



La autoeficacia del profesorado de Educación Física y su relación con la inclusión de alumnos con discapacidad en sus sesiones

Carmen Ocete Calvo, Javier Pérez-Tejero, Javier Coterón López

Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre el Deporte Inclusivo (CEDI). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte-INEF. Universidad Politécnica de Madrid

carmen.ocete@upm.es, j.coteron@upm.es, j.perez@upm.es

Resumen. Uno de los factores más determinante en la inclusión de alumnos con discapacidad en Educación Física es la formación específica del profesorado (Block, Taliaferro, Harris, y Krause, 2010; Hutzler, Zach, y Gafni, 2005). Por este motivo, se diseñó una formación en el marco del programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” (DIE) (Pérez-Tejero, Barba, García-Abadía, Ocete, y Coterón, 2013), facilitando al docente recursos y herramientas para atender a su alumnado con discapacidad. El objetivo de este trabajo es analizar la autoeficacia del profesorado de EF hacia la inclusión de alumnos con discapacidad tras participar en la formación. La muestra está formada por 18 sujetos, 11 mujeres y 7 hombres (edades 32 y 51 años) ($X= 40.2$; $DT=6.6$). La herramienta seleccionada fue el cuestionario “Self-efficacy in teaching PE under inclusive conditions” (SEIPE; Hutzler et al., 2005). Los resultados muestran diferencias significativas positivas en cuestiones relacionadas como sentirse capaces de mejorar las condiciones óptimas de enseñanza con alumnos con discapacidad física en situaciones deportivas, juegos o actividades fuera del centro. Los profesores con menos de 10 años de docencia mostraron valores más positivos en cuanto a sentirse capaces de incluir a un alumno con discapacidad física en deportes durante su tiempo libre. Los hombres se sentían más capaces de incluir a alumnos con discapacidad física tanto en juegos durante el recreo como en la enseñanza de técnica deportiva. Se concluye que la formación tiene un efecto positivo en la autoeficacia en algunas dimensiones, sin embargo, se hace necesario profundizar en los diseños formativos.

Palabras clave: autoeficacia, educación física inclusiva, deporte inclusivo, formación, inclusión.



La autoeficacia del profesorado de Educación Física y su relación con la inclusión de alumnos con discapacidad en sus sesiones

Carmen Ocete Calvo, Javier Pérez-Tejero, Javier Coterón López

Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre el Deporte Inclusivo (CEDI). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte-INEF. Universidad Politécnica de Madrid

carmen.ocete@upm.es, j.coteron@upm.es, j.perez@upm.es

Las investigaciones en relación a la inclusión de alumnos con discapacidad en Educación Física sugieren que las actitudes de los docentes hacia esta inclusión puede tener un impacto considerable en las experiencias de los alumnos (Haegele, Hodge, Barbosa, y Gonçalves de Rezende, 2018; Rizzo y Vispoel, 1991). Por tanto, la actitud del profesorado se convierte en uno de los factores de mayor influencia en este proceso (Lijuan, Jing, y Lin, 2015). Para explicar la formación de creencias, la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP) (Ajzen, 1991) postula que la intención viene determinada por tres factores: la actitud (evaluación global del individuo hacia el comportamiento, pudiendo ser favorable o desfavorable a este); las normas subjetivas (creencias del individuo sobre las expectativas de otras personas importantes para él sobre dicha conducta); y el Control conductual percibido (la creencia del individuo acerca de factores facilitadores o dificultosos para desempeñar un comportamiento determinado). Éste último, es un predictor adicional de las intenciones y está compuesto a su vez por: la autoeficacia (que se ocupa en gran medida con la facilidad o dificultad de realizar un comportamiento) y la capacidad de control (el grado en que un comportamiento consigue el rendimiento) (Ajzen, 2002).

Siguiendo lo expuesto, la autoeficacia definida en la “Teoría de la Autoeficacia” (Bandura, 1988) como la creencia en las capacidades propias del individuo para ejecutar las acciones requeridas para producir determinados niveles de logro, siendo mejor predictor de la conducta humana que las habilidades, los logros previos o el conocimiento, ya que determina qué hace el sujeto con el conocimiento y habilidades que posee. Según esta teoría, las creencias de autoeficacia afectan al comportamiento en la elección de actividades y conductas, en determinar cuánto esfuerzo invierte cada sujeto (a mayor autoeficacia mayor grado de esfuerzo), influyendo sobre patrones de pensamiento y reacciones emocionales (ya que personas con autoeficacia baja pueden considerar las actividades más complejas de lo que son) y por último, permitiendo al sujeto ser 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.

Dado el papel que desempeña la autoeficacia y su relación con la actitud muchas son las investigaciones que han profundizado en identificar qué factores se relacionando con las creencias de autoeficacia, siendo identificados como los más importantes de los profesores de EF en el trabajo con alumnos con discapacidad la experiencia previa y la formación específica (Block et al., 2010; Hutzler et al., 2005). En cuanto a la formación específica, la bibliografía muestra que una escasa formación conlleva un efecto negativo en la percepción de competencia, confianza y actitudes en el proceso inclusivo (Ammah y Hodge, 2005; Hutzler et al., 2005). Los resultados obtenidos en estudios realizados en distintos países refuerzan la idea de que los docentes que reciben formación específica para atender a los alumnos con discapacidad tienen reacciones más afectivas y actitudes más favorables que los que no la han recibido (Beh-Pajooh, 1991; Block y Rizzo, 1995; Obrusnikova, 2008), aunque se puedan encontrar otros estudios que no encontraron ninguna correlación significativa entre los cursos de formación y las creencias (Rizzo y



Vispoel, 1991; Rizzo y Wright, 1988). Parece ser que la formación específica es un aspecto fundamental para la mejora del sentimiento de autoeficacia (Reina, Hemmelmayr, y Sierra-Marroquín, 2016). Distintos estudios concluyen que los profesores de EF que no han recibido formación y experiencia práctica para una educación física inclusiva (Hardin, 2005; Hodge y Jansma, 2000) no se sentían preparados para dirigir una sesión de manera autónoma (Davis, Kotecki, M., y Oliver, 2007; Rust y Sinelnikov, 2010), ni brindar el apoyo adecuado a los alumnos con discapacidad (Block y Rizzo, 1995). Mihye (2013) encontró como resultado de su estudio con 106 futuros profesores de EF que los alumnos que tenían más experiencia previa en la enseñanza de alumnos con discapacidad se sentían más seguros que los que no la tenían. En el estudio de Hwang y Evans (2011) los docentes manifestaron escaso conocimiento y habilidades limitadas para una práctica inclusiva, motivo por el cual se sentían temerosos. Este aspecto mejoró cuando dispusieron de recursos para llevar a cabo sus funciones, incluyendo materiales, recursos humanos y formación. El trabajo de Díaz y Franco (2010), los docentes mostraron su rechazo a la inclusión educativa basándose en el hecho de no sentirse preparados formativamente.

En relación a los años de experiencia, parece ser que el profesorado presenta una actitud más favorable hacia la enseñanza de alumnos con discapacidad cuantos más años poseen de experiencia (Avramidis y Kalyva, 2007; Bekiari y Sakelariou, 2004; Block y Rizzo, 1995; Knoll y Fediuk, 2012; Kozub y Porretta, 1998; Meegan y Macphail, 2006; Obrusnikova, 2008; Ozer et al., 2013; Rizzo y Vispoel, 1991). En contraste a esto, Leyser, Kapperman y Keller (1994) y Oh et al. (2010) encontraron actitudes más positivas hacia la inclusión en profesores con menos años de experiencia. Jobe et al. (1996) no encontraron diferencias significativas entre los profesores con menos de 6 años de experiencia docente y entre los más veteranos.

A pesar de que es complicado afirmar de manera concluyente cuáles son las variables del profesorado de EF que favorecen ésta inclusión encontramos autores que han profundizado sobre distintas variables (Ocete, 2016). El género y edad han demostrado ser las variables menos consistentes en relación a las actitudes (Lijuan et al., 2015; Oh et al., 2010), no habiendo un claro consenso en la literatura y encontrando autores que han cuestionado la relación directa entre el género y la actitud hacia la inclusión (Beh-Pajoo, 1991; Duchane y French, 1998; Hodge, Davis, Woodard, y Sherrill, 2002; Jobe et al., 1996; Kudláček, Válková, Sherrill, Myers, y French, 2002; Ozer et al., 2013; Patrick, 1987a, 1987b; Rizzo y Vispoel, 1991; Rizzo y Wright, 1988). En relación a la edad, algunos autores afirman que los profesores más jóvenes presentan mejor actitud hacia la inclusión frente a los docentes más veteranos (Forlin, 1995; Hwang y Evans, 2011; Leyser et al., 1994; Ozer et al., 2013; Rizzo y Vispoel, 1991; Rizzo y Wright, 1988), mientras que otros apoyan la idea de que los docentes con más edad pero también con más formación presentan actitudes más positivas (Meegan y Macphail, 2006; Rizzo, 1984).

Por este motivo, en el marco del programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela” (DIE) (Pérez-Tejero et al., 2013), se diseñó una formación práctica y real para el profesorado de EF. Dicha formación consistió en facilitar al docente los recursos y herramientas necesarios para atender a su alumnado con discapacidad. A continuación en la Tabla 1 se detallan las características de la formación llevada a cabo:



Tabla 1. Fases y acciones de la formación del profesorado participante en el programa DIE

Fases	Acciones	Duración
I. Formación teórica	I.I. Ponencia de un deportista paralímpico	1 hora
	I.II Recursos didácticos: - El docente debía seleccionar 4 modalidades deportivas adaptadas con metodología inclusiva. De cada una de ellas se le facilitaba: - Ficha teórica: reglamento, adaptaciones, relación con movimiento paralímpico, tipo de discapacidad que lo práctica y sus consideraciones, bibliografía para complementar los contenidos. - Video explicativo del deporte - Video explicativo de 3 de las tareas propuestas	8 horas
II. Formación práctica	- Implementación de los 4 deportes seleccionados (8 sesiones) Disponían de material deportivo adaptado: 10 sillas de ruedas, 2 juegos de Boccia oficiales, 30 antifaces, 5 balones de goalball, 30 cuerdas guía, 5 balones de Fútbol 5 ciegos	8 horas
III. Practica real evento deportivo inclusivo	En el diseño e implementación del evento deportivo inclusivo, el docente a través de la observación directa vivenciaba las consideraciones para la práctica inclusiva y diseños de practica inclusiva reglada (Ocete y Pérez-Tejero, 2019)	4 horas

Según lo expuesto, parece que una de las claves para una inclusión exitosa es la formación específica del profesorado, ya que se relaciona directamente con una menor resistencia a la realización de prácticas inclusivas, independientemente de si se produce antes o durante el periodo de docencia (Avramidis y Norwich, 2012). Por este motivo, el objetivo de este estudio es analizar la autoeficacia del profesorado hacia la inclusión de alumnos con discapacidad física en EF tras participar en el programa DIE.

Método

Muestra

La muestra total de los profesores de EF está formada por 18 sujetos, 11 mujeres (61%) y 7 hombres (39%), con edades comprendidas entre los 32 y los 51 años ($X=40.2$; $DT=6.6$). En la Tabla 1 se muestra las características principales de la muestra total:

Tabla 2. Características del profesorado participante en el estudio.

Variable	Nº profesores	%
Tipo de centro		
Ordinario	13	72.3
Atención preferente	5	27.7
Titulación		
Licenciado	17	94.5
Doctor	1	5.5
Experiencia docente		
+ 10 años	14	78
-10 años	4	22
Experiencia docente con discapacidad		
Si	13	72.3
No	5	27.7
Formación específica		
Si	9	50
No	9	50



Instrumento

La herramienta seleccionada fue el cuestionario “Self-efficacy in teaching PE under inclusive conditions” (SEIPE; Hutzler et al., 2005) diseñado para medir la autoeficacia del profesor en la enseñanza de la EF en condiciones inclusivas, está basado en las instrucciones para la construcción de cuestionarios de autoeficacia (Bandura, 1977). Consta de 15 ítems sobre la confianza del docente encuestado en su capacidad de proporcionar las condiciones de aprendizaje óptimas para el alumno con discapacidad y sus compañeros si discapacidad. Los ítems son pequeños casos o situaciones centrados en distintas discapacidades: 8 en la discapacidad física, 3 en el trastorno del desarrollo, 2 en el trastorno de déficit de atención y 2 casos en la discapacidad visual. Utiliza una escala de tipo Likert de 4 puntos (siendo 1=nada en absoluto y 4:mucho) (Ocete, 2016).

Procedimiento

La primera toma de datos del estudio (pre-test) se realizó en la semana previa de la implementación del programa. Se administró los cuestionarios por una persona formada para la ocasión, durante 20 min. Para la segunda (post-test), se realizó por correo electrónico. Se concretó una fecha concreta con cada uno de los profesores para el envío de los cuestionarios, siendo esta una semana después de la finalización de la intervención. Se obtuvo la evaluación positiva por parte del comité de ética de la universidad.

Análisis estadístico

La aplicación del test de Kolmogorov-Smirnov reveló que las puntuaciones de ninguna de las variables objeto de estudio seguía una distribución normal por lo que se procedió al análisis de datos a través de pruebas no paramétricas. Para la exposición de los resultados, se indican primero el análisis según factor (género, edad, años de docencia, experiencia previa como docente de alumnos con discapacidad y experiencia previa como docente de alumnos con discapacidad en EF) para seguir a continuación con el análisis según momento de aplicación del programa de intervención (pre, post).

Resultados

Análisis por factor

En primer lugar se realizó un análisis según factor intraítem, al efecto de conocer las posibles diferencias dentro de la muestra total estudiada. Se segmentó la muestra en función de los factores indicados y se comprobaron las diferencias para cada ítem. Para ello, se utilizó la prueba de U-Mann Whitney, arrojando los siguientes resultados por factor:

Edad

En relación a este factor no se encontró diferencias significativas salvo en el preítem 13 (“*Quiere ir a una excursión durante la noche con su clase de 1º ESO en la que un alumno en silla de ruedas está incluido. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?*”), que mostró una $M=3.44 (\pm 52)$ respecto a los mayores de 40 años de edad (que fue de $3.22, \pm .83, p=.015$), a favor de los docentes menores de 40 años.



Tabla 3. Descriptivos por ítem según edad del profesorado para el SEIPE antes de la intervención (n=18, *p<0.05).

Edad		Preitem1	Preitem2	Preitem3	Preitem4	Preitem5	Preitem6	Preitem7
≤ 40 años	X	3.00	2.67	2.89	2.44	2.89	2.89	2.56
	DE	.500	.500	.601	.882	.601	.782	.527
≥40 años	X	2.44	2.44	2.67	2.56	2.89	2.89	2.67
	DE	.726	.527	.866	.726	.782	.333	.707
Total	X	2.72	2.56	2.78	2.50	2.89	2.89	2.61
	DE	.669	.511	.732	.786	.676	.583	.608

Edad		Preitem8	Preitem9	Preitem10	Preitem12	Preitem13*	Preitem14	Preitem15
≤ 40 años	X	2.44	2.00	3.00	2.89	3.44	2.67	2.67
	DE	.882	.535	.535	.601	.527	.866	.866
≥40 años	X	1.89	2.11	2.67	2.00	3.22	2.67	2.67
	DE	.782	.782	.707	.707	.833	1.00	1.00
Total	X	2.17	2.06	2.82	2.44	3.33	2.67	2.67
	DE	.857	.659	.636	.784	.686	.907	.907

Género

En relación a la variable género, encontramos diferencias significativas tanto en el momento pre intervención como después de ella a favor de los hombres. Antes de la intervención se encuentran diferencias significativas en el ítem 11 (*“En su clase de 4º ESO una alumna usa un andador para la movilidad diaria. ¿En qué medida se siente seguro de su capacidad para incluir a la niña con discapacidad con sus compañeros en juegos durante el recreo?”*, p=.050), donde los hombres mostraron valores mayores (2.43, ±.535) en comparación con las mujeres (1.82 ± .874).

Tras la intervención (postítems) se encontraron diferencias significativas en positivo en los siguientes ítems: ítem 1 (*“Usted es profesor de una clase de 1º ESO, donde van a practicar voleibol. Un alumno presenta considerables dificultades motoras. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?”*, p=.046) a favor de los hombres (3.29, ± .488) respecto a las mujeres (2.82, ± .405). También para el ítem 3 (*“Usted es profesor de 3º ESO, y uno de sus alumnos, siempre le hace preguntas mientras usted habla pero sin escuchar sus respuestas. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?”*, p=.011), a favor de los hombres (3.43, ± .535) respecto a las mujeres (2.64, ± .505).

En el ítem 6 (*“En su clase de 2º ESO, uno de sus alumnos es conocido en clase por ser torpe. ¿En qué medida se siente seguro de su capacidad para incluir a este alumno con sus compañeros de juegos?”*, p=.007) a favor de los hombres (3.57, ± .535) respecto a las mujeres (2.91, ± .302). En el ítem 8 (*“En su clase de 3º ESO tiene un alumno con una amputación por encima de la rodilla y quiere jugar al fútbol con sus amigos/as en su tiempo libre. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para incluir al alumno con discapacidad con sus compañeros jugando a fútbol?”*, p=.021), a favor de los hombres (3.14, ± .378) respecto a las mujeres (2.45, ± .688). En el ítem 9 (*“En su clase de 1º Bachillerato, tiene una alumna con una limitación motora grave en el lado izquierdo de su cuerpo. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para enseñar a la niña un servicio de voleibol que cruce la red?”*, p=.040), a favor de los hombres (3.14, ± .690) respecto a las mujeres (2.45, ± .522).

En el ítem 10 (*“En su clase de 2º ESO un alumno utiliza una silla de ruedas para su movilidad diaria. ¿En qué medida siente seguro de su capacidad para incluir al alumno con discapacidad e introducirlo en juegos en grupo junto con sus compañeros*



de su clase?”, $p=.008$), a favor de los hombres ($3.71, \pm .488$) respecto a las mujeres ($2.91, \pm .539$). En el ítem 14 (“*Tú estás ejerciendo como árbitro en una final de baloncesto. Al final del juego, un alumno se acerca llorando y acusándole de tomar la decisión equivocada causando a su grupo la derrota. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para dominar la situación?*”) $p=.028$), a favor de los hombres ($3.71, \pm .488$) respecto a las mujeres ($3.18, \pm .405$).

Tabla 4. Descriptivos por ítem según género del profesorado para el SEIPE antes de la intervención ($n=18, *p \leq 0.05$).

Género		Preitem1	Preitem2	Preitem3	Preitem4	Preitem5	Preitem6	Preitem7
Hombres	X	2.86	2.57	3.00	2.86	3.14	2.86	2.57
	DE	.900	.535	.816	.690	.690	.690	.535
Mujeres	X	2.64	2.55	2.64	2.27	2.73	2.91	2.64
	DE	.505	.522	.674	.786	.647	.539	.674
Total	X	2.72	2.56	2.78	2.50	2.89	2.89	2.61
	DE	.669	.511	.732	.786	.676	.583	.608

Género		Preitem8	Preitem9	Preitem10	Preitem11*	Preitem12	Preitem13	Preitem14	Preitem15
Hombres	X	2.43	2.17	2.71	2.43	2.43	2.43	3.57	2.86
	DE	.976	.753	.756	.535	.535	.535	.535	.690
Mujeres	X	2.00	2.00	2.90	1.82	2.00	2.45	3.18	2.55
	DE	.775	.632	.568	.874	.632	.934	.751	1.036
Total	X	2.17	2.06	2.82	2.06	2.17	2.44	3.33	2.67
	DE	.857	.659	.636	.802	.618	.784	.686	.907

Tabla 5. Descriptivos por ítem según edad del profesorado para el SEIPE después de la intervención ($n=18, *p \leq 0.05$).

Género		Postitem1*	Postitem2	Postitem3*	Postitem4	Postitem5	Postitem6*	Postitem7
Hombres	X	3.29	3.14	3.43	3.43	3.43	3.57	3.29
	DE	.488	.690	.535	.535	.787	.535	.756
Mujeres	X	2.82	2.82	2.64	2.91	2.64	2.91	2.64
	DE	.405	.603	.505	.701	.809	.302	.505
Total	X	3.00	2.94	2.94	3.11	2.94	3.17	2.89
	DE	.485	.639	.639	.676	.873	.514	.676

Postitem8*	Postitem9*	Postitem10*	Postitem11	Postitem12	Postitem13	Postitem14*	Postitem15
3.14	3.14	3.71	2.57	2.57	3.14	3.71	3.43
.378	.690	.488	.535	.535	.690	.488	.535
2.45	2.45	2.91	2.45	2.36	2.91	3.18	2.82
.688	.522	.539	.688	.809	.701	.405	.982
2.72	2.72	3.22	2.50	2.44	3.00	3.39	3.06
.669	.669	.647	.618	.705	.686	.502	.873

Años de docencia

En relación a los años de docencia, se encontraron diferencias significativas en el ítem 8 antes de la intervención (“*En su clase de 3º ESO tiene un alumno con una amputación por encima de la rodilla y quiere jugar al fútbol con sus amigos /as en su tiempo libre. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para incluir al alumno con discapacidad con sus compañeros jugando a fútbol?*”, $p= .031$), a favor del grupo que tiene menos años de docencia ($2.83, \pm .753$) respecto al que tiene más de 10 años de docencia ($1.91 \pm .701$).

Otro ítem que muestra diferencias significativas antes de la intervención entre ambos grupos es el ítem 13 (“*Quieres ir a una excursión durante la noche con su clase de 1º ESO en la que un alumno con silla de ruedas está incluido. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y*



sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?” $p = .044$), a favor del grupo que tiene menos años de docencia ($3.00, \pm .632$) respecto al que tiene más de 10 años de docencia ($2.18 \pm .751$). En la Tabla 71 se pueden ver los resultados obtenidos tras la intervención, donde no se registraron diferencias entre en esta variable.

Tabla 6. Descriptivos por ítem según años de docencia del profesorado para el SEIPE antes de la intervención ($n=18, *p \leq 0.05$).

Años de docencia		Preitem1	Preitem2	Preitem3	Preitem4	Preitem5	Preitem6	Preitem7	Preitem8*
≤10 años	X	3.00	2.50	3.17	2.67	3.17	3.17	2.67	2.83
	DE	.63	.548	.408	.816	.41	.753	.516	.75
≥10 años	X	2.64	2.64	2.64	2.45	2.82	2.73	2.64	1.91
	DE	.67	.505	.809	.820	.751	.47	.67	.701
Total	X	2.76	2.59	2.82	2.53	2.94	2.88	2.65	2.24
	DE	.664	.507	.728	.800	.659	.600	.606	.831

Años de docencia		Preitem9	Preitem10	Preitem11	Preitem12	Preitem13*	Preitem14	Preitem15
≤10 años	X	2.00	3.00	2.50	2.33	3.00	3.67	2.50
	DE	.707	.707	.837	.516	.632	.516	.837
≥10 años	X	2.09	2.73	1.82	2.09	2.18	3.18	2.82
	DE	.701	.647	.751	.701	.751	.751	.982
Total	X	2.06	2.81	2.06	2.18	2.47	3.35	2.71
	DE	.680	.655	.827	.636	.800	.702	.920

La variable contacto previo con alumnos con discapacidad no mostró diferencias significativas entre los grupos, ni antes ni después de la intervención. Sin embargo, en la variable *experiencia previa como docente de alumnos con discapacidad en EF*, se encontraron diferencias en el postitem 4 ($p = .048$), a favor del grupo que si que ha tenido experiencia previa con alumnos con discapacidad en sus sesiones de EF ($2.60, \pm .548$) respecto al que tiene más de 10 años de docencia ($3.31 \pm .630$).

Tabla 7. Descriptivos por ítem según años de docencia con discapacidad del profesorado para el SEIPE después de la intervención ($n=18, *p \leq 0.05$).

Años de docencia		Postitem1	Postitem2	Postitem3	Postitem4*	Postitem5	Postitem6	Postitem7	Postitem8
No	X	2.80	2.80	2.60	2.60	2.80	3.00	2.40	2.60
	DE	.447	.447	.894	.548	.837	.707	.548	.548
Si	X	3.08	3.00	3.08	3.31	3.00	3.23	3.08	2.77
	DE	.494	.707	.494	.630	.913	.439	.641	.725
Total	X	3.00	2.94	2.94	3.11	2.94	3.17	2.89	2.72
	DE	.485	.639	.639	.676	.873	.514	.676	.669

Años de docencia		Postitem9	Postitem10	Postitem11	Postitem12	Postitem13	Postitem14	Postitem15
No	X	2.40	3.00	2.40	2.20	3.00	3.20	2.60
	DE	.548	.707	.894	.837	.707	.447	1.140
Si	X	2.85	3.31	2.54	2.54	3.00	3.46	3.23
	DE	.689	.630	.519	.660	.707	.519	.725
Total	X	2.72	3.22	2.50	2.44	3.00	3.39	3.06
	DE	.669	.647	.618	.705	.686	.502	.873

Análisis general de los resultados

Para comprobar las diferencias inter ítem según momento de aplicación (pre-post) se realizó la prueba de Wilcoxon entre muestras relacionadas. Tras el análisis, se encontraron diferencias significativas en la autoeficacia del profesor hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en el ítems 2 ($2.94, \pm .63$), (“*Usted quiere enseñar en*



clase bádminton de 2º ESO. Tiene un alumno con movilidad reducida. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas?” p=.020); el ítem 4 (3.11, ± .67), (“Quieres plantear el juego del “pilla-pilla” a tus alumnos del 4º ESO. Un alumno de tu clase tiene muy limitada la visión (15%) ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros óptimas condiciones de aprendizaje?” p= .017); el ítem 8 (2.72, ± .66), (“En su clase de 3º ESO tiene un alumno con una amputación por encima de la rodilla y quiere jugar al fútbol con sus amigos /as en su tiempo libre. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para incluir al alumno con discapacidad con sus compañeros jugando a fútbol?” p=.031); el ítem 9 (2.72, ± .66), (“En su clase de 1º Bachillerato, tiene una alumna con una limitación motora grave en el lado izquierdo de su cuerpo. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para enseñar a la niña un servicio de voleibol que cruce la red?”, p=.013); y por último, el ítem 13 (3, ± .68), (“Quieres ir a una excursión durante la noche con su clase de 1º ESO en la que un alumno con silla de ruedas está incluido. ¿Hasta qué punto se siente usted seguro de su capacidad para proporcionar al alumno con discapacidad y sus compañeros condiciones óptimas de aprendizaje?”, p=.013).

Tabla 8. Estadísticos descriptivos por ítem antes y después de la intervención (n=18, *p≤0.05).

	X	DE	Error típ. de la media		X	DE	Error típ. de la media	p
Preitem1	2.72	.669	.158	Postitem1	3.00	.485	.114	
Preitem2	2.56	.511	.121	Postitem2	2.94	.639	.151	*
Preitem3	2.78	.732	.173	Postitem3	2.94	.639	.151	
Preitem4	2.50	.786	.185	Postitem4	3.11	.676	.159	*
Preitem5	2.89	.676	.159	Postitem5	2.94	.873	.206	
Preitem6	2.89	.583	.137	Postitem6	3.17	.514	.121	
Preitem7	2.61	.608	.143	Postitem7	2.89	.676	.159	
Preitem8	2.17	.857	.202	Postitem8	2.72	.669	.158	*
Preitem9	2.06	.659	.160	Postitem9	2.72	.669	.158	*
Preitem10	2.82	.636	.154	Postitem10	3.22	.647	.152	
Preitem11	2.06	.802	.189	Postitem11	2.50	.618	.146	
Preitem12	2.17	.618	.146	Postitem12	2.44	.705	.166	
Preitem13	2.44	.784	.185	Postitem13	3.00	.686	.162	*
Preitem14	3.33	.686	.162	Postitem14	3.39	.502	.118	
Preitem15	2.67	.907	.214	Postitem15	3.06	.873	.206	

Discusión

El objetivo específico de este trabajo, fue analizar el efecto de la formación del programa DIE en la autoeficacia del profesorado de EF hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en condiciones inclusivas. Dado que las investigaciones del ámbito han identificado la experiencia previa y la formación específica como los factores más importantes relacionados con las creencias de autoeficacia de los profesores de EF en el trabajo con alumnos con discapacidad (Block et al., 2010; Hutzler et al., 2005), se discutirán principalmente estas variables, aludiendo también a otras analizadas en este trabajo.

Apoyándonos en los resultados obtenidos, los profesores mostraban altos niveles de autoeficacia en aspectos relacionados con situaciones de práctica deportiva inclusiva con alumnos con movilidad reducida como en el bádminton, condiciones óptimas de aprendizaje para alumnos con discapacidad visual participando en juegos tradicionales, condiciones óptimas para alumnos con amputación de rodilla que juegan a un deporte



convencional como el fútbol, o un alumno usuario de silla de ruedas en una actividad fuera del centro como podría ser una excursión. Estos resultados coinciden con la mayoría de los estudios que han testado variables similares (Gorozidis y Papaioannou, 2011; Martin y Hodges-Kulinna, 2004; Martin, McCaughtry, Hodges-Kulinna, y Cothran, 2008; Schmidt-Gotz, Doll-Tepper, y Lienert, 1994; Stephanou y Tsapakidou, 2007). Díaz del Cueto (2009) obtuvo también estos resultados, en su caso en el profesorado con más de 11 años de experiencia como docentes de alumnos con discapacidad. Estos resultados pueden deberse al hecho de que 15 de los 18 docentes presentaban experiencia previa con discapacidad (13 como docentes y, de estos, 6 específicamente en el área de EF). Algunos autores defienden la determinación de la experiencia práctica en relación a la enseñanza en condiciones inclusivas; se sugiere, por otro lado, que los profesores tienen que experimentar sensaciones de sentirse capaces de adaptar su enseñanza para la inclusión, siendo indispensable para ello la experiencia previa con alumnos con discapacidad (De Boer, Pijl, Post, y Minnaert, 2011; Ozer et al., 2013). Sin embargo, otros autores afirman que no es suficiente esta experiencia previa para mejorar las actitudes hacia la enseñanza de estos alumnos en ambientes inclusivos (Hutzler et al., 2005). Se debe de tener en cuenta que las experiencias docentes vienen influenciadas por la formación específica, no debiéndose analizar estas variables por separado, debido a que el nivel de conocimientos que posea el docente sobre el tipo de discapacidad a tratar y las adaptaciones necesarias para su inclusión, va a influir en las decisiones metodológicas que tome, positiva o negativamente en las experiencias.

Respecto a la formación específica, en este aspecto se podrían atribuir los resultados del presente estudio al efecto de la intervención, ya que se muestran diferencias significativas en positivo en algunos aspectos. Coincidiendo con estos resultados encontramos algunos estudios (Conaster, Block, y Gansneder, 2002; Jarvis y French, 1990; Kowalski y Rizzo, 1996; LaMaster, Kinchin, Gall, y Siedentop, 1998). Taliaferro y Harris (2014), aunque su trabajo no es específico de inclusión de alumnos con discapacidad, confirmaron tras su intervención que los profesores de EF mostraban una tendencia a tener un nivel de autoeficacia alta cuando acudían a formación específica, en su caso de conocimientos y las habilidades motoras. Hutzler et al. (2005) afirman que la participación en cursos de formación podría ser un factor de predicción de actitudes positivas hacia la inclusión. Por otra parte, Díaz del Cueto (2009) sostiene que el profesorado de EF se percibe competente cuando hace alusión a su papel como docente, pero que esta percepción disminuye cuando es en referencia a la atención de alumnos con discapacidad en su sesión, por lo que la formación específica se posiciona como clave en la formación de creencias de autoeficacia hacia la inclusión, y como consecuencia última en la formación de actitudes positivas del profesorado.

Respecto a la variable edad no se encontraron diferencias significativas en la autoeficacia general. Sin embargo, aparecen algunas diferencias significativas en positivo a favor de los profesores menores de 40 años en el ítem que hace referencia a que se sienten más capaces de atender a un alumno con discapacidad usuarios de silla de ruedas en las mejores condiciones de aprendizaje en una situación fuera del centro como es una excursión nocturna. Esto puede venir explicado por el hecho de que la mayoría de los profesores hombres ejercen en centros de atención preferente de motóricos, y es una discapacidad con la que están familiarizados. Es posible que estos resultados estén relacionados con el hecho de que son profesores que han tenido experiencia previa con discapacidad, más por el hecho en sí de que tenga relación con la edad, ya que en los estudios del ámbito es una variable apenas estudiada.



En cuanto al género, a pesar de que no aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres, se encuentran diferencias antes de la intervención en los hombres, en el ítem referido a que se sienten más capaces de incluir durante el recreo a un alumno con discapacidad motórica en las mejores condiciones, y tras la intervención también a favor de los hombres en el ítem sobre que se sienten más capaces de incluir a un alumno con una discapacidad motórica en voleibol en las mejores condiciones de aprendizaje; coincidiendo con el estudio de Hutzler et al. (2005) en el que en algunos ítems los hombres presentan niveles de autoeficacia mayores que las mujeres. Según lo expuesto, los resultados obtenidos en relación a la autoeficacia del profesorado podrían estar relacionados con la experiencia previa, y no por el género en sí, ya que 3 de los 7 profesores hombres de la muestra imparten docencia en centros de atención preferente en ese curso académico donde se dan este tipo de experiencias y todos ellos habían tenido experiencia previa con discapacidad.

A la luz de los resultados obtenidos, parece vislumbrarse que los cursos de formación son una herramienta poderosa no solo para la mejora de la autoeficacia del profesorado, sino también para identificar las deficiencias en la formación de los docentes para trabajar con alumnos con discapacidad en contextos inclusivos. Detectar las posibles barreras que deben superar los docentes parece fundamental para avanzar en el proceso de inclusión, coincidiendo con lo expuesto por Martin y Kulinna (2003). Estos resultados nos orientan no solo para predecir las actitudes hacia la inclusión, sino que además nos ayudan a mejorar las propuestas de formación del profesorado. Dado que la calidad de las experiencias del docente influye a través de los logros de ejecución, generando las creencias de autoeficacia (Bandura, 1977), se debe incidir de manera determinante en el tipo de experiencia previa del docente ya que su impacto tienen como consecuencia última, la formación de actitudes. La Figura 36 muestra las relaciones que se establecen entre la formación, la experiencia y la autoeficacia del docente.

Conclusiones

Se concluye que la formación diseñada en el programa DIE tiene un efecto positivo en algunas dimensiones de la autoeficacia. Sin embargo, dada lo complejo de este constructo se hace necesario profundizar en los diseños formativos en función de las características del profesorado.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Ammah, J., y Hodge, S. (2005). Secondary Physical Education Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Students with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40-54.
- Avramidis, E., y Kalyva, E. (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.



- Avramidis, E., y Norwich, B. (2012). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1988). Organisational Applications of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management December, 13* (2), 275-302.
- Beh-Pajooch, A. (1991). The effect of social contact on college students' attitudes toward severely handicapped students and their educational integration. *Journal of Mental Deficiency Research, 35*(4), 339-352.
- Bekiari, A., y Sakelariou, K. (2004). Physical education teacher's opinions towards inclusion of students with disabilities. *Italian Journal of Sport Sciences, 11*, 10-15.
- Block, M., y Rizzo, T. (1995). Attitudes and Attributes of Physical Educators Associated with Teaching Individuals with Severe and Profound Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*(1), 80-87.
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., y Krause, J. (2010). Using Self-Efficacy Theory to Facilitate Inclusion in General Physical Education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 81*(3), 43-46.
- Conaster, P., Block, M. E., y Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: the theory of planned behavior. *Adapted physical activity quarterly, 19*(2), 172-187.
- Davis, R., Kotecki, J., M., H., y Oliver, A. (2007). Responsibilities and training needs of paraeducators in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24* (Jan)(1), 70-83.
- De Boer, A., Pijl, S., Post, W., y Minnaert, A. (2011). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies, 38*(4), 433-448.
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 9*(35), 322-348.
- Díaz, O., y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona próxima*(12), 12-39.
- Duchane, K., y French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education Settings. *Adapted Physical Activity Quarterly, 15*(4), 370-380.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education, 22*(4), 179-185.
- Gorozidis, G., y Papaioannou, A. (2011). Teachers' Self-Efficacy, Achievement Goals, Attitudes and Intentions to Implement the New Greek Physical Education Curriculum. *European Physical Education Review, 17*(2), 231-253.
- Haegele, J., Hodge, S. R., Barbosa, P. J., y Gonçalves de Rezende, A. (2018). Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. *European Physical Education Review, 24*(1), 21-18.
- Hardin, B. (2005). Physical Education Teachers' Reflections on Preparation for Inclusion. *Physical Educator, 62*(1), 44-56.
- Hodge, S., Davis, R., Woodard, R., y Sherrill, C. (2002). Comparison of Practicum Types in Changing Preservice Teachers' Attitudes and Perceived Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly, 19*(2), 155-171.



- Hodge, S., y Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23, 211 - 224.
- 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.
- Hwang, Y., y Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion : gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Jarvis, K. C., y French, R. (1990). Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 899-902.
- Jobe, D., Rust, J., y Brissie, J. (1996). Teachers attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-153.
- Knoll, M., y Fediuk, F. (2012). Physical education for children and youth with disabilities in the special education and general school systems in germany. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 5(1), 18-27.
- Kowalski, E., y Rizzo, T. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes Toward Individuals With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196.
- Kozub, F., y Porretta, D. (1998). Interscholastic Coaches' Attitudes Toward Integration of Adolescents With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(4), 328-344.
- Kudlák, M., Válková, H., Sherrill, C., Myers, B., y French, R. (2002). An Inclusion Instrument Based on Planned Behavior Theory for Prospective Physical Educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 280.
- LaMaster, K., Kinchin, G., Gall, K., y Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(1), 64-81.
- Leyser, Y., Kapperman, G., y Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
- Lijuan, W., Jing, Q., y Lin, W. (2015). Beliefs of Chinese Physical Educators on Teaching Students With Disabilities in General Physical Education Classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(2), 137-155.
- Martin, J., y Hodges-Kulinna, P. (2004). Self-Efficacy Theory and the Theory of Planned Behavior: Teaching Physically Active Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 288-297.
- Martin, J., y Kulinna, P. (2003). The development of a physical education teachers' physical activity self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 219-232.
- Martin, J., McCaughtry, P., Hodges-Kulinna, P., y Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 171-190.
- Meegan, S., y Macphail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12(1), 75-97.
- Mihye, J. (2013). Pre-Service Physical Educator Attributes and Confidence In Teaching Individuals With Disabilities. *Palaestra*, 27(4), 11-13.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 637-644.



- Ocete, C. (2016). *"Deporte inclusivo en la escuela": diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física*. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte-INEF, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Ocete, C., y Pérez-Tejero, J. (2019). Una experiencia en deporte inclusivo: el evento final del programa Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE). *PADRES Y MAESTROS* (377 Marzo), 30-34. doi: 10.14422/pym.i377.y2019.005
- Oh, H., Rizzo, T., So, H., Chung, D., Park, S., y Lei, Q. (2010). Preservice physical education teachers' attributes related to teaching a student labeled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 885-890.
- Ozer, D., Nalbant, S., Aglami, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., y Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal Intellectual Disability Research*.
- Patrick, G. (1987a). Improving Attitudes Toward Disabled Persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4(4), 316-325.
- Patrick, G. (1987b). Wheelchair Competition, Self-Concept, and Acceptance of Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4(4), 251-251.
- 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., 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.
- Rizzo, T. (1984). Attitudes Of Physical Educators Toward Teaching Handicapped Pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(4), 267-274.
- Rizzo, T., y Vispoel, W. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted physical activity quarterly*, 8(1), 4-11.
- Rizzo, T., y Wright, R. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26(5 Oct), 307-309.
- Rust, R., y Sinelnikov, O. (2010). Practicum in a self-contained environment: Pre-service teacher perceptions of teaching students with disabilities. *Physical Educator*, 67(1), 33-46.
- Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G., y Lienert, C. (1994). Attitudes of university students and teachers towards integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17, 45-57.
- Stephanou, G., y Tsapakidou, A. (2007). Teachers' teaching styles and self-efficacy in physical education *The International Journal of Learning*, 14(8), 1-12.
- Taliaferro, A., y Harris, N. (2014). The Effects of a One-Day Workshop on Physical Educators' Self-Efficacy Toward Inclusion of Students with Autism. *Palaestra*, 28(3), 38-43.