formación permanente del profesorado debe contemplar los desafíos que, a diario, se presentan ante los educadores en su centro de enseñanza, de una forma más o menos impuesta. En ese sentido, los profesores no quieren recetas o ejemplos generalizadores que sirvan para cualquier contexto. Un dato importante en esta cuestión, es que la respuesta «de acuerdo» prevalece al considerar la necesidad de buscar respuestas en el propio contexto en el que la inclusión se materializa, es decir: la propia escuela. Así, la formación permanente debería realizarse dentro de los horarios que ya han sido comprometidos con la institución escolar.

Al preguntarles sobre el sistema actual de formación permanente, y a pesar de haber encontrado una mejor distribución de las opciones de respuesta, los dos grupos se inclinan hacia el «desacuerdo». Ambos entienden que la formación permanente permite una mejora del trabajo docente con los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta opinión del profesorado, nos lleva a entender que existen intereses en su cualificación profesional para dar cuenta de los desafíos que, a diario, se imponen en la realidad escolar. Pero lo que resulta realmente interesante y a destacar, sobre la formación permanente, lo hemos recogido en la tabla 2, en la que los PAD y los POD responden sobre sus opiniones con relación a cuestiones orientadas hacia la práctica pedagógica con alumnos con necesidades educativas especiales. Como podemos apreciar a continuación (tabla 2), encontramos dos cuestiones representando la asociación en el test de Chi-cuadrado. Podemos decir que existe una diferencia entre las respuestas que marcan «de acuerdo» y «en desacuerdo» al analizar el hecho de que los profesores de educación especial desarrollen una enseñanza diagnóstica mejor que la del resto de profesores ordinarios. Cuando se trata de opinar sobre el conocimiento de los profesores de educación especial, ambos grupos consideran que todo el profesorado estaría mejor preparado para desarrollar su trabajo si tuviesen en cuenta la evaluación que, previamente, realiza el profesio-

Tabla 2

		En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Total n=107
Las clases son apropiadas para los Acnees	Hasta 10 años	48,3	15,0	36,7	100
	De 11 años en adelante	42,6	8,5	48,9	100
Los profesores de E. Especial hacen un diagnóstico más adecuado	Hasta 10 años	11,7*	10,0	78,3*	100
	De 11 años en adelante	,0*	6,4	93,6*	100
Es necesaria la presencia de otro profesor/a	Hasta 10 años	26,3	31,6**	42,1**	100
	De 11 años en adelante	27,7	2,1**	70,2**	100

\*(valor 0,241, p=0,37) \*\* (valor 0,365, p=0,00)

rado de educación especial. Esta respuesta ha sido más acentuada por la diferencia porcentual en el grupo POD en relación al grupo PAD. En dicha cuestión, se refuerza la posición que el profesorado especialista asume en proceso del saber. Si profundizásemos un poco más, podríamos identificar que el profesor de educación especial es reconocido como un especialista dentro de la institución. Una pregunta interesante podría ser: ¿estaremos ante un especialista en acnees «*incluidos*» en un sistema ordinario de educación obligatoria?. Esta reflexión se aproxima a aquella cuestión presente en la tabla 1, en la que los profesores opinaban sobre la necesidad de buscar respuestas para su quehacer cotidiano. Seguramente, más allá de depurar responsabilidades, el discurso debería orientarse al hecho de que la formación profesional debería planificarse a partir de entendimientos de lo que el profesorado debe o no tener en su puesto de trabajo, así como de las competencias que debe o no poner de manifiesto.

Sobre la presencia de un profesor de apoyo junto a los alumnos con necesidades educativas especiales, los valores «*de acuerdo*» de los PAD conceden menor importancia a la necesidad de tener presente a otro profesor en el aula, permitiéndose el desafío de trabajar en solitario con un alumno con necesidades educativas especiales. Podemos decir que los POD conceden mayor importancia a esta cuestión, en el sentido de que se garantiza un mejor aprendizaje para los acnees cuando trabajan conjuntamente profesor tutor y profesor de apoyo. Por lo tanto, en el estudio que hemos realizado, el tiempo de docencia impartida (los años de experiencia) influye, directamente, en esta cuestión.

#### 4. Discusión de los resultados

Los datos representados y analizados, ponen de manifiesto la existencia de pocas diferencias entre los PAD y los POD. Poniendo esta información en relación con los ciclos de vida escolar estudiados por Huberman (1992), percibimos que no existe una linealidad que nos permita establecer una correlación hacia la hipótesis de que la consolidación de un repertorio pedagógico presente en los primeros años de docencia se tome en rutina con pocas innovaciones pedagógicas. Al trabajar únicamente con datos cuantitativos, resulta algo más complejo poder ir más allá, desde el propósito de inferir sobre esta supuesta linealidad. Ciertamente, un estudio observacional nos permitiría encontrar distinciones relacionadas con las prácticas pedagógicas de los PAD y los POD. Será, sin duda, un pensamiento de trabajo para un estudio posterior.

De un modo general, los profesores de Educación Física consideran que la formación permanente debería ayudarles a encarar su quehacer cotidiano en la escuela; aquella en la que los acnees deberían estar (al menos según la ley) incluidos. Esta comprensión es importante porque la inclusión, en opinión de Padilla (2004), ha generado mucha angustia entre el profesorado quienes, en numerosas ocasiones, se sienten culpables de no corresponder a la enseñanza de unos alumnos que tienen tiempos y modos diferentes de aprender. En ese sentido, los datos se aproximan al entendimiento del profesor Molina (2007), quien considera necesaria la presencia de ciertas condiciones docentes para que la inclusión sea realmente efectiva: capacidad pedagógica, conocimiento teórico-práctico, recursos humanos adecuados, flexibilidad, tolerancia y respeto a la diversidad. Por su parte, Llauro (2000) comenta que la falta de información sobre la oferta formativa hace que, en ocasiones, la actividad de algunos profesores no sea la más correcta a la hora de ofrecer soluciones. Sousa y Silva (2005), confirman que el profesorado Educación Física alega, como dificultad para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales, la falta de formación, preparación y concienciación profesional. Del mismo modo, e interpretando el trabajo de Hernández, Hospital y López (1997), podemos decir que los resultados de este estudio confirman que la mayoría de profesores de Educación Física reconocen una serie de limitaciones pedagógicas para atender a los acnees dentro de sus aulas. Al mismo tiempo, el profesorado imputa a la administración las limitaciones y faltas de medios y materiales, destacando –además– una falta de sensibilidad, por parte de la administración, con respecto a este tema.

Dado que la idea de la inclusión de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo marca un aspecto trascendental en este estudio, lo que podemos analizar a la luz de los datos recopilados (de la información aportada por la literatura especializada), es que las experiencias pedagógicas acumuladas por el profesorado, lejos de permitirles encontrar mayores salidas para los desafíos que impone el día a día (considerado la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales como ejemplo de tales desafíos), contribuye a reforzar actitudes conservadoras (tal y como destacó Huberman).

Cuando hemos presentado el perfil del profesorado de este estudio (gráfico 1), el 78,5% afirmaba haber trabajado ya y tenido experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales (acnees). Sin embargo, este dato no ha tenido referencia en cuanto a las posibilidades de enseñanza, puesto que el 87,8% reconoce sentirse ineficaces en este sentido.

Por este motivo, nos preguntamos lo siguiente: ¿qué y cómo habrían sido tales experiencias?; ¿por qué reforzarían la idea de una imposibilidad de participación de los acnees en las aulas escolares?. A simple vista, pareciera como si el transitar de los alumnos con necesidades educativas especiales no permitiera una mejora en el quehacer pedagógico del profesorado. La impresión reinante es que existe un descontento hacia la fase de entrada y tanteo (de 1 a 3 años de docencia con acnees). Sin embargo, es probable que en la fase de estabilización y consolidación del repertorio pedagógico (4-6 años) no se haya considerado la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales. Tal vez por ello podamos entender la dificultad de establecer una linealidad en los ciclos de la vida escolar que comentaba Huberman (1992). Por otra parte, comprendemos que las etapas profesionales que atraviesan los profesores/as no les afectan negativamente siempre y cuando las experiencias pedagógicas vividas con los alumnos con necesidades educativas especiales hayan sido experiencias positivas.

Desde esta óptica, al haber respondido que la inclusión promueve el interés en la búsqueda de formación, podemos decir que el profesorado sigue el entendimiento de Lima y Duarte (2001), comentando que la inclusión es un motivo para la capacitación profesional, ya sea como disculpa para que la escuela se actualice, o bien con el objetivo de alcanzar una sociedad capaz de replantear sus prejuicios, discriminaciones y barreras sociales o culturales. En su mayoría, el profesorado entiende que los especialistas están mejor preparados para evaluar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Recordemos que Mittler y Mittler (2001) hacían referencia a esta cuestión, diciendo que su abordaje ha sido muy exagerado, creando barreras a partir del presunto discurso de la falta de habilidad del profesorado de la escuela ordinaria. Por su parte, Mandarino (2004) también reproduce este debate comentando que se trata de un argumento de difícil sustentación, pues la escuela traslada la cuestión de la formación permanente (vinculada al ámbito inclusivo) para el contexto de la escuela especial.

En ese sentido, hemos podido comprobar que los profesores consideran como adecuado el hecho de partir de problemas del quehacer cotidiano, unido a una planificación formativa insertada dentro del horario escolar, tal y como Vázquez (2000) ya había demostrado en su estudio. Este autor, considera que la atención a las necesidades educativas especiales se debe regir por los principios de normalización e integración escolar. En ese sentido, la inclusión debe garantizar acciones de ingreso, permanencia y salida de todos los alumnos (Cruz, 2005), para que no se confirmen prácticas pedagógicas excluyentes o, como comenta Veiga-Neto (2001), llevar mucha atención y cuidados para incluir y, más tarde, construir saberes para excluir. Se trata de un desafío que está presente desde un contexto de inclusión. Consideramos que el tiempo de docencia es una variable a tener en cuenta para entender acciones pedagógicas que favorezcan o desfavorezcan la participación del alumnado con necesidades educativas especiales desde el área de Educación Física. Junto con esta preocupación, el seguimiento de la formación permanente a partir de cursos de formación, se convierte en una variable importante para que el pensamiento conservador no prevalezca en las experiencias cotidianas. Con objeto de entender adecuadamente las respuestas ofrecidas por el profesorado, podemos rescatar el estudio de

Soares y Bracht (2005) a través del cual identifican algunas categorías que, en opinión de los directores de los centros y también del profesorado de Educación Física, dificultan la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales: formación y capacitación docente, preparación del profesorado en la propia escuela, orientaciones y conferencias, e integración entre escuelas ordinarias y especiales. A través del estudio de Rizzo y Vispoel (1991), hemos conseguido encontrar una investigación que identifica que la experiencia de enseñanza del profesorado de Educación Física con alumnos con necesidades educativas especiales, presenta una correlación más positiva en relación a aquellos profesores/as que únicamente tenían experiencia docente ordinaria.

Podemos decir que el perfil del profesorado de Educación Física participante en esta investigación, no se aparta de aquel que podríamos encontrar en otras realidades y países a los que pudiésemos tener acceso (Rizzo y Vispoel, 1991). Se trata de profesionales que consideran que la inclusión es posible y que la administración debería asumir su papel para que, realmente, se produzca esa mejora en la calidad de la educación. Entienden, además, que la formación del profesorado es esencial, a pesar de que en la actualidad no sea considerada como un aspecto fundamental. En numerosas ocasiones, se presentan actitudes negativas y sentimientos de inexperiencia con relación a la inclusión de los alumnos. Pareciera como si la experiencia docente no fuese suficiente para que el profesorado pudiese encontrar alternativas a los desafíos escolares de la actualidad. Al haber considerado los datos referidos a los PAD y los POD en el contexto de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, extraemos dos inferencias: en primer lugar, que existen diferencias relacionadas con el tiempo de docencia, tal y como Huberman (1992) trató en su estudio. En segundo lugar, que tales diferencias deberían ser mejor identificadas a partir de estudios observacionales sobre el quehacer pedagógico cotidiano.

En ese sentido, y para cerrar esta sección, queremos recordar el trabajo de Stefane (2003), que resalta que el proceso de inclusión necesita de cambios en las personas: reconocimiento de creencias, valores y estereotipos, de aceptación y valoración de las diferencias, de deseo porque todos aprendan... etc. Para esta autora, la implicación de todos los agentes educativos resulta fundamental en el proceso educacional, es decir: políticos, profesorado, alumnado, cuerpo administrativo y madres y padres. Por lo tanto, para que las acciones relacionadas con la inclusión lleguen a ser más efectivas, no podemos, únicamente, centrarnos en los profesores/as, comprendiendo si están o no en solitario en este proceso, sino que el diálogo debe pasar por el entendimiento de que el espacio escolar es un lugar de identidades y diferencias.

Tal vez sea este un camino posible para tratar de ampliar los desafíos del profesorado; desafíos en los que las cuestiones étnico-raciales, sociales, económicas, de género, religión o cultura sean incorporadas conjuntamente, y de modo similar, para con la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, precisamente porque también ellos se encuentran dentro de estas identidades y diferencias. Aunque, tal vez, este debate quede para otro momento.

## 5. Conclusiones

El estudio llevado a cabo ha demostrado que para algunas cuestiones, el tiempo de docencia ejercida es un factor de diferenciación entre el grupo de los profesores con menor y mayor experiencia docente (PAD y POD, respectivamente) cuando se trata de la formación permanente. En ese sentido, existen diferencias en las siguientes opiniones:

Los PAD advierten una mejora en sus aulas a partir del trabajo en equipo.

La formación académica es el aspecto más criticado por el grupo de los POD.

El interés profesional hacia la inclusión resulta lo más indiferente para el grupo de los PAD.

El grupo de los POD considera que es más importante la evaluación que se realiza en las escuelas especiales y, también, la necesidad de que exista otro profesor cuando haya alumnos con necesidades educativas especiales dentro de su clase.

Existen diferencias entre el grupo de los PAD y los POD, pues los primeros consideran que realizando modificaciones sensibles en el contexto escolar se garantizaría el proceso de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Con todo ello, el estudio llevado a cabo nos permitió identificar la existencia de concordancia entre los docentes, hasta poder decir que el tiempo de docencia ejercida no determina las opiniones en relación a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Todas las cuestiones que hacen referencia a la formación permanente, expresan opiniones divididas entre el desacuerdo, la indiferencia y el acuerdo, siempre que aluden al adecuado desarrollo del aula con alumnos con necesidades educativas especiales. En ese sentido, y como sugerencia a los resultados encontrados en este estudio, queremos plantear varias reflexiones.

En primer lugar, es necesario que las políticas destinadas a la formación permanente del profesorado, permitan el necesario desarrollo profesional de los profesores de Educación Física, tanto de los noveles como de aquellos con una mayor trayectoria profesional, de cara a mejorar y garantizar la inclusión real de los alumnos con necesidades educativas especiales. Por otra parte, es necesario desarrollar estudios etnográficos para comprender mejor las diferencias existentes entre los grupos PAD y POD, comprendiendo así las necesidades de su formación y su entendimiento del proceso de inclusión en el contexto escolar para, posteriormente, pensar alternativas frente a los desafíos que cada realidad propone. A partir de estudios observacionales sobre el quehacer cotidiano del profesorado, en los cuales se realice un acompañamiento longitudinal, tal vez sería posible comprender mejor cómo los ciclos de vida profesional van sucediéndose cuando nos referimos a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por último, y para cerrar este trabajo, hemos advertido que las interdependencias manifestadas en las respuestas del profesorado, ponen de manifiesto que la formación inicial es fundamental para que exista una mayor sensibilidad con relación a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. A la luz de estos datos, parece del todo recomendable continuar investigando en esta línea, para seguir recabando más y más información al respecto y también en contextos diferentes. Si inicialmente nos preguntábamos sobre la relación entre el tiempo de docencia y la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, ahora añadimos otros cuestionamientos en los cuales los caminos parecieran situarse en el modo en que estas etapas van permitiendo la realización de acciones que, a su vez, permitan otros aprendizajes sobre el proceso pedagógico.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J.L. (2001). La Formación del profesorado de Educación Física: nuevos interrogantes, nuevos retos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, CBCE, vol. 22 (3), 39-52.
- Block, M.E.; Obrusnikova, I (2007). Inclusion in Physical Education; a Review of the Literature from 1995-2005. *Review Adapted Physical Activity Quarterly*, vol 23, 103-124.
- Cervo, A.L. y Bervian, P. (2002). *Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall.
- Cruz, G.C. (2005). Formação continuada de profesores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo. Campinas-SP: Unicamp. [Tesis Doctoral].
- Gil, A.C. (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- Hardin, B. (2005). *Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion*. *Physical Educador*. 2005; 62 (1), 44-56.
- Hernández, F.J.; Hospital, V.; López, C. (1997). *Educación física deporte y atención a la diversidad*. Málaga: Instituto Andaluz del deporte. Colección de deportes, 25.
- Huberman, M (1992). Ciclo de vida profesional dos profesores. In: *Nóvoa, A (ORG). Vidas de Profesores*. Porto Porto Editora, 31-61.
- Laplane, A.L. (Org) (2004). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas -SP: Autores Associados; 93-120.
- Lei 9393/96 (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DOU, 23/12/1996.

- Lima, S.M.; Duarte, E. (2001). Educação Física e a Escola Inclusiva. *En: IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada, 2001, Curitiba. Temas em Educação Física Adaptada*. Curitiba: Sobama, 38-46.
- Llaurado, T.C. (2000) Atención a las necesidades educativas específicas de los alumnos con discapacidad física en los institutos de enseñanza secundaria de la ciudad de Barcelona. *En APUNTS Educacion Física y deportes, 60, 37-44*.
- Llopis, A. (2002). Creatividad y expresión corporal: un modelo práctico para estimular la creatividad durante la formación inicial del maestro especialidad educación física. *En RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación. Madrid, vol 1,*
- Mandarino, C. (2004). A Educação Física e a questão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. Rio Claro, 2004. vol. 9(1), 35-38*.
- Mandarino, C.M. (2007). Educação Física Adaptada: território de práticas messiânicas. In: *Anais. XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Recife*. CD Room. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/253.pdf>.
- MEC (2001). Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial.
- Mittler, P; Mittler, P. (2001). Rumo a inclusão. *Revista Pro-posições. Campinas: Unicamp, vol 12 ( 2-3), 35-36, 60-90*.
- Molina, J. (2007). Investigação sobre atletismo de competição para jovens com síndrome de Down. *Linhas Críticas, Brasília, Brazil, vol. 13 (25), 311-316*.
- Molina, J. e Illán, N. (2008). *Educar para la diversidad en la escuela actual. Una experiencia práctica de integración curricular*. Sevilla: MAD.
- Padilha, A.M. (2007). O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... *En: Góes, M. C.; Laplane, A. L. (orgs). Políticas e Práticas da Educação Inclusiva; 93-120*.
- Palla, A.C. y Mauerberg-deCastro, E. (2004). Atitudes de Profesores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada; 9; 1; 31; 39; 1413-9006*.
- Rizzo, T.L.; Vispoel, W.P.(1991). Physical Educators' Attributes and Attitudes Toward Teaching Students with Handicaps. *Review Adapted Physical Activity Quarterly*, vol 8,4-11 .
- Soares, F.R. y Bracht, V.A. (2005). Educação Física nas práticas e nos discursos «inclusivos»: um paradoxo chamado inclusão escolar. *En: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. I Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Porto Alegre: ESEF/UFRGS. CD Room.
- Sousa, S.B. y Silva, R.V. (2005). Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. *En: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. I Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Porto Alegre: ESEF/UFRGS. CD Room.
- Stefane, M.L. (2003). *Profesores de Educación Física: diversidad y practica pedagógica*. São Carlos: Ufscar [Tesis Doctoral].
- Vázquez, J.H (2000). La Educación Física, el Deporte y la Diversidad en Secundaria. *APUNTS Educacion Física y Deportes*. Barcelona, vol 60, p.6-12.
- Veiga-Neto, A (2001). Incluir para saber. Saber para excluir. *Revista Pro-posições. Campinas: Unicamp, vol 12 (2-3), 35-36, 22 – 31*.

**(Footnotes)**

<sup>1</sup> Huberman dividió los años de carrera docente en las siguientes fases o etapas: 1-3 años (centrada en la toma de contacto –tanteo-); 4-6 años (estabilización, consolidación y repertorio pedagógico); 7-25 años (diversificación, activismo y cuestionamiento); 25-30 años (serenidad, distanciamiento afectivo y conservadurismo); 35-40 años (distanciamiento). El propio autor comenta que no debemos tener una rigidez lineal con relación a estas fases. En ese sentido optamos por establecer dos divisiones temporales con las muestras de nuestro estudio, utilizando un periodo divisorio de 10 años de docencia.