

Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física

Jorge Abellán¹, Nieves María Sáez-Gallego², Raúl Reina³, Roberto Ferriz⁴, y Rubén Navarro-Patón⁵

Resumen

Los maestros son un eje fundamental en el proceso de construcción de una escuela inclusiva. Es por ello que parece relevante estudiar cómo perciben su eficacia en el trato con alumnos y alumnas con discapacidad, hecho de especial importancia en la formación inicial de futuros maestros y maestras de Educación Física (EF). El objetivo de la presente investigación fue analizar la autoeficacia percibida por parte de futuros docentes de EF en formación para la adaptación de tareas en EF, convirtiéndolas en inclusivas. Un total de 228 estudiantes ($M_{\text{edad}}=21.85$ años) de los grados de maestro en educación primaria y maestro en educación infantil participaron en este estudio, en ambos casos con la mención en EF. Todos cumplieron una adaptación al contexto español de la *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D) (Block, Hutzler, Barak y Klavina, 2013). Los resultados indicaron que los participantes con formación específica en EF inclusiva y con participación previa en deporte inclusivo se percibían como más competentes a la hora de adaptar las tareas de clase para conseguir una EF inclusiva respecto a sus compañeros sin formación específica o contacto previo. Estos resultados sugirieron incluir programas de formación en EF inclusiva con el objetivo de mejorar la formación inicial de los maestros de educación primaria e infantil con mención de EF.

Palabras clave: discapacidad, educación inclusiva, formación inicial, educación física, actitudes

El rendimiento académico de los estudiantes está estrechamente vinculado con la formación inicial y continua de su profesorado (Navarro-Patón, 2016), poniéndose de manifiesto la necesidad de construir una escuela para todos, donde la diversidad se perciba como una oportunidad (López-Melero, 2012; Sapon-Shevin, 2013). La denominada educación inclusiva es entendida como «un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación» (UNESCO; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016, p.7). Ello implica un nuevo enfoque de la educación basado en la diversidad y no en lo homogéneo (Blanco, 2008), modificando la cultura, las prácticas y políticas educativas tradicionales (Booth y Ainscow, 2011) para atender realmente a las diversas necesidades educativas del alumnado, logrando así un pleno aprendizaje y participación (Blanco, 2008).

Cabe indicar que la formación inicial de docentes sobre atención a la diversidad es escasa (García-Barrera, 2017), entendiéndose tales profesionales que el modelo de atención a la diversidad implementado no responde a las necesidades reales del alumnado que necesita de tal atención. La formación inicial del profesorado en atención a la

diversidad ha sido un tema poco abordado (López-López e Hinojosa, 2012). Por un lado, los profesores manifiestan tener carencias en la preparación y el apoyo necesario para el trabajo con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las escuelas convencionales; y, por otro lado, se ha tratado desde un punto de vista teórico, incongruente con el desarrollo de competencias y el nivel de autoeficacia del profesorado, necesarias para que la transferencia de la inclusión a la práctica docente se haga efectiva (Rodríguez-Fernández et al., 2016). Echeita et al. (2008) realizaron una investigación sobre inclusión en el sistema educativo español, concluyendo que un profesorado competente, comprometido y bien formado sobre la inclusión sería la mejor manera de garantizar la identificación de las diferentes barreras que siguen existiendo en las prácticas inclusivas escolares. En la misma línea, Mosia (2014) señala que la baja formación en atención a la diversidad del profesorado puede dar pie a una actitud de rechazo, pudiendo dar lugar a estrategias pobres en materia de educación inclusiva.

La formación inicial del profesorado se ha identificado pues como el método clave y más eficaz para el desarrollo futuro de la actitud hacia la inclusión y que ésta se vea mejorada (Acebedo, 2011; Donnelly y Watkins, 2011; Lambe y Bones, 2006; Molina y Holland, 2010; Torres y Fernán-

1 Universidad de Castilla – La Mancha (España). Correspondencia: Jorge Abellán. Facultad de Educación de Cuenca. Universidad de Castilla – La Mancha. E-mail: Jorge.abellan@uclm.es.

2 Universidad de Castilla – La Mancha (España)

3 Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

4 Universidad CEU Cardenal Herrera (España)

5 Universidad de Santiago de Compostela (España)

dez, 2015; UNESCO, 2008). Por tanto, si los maestros no se sienten preparados, competentes y autosuficientes para trabajar con todo el alumnado, el reto estaría en la mejora de los programas formativos iniciales. Tal y como indican Hernández, Labrador, Niort, Berbel y Trullols (2017), cada vez existe un interés mayor sobre el tratamiento de atención a la diversidad en las clases de Educación Física (en adelante EF). Este interés ha llevado a los investigadores a tratar de conocer las actitudes hacia la discapacidad de futuros maestros de EF (e.g. Abellán, 2015). Como indican Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez (2013), parece que un elemento clave para un perfil de competencias centrado en la EF inclusiva es poseer una actitud positiva hacia la discapacidad.

Asimismo, se han venido analizando las competencias, la labor docente y las respuestas ante conflictos desde el punto de vista del trato de los alumnos con discapacidad en maestros especialistas de EF (Caus y Santos, 2011) y profesores de EF en Educación Secundaria Obligatoria (Hernández et al., 2017; Caus y Santos, 2011); investigaciones que han derivado en la creación de procedimientos de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad para docentes del área de EF con diferentes perfiles profesionales (e.g. Caus et al., 2013). Caus y Santos (2011) encontraron que las mayores dificultades en cuanto a la inclusión en clases de EF se debían a la organización escolar y administrativa, y a los problemas conductuales de alumnos con discapacidad. Sin embargo, Hernández et al. (2017) apenas encontraron conflictos en los alumnos con discapacidad, mientras que las estrategias didácticas más frecuentes ante la discapacidad eran las adaptaciones curriculares.

Otras investigaciones también se han centrado en analizar la percepción de autoeficacia de maestros y profesores de EF en activo (Reina, Hemmelmayr et al., 2016; Caus y Santos, 2011; Hernández et al., 2017) y en formación (Jovanovic, Kudláček, Block y Djordjevic, 2014; Baloun, Kudláček, Sklenaříková, Ješina y Migdauová, 2016), para dar respuesta a una práctica inclusiva en EF. El concepto de autoeficacia (Bandura, 2001) ha sido utilizado en el campo de la psicología de la educación, uniéndolo al desarrollo profesional (Martin, McCaughy, Hodges y Cothran, 2008), con el objetivo de analizar el nivel de confianza personal respecto a la habilidad de los docentes para atender e incluir alumnado con discapacidad en las clases de EF. Conocer los aspectos que influyen en dicho nivel de autoeficacia se configura como un aspecto esencial en el proceso de mejora de la formación inicial del docente, ya que parece existir una relación directa entre la autoeficacia percibida por los profesores de EF y la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos (Pan, 2014). En este sentido, Reina, Hemmelmayr y Sierra-Marroquín (2016) constataron que docentes de EF de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria mostraron niveles más altos de autoeficacia ante la inclusión de alumnos con discapacidad a medida que su experiencia y formación en este campo eran mayores.

A tenor de lo expuesto, el objetivo de la presente investigación fue describir la autoeficacia percibida en relación a la inclusión de alumnado con diferentes tipos de discapacidad (Intelectual, Física y Visual) por parte de futuros maestros de EF. Concretamente, los valores de autoeficacia se analizaron en función de las variables sexo, grado, formación específica en EF adaptada y participación en deporte inclusivo.

Método

Participantes

Doscientos veintiocho ($N=228$) futuros maestros de EF participaron en esta investigación. Todos ellos eran estudiantes de los grados en educación infantil ($N=53$, $M_{\text{edad}}=21.89\pm 2.27$ años) o en educación primaria ($N=175$, $M_{\text{edad}}=21.84\pm 2.78$ años), y se encontraban cursando la mención de EF en cuatro universidades españolas distintas. Los participantes se dividían en 112 mujeres ($M_{\text{edad}}=21.70\pm 2.57$ años) y 116 hombres ($M_{\text{edad}}=22.00\pm 2.75$ años).

El análisis de los planes de estudios indica que únicamente una de las cuatro universidades incluidas en el estudio ofrece materias específicas relacionadas con la EF inclusiva o adaptada, por lo que los participantes con este tipo de formación representan el 11.40% de la muestra.

En cuanto a la formación previa en los campos de la actividad física adaptada o inclusiva, referida a la participación en cursos de formación o de verano, el 15.78% de los participantes declaró haber asistido a algún curso mientras que el 84.22% restante declaró que nunca lo había hecho. Respecto a la participación en actividades de deporte inclusivo, definido como la práctica deportiva de personas con y sin discapacidad conjuntamente manteniendo el objetivo de la modalidad deportiva y teniendo en cuenta las posibilidades de los participantes (Pérez-Tejero, 2015), el 31.58% de los participantes declaró haber tomado parte en alguna actividad de este tipo mientras que el 68.42% restante nunca había realizado actividades de este tipo.

Instrumento

Autoeficacia docente para la inclusión del alumnado con discapacidad (Anexo I)

Se utilizó una adaptación de la *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (SE-PETE-D; Block, Hutzler, Barak y Klavina, 2013). El SE-PETE-D ha sido utilizado previamente en el contexto español por Reina, Hemmelmayr et al. (2016) con profesorado de educación primaria y secundaria. El instrumento está formado por 25 ítems, repartidos en tres sub-escalas referidas a la discapacidad intelectual, física y visual. La escala que mide la discapacidad intelectual está formada por dos factores, instrucción de los iguales (*peers' instruction*) con tres ítems (e.g. "¿Cómo de

competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a David durante el juego?”), y estando en la tarea (*staying on task*) con tres ítems (e.g. “¿Cómo de competente te sientes para modificar instrucciones para ayudar a David a entender qué hacer cuando explicas las habilidades del deporte?”). La escala que mide la discapacidad física se compone de tres factores, adaptaciones específicas (*specific adaptations*) con cuatro ítems (e.g. “¿Cómo de competente te sientes para crear objetivos individuales para Javier durante el test de resistencia?”), instrucción de los iguales con tres ítems (e.g. “¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?”) y seguridad (*safety*) con tres ítems (e.g. “¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier durante el test de resistencia?”). La escala para la discapacidad visual consta de dos factores, adaptaciones específicas con cinco ítems (e.g. “¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para Sofía?”) e instrucción de los iguales con cuatro ítems (e.g. “¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Sofía durante el test físico?”). El instrumento utiliza una escala Likert de 1 (*sin confianza*) a 5 (*completa confianza*). Los ítems hacen referencia a contextos específicos (bloques de contenidos) en EF: (a) bloque de condición física y salud, (b) bloque de aprendizaje de habilidades y (c) bloque de deportes. Puntuaciones más altas indican mayor autoeficacia para incluir en las clases de EF al alumnado con discapacidad.

El instrumento incluyó como encabezado la explicación del concepto de autoeficacia de Bandura (1997): juicio a nivel personal de tu competencia y confianza en tu habilidad para llevar a cabo una meta o tarea. Con el objetivo de facilitar la comprensión del instrumento, se dividió en tres partes, una para cada tipo de discapacidad, incluyendo una descripción de un estudiante con discapacidad intelectual, física y visual (e.g. para discapacidad intelectual: “David es un alumno de último curso de primaria con discapacidad intelectual, así que no aprende tan rápido como sus compañeros. Debido a su discapacidad intelectual tampoco habla muy bien, así que a veces resulta complicado entender lo que dice”, etc.).

Procedimiento

La toma de datos fue realizada en horario lectivo, al inicio de la asignatura de mención en EF en la que estuvieran matriculados. Los estudiantes participantes, una vez firmado el informe de consentimiento de participación, permanecían sentados en un aula y recibían instrucciones del equipo investigador acerca del concepto de autoeficacia y la estructura del cuestionario. Resuelta cualquier duda, los participantes dispusieron de 15 minutos para su cumplimentación.

El muestro no fue aleatorio ya que los participantes de las cuatro universidades colaboradoras fueron seleccionados atendiendo a la proximidad geográfica y voluntariedad de participación. Durante el procedimiento para llevar a

cabo este estudio se siguieron las directrices éticas de la American Psychological Association (2010).

Variables

Variables dependientes

Se han extraído las puntuaciones medias obtenidas en el total de la escala SE-PETE-D (TOT) y en las diferentes sub-escalas de cada discapacidad: Total de Discapacidad Intelectual (TOT DI), Total de Discapacidad Física (TOT DF) y Total de Discapacidad Visual (TOT DV). Además, se ha extraído la puntuación media obtenida en cada uno de los bloques que componen cada tipo de discapacidad: para la sub-escala de discapacidad intelectual se ha extraído la puntuación media en el bloque de Habilidades (HB DI), para la sub-escala de discapacidad física se ha extraído la puntuación media en los bloques de Condición Física (CF DF) y Habilidades (HB DF) y para la sub-escala de discapacidad visual se ha extraído la puntuación media del bloque de Deportes (DP DV). Además, se han incluido los factores originales de la escala: para discapacidad intelectual: instrucciones de los iguales (II DI) y estando en la tarea (ET DI); para discapacidad física: instrucciones de los iguales (II DF), seguridad (S DF) y adaptaciones específicas (AE DF); y para discapacidad visual: instrucciones de los iguales (II DV) y adaptaciones específicas (AE DV).

Variables independientes

Sexo. Se diferencia entre mujeres y hombres.

Grado. Se diferencia entre grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria.

Formación. Hace referencia a la realización de alguna actividad formativa relacionada con la discapacidad que se hubiera realizado con anterioridad al estudio. Se diferencia entre aquellos estudiantes que sí hubieran cursado alguna actividad y los que no.

Actividad Inclusiva. Hace referencia a la realización de alguna actividad deportiva inclusiva, con personas con y sin discapacidad, que se hubiera realizado con anterioridad al estudio. Se diferencia entre aquellos estudiantes que sí hubieran participado en alguna actividad y los que no.

Análisis de los datos

Para comprobar la validez y fiabilidad de la SE-PETE-D se realizaron análisis factoriales confirmatorios (AFC) y se calculó el Alfa de Cronbach (α) para cada factor. El coeficiente de Mardia reveló que para los AFC no se cumplió la distribución de normalidad (media normalizada=4.42 para DI; 30.27 para DF; y 9.47 para DV), por lo que se utilizó el método de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de *bootstrapping*. Los estimadores no se vieron afectados por la falta de normalidad, por lo que fueron considerados suficientemente robustos (Byrne, 2001). Se analizó la bondad de ajuste de los modelos a través de un conjunto de varios índices: ratio entre chi cuadrado y grados de libertad

(χ^2/df), CFI (*Comparative Fit Index*), IFI (*Incremental Fit Index*), TLI (*Tucker-Lewis Index*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) y su intervalo de confianza del 90% y SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). Puesto que el χ^2 es muy sensible al tamaño de la muestra (Jöreskog y Sörbom, 1993), se empleó el χ^2/df , considerando aceptables valores mayores de 5 (Bentler, 1989). Por su parte, los índices incrementales (i.e., CFI, IFI y TLI) indican un ajuste aceptable con valores mayores o iguales a .90 (Schumacker y Lomax, 1996), mientras que para los índices de error se consideran aceptables valores inferiores o iguales a .08 para el RMSEA y SRMR (Browne y Cudeck, 1993; Hu y Bentler, 1999).

También se analizó la invarianza para las tres subescalas respecto a las variables objeto de estudio, requiriendo para aceptar la invarianza la ausencia de diferencias significativas entre el modelo sin restricciones y el modelo con pesos de medida invariantes (Byrne, Shavelson y Mullen, 1989). Para el Alfa de Cronbach (α), se consideran aceptables valores ≥ 0.70 (Nunnally, 1978).

Una vez contrastada la estructura interna del instrumento utilizado, se utilizaron pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis de los datos tras comprobar que las variables no cumplían el supuesto de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Para el análisis inferencial, se utilizó la prueba *U Mann Whitney* para analizar las diferencias en la escala, sub-escalas y bloques de autoeficacia en función del sexo, la titulación, de la formación previa sobre discapacidad y de la realización o par-

ticipación en actividades deportivas inclusivas. Se reportan los valores de estimación de tamaño del efecto siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988): $< .20$, no existencia de efecto; $\geq .20$ a $< .50$, efecto pequeño; $\geq .50$ a $< .80$ efecto moderado; $\geq .80$, gran efecto. Todos los datos fueron analizados mediante el *Statistical Package for Social Sciences* (versión 21.0 para Windows, SPSS Inc, Chicago, IL, USA) y AMOS 25.0, y el nivel de significación fue establecido en $p < .05$.

Resultados

Análisis de validez y fiabilidad de la SE-PETE-D

Los resultados de fiabilidad y validez de la SE-PETE-D se exponen en la Tabla 1. Se realizaron 12 análisis de invarianza (cuatro para cada uno de los tres tipos de discapacidad) respecto a las cuatro variables objeto estudio (sexo, grado, formación y participación previa en actividad inclusiva). En general, los resultados obtenidos apoyaron la utilización de dichas variables en la población de estudio, no obstante algunas limitaciones en los índices de ajuste respecto a los AFC y los análisis de invarianza fueron reveladas y presentadas en la discusión. Los resultados obtenidos para los AFC (en la Tabla 1 se presentan los resultados finales más relevantes) y los análisis de invarianza fueron mostrados a los revisores. Tales resultados y la versión de la SE-PETE-D administrada están a disposición del lector previo contacto con el investigador indicado como autor de correspondencia.

Tabla 1

Análisis Factoriales Confirmatorios, Correlaciones y Análisis de Fiabilidad para cada Factor de la SE-PETE-D.

Escala	Índices de ajuste	Pesos de regresión estandarizados	Correlación entre factores y fiabilidad
Discapacidad intelectual	$\chi^2(8, N=228)=41.50, p<.001; \chi^2/df=5.19; CFI=.95; TLI=.90; IFI=.95; RMSEA=.136(IC\ 90\%=.097-.178); SRMR=.0623.$	Fueron significativos ($p<.001$), oscilando entre .55 y .86.	Se obtuvo una correlación de .56 entre el factor II ($\alpha=.88$) y ET ($\alpha=.76$).
Discapacidad física	$\chi^2(31, N=228)=96.39, p<.001; \chi^2/df=3.11; CFI=.96; TLI=.94; IFI=.96; RMSEA=.096(IC\ 90\%=.075-.119); SRMR=.0483.$	Fueron significativos ($p<.001$), oscilando entre .66 y .93.	Se obtuvo una correlación de .63 entre el factor AE ($\alpha=.85$) e II ($\alpha=.89$), .53 entre el factor II y S ($\alpha=.89$), y .70 entre el factor AE y S.
Discapacidad visual	$\chi^2(11, N=228)=55.14, p<.001; \chi^2/df=5.01; CFI=.95; TLI=.91; IFI=.96; RMSEA=.133(IC\ 90\%=.099-.169); SRMR=.0457.$	Fueron significativos ($p<.001$), oscilando entre .72 y .92.	Se obtuvo una correlación de .65 entre el factor AE ($\alpha=.85$) e II ($\alpha=.89$).

Nota. α =Alfa de Cronbach; II=Instrucción de los iguales; ET=Estando en la tarea; S=Seguridad; AE=Adaptaciones específicas; χ^2 =Chi cuadrado; χ^2/df =Ratio entre chi cuadrado y grados de libertad; N=Número de participantes; CFI=Comparative Fit Index; TLI=Tucker Lewis Index; IFI=Incremental Fit Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation; IC=Intervalo de confianza al 90% del RMSEA); SRMR=Standardized Root Mean Square Residual.

Análisis inferencial

Las tablas 2 a 5 muestran los estadísticos descriptivos y análisis inferencial de las puntuaciones de autoeficacia obtenidas por los participantes en el total de la escala, así como en

las diferentes sub-escalas y bloques de la misma. La Tabla 2 divide a los participantes en función del sexo, la Tabla 3 en función del Grado cursado, la Tabla 4 en función de si habían recibido algún tipo de formación relacionada con

la discapacidad antes de realizar el estudio y, por último, la Tabla 5 muestra las puntuaciones de autoeficacia de los participantes en función de si habían participado previamente o no en una actividad de deporte inclusivo.

Tabla 2
Valores Medios de las escalas, sub-escalas y bloques de autoeficacia en función del sexo.

	Mujer (N=112)	Hombre (N=116)	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)	d
HB DI	3.44±.63	3.48±.62	6365.00	-0.750	.453	
II DI	3.73±.71	3.68±.78	6411.00	-0.173	.862	
ET DI	3.31±.67	3.42±.67	6070.50	-0.864	.387	
TOT DI	3.52±.60	3.55±.63	6447.00	-0.099	.921	
CF DF	3.45±.74	3.57±.78	5907.00	-1.189	.234	
HB DF	3.43±.71	3.59±.72	5688.00	-1.632	.103	
II DF	3.65±.76	3.66±.79	6370.00	-0.257	.797	
S DF*	3.51±.83	3.75±.82	5435.00	-2.158	.031	-.291
AE DF	3.30±.76	3.46±.85	5702.00	-1.601	.109	
TOT DF	3.47±.67	3.61±.67	5755.00	-1.490	.136	
DP DV	3.49±.83	3.58±.69	6093.00	-0.816	.414	
II DV	3.79±.78	3.67±.78	5897.50	-1.216	.224	
AE DV	3.40±.82	2.56±.75	5783.50	-1.438	.151	
TOT DV	3.57±.73	3.60±.68	6325.00	-0.344	.731	
TOTAL	3.52±.59	3.59±.58	6172.50	-0.650	.516	

Nota. El asterisco en la variable indica diferencias significativas para $p \leq 0.05$ (*). HB DI=habilidades discapacidad intelectual; II DI=instrucciones de los iguales discapacidad intelectual; ET DI=estando en la tarea discapacidad intelectual; TOT DI=valores totales discapacidad intelectual; CF DF=condición física discapacidad física; HB DF=habilidades discapacidad física; II DF=instrucciones de los iguales; S DF=seguridad discapacidad física; AE DF=adaptaciones específicas discapacidad física; TOT DF=valores totales discapacidad física; DP DV=deportes discapacidad visual; II DV=instrucciones de los iguales discapacidad visual; AE DV=adaptaciones específicas discapacidad visual; TOT DV=valores totales discapacidad visual; TOTAL=valores totales autoeficacia.

Tabla 3
Escala, Sub-escalas y bloques de autoeficacia en función del Grado de Educación.

	Infantil (N=53)	Primaria (N=175)	U de Mann-Whit- ney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
HB DI	3.45±.60	3.46±.64	4511.00	-.305	.761
II DI	3.70±.68	3.70±.77	4608.00	-.071	.943
ET DI	3.36±.66	3.36±.67	4501.50	-.327	.744
TOT DI	3.53±.58	3.53±.63	4528.00	-.261	.794
CF DF	3.50±.71	3.51±.78	4630.00	-.018	.986
HB DF	3.48±.65	3.52±.74	4486.50	-.361	.718
II DF	3.68±.79	3.64±.77	4448.50	-.456	.648
S DF	3.55±.80	3.65±.85	4298.50	-.817	.414
AE DF	3.35±.72	3.39±.84	4515.50	-.291	.771
TOT DF	3.51±.65	3.55±.68	4533.00	-.249	.804
DP DV	3.48±.79	3.55±.76	4432.50	-.491	.623
II DV	3.70±.81	3.74±.77	4509.00	-.309	.757
AE DV	3.42±.81	3.49±.78	4415.00	-.531	.595
TOT DV	3.54±.73	3.60±.70	4440.50	-.469	.693
TOTAL	3.53±.58	3.56±.59	4562.50	-.178	.859

Nota. HB DI=habilidades discapacidad intelectual; II DI=instrucciones de los iguales discapacidad intelectual; ET DI=estando en la tarea discapacidad intelectual; TOT DI=valores totales discapacidad intelectual; CF DF=condición física discapacidad física; HB DF=habilidades discapacidad física; II DF=instrucciones de los iguales; S DF=seguridad discapacidad física; AE DF=adaptaciones específicas discapacidad física; TOT DF=valores totales discapacidad física; DP DV=deportes discapacidad visual; II DV=instrucciones de los iguales discapacidad visual; AE DV=adaptaciones específicas discapacidad visual; TOT DV=valores totales discapacidad visual; TOTAL=valores totales autoeficacia.

Tabla 4

Escala, Sub-escalas y bloques de autoeficacia en función de la existencia de formación previa.

	Sí (N=34)	No (N=193)	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)	d
HB DI*	3.66±.68	3.42±.61	2545.50	-2.112	.035	.372
II DI	3.86±.78	3.67±.74	2830.00	-1.297	.195	
ET DI	3.57±.71	3.32±.65	2670.50	-1.749	.080	
TOT DI	3.72±.68	3.50±.60	2638.50	-1.827	.068	
CF DF*	3.76±.78	3.46±.75	2554.50	-2.068	.039	.392
HB DF*	3.70±.85	3.48±.68	2567.50	-2.033	.042	.286
II DF	3.79±.77	3.62±.77	2884.00	-1.143	.253	
S DF*	3.88±.83	3.58±.82	2498.00	-2.247	.025	.364
AE DF	3.61±.88	3.34±.79	2681.00	-1.707	.088	
TOT DF*	3.75±.75	3.49±.65	2551.50	-2.068	.039	.370
DP DV**	3.92±.71	3.46±.75	2178.50	-3.149	.002	.300
II DV*	4.01±.73	3.68±.78	2447.00	-2.389	.017	.213
AE DV**	3.87±.69	3.40±.78	2167.00	-3.170	.002	.304
TOT DV**	3.93±.65	3.52±.69	2193.50	-3.086	.002	.292
TOTAL**	3.80±.64	3.50±.56	2354.00	-2.625	.009	.242

Nota. El asterisco en la variable indica diferencias significativas para $p \leq 0.05$ (*) y para $p \leq 0.01$ (**). HB DI=habilidades discapacidad intelectual; II DI=instrucciones de los iguales discapacidad intelectual; ET DI=estando en la tarea discapacidad intelectual; TOT DI=valores totales discapacidad intelectual; CF DF=condición física discapacidad física; HB DF=habilidades discapacidad física; II DF=instrucciones de los iguales; S DF=seguridad discapacidad física; AE DF=adaptaciones específicas discapacidad física; TOT DF=valores totales discapacidad física; DP DV=deportes discapacidad visual; II DV=instrucciones de los iguales discapacidad visual; AE DV=adaptaciones específicas discapacidad visual; TOT DV=valores totales discapacidad visual; TOTAL=valores totales autoeficacia.

Tabla 5

Escala, Sub-escalas y bloques de autoeficacia en función de la participación previa en actividades deportivas inclusivas.

	Sí (N=72)	No (N=156)	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)	d
HB DI**	3.68±.70	3.36±.56	4161.00	-3.186	.001	.245
II DI*	3.87±.86	3.63±.68	4711.50	-1.984	.047	.310
ET DI**	3.61±.66	3.25±.64	4079.00	-3.358	.001	.554
TOT DI*	3.74±.67	3.44±.57	4237.50	-2.989	.003	.482
DF CF**	3.73±.83	3.41±.71	4093.50	-3.306	.001	.414
HB DF**	3.75±.70	3.41±.70	4026.00	-3.455	.001	.486
II DF*	3.82±.83	3.57±.73	4592.50	-2.247	.025	.320
S DF*	3.88±.76	3.52±.84	4373.00	-2.721	.007	.449
AE DF**	3.65±.79	3.26±.79	3975.50	-3.559	< .001	.494
TOT DF**	3.77±.67	3.43±.65	3980.50	-3.536	< .001	.515
DP DV**	3.88±.76	3.38±.71	3554.00	-4.492	< .001	.322
II DV**	4.01±.80	3.60±.74	3953.00	-3.633	< .001	.532
AE DV**	3.80±.75	3.33±.76	3711.00	-4.134	< .001	.297
TOT DV**	3.89±.68	3.45±.67	3641.00	-4.274	< .001	.310
TOTAL**	3.80±.60	3.44±.54	3793.50	-3.937	< .001	-.301

Nota. Los asteriscos en la variable indican diferencias significativas para $p \leq 0.05$ (*) y para $p \leq 0.01$ (**). HB DI=habilidades discapacidad intelectual; II DI=instrucciones de los iguales discapacidad intelectual; ET DI=estando en la tarea discapacidad intelectual; TOT DI=valores totales discapacidad intelectual; CF DF=condición física discapacidad física; HB DF=habilidades discapacidad física; II DF=instrucciones de los iguales; S DF=seguridad discapacidad física; AE DF=adaptaciones específicas discapacidad física; TOT DF=valores totales discapacidad física; DP DV=deportes discapacidad visual; II DV=instrucciones de los iguales discapacidad visual; AE DV=adaptaciones específicas discapacidad visual; TOT DV=valores totales discapacidad visual; TOTAL=valores totales autoeficacia.

Discusión

El objetivo de este estudio fue investigar la percepción de autoeficacia de futuros maestros y maestras de EF en educación infantil y educación primaria para realizar adaptaciones que fomenten la práctica inclusiva en tres bloques de contenidos tradicionales de EF (condición física, habilidades e iniciación deportiva) y en tres tipos de discapacidad (intelectual, física y visual).

Los resultados muestran diferencias significativas en la percepción de autoeficacia en función del sexo, donde los hombres se perciben más competentes a la hora de atender a la seguridad de los alumnos con discapacidad física. Estos resultados están de acuerdo con el trabajo previo de Jovanovic et al. (2014), en el que se encontraron diferencias en función del sexo, concretamente a favor de los hombres, quienes mostraron una mayor percepción de autoeficacia que las mujeres. Sin embargo, estos resultados no concuerdan con el trabajo de Reina, Hemmelmayr et al. (2016), en el que no se encontraron diferencias en función del sexo en los docentes de EF analizados.

En cuanto al grado universitario que cursaban los participantes, teniendo en cuenta que las preguntas de la SE-PETE-D se refieren específicamente a situaciones en la educación primaria, cabría pensar que los estudiantes del grado de educación primaria se sentirían más competentes a la hora de incluir a los alumnos con discapacidad en las clases de EF. Aunque los valores medios de los estudiantes de educación primaria son superiores a los de educación infantil en todas las variables analizadas, la ausencia de diferencias significativas hace que sea necesaria más investigación al respecto para obtener unos resultados concluyentes. Además, el número de participantes del grado de educación infantil era inferior al de educación primaria (53 vs. 175), lo que puede considerarse un sesgo en la investigación.

Los participantes con una formación específica o previa (e.g. asistir a cursos de formación o cursos de verano) en EF Inclusiva han obtenido valores significativamente más altos en todas las variables analizadas, incluyendo el total de la escala. Los resultados coinciden con el trabajo previo de Reina, Hemmelmayr et al. (2016), en el que docentes de EF con formación específica previa en inclusión presentaron valores más altos de autoeficacia en todas las variables analizadas. También Hutzler y Daniel-Shama (2017) mostraron que aquellos profesores y profesoras de EF con formación específica presentaban valores más altos de autoeficacia hacia la inclusión.

Además, los participantes con experiencia previa en deporte inclusivo han obtenido valores medios significativamente más altos en todas las variables analizadas, incluyendo el total de la escala. Estos resultados sugieren que la experiencia previa en deporte inclusivo predispondría a futuros maestros y maestras a poseer una superior percepción de competencia para con la inclusión de alumnos con discapacidad en sus clases de EF, en consonancia con

los resultados del trabajo previo de Reina, Hemmelmayr et al. (2016). Hutzler, Zach y Gafni (2005) también mostraron que aquellos profesores y profesoras con experiencias previas con alumnado con discapacidad se percibían como más eficaces a la hora de incluirlos en sus clases de EF. Estos resultados indicarían que una formación específica para el planteamiento de tareas de deporte inclusivo favorecería una superior percepción de autoeficacia de futuros maestros y maestras de EF. Y ello estaría de acuerdo con dos de las estrategias más eficaces para cambiar las actitudes hacia la discapacidad, como son la información y el contacto directo (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009; Pérez-Tejero, Ocete, Ortega-Vila y Coterón, 2012; Slininger, Sherrill y Jankowski, 2000). En este sentido, la teoría del contacto (Allport, 1979) sostiene que las interacciones directas, en nuestro caso entre personas con y sin discapacidad, conllevarían a una mejor predisposición hacia tal interacción, además de actitudes más positivas (Armstrong, Morris, Abraham y Tarrant, 2017) hacia la enseñanza de alumnos y alumnas con discapacidad en clases de EF.

Aunque los docentes se han situado en un lugar fundamental para conseguir la plena inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad, la formación inicial de los mismos parece escasa en la actualidad (Reina, Hutzler et al., 2016). Una muestra de ello es que desde la desaparición de las antiguas especialidades de las diplomaturas de Magisterio, y con la reordenación de los programas de formación del profesorado, la formación específica en EF ha pasado de alrededor de 100 créditos en los planes antiguos a apenas 42 en los planes actuales. Ello supone una reducción de alrededor de un 60% de la formación específica, teniendo que prescindir en la mayoría de los casos de materias relacionadas con la inclusión y la formación del profesorado en EF adaptada o inclusiva.

Parece pues pertinente incluir programas específicos de EF adaptada o inclusiva en la formación inicial de futuros maestros y maestras de EF. En este sentido, se ha comprobado que tales programas mejoran significativamente la percepción de autoeficacia de sus participantes (Taliaferro, Hammond y Wyant, 2015; Tindall, Culhane y Foley, 2016), habiéndose desarrollado recientemente programas y materiales al efecto como Incluye-T (Reina, Sierra et al., 2016) o Deporte Inclusivo en la Escuela (Pérez-Tejero, Barba, García-Abadía, Ocete y Coterón, 2013; Ocete, Pérez-Tejero y Coterón, 2015).

En cuanto a la utilización de la SE-PETE-D, deben reconocerse limitaciones respecto a los AFC y a los análisis de invarianza. Aunque en general los resultados apoyaron el uso de la SE-PETE-D (validez y fiabilidad), los AFC realizados comparten la limitación presentada en el estudio de Block et al. (2013) respecto a los valores obtenidos para el *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) que estuvieron por encima de .06 (Hu y Bentler, 1999). Para los análisis de invarianza, 11 valores del *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) y seis valores del *Tucker Lewis Index* (TLI) estuvieron por encima de lo recomenda-

do (SRMR \geq .08, Hu y Bentler, 1999; TLI $>$.90, Schumacker y Lomax, 1996). La fiabilidad del instrumento (Alfa de Cronbach) fue aceptable con valores entre .76 y .89.

Atendiendo al objetivo del estudio, se concluye que los futuros maestros de EF con formación específica en EF inclusiva y con experiencia previa en deporte inclusivo se perciben más competentes a la hora de adaptar tareas que permitan la inclusión de alumnos y alumnas con discapaci-

dad en sus clases de EF. En virtud de conseguir una educación inclusiva, se hace precisa la realización de programas de formación que contemplen la práctica de actividad física y deporte adaptado y/o inclusivo, que mejoren la formación inicial de maestros y maestras de EF, dotándoles de recursos suficientes para llevar a cabo una educación inclusiva exitosa.

Perception of self-efficacy towards inclusion in pre-service teachers of physical education

Abstract

Teachers are a fundamental axis in the process of building an inclusive school. It seems relevant to study how they perceive their effectiveness in dealing with students with disabilities, a fact of special importance in the initial training of future teachers of physical education (PE). The objective of the present research was to explore the differences in perceived self-efficacy to adapt tasks in PE and make them inclusive by PE teachers in training. A total of 228 students ($M_{\text{age}}=21.85$ years) from the bachelor's degrees in Primary Education and Bachelor's in Early Childhood Education, both with a specialisation in PE, took part of this study. All of them completed the Spanish version of the Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D) (Block, Hutzler, Barak and Klavina, 2013). The results indicated that the participants with specific training in inclusive PE and with participation in inclusive sport were perceived as more competent when adapting tasks to achieve an inclusive PE. These results suggested to include training programs in inclusive PE with the aim of improving the initial training of PE teachers.

Keywords: disability, inclusive education, initial training, physical education, attitudes

Percepção de autoeficácia para inclusão em futuros professores de educação física

Resumo

Os professores são um eixo fundamental no processo de construção de uma escola inclusiva. Por isso, parece relevante estudar como eles percebem sua efetividade em lidar com alunos com deficiência, fato de especial importância na formação inicial de futuros professores de Educação Física (EF). O objetivo desta pesquisa foi analisar a autoeficácia percebida por parte de futuros professores de EF em treinamento para a adaptação de tarefas de EF, tornando-os inclusivos. Um total de 228 alunos ($M_{\text{idade}}=21,85$ anos) das séries de professoras no ensino fundamental e professor na educação infantil participaram deste estudo, em ambos os casos com a menção na EF. Todos preencheram uma adaptação ao contexto espanhol da Escala de auto-eficácia para Educação Física Professor Majors educação às crianças com Deficiência (SE-PETE-D) (Block, Hutzler, Barak and Klavina, 2013). Os resultados indicaram que os participantes com formação específica na participação inclusiva e anterior inclusive EF esporte percebidos como mais competente na adaptação atribuições de sala de aula para alcançar uma EF inclusive em comparação com seus pares sem formação específica ou contato anterior. Estes resultados sugeridos incluem programas de formação em EF inclusiva com o objetivo de melhorar a formação inicial de professores de educação primária e infantil com menção de EF.

Palavras chave: deficiência, educação inclusiva, formação inicial, educação física, atitudes

Referencias

- Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educación Física, *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(3), 207-219. <https://doi.org/10.17979/sportis.2015.1.3.1414>
- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-302. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9198-2>
- Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Basic Books.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association (6ª ed.)*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C. y Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

- Baloun, L., Kudláček, M., Sklenaříková, J., Ješina, O. y Migdauová, A. (2016). Czech self-efficacy scale for physical education majors towards children with disabilities. *Acta Gymnica*, 46 (1), 44–54. <https://doi.org/10.5507/ag.2016.002>
- Bentler, P. (1989). *EQS structural equations program manual*. Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S. y Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 184-205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.
- Browne M. W. y Cudeck R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Byrne B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J. y Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and means structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105, 456-66.
- Caus, N. y Santos, E. (2011). Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de EF. *Educación y Diversidad*, 5(1), 119-130.
- Caus, N., Santos, E., Blasco, J. E., Vega, L., Mengual, S. y Yangüez, E. (2013). Procedimiento de actuación ante la inclusión de alumnado con discapacidad en el área de EF (PAIADEF). *Apunts Educación Física y Deportes*, 112, 37-45. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.02)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9199-1>
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., et al. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193.
- Flórez, M., Aguado, A. y Alcedo, M. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Epub February 06, 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>
- Hernández, F. J., Labrador, V., Niort, J., Berbel, G. y Trullols, M. (2017). Respuestas del profesorado de Educación Física ante conflictos con alumnado con discapacidad intelectual y física. *Retos*, 31, 123-127.
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hutzler, Y., Zach, S. y Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
- Hutzler, Y. y Daniel-Shama, E. (2017). Attitudes and self-efficacy of arabic-speaking physical education teachers in Israel toward including children with disabilities. *International Journal of Social Science Studies*, 5(10), 28-42.
- Jiménez-Monteagudo, M. L. y Hernández-Álvarez, J. L. (2013). La formación inicial para una EF inclusiva: situación, prospectiva y competencias. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 471-494.
- Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8. Structural equation modeling with the Simplis command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Jovanovic, L., Kudláček, M., Block, M. E. y Djordjevic, I. (2014). Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32-46.
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(2), 131-160.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Hodges, P. y Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 171–190. <https://doi.org/10.1080/17408980701345683>
- Mosia, P. A. (2014) Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.934989>
- Navarro, R., Arufe, V. y Basanta, S. (2015). Estudio descriptivo sobre la enseñanza de los primeros auxilios por el profesorado de Educación Física en centros de Educación Primaria. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(1), 35-52. <https://doi.org/10.17979/sportis.2015.1.1.1400>
- Navarro-Patón, R. (2016). La formación del graduado con mención de Educación Física a debate. En V. Arufe (Coord.). *Libro de Actas del VI Congreso Mundial del Deporte Escolar. Educación Física y Psicomotricidad* (pp. 9). A Coruña: Sportis.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.

- 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, 140-145.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. París: UNESCO.
- Pan, Y. H. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 68-92.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0069>
- Pérez-Tejero, J. (2015). El centro de estudios sobre deporte inclusivo (CEDI): 6 años de recorrido en investigación y formación para la inclusión social. En J. Gallego, M. Alcaraz-Ibáñez, J. M. Aguilar-Parra y A. J. Cangas (Eds). IV Congreso Internacional de Deporte Inclusivo. Libro de Actas (pp. 14 -33). Almería: Universidad de Almería.
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G. y Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 29(8), 258-271. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02905>
- Pérez-Tejero, J., Barba, M., García-Abadía, L., Ocete, C. y Coterón, J. (2013). *Deporte Inclusivo en la Escuela*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Reina, R. (2014). Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society, & Education*, 6(1), 55-67.
- Reina, R., Hemmelmayr, I. y Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 93-103.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iñiguez-Santiago, M. C. y Moreno-Murcia, J. A. (2016). Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Questionnaire (AISDPE): A two-component scale in Spanish. *European Journal of Human Movement*, 36, 75-87.
- Reina, R., Sierra, B., García-Gómez, B., Fernández-Pacheco, Y., Hemmelmayr, I., García-Vaquero, M. P., Campayo, M. y Roldán, A. (2016). *Incluye-T: Educación Física y Deporte Inclusivo*. Elche: Limencop S.L.
- Rodríguez-Fernández, J. E., Civeiro, A. y Navarro-Patón, R. (2016). Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en educación primaria. En V. Arufe (Coord.). *Libro de Actas del VI Congreso Mundial del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad* (pp. 17). A Coruña: Sportis.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Schumacker, R. E. y Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slininger, D, Sherrill, C. y Jankowski, C. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17 (2), 176-196.
- Taliaferro, A., Hammond, L. y Wyant, K. (2015). Preservice Physical Educators' Self-Efficacy Beliefs toward inclusion: The impact of Coursework and Practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49-67. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Tindall, D., Culhane, M. y Foley, J. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(1), 27-39.
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>

ANEXO I

Fuente original: Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S. y Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 184-205.

Adaptación al contexto español: Reina, R., Hemmelmayr, I. y Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 93-103.

Auto-eficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación física

Instrucciones

Esta encuesta está diseñada para investigar tu autoeficacia hacia la inclusión de un/a estudiante con discapacidad intelectual, física o visual en tu programación general de educación física en tu centro educativo. Definimos la autoeficacia como tu juicio a nivel personal de tu competencia y confianza en tu habilidad para llevar a cabo una meta o tarea (Bandura, 1986). En este caso, queremos conocer tu juicio personal sobre cuán competente eres respecto a tu habilidad de adaptarte a la presencia de un/a alumno/a con discapacidad intelectual, física o visual, el cual está incluido/a en las clases de educación física (p.e. diseño de las actividades para que..., forma de interactuar con el alumnado con discapacidad para que...).

La escala de competencias para cada pregunta tiene un rango de 1 (sin confianza) a 5 (confío completamente). No hay respuestas correctas o erróneas, y cada docente contestará a las preguntas de diferente manera. Sólo queremos conocer tu juicio personal sobre cuán confianza muestras respecto a tu habilidad de atender a un alumno/a con discapacidad intelectual, física o visual como las que se describen a continuación. La encuesta termina con algunas cuestiones demográficas. No preguntamos tu nombre o ninguna información acerca de tu identificación, así que tu participación es completamente anónima.

Parte 1 – Discapacidad Intelectual

A continuación verás una descripción de un/a estudiante con discapacidad intelectual. Tras el texto, aparecerán una serie de preguntas sobre cómo de competente/capaz te sientes realizando diferentes adaptaciones para el/la estudiante.

Posteriormente, verás una descripción de un estudiante con discapacidad física seguida de otra serie de preguntas. Responde a las siguientes cuestiones como si el estudiante estuviera en tus clases de educación física durante la próxima semana. La escala de competencia para cada pregunta varía de 1 (no lo puedo hacer en absoluto) a 5 (estoy seguro de que puedo hacerlo).

Descripción de un/a Estudiante con Discapacidad Intelectual

David es un alumno de último ciclo de primaria con discapacidad intelectual, así que no aprende tan rápido como sus compañeros. Debido a su discapacidad intelectual tampoco habla muy bien, así que a veces resulta complicado entender lo que dice. Sin embargo, señala o representa gestualmente para ayudar a la gente a comprender lo que quiere. También tiene dificultades en la comprensión de directrices verbales, particularmente cuando son instrucciones complejas con diferentes fases. A David le gusta jugar a los mismos deportes que a sus compañeros pero a la hora de la verdad no se le dan demasiado bien. Aunque puede correr, es más lento que sus compañeros y se cansa fácilmente. Puede lanzar, pero no demasiado lejos, y puede atrapar pelotas que se le pasan directamente a él. Le gusta el fútbol, pero no puede chutar demasiado lejos, así como nunca recuerda dónde situarse en el campo. También le gusta el baloncesto pero no tiene la suficiente habilidad para botar sin perder el balón y no tiene la coordinación necesaria para encestar. Tampoco conoce las normas del baloncesto o de ningún otro deporte, y se distrae fácilmente de la tarea que está realizando durante el juego.

Tabla 1

Instrucciones para cumplimentar las cuestiones

Por favor, evalúa cómo de seguro/a te sientes para la realización de los aspectos que aparecen a continuación escribiendo el número apropiado del 1-5 usando la siguiente escala después de cada cuestión.				
1	2	3	4	5
Sin Confianza	Baja Confianza	Confianza Moderada	Alta Confianza	Completa Confianza

Preguntas a-c: Estás llevando a cabo un test de condición física (p.e. desde un test para valorar la resistencia hasta un test de flexibilidad) a tus alumnos de 6º curso de educación física en una clase con 30 estudiantes, que incluye a David.

Competencia

- a. ¿Cómo de competente te sientes para mantener a David centrado en la tarea durante la realización del test físico?
- b. ¿Cómo de competente te sientes para modificar el test para David?
- c. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a sus compañeros cómo ayudar a David durante el test?

1-5

Preguntas d-h: Estás dirigiendo una unidad didáctica de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 6º de primaria con 30 niños entre los cuales está David. Estás en la primera semana de la unidad, y estás enseñándoles las habilidades específicas del deporte (p.e. recepcionar, colocar y sacar en voleibol).

Competencia

- d. ¿Cómo de competente te sientes para modificar instrucciones para ayudar a David a entender qué hacer cuando explicas las habilidades del deporte?
- e. ¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea cuando enseñas habilidades del deporte?
- f. ¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a David cuando enseñas las habilidades del deporte?
- g. ¿Cómo de competente te sientes para modificar las habilidades propiamente dichas para ayudar a David cuando enseñas el deporte?
- h. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a David cuando enseñas las habilidades del deporte?

1-5

Preguntas i-k: Estás dirigiendo una unidad de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 6º de primaria con 30 niños entre los cuales está David. Estás en la última semana de la unidad, y estás enseñando a tus estudiantes cómo jugar al deporte en sí.

Competencia

- i. ¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para David?
- j. ¿Cómo de competente te sientes para ayudar a David a centrarse en la tarea durante el juego?
- k. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a David durante el juego?

1-5

Parte 2 – Discapacidad Física

A continuación verás la descripción de un/a estudiante con discapacidad física. Tras el texto, aparecerán una serie de preguntas sobre cómo de competente/capaz te sientes sobre cómo realizar diferentes adaptaciones para el/la estudiante. Como en el caso anterior, contesta a estas cuestiones como si este/a estudiante fuera a estar en tu clase de educación física durante la próxima semana. La escala de competencias para cada pregunta tiene un rango de 1 (no puedo hacerlo en absoluto) a 5 (estoy seguro de que puedo hacerlo).

Descripción de un/a Estudiante con Discapacidad Física

Javier es un estudiante de 6º de primaria con lesión de la médula espinal. No puede andar, así que se desplaza en silla

de ruedas. A Javier le gusta jugar a los mismos deportes que sus compañeros, pero no lo hace demasiado bien cuando se enfrenta a la situación de juego. Aunque puede propulsar su silla, es más lento que los otros y se cansa tras propulsar la silla durante 1-2 minutos. Puede pasar y realizar el saque de voleibol, pero no lo suficientemente lejos como para pasarlo por encima de la red. Puede pasar pelotas que se lanzan directamente a él. Sin embargo, no tiene la fuerza necesaria en los miembros superiores para realizar un lanzamiento de baloncesto lo suficientemente alto como para encestar. Debido a que no puede usar sus piernas, no puede chutar un balón de fútbol, pero puede empujarlo hacia delante con su silla.

Tabla 2.

Instrucciones para cumplimentar las cuestiones

Por favor, evalúa cómo de seguro/a te sientes para la realización de los aspectos que aparecen a continuación escribiendo el número apropiado del 1-5 usando la siguiente escala después de cada cuestión.

1	2	3	4	5
Sin Confianza	Baja Confianza	Confianza Moderada	Alta Confianza	Completa Confianza

Preguntas a-d: Estás llevando a cabo un test de condición física (p.e. desde un test para valorar la resistencia hasta un test de flexibilidad) a tus alumnos de 6º curso de educación física en una clase con 30 estudiantes, incluyendo a Javier.

Competencia

- a. ¿Cómo de competente te sientes para crear objetivos individuales para Javier durante el test de resistencia?
- b. ¿Cómo de competente te sientes para modificar el test para Javier?
- c. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier?
- d. ¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier durante el test de resistencia?

1-5

Preguntas e-h: Estás dirigiendo una unidad de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 6º de primaria con 30 niños entre los cuales está Javier. Estás en la primera semana de la unidad, y estás enseñándoles las habilidades básicas del deporte (p.e. recepcionar, colocar y sacar en voleibol)

Competencia

- e. ¿Cómo de competente te sientes para realizar modificaciones en las habilidades del deporte si Javier no puede actuar como sus compañeros cuando enseñas las habilidades del deporte?
- f. ¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?
- g. ¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades básicas del deporte?
- h. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier cuando enseñas las habilidades del deporte?

1-5

Preguntas i-l: Estás dirigiendo una unidad de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 6º de primaria con 30 niños entre los cuales está Javier. Estás en la última semana de la unidad, y estás enseñando a tus estudiantes a cómo jugar al deporte en sí.

Competencia

- i. ¿Cómo de competente te sientes para modificar reglas del juego para Javier?
- j. ¿Cómo de competente te sientes para modificar material para ayudar a Javier durante el juego?
- k. ¿Cómo de competente te sientes habilidad para hacer el entorno seguro para Javier durante el juego?
- l. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Javier durante el juego?

1-5

Parte 3 – Discapacidad Visual

A continuación verás la descripción de un/a estudiante con discapacidad visual. Tras el texto, aparecerán una serie de preguntas sobre cómo de competente/capaz te sientes sobre realizar diferentes adaptaciones para el/la estudiante. Como en el caso anterior, contesta a estas cuestiones como si este/a estudiante fuera a estar en tu clase de educación física durante la próxima semana. La escala de competencias para cada pregunta tiene un rango de 1 (no puedo hacerlo en absoluto) a 5 (estoy seguro de que puedo hacerlo).

Descripción de un/a Estudiante con Discapacidad Visual

Sofía es una alumna de 5º de primaria. Tiene discapacidad visual severa, así que sólo puede ver a la gente y objetos si están muy cerca de ella. Le gusta la actividad física, y su nivel físico es equiparable al de sus compañeros. Necesita asistencia física para desplazarse de manera segura por las instalaciones del centro. Por ejemplo, se agarra al codo de un/a compañero/a y escucha sus indicaciones cuando tienen que correr 1 km. Su visión tampoco es lo suficientemente buena para ver las demostraciones, por lo que necesita instrucciones verbales y alguien guiándola a través del movimiento para entender cómo llevar a cabo una habilidad. Cuando se juega a un deporte de equipo (p.e.,

baloncesto, voleibol, fútbol) necesita alguien con ella para su seguridad así como para asegurarse de en qué lugar del campo se encuentra, y necesita un balón sonoro para saber

dónde está en cada momento del juego. En relación con su nivel de habilidad, no puede recepcionar una pelota, pero puede lanzar o chutar contra un objetivo conocido.

Tabla 3.

Instrucciones para cumplimentar las cuestiones.

Por favor, evalúa cómo de seguro/a te sientes para la realización de los aspectos que aparecen a continuación escribiendo el número apropiado del 1-5 usando la siguiente escala después de cada cuestión.

1	2	3	4	5
Sin Confianza	Baja Confianza	Confianza Moderada	Alta Confianza	Completa Confianza

Preguntas a-b: Estás llevando a cabo un test de condición física a tus alumnos de 5º curso de educación física en una clase con 30 estudiantes incluyendo a Sofía

Competencia

- a. ¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el test físico?
- b. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros cómo ayudar a Sofía durante el test físico?

1-5

Preguntas c-d: Estás dirigiendo una unidad didáctica de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 5º de primaria con

30 niños entre los cuales está Sofía. Estás en la primera semana de la unidad, y estás enseñándoles las habilidades básicas del deporte (p.e. recepcionar, colocar y sacar en voleibol).

Competencia

- c. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?
- d. ¿Cómo de competente te sientes para modificar el material para ayudar a Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?
- e. ¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía cuando enseñas las habilidades del deporte?

1-5

Preguntas f-h: Estás dirigiendo una unidad de deporte de equipo como por ejemplo, voleibol, baloncesto o fútbol con tu clase de educación física de 5º de primaria con 30 niños

entre los cuales está Sofía. Estás en la última semana de la unidad, y estás enseñando a tus estudiantes cómo jugar al deporte en sí.

Competencia

- f. ¿Cómo de competente te sientes para hacer el entorno seguro para Sofía durante el juego?
- g. ¿Cómo de competente te sientes para enseñar a los compañeros a cómo ayudar a Sofía durante el juego?
- h. ¿Cómo de competente te sientes para modificar las reglas del juego para Sofía?

1-5
