

María Luisa Rico Gómez
Juan Antonio Plasencia-Soler
Clorinda Natividad Barrionuevo Torres
(coords.)

La universidad emergente

Hacia una educación
transformadora
e innovadora

La universidad emergente
Hacia una educación transformadora
e innovadora

María Luisa Rico Gómez,
Juan Antonio Plasencia-Soler,
Clorinda Natividad Barrionuevo Torres
(coords.)

La universidad emergente

Hacia una educación transformadora
e innovadora

Colección Horizontes-Universidad

Título: *La universidad emergente: hacia una educación transformadora e innovadora*

La publicación de este libro ha contado con la colaboración de:



Primera edición: diciembre de 2025

© María Luisa Rico Gómez, Juan Antonio Plasencia-Soler, Clorinda Natividad Barrionuevo Torres (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-267-8

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

La autoeficacia en condiciones inclusivas del alumnado universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Educación Primaria

CARMEN OCETE

Universidad Pontificia Comillas (España)

mcocete@comillas.edu

MARÍA ÁLVAREZ COUTO

Universidad Pontificia Comillas (España)

macouto@comillas.edu

EVELIA FRANCO

Universidad Loyola Andalucía (España)

efranco@uloyola.es

MARÍA FERNÁNDEZ RIVAS

Universidad Pontificia Comillas (España)

mfrivas@comillas.edu

1. Introducción

La educación inclusiva como reflejo de una educación equitativa y de calidad para la totalidad del alumnado es el principio fundamental en el que se basa el sistema educativo español (Serrano et al., 2025). Además, el rendimiento académico de los estudiantes se relaciona de manera directa con la formación de los docentes (Egido y Sánchez-Urán, 2019; Marcelo, 2009), de tal forma que una buena formación docente puede ser garantía del éxito académico. Por este motivo, se hace necesario que los futu-

ros docentes participen en procesos formativos completos y de calidad para lograr una educación de calidad.

En el caso concreto del alumnado con discapacidad en entornos ordinarios, a pesar de las evidencias claras sobre que la inclusión educativa no solo beneficia al alumnado con discapacidad, sino que trasciende al beneficio grupal, existen barreras que dificultan la participación real y activa en las sesiones (Ocete et al., 2022). Esta problemática es extensible a las sesiones de Educación Física (EF), donde se identifican distintos condicionantes que influyen en esta inclusión, siendo una de las principales barreras la percepción del profesorado de autoeficacia (Ocete et al., 2025; Rocuant, et al., 2024). La percepción de autoeficacia, apoyada en sus conocimientos y habilidades, favorece una actitud positiva hacia la inclusión que repercute directamente en su desarrollo profesional (Ocete et al., 2024). En este sentido, investigaciones anteriores han demostrado que existe una relación directa entre el conocimiento, las experiencias previas y la formación recibida con la actitud hacia la educación inclusiva y la autoeficacia docente (de Dios et al., 2019; Reina et al., 2016). La literatura internacional muestra distintas investigaciones sobre este tópico de estudio. Ejemplo de ello es el trabajo de Hodge et al. (2004), en el cual demostraron que el profesorado de EF que no había recibido formación ni experiencia práctica para desarrollar una EF inclusiva no se sentía preparado para dirigir una sesión de manera autónoma, ni brindar el apoyo adecuado al alumnado con discapacidad. Rekaa et al. (2019) demostraron que, si bien el profesorado reporta altos niveles de autoeficacia al enseñar una materia concreta, es habitual encontrar estudios donde el profesorado de EF expone una falta de competencia en la enseñanza en condiciones inclusivas, debido a que se necesitan habilidades específicas para diseñar e implementar programas de EF inclusiva. Por ese motivo, y con el objetivo de mejorar la calidad de estos procesos de inclusión, una de las principales estrategias utilizadas es facilitar formación específica, así como experiencias prácticas y recursos a los futuros docentes de ciencias de la actividad física y el deporte con una clara transferencia al desempeño profesional (Ocete et al., 2025).

La presente investigación surge en el marco de la formación de futuros docentes de EF sobre el desarrollo de capacidades

para atender a la discapacidad en contextos inclusivos. Resulta interesante conocer cómo de eficaces se perciben los estudiantes universitarios que están formándose para ser maestros y profesores de EF en relación con la discapacidad para ajustar las diferentes acciones y experiencias en las que participan a lo largo de su formación universitaria.

1.1. Objetivos

El objetivo general del estudio es analizar la autoeficacia en condiciones inclusivas del alumnado del doble grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Educación Primaria antes de participar en un programa de formación de karate inclusivo.

2. Método

El estudio sigue un enfoque cuasiexperimental. Se llevó a cabo una intervención con recogida de datos (pretest y posttest) con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes sobre su autoeficacia a la hora de llevar prácticas deportivas inclusivas antes de las jornadas deportivas, así como su efecto tras la intervención (Ato et al., 2013; Creswell y Creswell, 2023). Para este estudio, se analiza únicamente la situación de autoeficacia previa a la intervención. La muestra fue seleccionada, como en la gran parte de estudios relacionados con la educación, por conveniencia de grupo-clase (Creswell y Guetterman, 2021).

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por un total de 56 estudiantes del doble grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFYD) y el grado de Primaria de la Universidad Pontificia Comillas de la Comunidad de Madrid. Los estudiantes participantes forman parte de diferentes cursos del doble grado de CCAFYD y Primaria (tabla 1). Del total de la muestra, un 62,5 % son hombres y un 37,5 % son mujeres.

Tabla 1. Frecuencias de los cursos de la titulación

	Frecuencia	Porcentaje
1.º CCAFYD+Primaria	39	69,6
2.º CCAFYD+Primaria	3	5,4
3.º CCAFYD+Primaria	7	12,5
5.º CCAFYD+Primaria	7	12,5

2.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se aplicó la escala de «Autoeficacia del Profesorado de Educación Física hacia el alumnado con Discapacidad en condiciones inclusivas» (EA-PEF-AD-2) (Reina et al., 2019), el cual mide la autopercepción de la capacidad para incluir a personas con discapacidad en distintas situaciones en sus clases de EF. Concretamente, este cuestionario está dividido en tres dimensiones para conocer la autoeficacia para cada discapacidad (intelectual, física y sensorial). Además, cada una de ellas contiene preguntas acerca de (1) instrucción de pares (PI), mantenerse en la tarea (ST), adaptaciones específicas (SA), hasta sumar un total de 29 ítems. Cada una de las preguntas se valora a través de una escala de Likert del 1 (sin confianza) a 5 (confío completamente). Las diferentes subescalas presentan un alfa de Cronbach elevado ($\alpha \geq 0,81$).

2.3. Procedimiento

Este estudio está enmarcado en un proyecto llamado «La inclusión de personas con discapacidad a través del karate: formación del profesorado y entrenadores», aprobado y financiado por la Universidad Pontificia Comillas en una convocatoria del curso académico 2023-2024, con el objetivo general de mejorar la calidad de los procesos de inclusión a través de programas de formación en el profesorado de educación física y ciencias de la actividad física y del deporte. Dispone del informe del comité de ética favorable. De forma específica, el proyecto contempla los siguientes objetivos:

- Analizar los estilos interpersonales de los profesores y técnicos deportivos y su relación con sus percepciones sobre la inclusión en contextos deportivos.

- Analizar el impacto de la formación en karate inclusivo en la percepción del profesorado sobre su autoeficacia para incluir a alumnos con discapacidad en EF.
- Identificar el efecto de la motivación de los entrenadores y profesores de educación física sobre su propio estilo interpersonal, su actitud y su autoeficacia respecto a la inclusión en actividades físico-deportivas.

La puesta en práctica del proyecto está dividida en dos partes:

- a) Jornadas de karate inclusivo: se realizaron dos jornadas diferentes a lo largo del curso académico con una duración de tres horas cada una de ellas. Estas Jornadas tuvieron lugar en la Federación Madrileña de Karate e iban dirigidas, principalmente, a los estudiantes de 1.º curso de doble grado de CCAFYD y Primaria, como actividad formativa desde la asignatura de Didáctica de deportes de adversario y, de forma optativa, a estudiantes del resto de cursos de doble grado de CCAFYD y Primaria (2.º, 3.º, 4.º y 5.º curso). Estas jornadas fueron dirigidas por deportistas de karate con discapacidad intelectual.
- b) Programa formativo de Karate inclusivo para personas con discapacidad intelectual: este programa de formación tiene una duración de cuatro horas y se lleva a cabo en la FMK. Va dirigida a todos los técnicos deportivos y entrenadores nacionales y es impartido por un profesional de CCAFYD e inclusión en el deporte. Este programa formativo sobre la inclusión de personas con discapacidad en el deporte aborda concretamente los siguientes contenidos: (1) introducción al deporte para personas con discapacidad y (2) consideraciones para generar contextos de práctica inclusivos.

Para este estudio, se analizaron, únicamente, los datos recogidos con anterioridad a la realización de las jornadas de karate inclusivo para conocer la percepción de los estudiantes antes de participar en esta experiencia.

2.4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se empleará el *software* IBM SPSS Statistics, versión 29.0. En primer lugar, se realizará la prueba de

Shapiro-Wilk para determinar la distribución de la muestra. Después, se aplican pruebas para examinar la distribución de los datos, empleando también la prueba chi-cuadrado (χ^2) para identificar posibles diferencias significativas en la distribución de frecuencias entre hombres y mujeres en relación con las variables de formación continua. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis inferencial con el objetivo de analizar las diferencias en la percepción de autoeficacia en la enseñanza de actividades físico-deportivas con personas con diferentes tipos de discapacidad según el sexo y se aplicará la prueba U de Mann-Whitney. Asimismo, para comprobar si la realización de cursos sobre deporte y deportes de combate y discapacidad influye en la percepción de autoeficacia de los estudiantes universitarios, se utilizará la misma prueba. Por último, para examinar la relación entre la autoeficacia, la titulación y la edad, se empleará la prueba de Kruskal-Wallis con comparaciones múltiples por pares. En todos los casos, se establecerá un nivel de significación estadística de $p < 0,05$ y se calcularán tamaños del efecto correspondiente para una mejor interpretación de los resultados.

3. Resultados

En primer lugar, se llevó a cabo la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para conocer el comportamiento de los datos, indicando que no sigue una distribución normal ($p < 0,005$), por lo que todo el análisis estadístico se realizó a través de pruebas no paramétricas.

En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo utilizando tanto la media y la desviación estándar como la mediana y el rango intercuartílico, debido a la ausencia de normalidad en la distribución de las variables (tabla 2). Así, se observó que la autoeficacia percibida por los estudiantes universitarios del doble grado de CCAFYD y Primaria es similar, independientemente del tipo de discapacidad que presente el alumnado. Se observa, ligeramente, que la autoeficacia percibida a la hora de trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual (DI) es algo menor que con personas con discapacidad física (DF) o visual (DV). A pesar de ello, se observa mayor variabilidad en la autopercepción de competencia de los estudiantes cuando trabajan con personas con DF y DV (DI: $3,42 \pm 0,6$; DF: $3,39 \pm 0,8$; DV: $3,44 \pm 0,8$).

Tabla 2. Frecuencias respecto a la autoeficacia percibida según el tipo de discapacidad del alumnado

	M $\pm$ DS	Mde (IQR)
Autoeficacia percibida con alumnado con DI	3,42 $\pm$ 0,6	3,1 (2,4)
Autoeficacia percibida con alumnado con DF	3,39 $\pm$ 0,8	3,3 (3,8)
Autoeficacia percibida con alumnado con DV	3,44 $\pm$ 0,8	3,35 (3,7)

Además, se observa que solo un 25 % de la muestra ha realizado cursos acerca de deporte y discapacidad o deporte adaptado e inclusivo, frente al 75 % que no ha realizado cursos. Más concretamente, solo un 3,6 % de la muestra ha realizado anteriormente alguna formación relacionada con la inclusión en los deportes de combate, frente al 96,4 %. Concretamente, en la tabla 3 pueden observarse las distribuciones de frecuencia de las respuestas entre hombre y mujeres y comprobar que el porcentaje de hombres que no ha realizado cursos de deporte y discapacidad (hombres: 51,8 %; mujeres: 23,2 %) o de deportes de combate y discapacidad (hombres: 30,7 %; mujeres: 35,7 %) es mayor que en mujeres. Al realizar la prueba chi-cuadrado no se observan diferencias significativas ($p>0,05$).

Tabla 3. Distribución de frecuencias de la realización de cursos acerca de deporte y discapacidad o deporte adaptado e inclusivo según el sexo

		Hombre		Mujer		Total	
		n	%	n	%	n	%
Cursos deporte y discapacidad	Sí	6	10,7	8	14,3	14	25
	No	29	51,8	13	23,2	42	75
Cursos deportes de combate y discapacidad	Sí	1	1,8	1	1,8	2	3,6
	No	34	60,7	20	35,7	54	96,4

En segundo lugar, para conocer si existen diferencias en la autoeficacia percibida por el alumnado a la hora de trabajar con personas con discapacidad y el sexo de los estudiantes, se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney en referencia a la discapacidad intelectual, física y visual. De esta forma, la tabla 4 muestra que únicamente existen diferencias significativas en el ítem I (di-

mencción 1: discapacidad intelectual) acerca de la autoeficacia percibida por los estudiantes universitarios respecto a la subcategoría de atención a la tarea; concretamente, en el ítem sobre la capacidad de adaptar las reglas de juego en deportes colectivos con personas con discapacidad intelectual, aunque el tamaño del efecto es pequeño ($p=0,035$; $r=0,21$). Para conocer la diferencia entre los grupos, se analizan los datos descriptivos, observando que las mujeres muestran una mediana de $Mdn=4$, mientras que la mediana de los hombres es de $Mdn=3$. Asimismo, las mujeres presentaron una media de autoeficacia superior ($M=3,76$; $DT=0,768$) en comparación con los hombres ($M=3,26$; $DT=0,919$), lo que sugiere una mayor autopercepción de competencia en este ámbito por parte del grupo femenino (tabla 5).

Tabla 4. Pruebas para muestras independientes entre autoeficacia percibida por los estudiantes y el sexo (U de Mann-Whitney) y curso (Kruskal-Wallis)

Dimensión 1. Discapacidad Intelectual				
	U de Mann-Whitney (sexo)		Kruskal-Wallis (Titulación)	
Ítem	Sig.	r	Sig.	η^2
Instrucción a compañeros				
Ítem C	0,971		0,642	
Ítem H	0,737		0,504	
Ítem K	0,836		0,706	
Atención en la tarea				
Ítem A	0,542		0,285	
Ítem D	0,081		0,032*	0,111
Ítem E	0,849		0,07	
Ítem J	0,376		0,963	
Adaptaciones específicas				
Ítem B	0,382		0,908	
Ítem F	0,55		0,342	
Ítem G	0,606		0,73	
Ítem I	0,035*	0.21	0,573	

Dimensión 2. Discapacidad Física				
		U de Mann-Whitney (sexo)		Kruskal-Wallis (Titulación)
Ítem	Sig.	r	Sig.	η^2
Instrucción a compañeros				
Ítem A	0,413		0,782	
Ítem E	0,456		0,267	
Ítem I	0,506		0,128	
Seguridad				
Ítem B	0,568		0,184	
Ítem C	0,188		0,76	
Ítem H	0,29		0,485	
Adaptaciones específicas				
Ítem D	0,517		0,633	
Ítem F	0,461		0,439	
Ítem G	0,109		0,626	
Dimensión 3. Discapacidad Visual				
		U de Mann-Whitney (sexo)		Kruskal-Wallis (Titulación)
Ítem	Sig.	r	Sig.	η^2
Instrucción a compañeros				
Ítem B	0,979		0,398	
Ítem D	0,651		0,12	
Ítem H	0,872		0,221	
Seguridad				
Ítem A	0,517		0,121	
Ítem F	0,921		0,166	
Ítem G	0,304		0,087	
Adaptaciones específicas				
Ítem C	0,979		0,036*	0.107
Ítem E	0,993		0,052	
Ítem I	0,935		0,118	

* $p < 0,05$

Tabla 5. Comparación de datos descriptivos de la percepción de autoeficacia según el sexo

	M	Mdn	DT	IQR
Hombre	3,26	3	0,919	1
Mujer	3,76	4	0,768	1

También se comprobó si existían diferencias significativas entre la percepción de la autoeficacia percibida por los estudiantes a la hora de trabajar con deporte inclusivo en presencia de personas con discapacidad y el curso en el que se encuentran, a través de la prueba Kruskal-Wallis (tabla 4). Los resultados muestran que existen diferencias significativas en el ítem D (dimensión 1: discapacidad intelectual) respecto a lo competentes que se perciben los estudiantes a la hora de atender la tarea y, por tanto, modificar instrucciones para ayudar a alumnos con discapacidad intelectual a entender qué hacer cuando se explican las habilidades específicas de deportes colectivos. También se observan diferencias significativas en el ítem C (dimensión 3: discapacidad visual), en la subcategoría de adaptaciones específicas, concretamente acerca de lo competentes que se perciben a la hora de modificar instrucciones para ayudar a personas con discapacidad visual a aprender las habilidades específicas de deportes colectivos. En estos ítems se llevó a cabo la prueba de eta cuadrado (η^2) para conocer el efecto de estas diferencias, observando que, en ambos casos, el tamaño del efecto es moderado y, por tanto, existen variaciones moderadas respecto al curso en el que se encuentran los estudiantes.

Para conocer las diferencias entre grupos en aquellos ítems donde se observaron diferencias significativas en la prueba Kruskal-Wallis, se llevó a cabo un análisis de comparaciones múltiples por parejas (tabla 6). Al analizar los resultados de estas pruebas, en el ítem D (dimensión 1: discapacidad intelectual) se advierte que tanto el valor p inicial ($p=0,004$) como el valor p ajustado ($p=0,027$) son significativos ($p<0,05$), lo que indica que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos 1.º y 5.º CCAFYD y Primaria, siendo los estudiantes de 5.º los que perciben una mayor autoeficacia respecto al deporte inclusivo en presencia de personas con discapacidad intelectual.

En el ítem C (dimensión 3: discapacidad visual), los resultados indican que existen diferencias significativas entre los estudiantes de 2.º y 5.º curso de CCAFYD y Primaria ($p=0,009$; p ajustado= $0,055$), así como entre los de 1.º y 5.º curso ($p=0,016$; p ajustado= $0,094$). Sin embargo, tras la corrección por comparaciones múltiples, ninguna de estas diferencias alcanza la significación estadística ajustada, lo que sugiere que la autoeficacia percibida en esta dimensión se mantiene relativamente estable entre los distintos cursos analizados.

Tabla 6. Comparaciones múltiples por parejas según el curso de los estudiantes

Ítem	Grupo 1- Grupo 2	Estadístico de prueba	Estadístico prueba estándar	Sig.	Sig. Ajust.
Dimensión 1. Discapacidad Intelectual					
Ítem D	2.º CCAFYD+Primaria-1.º CCAFYD+Primaria	4,821	0,527	0,598	1
	2.º CCAFYD+Primaria-3.º CCAFYD+Primaria	-6,5	-0,617	0,537	1
	2.º CCAFYD+Primaria-5.º CCAFYD+Primaria	-22,643	-2,148	0,032	0,19
	1.º CCAFYD+Primaria-3.º CCAFYD+Primaria	-1,679	-0,268	0,789	1
	1.º CCAFYD+Primaria-5.º CCAFYD+Primaria	-17,822	-2,842	0,004	0,027*
	3.º CCAFYD+Primaria-5.º CCAFYD+Primaria	-16,143	-1,977	0,048	0,288
Dimensión 3. Discapacidad Visual					
Ítem C	2.º CCAFYD+Primaria-3.º CCAFYD+Primaria	-11,357	-1,07	0,285	1
	2.º CCAFYD+Primaria-1.º CCAFYD+Primaria	12,385	1,344	0,179	1
	2.º CCAFYD+Primaria-5.º CCAFYD+Primaria	-27,643	-2,604	0,009	0,055*
	3.º CCAFYD+Primaria-1.º CCAFYD+Primaria	1,027	0,163	0,871	1
	3.º CCAFYD+Primaria-5.º CCAFYD+Primaria	-16,286	-1,98	0,048	0,286
	1.º CCAFYD+Primaria-5.º CCAFYD+Primaria	-15,258	-2,416	0,016	0,094

* p ajustado $<0,05$

4. Discusión

El presente estudio tenía como objetivo conocer cómo de eficaces se perciben los estudiantes universitarios que están formán-

dose para ser maestros y profesores de EF en relación con la atención a personas con discapacidad antes de participar en actividades deportivas para personas con discapacidad. Hay que destacar que este tipo de proyectos aplicados en educación superior contribuyen al cumplimiento de los ODS 4, educación de calidad, y ODS10, reducción de las desigualdades, siendo la colaboración institucional entre federaciones y universidades un modelo innovador. Esta iniciativa coincide con lo expuesto por McCowan (2023), el cual enfatiza que las alianzas estratégicas entre universidades, gobiernos, sector privado y organizaciones de la sociedad civil potencian la capacidad de las instituciones educativas para contribuir eficazmente a la reducción de desigualdades, la promoción de la calidad educativa y la sostenibilidad. Como muestra de lo anteriormente expuesto, se ha presentado en este trabajo la aplicación práctica vinculada a deportes como el karate, el cual genera la oportunidad de una transferencia a otras modalidades deportivas, replicables en contexto universitario, tal y como exponen Pinto-Escalona et al. (2022). Las necesidades sociales emergentes demandan que el contexto universitario se vincule de manera estable a través de sus asignaturas con el desempeño profesional más allá de los contextos actuales de prácticas.

En relación con los resultados, podemos confirmar que es necesario profundizar sobre las creencias de autoeficacia de los futuros docentes en EF, ya que la autoeficacia percibida afecta al comportamiento de los docentes de diferentes formas, según la teoría de autoeficacia de Bandura, en la elección de actividades y conductas en la medida en la que los docentes se comprometen con las actividades en las que se consideran altamente eficaces. En esta línea, cuanto mayor es la autoeficacia percibida, mayor es el grado de esfuerzo que invierten los docentes. De igual manera, influye en los patrones de pensamiento y reacciones emocionales de los profesionales, ya que cuando la autoeficacia es baja pueden considerar las actividades más complejas de lo que realmente son. Finalmente, la autoeficacia permite que, en este caso, el futuro docente sea un productor de su futuro y no un predictor, ya que se ponen retos, aumentan la intensidad de sus esfuerzos, poseen bajos niveles de estrés y muestran interés por experiencias nuevas.

Así, por un lado, este estudio muestra que, en algunos casos, existen diferencias sobre la autopercepción de la competencia y

el sexo de los estudiantes. Concretamente, se observa que las mujeres tienen una mayor autopercepción de la competencia a la hora de adaptar las reglas de juego en deportes colectivos en presencia de personas con discapacidad intelectual, coincidiendo con los resultados de Grimminger-Seidensticker y Seyda (2022). Sin embargo, este tópico de estudio es actual y no se encuentran referencias previas en este contexto.

Por otro lado, los resultados alcanzados en este estudio coinciden con los resultados de otros autores, que destacan que el profesorado con experiencias previas con alumnado con discapacidad se percibe como más eficaz a la hora de incluirlo en sus clases de EF (Abellán et al., 2019). Esto podría explicarse debido a que el contacto y las experiencias previas conducen a algún tipo de experiencias de dominio, que son la fuente más influyente de autoeficacia (Bandura, 1977). Por otro lado, la literatura evidencia que la experiencia previa en la enseñanza de este alumnado es otro factor importante que puede influir en el nivel de autoeficacia del profesorado (Alhumaid et al., 2020; Hutzler y Daniel-Shama, 2017). Por ejemplo, Antala et al. (2022) encontraron que el profesorado de EF con contacto previo con alumnado con discapacidad logró un nivel significativamente más alto de autoeficacia y actitudes más positivas que sus homólogos con menos experiencia. Por su parte, Abellán et al. (2019) también encontraron resultados similares, destacando que los participantes con formación específica en EF inclusiva y que habían tenido contacto previo con alumnos con discapacidad se percibían más competentes a la hora de adaptar las tareas de clase para conseguir una EF inclusiva respecto a sus compañeros sin formación específica o sin contacto previo. Todos estos resultados destacan la necesidad de que los futuros docentes de EF experimenten y participen durante su formación académica en situaciones reales con personas con discapacidad. Por tanto, se hace imprescindible ofrecer en los planes de estudios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Educación Primaria formación específica y experiencias prácticas de contacto con personas con discapacidad, ya que, tal como demuestran experiencias como la presentada por Grassi-Roig et al. (2022), la formación en inclusión del profesorado de EF es clave para aumentar la capacidad y seguridad percibidas para incluir eficazmente a estudiantes con discapacidad en sus clases.

4.1. Limitaciones y líneas de futuro

A pesar de los resultados positivos alcanzados, este estudio debe considerarse dentro de sus limitaciones. En primer lugar, el número de participantes es limitado, tanto en número como en los diferentes grupos (género, curso), lo que ha impedido hacer análisis más complejos y comparaciones que puedan ofrecer resultados generalizables. Por tanto, sería adecuado poder replicar el estudio con otros participantes, aumentando la representación de la muestra para estudiar en profundidad aspectos como la formación previa recibida, las características de esa formación (por ejemplo, si la han recibido en seminarios o asignaturas de la universidad) o el contenido de las mismas, casi como el tipo de discapacidad hacia la que formar.

5. Conclusiones

La autoeficacia en condiciones inclusivas del alumnado del doble grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Educación Primaria antes de participar en un programa de formación de karate inclusivo muestra diferencias en función del tipo de discapacidad del alumnado incluido en las sesiones de educación física y el tipo de instrucciones y contenido a impartir. Por tanto, la formación específica durante los grados de ciencias de la actividad física y del deporte que incluya contacto con personas con discapacidad en contextos de actividad físico-deportiva favorecerá una mejora en la percepción de autoeficacia docente, sobre todo en la adaptación e inclusión de las prácticas deportivas.

6. Agradecimientos

Agradecer el apoyo a la Universidad Pontificia Comillas por la financiación de Proyectos de Investigación Propios 2023 de este proyecto de investigación titulado «La inclusión de personas con discapacidad a través del karate: formación del profesorado y entrenadores», así como a la Real Federación Española de karate y a Down España.

7. Referencias

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N., Reina, R., Ferriz, R. y Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Journal of Sport Psychology*, 28(1), 143-156.
- Alhumaid, M. M., Khoo, S. y Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(9), 3898. <https://doi.org/10.3390/su12093898>
- Antala, B., Pružek, M. y Popluhárová, M. (2022). Self-efficacy and attitudes of physical education teachers towards inclusion of pupils with disabilities. *Sustainability*, 14(20), 1-14.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE.
- Creswell, J. y Guetterman, T. (2021). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- De Dios, J., Pegalajar, M., De León, J. M. y Galindo, H. (2016). Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 75-86.
- Egido, I. y Sánchez-Urán, L. (2019). El profesorado novel en Inglaterra y Finlandia: dos modelos de iniciación profesional. En J. Valle y G. Álvarez-López (Coords.), *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 72-91). Dykinson.
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J. y Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 5-13.
- Grimminger-Seidensticker, E. y Seyda, M. (2022). Enhancing attitudes and self-efficacy toward inclusive teaching in physical education pre-service teachers: Results of a quasi-experimental study in physical education teacher education. *Frontiers in Education*, 7(2022), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.909255>
- Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K. y O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, education and society*, 9(3), 395-419.

- 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.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- McCowan, T. (2023). The climate crisis as a driver for pedagogical renewal in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(5), 933-952.
- Ocete, C., Fernández Rivas, M., Rocuant, A. y Franco, E. (2024). Diseño de programas de intervención para favorecer la inclusión de alumnado con discapacidad intelectual en educación física: estrategias y recursos. En A. B. Barragán, M. M. Simón, J. J. Gázquez, E. Martínez y S. Fernández (Comps.), *Metodologías emergentes en la investigación y acción educativa* (pp. 589-599). Dykinson.
- Ocete, C., Gutiérrez, A., González-Peño, A. y Franco, E. (2025). The effects of an SDT-Based training program on teaching styles adapted to inclusive physical education. Does previous contact with students with intellectual disabilities matter? *Espiral. Cuadernos del profesorado* 18(37) 1-14.
- Ocete, C., Pérez-Calzado, E. y Franco, E. (2023). La autoeficacia del profesorado de educación física: impacto del contacto previo con alumnos con discapacidad. En M. M. Molero, M. M. Simón, J. J. Gázquez, P. Molina y S. Fernández (Comps.), *Nuevos enfoques de aproximación a la investigación e intervención en contextos educativos* (pp. 713-724). Dykinson.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Reina, R. y Coterón, J. (2022). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 19-31.
- Pinto-Escalona T., Valenzuela P. L., Martín-Loeches M. y Martínez-de-Quel O. (2022). Individual responsiveness to a school-based karate intervention: An ancillary analysis of a randomized controlled trial. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 32(8), 1249-1257.
- Rekaa, H., Hanisch, H. y Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.
- Reina, R., Ferriz, R. y Roldan, A. (2019). Validation of a physical education teachers' self-efficacy instrument toward inclusion of students

with disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10(2019), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02169>

- 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.
- Rocuant, A., Treviño, E. y Ocete, C. (2024). Factores asociados a la actitud de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en educación Física: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(4).
- Serrano, L., Vela, E. y Martín, L. (2025). El impacto de la LOMLOE en los procesos de atención educativa a la diversidad: Perspectivas del profesorado. *European Public & Social Innovation Review*, 10(2025), 1-17.