

Educación y transformación social y cultural

Marta Larragueta
e Ignacio Ceballos
(Coordinadores)

Silvia Carrascal
(Directora)



EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.

MARTA LARRAGUETA ARRIBAS e IGNACIO CEBALLOS VIRO

Coordinadores

Grupo de Investigación Cultura, Sociedad y Educación
(Universidad Camilo José Cela)

SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ

Directora

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
SOCIAL Y CULTURAL

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Cualquier sugerencia o error observado rogamos nos sea comunicado mediante email a comtip@universitas.es

© MARTA LARRAGUETA ARRIBAS
© IGNACIO CEBALLOS VIRO
© SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ

© EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.
C/ Sor Ángela de la Cruz, 43 - 28020 Madrid
Tel. 91 563 36 52
[HTTP://www.universitas.es](http://www.universitas.es)
E-mail: universitas@universitas.es

ISBN: 978-84-7991-509-4
Depósito Legal: M-4237 - 2019
1.ª Edición Abril 2019

Imprime:

Solana e hijos, A.G., S. A. U. San Alfonso, 26 - La Fortuna (Leganés) - Madrid
Impreso en España / *Printed in Spain*

MARTA LARRAGUETA ARRIBAS e IGNACIO CEBALLOS VIRO

Coordinadores

Grupo de Investigación Cultura, Sociedad y Educación
(Universidad Camilo José Cela)

SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ

Directora

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CULTURAL



EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.

8. Percepción de los profesores de Educación Física sobre la inclusión y la calidad educativa de alumnos con necesidades educativas especiales

María Fernández Rivas

SUMARIO:

1. Introducción. 1.1. Aproximación conceptual. 1.2. Marco contextual. 2. Objetivos. 3. Método. 3.1. Diseño de la investigación. 3.2. Participantes. 3.3. Instrumento. 3.4. Procedimiento. 3.5. Análisis estadístico. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Aproximación conceptual

Hoy en día, la inclusión es un tema de interés en la mayoría de los centros educativos, ya que cada vez existe una mayor diversidad en el aula. Así, en primer lugar, para poder comprender el tema en cuestión, se va a proceder a aclarar algunos de los términos relacionados:

Birch (1982) habla de integración como la «unificación de la educación ordinaria y la especial ofreciendo una serie de servicios a todos los niños sobre la base de sus necesidades individuales de aprendizaje». Para profundizar a nivel educativo, el Comité Español de Representantes de Minusválidos (1999), habla de integración escolar haciendo referencia a los principios de normalización, integración e individualización.

Sin embargo, el término de integración ha ido desapareciendo a lo largo de los años, ya que hace referencia a un proceso de asimilación, por lo que, únicamente tendría sentido si se pretende ubicar a algún Alumno con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) en un contexto normalizado (Ainscow, 2001; Stainback, Stainback y Jackson, 1999).

Por el contrario, el término inclusión ha sido el sustituto del de integración, ya que se considera más adecuado al referirse a «un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos» (Ainscow, 2001).

Así, la escuela inclusiva hace referencia a la forma de abordar la diversidad en el contexto educativo, buscando una transformación del planteamiento existente asumiendo la existencia de dicha diversidad, y no asimilándola. Se busca una educación para todos, donde exista una calidad educativa sin exclusividad, y donde la diversidad sea valorada como un aspecto positivo dentro del contexto educativo y no al contrario (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Parrilla, 2002; Puigdemívol, 2004).

1.2. Marco contextual

Las actitudes son un factor predominante para la inclusión educativa de ACNEE, ya que pueden favorecer dicha inclusión actuando como facilitadores. Estas actitudes, basándose en la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB) (Ajzen, 1991), se fundamentan en las experiencias previas y la formación continua recibida (Kowalski y Rizzo, 1996).

Para favorecer la inclusión, un recurso es concienciar a la comunidad educativa a través de jornadas que les permita conocer la discapacidad y la diversidad en general (Ocete, Pérez-Tejero y Coterón, 2015).

Además, la Educación Física tiene numerosos beneficios para los ACNEE. Así, Karen Depauw citada por Ruíz (1999) habla de ellos, dividiéndolos en 6 grupos:

Tabla 1. *Beneficios que obtienen con la actividad física*
(Adaptado de Karen Depauw, en Ruíz, 1999)

BENEFICIOS	MEJORAS
Físicos	<ul style="list-style-type: none"> – Eficiencia física y fisiológica – Competencias para moverse – Control del peso y capacidad física
Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> – Reduce el estrés y la ansiedad – La creatividad – Autoestima y autoconcepto
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> – Contactar con muchas personas – Mejorar la integración – Participante de un proyecto
Vocacionales	<ul style="list-style-type: none"> – La disposición para el trabajo – Satisfacción laboral – Sentirse útiles y capaces
Funcionales	<ul style="list-style-type: none"> – Autosuficiencia – Desenvolverse de forma autónoma – Moverse con competencia
Recreativos	<ul style="list-style-type: none"> – Participación y disfrute – Interés y éxito – Introducen estas actividades en su vida

Respecto a los estudios realizados, en las etapas de Primaria y Secundaria en referencia a la inclusión de ACNEE en las clases de Educación Física, Hernández (2000) afirma que los profesores no atienden a la diversidad. Sanz, Reina y Mendoza (2001) observan en su investigación que la formación continua y permanente es insuficiente, lo cual se puede relacionar con el hecho de que los profesores no atiendan de manera adecuada a la diversidad.

Por otro lado, Calverol (2000) y Ríos (2003) afirman que algunos aspectos que pueden favorecer la inclusión son, por un lado, la infraestructura y las barreras arquitectónicas en los centros de enseñanza, la formación e información recibida por los profesores de Educación Física, y por último, las condiciones sociales propias de los alumnos y de los profesores. Concretamente, Sang, Younghwan, y Block (2014) afirman que los factores que pueden contribuir al éxito de la inclusión en Educación Física son, entre otros, las actitudes positivas, los apoyos y las adaptaciones.

Por último, algunas de las estrategias que pueden ayudar a la inclusión a través de la participación activa de los ACNEE en las clases de Educación Física son (Ríos, 2005):

- educar en valores.
- Realizar actividades de trabajo cooperativo.
- Seguir el principio de individualización, buscando adaptar las actividades al nivel de cada alumno

- Adaptar aquellos aspectos que sean necesarios (metodología, tareas, objetivos...).
- Concienciar a los alumnos sin discapacidad llevando a cabo sesiones donde se realice algún deporte adaptado o específico.
- Asesoramiento, formación continua y apoyo de especialistas si fuera necesario.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es profundizar en la percepción del profesorado de Educación Física sobre la educación y la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) dentro de las aulas ordinarias.

Así, los objetivos específicos son:

- Conocer la percepción de los profesores sobre la inclusión de los ACNEE en las aulas de Educación Física.
- Analizar la percepción de los profesores sobre la calidad educativa en presencia de ACNEE.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

Este estudio está basado en un diseño no experimental de tipo cuantitativo y transversal ya que la recogida de datos se lleva a cabo a través de un cuestionario que se realiza una única vez en un momento determinado y en diferentes centros escolares (Cea D'ancona, 2001; Sierra Bravo, 2001).

3.2. Participantes

La muestra está compuesta por 40 profesores (n = 40) tanto de Educación Primaria como de Secundaria, los cuales proceden de diferentes colegios públicos, concertados y privados de Madrid, haciéndose la selección de manera aleatoria.

Del total, un 32,5% fueron mujeres y un 67,5% hombres.

Tabla 2. Perfil de los profesores

		Titulación				Total			
		Diplomado	%	Licenciado	%	Dip y Lic	%	n	%
Sexo	Masculino	9	22,5	13	32,5	5	12,5	27	67,5
	Femenino	4	10	5	12,5	4	10	13	32,5
	Total	13	32,5	18	45	9	22,5	40	100

3.3. Instrumento

Para realizar el estudio se ha utilizado como instrumento de recogida de datos un cuestionario, diseñado por Barroso (1991) a partir del cual posteriormente se realizan unas propuestas de adaptación del cuestionario, en primer lugar por Hernández (1995) para el curso de postgrado de Actividades Físicas Adaptadas, y en segundo lugar por Rizzo y Vispoel (1991) respecto a la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales, al sexo y a la edad; también se propuso incluir la experiencia educativa en general (Hernández, 1995), y finalmente, las propuestas de formulación hechas por Verdugo (1994). Posteriormente se hizo otra adaptación por Hernández y Hospital (1999).

El test está compuesto en primer lugar por unas preguntas para conocer la edad, el sexo, los estudios y la etapa donde ejerce. En segundo lugar, hay 11 preguntas mixtas sobre la formación de los profesores y los conocimientos sobre el tema. Y por último, 22 preguntas de tipo escala de Likert, sobre la necesidad y adecuación de formación sobre la atención a la diversidad en Educación Física y sobre posibles dificultades para su inclusión en el aula.

De dicho cuestionario, se ha utilizado esta última parte, en concreto aquellas preguntas referentes a la inclusión y la mejora de la calidad educativa. Estas afirmaciones se establecen para ser valoradas a través de la escala tipo Likert (Tabla 3):

Tabla 3. Preguntas analizadas relativas a la inclusión y mejora de la calidad educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en las clases de Educación Física

Pregunta	
1.	La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las clases de educación física es posible.
2.	El trabajo en equipo de los profesores tutores, de los profesores de apoyo y de otros especialistas mejora la calidad de enseñanza.
3.	La inclusión tiende a ser impuesta más que a realizarse una divulgación e información sobre la misma.
4.	La mayoría de las actuaciones que los profesores hacen con los alumnos de educación ordinaria en clase son apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales.
5.	Los centros tienen los medios y recursos materiales necesarios para la atención a la diversidad.
6.	Los profesores de Educación Especial llevan a cabo la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo más adecuadamente que los profesores de educación ordinaria
7.	Los niños con necesidades educativas especiales deben centrar la atención del profesor
8.	Para cada alumno con necesidades educativas especiales se requiere una sesión de Educación Física concreta por lo que no es conveniente tener personas con distintos tipos de discapacidad en una misma clase.
9.	Para los alumnos con discapacidad sensorial, psíquica y física es aconsejable la presencia de un profesor de refuerzo en el aula de Educación Física.

3.4. Procedimiento

El procedimiento utilizado para la recogida de la información fue a través de los cuestionarios que se entregaron a los profesores de las diferentes etapas y colegios.

La recogida de datos se ha llevado a cabo entre los meses de diciembre de 2013 y enero de 2014.

Se les propuso participar en la investigación y se repartieron los cuestionarios dejándoles un tiempo para completarlo y entregarlo.

El tiempo estimado en cumplimentar el cuestionario es de 15 o 20 minutos.

3.5. Análisis estadístico

Para el análisis de los datos se ha realizado un análisis descriptivo a través de tablas de frecuencias. Todo ello, se ha llevado a cabo a través del programa estadístico SPSS®.

4. RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis e interpretación de las preguntas descritas con anterioridad a través del análisis descriptivo de las mismas.

Cuando se les realizó a los profesores la pregunta sobre la posibilidad de inclusión de ACNEE en las clases de Educación Física, son más de la mitad de la muestra quienes lo consideran posible en mayor o menor medida (87,5%).

Tabla 4. *La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las clases de educación física es posible*

Ítem	%
Totalmente en desacuerdo	2,5
Bastante en desacuerdo	0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10
Bastante de acuerdo	42,5
Totalmente de acuerdo	45
Total	100

Cuando se les pregunta si acerca de si consideran que la unión y cooperación de profesores tutores, de apoyo y otros especialistas permitirán mejorar la calidad edu-

cativa de estos alumnos, se obtuvieron mayoritariamente respuestas afirmativas por parte de los diferentes profesores de Educación Física (92.5%).

Tabla 5. *El trabajo en equipo de los profesores tutores, de los profesores de apoyo y de otros especialistas mejora la calidad de enseñanza*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	2,5
Bastante en desacuerdo	0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0
Bastante de acuerdo	5
Totalmente de acuerdo	92,5
Total	100

Respecto a la afirmación de que la inclusión tiende más a ser impuesta, gran parte de los profesores afirman estar de acuerdo y bastante de acuerdo con ella (65,5%).

Tabla 6. *La inclusión tiende a ser impuesta más que a realizarse una divulgación e información sobre la misma*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0
Bastante en desacuerdo	10
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	32,5
Bastante de acuerdo	32,5
Totalmente de acuerdo	25
Total	100

Cuando se plantea la afirmación acerca de si las actuaciones realizadas por los profesores con los alumnos de educación ordinaria son apropiadas para los ACNEE, se puede observar que un 35,5% está de acuerdo con el hecho de que esa intervención es adecuada, sin embargo, un gran porcentaje de la muestra (42,5%) está en desacuerdo en mayor o menor medida.

Tabla 7. *La mayoría de las actuaciones que los profesores hacen con los alumnos de educación ordinaria en clase son apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales*

Ítem	%
Totalmente en desacuerdo	7,5
Bastante en desacuerdo	35
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25
Bastante de acuerdo	32,5
Totalmente de acuerdo	0
Total	100

La siguiente afirmación versa sobre la existencia de medios y recursos materiales necesarios para la atención a la diversidad en el centro educativo, donde lo que se observa es que la mayor parte de la muestra está en desacuerdo de alguna manera con dicha afirmación, considerando los recursos y medios insuficientes (65%). Además, un 25% de la muestra de los profesores no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, siendo así muy pocos los que consideran que sí hay recursos materiales y medios para la atención a la diversidad (15%).

Tabla 8. *Los centros tienen los medios y recursos materiales necesarios para la atención a la diversidad*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	25
Bastante en desacuerdo	35
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25
Bastante de acuerdo	15
Totalmente de acuerdo	0
Total	100

Respecto a la afirmación de que los profesores de Educación Especial llevan a cabo la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo más adecuadamente que los profesores de educación ordinaria, se observa que la mayor parte de los profesores consideran que así es (72,5%).

Tabla 9. *Los profesores de Educación Especial llevan a cabo la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo más adecuadamente que los profesores de educación ordinaria*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	2,5
Bastante en desacuerdo	0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25
Bastante de acuerdo	52,5
Totalmente de acuerdo	20
Total	100

Cuando se les pregunta a los profesores si están de acuerdo acerca de si consideran que deben centrar la atención en los ACNEE, gran parte de la muestra considera que sí (40%), mientras que el resto consideran que no es necesario (30%) o no están ni de acuerdo ni en desacuerdo (30%).

Tabla 10. *Los niños con necesidades educativas especiales deben centrar la atención del profesor*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	2,5
Bastante en desacuerdo	27,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30
Bastante de acuerdo	40
Totalmente en desacuerdo	0
Total	100

Respecto a la afirmación acerca de si los profesores consideran que no deben incluirse alumnos con diferentes tipos de discapacidad en una misma clase, ya que se requiere de sesiones específicas para cada uno de estos alumnos, se puede observar que hay un porcentaje más alto de profesores en desacuerdo de algún modo (47,5%), y bastantes que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo (22,5%), es decir que no creen que exista ningún problema por incluir alumnos con diferentes discapacidades en la misma aula. Independientemente de estos resultados, hay un porcentaje de profesores que considera que no deben incluirse alumnos con diferentes discapacidades en una misma aula (22,5%).

Tabla 11. *Para cada alumno con necesidades educativas especiales se requiere una sesión de Educación Física concreta por lo que no es conveniente tener personas con distintos tipos de discapacidad en una misma clase*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	25
Bastante en desacuerdo	22,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30
Bastante de acuerdo	22,5
Totalmente de acuerdo	0
Total	100

Por último, la mayor parte de los profesores están de acuerdo con que existe la necesidad de que haya un profesor de refuerzo en aquellas aulas en las que está presente algún alumno con algún tipo de discapacidad.

Así, cabe destacar las diferencias en las respuestas según la discapacidad sea física, cognitiva o sensorial, considerado los profesores necesaria la presencia de un profesor de refuerzo principalmente cuando hay algún alumno con discapacidad sensorial (72.5%), después en los casos de tener alumnos con algún tipo de discapacidad cognitiva (60%), y por último, con alumnos con discapacidad física (50%).

Tabla 12. *Para los alumnos con discapacidad sensorial, psíquica y física es aconsejable la presencia de un profesor de refuerzo en el aula de Educación Física*

Ítem	Sensorial	Intelectual	Físico
Totalmente en desacuerdo	5	0	15
Bastante en desacuerdo	5	2,5	25
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17,5	37,5	25
Bastante de acuerdo	52,5	30	25
Totalmente de acuerdo	20	30	10
Total	100	100	100

5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación, de manera general, muestran la posibilidad de inclusión de los ACNEE en las aulas de Educación Física, así como una actitud positiva de los profesores hacia esta. Sin embargo, es necesario matizar y profundizar en las respuestas dadas.

Así, la mayor parte de los profesores consideran posible incluir a los ACNEE en las clases de Educación Física, considerando además, que esta inclusión será más eficaz a través de la presencia y apoyo de las diferentes figuras de la comunidad educativa implicadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje de estos alumnos. Estos resultados coinciden con los que obtuvieron Alemany y Villuendas (2004) en su investigación, en la que parte de los participantes eran profesores de Educación Física. En ella, se observa que los profesores consideran que la inclusión es posible, pero que para ello se requiere de unos recursos humanos adecuados, así como de apoyo de orientadores o especialistas.

Ocurre lo mismo, cuando se les pregunta si creen que es posible incluir alumnos con diferentes tipos de discapacidad en la misma aula, ya que la mayor parte de profesores consideran que no hay problema, aunque también es la mayor parte la que considera necesario un profesor de refuerzo en aquellas aulas en las que esté presente algún alumno con discapacidad. Hay investigaciones que afirman que en ocasiones los profesores tienen actitudes negativas, las cuales vienen dadas por exceso de trabajo o falta de formación, por lo que el profesor de apoyo y especialista puede ser un buen recurso para fomentar la confianza y autoestima de los profesores y por lo tanto, propiciar la actitud positiva de estos (Alemany y Villuendas, 2004; García et al, 1991; Sang, Younghwan, y Block, 2014; Sola, 1997).

Algo bastante importante y que puede requerir de mayor o menor apoyo por parte de profesores especialistas es el tipo de discapacidad que presenten los ACNEE: discapacidad sensorial, cognitiva o intelectual y física. Así, son más los profesores que lo consideran necesario en los casos de discapacidad sensorial, después en los de discapacidad intelectual, y por último, en el caso de presencia de alumnos con discapacidad física. Durán y Sanz (2007), llevan a cabo una investigación en la que observan que la actitud de los profesores en ocasiones es negativa por las dificultades que tienen para abordar la atención a la diversidad, entre otros factores, por los alumnos con los diferentes tipos de discapacidad presentes, ya que en ocasiones, a pesar de hacer adaptaciones, los alumnos no cumplen los objetivos. Además, los profesores participantes en dicha investigación, reclaman una falta de material adaptado para los ACNEE, así como la negativa del centro por dotar a los profesores de los recursos necesarios para atender la diversidad.

En relación a lo anterior, la mayor parte de la muestra ha afirmado que los recursos materiales y medios para la atención a la diversidad disponibles en su centro educativo no son suficientes. Así, Calverol (2000) y Ríos (2003), afirman que tanto la infraestructura como las barreras influyen en gran medida en la inclusión en el centro educativo.

Además, respecto a si la intervención que llevan a cabo los profesores en el aula con alumnos de educación ordinaria es válida para los ACNEE existe discrepancia, ya que una parte considera que su intervención es adecuada, mientras que otra parte de los profesores consideran que no. Se puede observar la misma discrepancia cuando

se les pregunta si consideran que deben centrar la atención principalmente en los ACNEE, habiendo profesores que consideran que sí, que no o que no saben. Respecto a estas afirmaciones, hay investigaciones que afirman que el hecho de que los profesores consideren si sus actuaciones e intervenciones son o no adecuadas depende en gran medida de los conocimientos y la formación de los profesores (Álvarez, Castro, Campo- Mon y Álvarez- Martino, 2005; Durán y Sanz, 2007; García et al., 1991; Molina y Marqués, 2009; Sang, Younghwan, y Block, 2014; Sola, 1997).

De otro modo, los profesores consideran que la inclusión es un aspecto que se impone desde el centro educativo. Además, consideran que la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo es llevada a cabo más adecuadamente por profesores de centros de Educación Especial que la que llevan a cabo profesores de educación ordinaria.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes en referencia a la percepción de los profesores sobre la inclusión y la calidad educativa son:

- La mayor parte de los profesores consideran posible la inclusión educativa de los ACNEE.
- Estos profesores consideran que tanto la inclusión como la atención a la diversidad será más eficaz siempre que exista una coordinación entre las diferentes figuras presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos afectados, así como profesores de apoyo. Por lo tanto, en su mayoría consideran que no hay ningún problema por incluir alumnos con diferentes tipos de discapacidad en la misma aula.
- Además, los profesores consideran que este apoyo es esencial en primer lugar ante la presencia de alumnos con discapacidades sensoriales, en segundo lugar si hay alumnos con discapacidades intelectuales, y por último, en el caso de tener alumnos con discapacidades físicas.
- A pesar de todo esto, los profesores consideran que los centros educativos carecen de los recursos materiales y medios necesarios para la atención a la diversidad, así como que los profesores de centros de Educación Especial, llevan a cabo de mejor manera la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo que los profesores de centros ordinarios.

Así, se puede concluir diciendo que, aunque los profesores tienen presente la atención a la diversidad y la inclusión educativa de los ACNEE, consideran que faltan recursos, así como posible formación para poder llevar a cabo una educación integral, igualitaria y de calidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia, *Cuadernos de Pedagogía*, 44-49.
- AJZEN, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- ALEMANY, I., y VILLUENDAS, M. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia*, (34), 183-215.
- ÁLVAREZ, M., CASTRO, P., CAMPO- MON, M. Á., y ÁLVAREZ- MARTINO, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Revista Psicothema*, 17(4), 601-606.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*: Málaga: Aljibe
- BARROSO, E. (1991). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca: Amarú.
- BIRCH, J.K. y REYNOLDS, M.C. (1982). Special education as a profession. *Exceptional Education Quarterly*, 2(4), 1-13.
- CALVEROL, T. (2000). Atención a las NEE de los alumnos con discapacidad física en los Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Barcelona. *Apunts*, 37 (60).
- CEA D'ANCONA, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Comité Español de Representantes de Minusválidos (CERMI, 1999)
- DURÁN, D., y SANZ, A. (2007). Dificultades del profesorado de Educación Física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional Médica de Ciencias de Actividad Física Y Deporte*, (27), 203-231.
- GARCÍA, M., et al. (1991). Actitudes de los maestros hacia la integración. *Siglo Cero. Federación Española de Deportes*, (138).
- HERNÁNDEZ, F. J. (1995). *Torpeza motriz: un modelo para la adecuación curricular*. Barcelona: EUB.
- HERNÁNDEZ, F.J. (2000). El deporte para atender la diversidad: deporte adaptado y deporte inclusivo. *Apunts*, 60,46-53.
- HERNÁNDEZ, F. J. y HOSPITAL, V. (1999). Educación Física Especial: actitud y formación de los docentes en Secundaria en la ciudad de Barcelona. *Educación Física Y Deportes*, (56), 48-56.
- KOWALSKI, E., & RIZZO, T. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes Toward Individuals with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196.
- MOLINA, J., y MARQUÉS, C. (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas especiales: estudio de correlación. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (16), 16-21.
- OCETE, C., PÉREZ-TEJERO, J., y COTERÓN, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27).

- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2004). *Actas del Seminario sobre la Escuela Inclusiva*. Universidad de Barcelona: documento inédito.
- RÍOS, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo
- RÍOS, M. (2005). La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0104106-085807/>
- RIZZO, T. L., y Vispoel, W. P. (1991). Physical Educator' attributes and attitudes toward teaching students with handicap. *APAQ*, 1, 4-24.
- RUÍZ, L. M. (1999). *Motricidad y necesidades especiales: investigación y mejora del proceso investigados*. Granada, España: AEMNE.
- SANG, P., YOUNGHWAN, K., & BLOCK, M. (2014). *Contributing factors for Successful Inclusive Physical Education*. *Palaestra*, 28(1), 42-49.
- SANZ, D.; REINA, R.; MENDOZA, N. (2001). *Una propuesta de intervención en Educación Física para alumnos con necesidades educativas especiales bajo un enfoque sensibilizador*. La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar. Actas del IV Congreso Internacional. Santander.
- SIERRA, R. (2008). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson.
- SOLA, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. *En Sánchez, A. Y Torres*.
- VERDUGO, M. A. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.