

EXPLORACIÓN DE VARIABLES PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS: AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN ESCOLAR

Comps.

María del Mar Molero Jurado
África Martos Martínez
Pablo Molina Moreno
María del Carmen Pérez Fuentes
Silvia Fernández Gea



Dykinson, S.L.

Exploración de variables psicológicas y educativas: Avances en la investigación escolar

Comps.

María del Mar Molero Jurado

África Martos Martínez

Pablo Molina Moreno

María del Carmen Pérez Fuentes

Silvia Fernández Gea

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Exploración de variables psicológicas y educativas: Avances en la investigación escolar”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos
Madrid, 2024

ISBN: 978-84-1070-934-8

DOI: 10.14679/3769

Preimpresión realizada por los autores

<i>CAPÍTULO 1</i>	
<i>ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO EN EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DESDE LA RESPUESTA DE INHIBICIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA Y METAANÁLISIS</i>	
MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS, CRISTINA DE LA PEÑA, Y ALBA BALLESTEROS RIVERA.....	15
<i>CAPÍTULO 2</i>	
<i>ANÁLISIS DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO ENTRE MUJERES Y HOMBRES UNIVERSITARIOS SEGÚN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO</i>	
MARÍA FERNANDA GILES PÉREZ	29
<i>CAPÍTULO 3</i>	
<i>INTERVENCIONES EDUCATIVAS PARA ABORDAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA</i>	
JESÚS CHACÓN-CHAPARRO, SILVIA CAMPOS-RUIZ, GRACIELA ARRÁEZ-VERA, Y MARÍA CARMEN MARTÍNEZ-MONTEAGUDO	39
<i>CAPÍTULO 4</i>	
<i>ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS REDES SOCIALES</i>	
SILVIA CAMPOS RUIZ, GRACIELA ARRÁEZ VERA, JESÚS CHACÓN CHAPARRO, Y MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MONTEAGUDO	51
<i>CAPÍTULO 5</i>	
<i>UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE EL ACOSO CIBERNÉTICO EN LOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD</i>	
GRACIELA ARRÁEZ VERA, JESÚS CHACÓN CHAPARRO, SILVIA CAMPOS RUIZ, MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MONTEAGUDO Y NURIA ANTÓN ROS	59
<i>CAPÍTULO 6</i>	
<i>THE IMPOSTOR PHENOMENON: AN EMPIRICAL STUDY ABOUT ITS INFLUENCE ON THE LEARNING OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE IN TEENAGERS</i>	
ALICIA GALLEGO DÍAZ & DIEGO J. SÁNCHEZ MÁRMOL.....	71

ÍNDICE

CAPÍTULO 7

LA CONFIANZA COMO MEDIADORA ENTRE LA COMUNICACIÓN Y LAS RELACIONES POSITIVAS

SILVIA JOAQUINA PECH CAMPOS, JORGE LUIS REYES VALENZUELA, Y SONIA BEATRIZ ECHEVERRIA CASTRO 85

CAPÍTULO 8

INTERVENCIÓN NEUROEDUCATIVA PARA POTENCIAR HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES EN LA ESCUELA: PROPUESTA PSICOEDUCATIVA PARA FAMILIAS Y DOCENTES

PATRICIA MATEOS GORDO, RAQUEL GARCÍA GÓMEZ, MARTA CEREZO GARCÍA, CLAUDIA PORRAS TRUQUE, LUIS MIGUEL GARCÍA-MORENO, Y RUBÉN MIRANDA GARCÍA..... 93

CAPÍTULO 9

DESARROLLO DE PÍLDORAS FORMATIVAS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA DE ECONOMÍA APLICADA

FRANCISCO JOSÉ CASTILLO DÍAZ, LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA, EMILIO ABAD SEGURA, Y FRANCISCO CAMACHO FERRE 109

CAPÍTULO 10

INTRODUCCIÓN DE ACTIVIDADES GRUPALES EN SESIONES PRESENCIALES COMO ELEMENTOS MOTIVADORES EN LA DOCENCIA DE ECONOMÍA APLICADA

ANA BATLLES DE LA FUENTE, LUIS JESÚS BELMONTE UREÑA, FRANCISCO JOSÉ CASTILLO DÍAZ, Y FRANCISCO CAMACHO FERRE 117

CAPÍTULO 11

EL EFECTO DE LA ANSIEDAD EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO EN ESTUDIANTES PLURILINGÜES

ALMA MARÍA IÑIGO MARTÍNEZ Y BEATRIZ CHAVES YUSTE 125

CAPÍTULO 12

EMPATHY DEVELOPMENT AND PERCEPTIONS AMONG FIRST-YEAR STUDENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TERESA POZO RICO & LORENA GONZÁLEZ ROS 137

<i>CAPÍTULO 13</i>	
<i>IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LA ADQUISICIÓN DE PRERREQUISITOS PARA LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL</i>	
HELENA GONZÁLEZ PULIDO Y BEATRIZ RODRÍGUEZ RUIZ	149
<i>CAPÍTULO 14</i>	
<i>ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD</i>	
LAURA FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, ANA PERAL GONZÁLEZ, ALBA DIEZ TEJERINA, SARA REAL CASTELAO	161
<i>CAPÍTULO 15</i>	
<i>NIVEL SOCIECONÓMICO, ACTITUDES Y AUTOEFICACIA PARENTAL Y SU RELACIÓN CON EL FOMENTO DE LA ESCRITURA EN EL HOGAR</i>	
PATRICIA ROBLEDO RAMÓN, LIDIA CASCÓN GARCÍA, ALICIA ISABEL RODRÍGUEZ JÁÑEZ, Y LAURA ALGORRI DIEZ.....	173
<i>CAPÍTULO 16</i>	
<i>QUÉ ES EL RAZONAMIENTO ANALÓGICO Y CÓMO EVALUARLO EN EL AULA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA</i>	
BOGDAN ALEXANDRU COSTACHE	185
<i>CAPÍTULO 17</i>	
<i>SOCIALIZACIÓN VIRTUAL EN ESTUDIANTES DE DOS GRUPOS DE ADOLESCENTES EN MÉXICO</i>	
SANDRA IVONNE MUÑOZ MALDONADO, DANIELA OLMOS GARCÍA, Y CONSUELO RUBI ROSALES PIÑA	193
<i>CAPÍTULO 18</i>	
<i>REVISIÓN SISTEMÁTICA DE USO TIC Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ONLINE EN LA ESCUELA RURAL ESPAÑOLA</i>	
TERESITA BERNAL ROMERO, ÁLVARO MORALEDA RUANO, Y NATALIA LARA NIETO-MÁRQUEZ.....	205
<i>CAPÍTULO 19</i>	
<i>BIENESTAR ESCOLAR DEL ALUMNADO EN CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA</i>	
MARÍA PÉREZ SÁNCHEZ, LUISA LOSADA PUENTE, Y PAULA MENDIRI RUIZ DE ALDA.....	217

ÍNDICE

CAPÍTULO 20

LA EMPATÍA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO HABILIDAD CLAVE EN LAS INTERACCIONES ÉTICAS CON SU ALUMNADO

CRISTINA BORJA-TOMÁS, MARÍA DOLORES VILLENA-MARTÍNEZ, MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ, Y ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ..... 229

CAPÍTULO 21

EFECTO DEL MÉTODO BAPNE EN LA ATENCIÓN Y LA COORDINACIÓN: ESTUDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

DANIEL GONZÁLEZ DEVESA E IRENE RODRÍGUEZ ALMEDA 241

CAPÍTULO 22

APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA

MARÍA FERNÁNDEZ RIVAS, EVELIA FRANCO ÁLVAREZ, Y CARMEN OCETE CALVO 251

CAPÍTULO 23

LA COMUNICACIÓN ASERTIVA COMO PRÁCTICA ÉTICA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CRISTINA BORJA-TOMÁS, MARÍA DOLORES VILLENA-MARTÍNEZ, ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ, Y MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ 267

CAPÍTULO 24

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y LAS MADRES EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS/AS: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA ETAPA EDUCATIVA Y DEL GÉNERO

ROCÍO GONZÁLEZ SUÁREZ Y FÁTIMA DÍAZ FREIRE 279

CAPÍTULO 25

¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y EL BIENESTAR ESCOLAR? UN ESTUDIO SOBRE EL VÍNCULO CON IGUALES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA PÉREZ SÁNCHEZ Y MARTA PRADO BOTANA 291

CAPÍTULO 26

CORRELATOS ENTRE ESPIRITUALIDAD Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SANDRA GUEVARA Y MARINA RAMÍREZ ZHINDÓN..... 303

CAPÍTULO 27

FEAR APPEAL STRATEGIES IN CLIMATE CHANGE EDUCATION: FOOD FOR THOUGHT FROM A LITERATURE REVIEW

MARCELO FELIX, PEDRO ROSÁRIO, & JENNIFER CUNHA313

CAPÍTULO 28

ANÁLISIS DEL CONFLICTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO

GLORIA ROJAS RUIZ, ÁNGEL CUSTODIO MINGORANCE ESTRADA, E INMACULADA MARIA ALEMANY ARREBOLA.....327

CAPÍTULO 29

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL DEPORTE INCLUSIVO: UN ENFOQUE PSICOLÓGICO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

MARÍA JESÚS LIROLA MANZANO, JUAN LEANDRO CEREZUELA RUIZ, VANESA JIMÉNEZ FÁBREGA, DÉBORAH NEGRÍN PERAZA, Y CRISTINA MÉNDEZ AGUADO343

CAPÍTULO 30

PROYECTO DE INTERVENCIÓN ESCOLAR: EL MINDFULNESS MÁS CERCA DE LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

VANESA JIMÉNEZ FÁBREGA, JUAN LEANDRO CEREZUELA RUIZ, MARÍA JESÚS LIROLA MANZANO, CRISTINA MÉNDEZ AGUADO, Y DÉBORAH NEGRÍN PERAZA355

CAPÍTULO 31

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

VERÓNICA QUEZADA HERNÁNDEZ, MARTA GRÀCIA, Y PRISCILA GARZA DE LUNA.....365

CAPÍTULO 32

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INSTRUCCIÓN EN ESCRITURA DESDE EL MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

CARMEN ÁLVAREZ-MORENO, MARÍA ARRIMADA GARCÍA, Y RAQUEL FIDALGO REDONDO379

ÍNDICE

CAPÍTULO 33

¿CAMBIARÍAS TUS CLASES MAGISTRALES POR CLASES MÁS PARTICIPATIVAS? ESTUDIO POR ENCUESTA DIRIGIDO A PROFESORES/AS UNIVERSITARIOS/AS

DANIEL ONDÉ, BEATRIZ CABELLOS, MARTA GRACÍA, Y JESÚS MARÍA ALVARADO 391

CAPÍTULO 34

PAZ Y CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE GUÍAS DOCENTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CULTURA DE PAZ

GLORIA ROJAS RUIZ, INMACULADA MARÍA ALEMANY ARREBOLA, Y ÁNGEL CUSTODIO MINGORANCE ESTRADA 403

CAPÍTULO 35

PERSEVERANCIA Y DISFRUTE EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA Y METAANÁLISIS

MERCEDES RABADÁN ZURITA 415

CAPÍTULO 36

LA NECESIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA GIMNASIA RÍTMICA

ALDA REYNO, NICOLÁS MEIRONE MATUS, MARIANA DURÁN FONTECILLA, Y LILYAN VEGA-RAMÍREZ 431

CAPÍTULO 37

METODOLOGÍAS PARA EL FOMENTO DEL BIENESTAR PSICOSOCIAL EN EL CONTEXTO PSICOSOCIOEDUCATIVO: UNA INVESTIGACIÓN TEÓRICA

ANA BELÉN BELMONTE ARÉVALO 443

CAPÍTULO 38

LA NECESIDAD DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN EN SALUD: LÍNEAS PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA

ALEJANDRO PÉREZ GUTIÉRREZ 451

<i>CAPÍTULO 39</i>	
<i>RECURSOS PSICOLÓGICOS ASOCIADOS A UN DECREMENTO EN EL BURNOUT PARENTAL: EL PAPEL DE LA ATENCIÓN PLENA Y LA RESILIENCIA</i>	
MARÍA DEL MAR FERRADÁS CANEDO Y CARLOS FREIRE RODRÍGUEZ	461
<i>CAPÍTULO 40</i>	
<i>ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PROCESO ESCRITOR ENTRE ALUMNADO CON VERSUS SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE</i>	
MARÍA LOURDES ÁLVAREZ FERNÁNDEZ.....	473
<i>CAPÍTULO 41</i>	
<i>CARACTERÍSTICAS DEL ACOSO SEXUAL CALLEJERO EN MUJERES JÓVENES EN ESPAÑA</i>	
ALICIA MARTÍNEZ SANZ, RICARDO EMMANUEL MIRANDA ZAVALA, CARMEN MAÑAS VIEJO, TAI SIYA GINER KISLYAKOVA, IGNASI NAVARRO SORIA, Y JORGE HELIZ LLOPIS	481
<i>CAPÍTULO 42</i>	
<i>TEORÍA MUSICAL Y SOLFEO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REACCIÓN INICIAL DEL ALUMNADO</i>	
TANIA MARTOS ARROJO	491
<i>CAPÍTULO 43</i>	
<i>LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU RELACIÓN CON EL APEGO Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO; EN ADOLESCENTES</i>	
CARMEN MAÑAS VIEJO, TAI SIYA GINER KISLYAKOVA, ALICIA MARTÍNEZ SANZ, RICARDO EMMANUEL MIRANDA ZAVALA, JORGE HELIZ LLOPIS, E IGNASI NAVARRO SORIA	501
<i>CAPÍTULO 44</i>	
<i>EL IMPACTO DE LA PARENTALIDAD EN LA SALUD MENTAL DE LOS PROGENITORES DE JÓVENES DEPORTISTAS</i>	
SANTIAGO LÓPEZ ROEL Y KATIA ROLÁN GONZÁLEZ	515
<i>CAPÍTULO 45</i>	
<i>EDUCAR EN TIEMPOS DE DECRECIMIENTO: ALFABETIZAR AMBIENTALMENTE A LOS MAESTROS Y MAESTRAS DEL SIGLO XXI</i>	
LIDIA LÓPEZ LOZANO, JOSÉ EDUARDO GARCÍA DÍAZ, ROSARIO CUBERO PÉREZ, FÁTIMA RODRÍGUEZ MARÍN, ALICIA GUERRERO FERNÁNDEZ, Y MARÍA PUIG GUTIÉRREZ.....	523

ÍNDICE

CAPÍTULO 46

NECESIDADES PSICOEMOCIONALES ASOCIADAS AL AULA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

JUAN CARLOS PACHO HERNÁNDEZ, MARGARITA INÉS CIGARÁN MÉNDEZ, ÁNGELA TEJERA ALONSO, FRANCISCO GINÉS FERNÁNDEZ PALACIOS, SARA GORDO, RUI SANTOS, CRISTÓVÃO MARGARIDO, RICARDO POCINHO, Y SILVIA SILVA 535

CAPÍTULO 47

PERFILES COGNITIVOS ASOCIADOS AL ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

ÁNGELA TEJERA ALONSO, JUAN CARLOS PACHO HERNÁNDEZ, FRANCISCO GINÉS FERNÁNDEZ PALACIOS, MARGARITA INÉS CIGARÁN MÉNDEZ, SARA GORDO, RUI SANTOS, CRISTÓVÃO MARGARIDO, SILVIA SILVA, Y RICARDO POCINHO 549

CAPÍTULO 48

ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ, JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN, JOSÉ PABLO RODRÍGUEZ GOBIET, MARÍA DEL PILAR ORDÓÑEZ CAÑETE, Y ANA MARÍA MORALES RODRÍGUEZ 557

CAPÍTULO 49

ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN, EL RENDIMIENTO Y LOS DEBERES ESCOLARES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

YAIZA VIÑUELA Y ANA MARÍA DE CASO FUERTES 565

CAPÍTULO 50

EL CIBERBULLYING EN LA ADOLESCENCIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

ANDREA MAYANS JUAN Y DAVID LANZA ESCOBEDO 577

CAPÍTULO 51

COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO EN EJECUCIÓN, VELOCIDAD Y PRECISIÓN ENTRE MÚSICOS Y NO MÚSICOS MEDIANTE EL TEST TESEN Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

MARÍA IÑESTA JACOBO, IGNASI NAVARRO SORIA, Y JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL 589

<i>CAPÍTULO 52</i>	
<i>PERFECCIONISMO MULTIDIMENSIONAL Y METACOGNICIÓN EN INFANTES: UN ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA</i>	
ANDREA FUSTER Y MARÍA PÉREZ-MARCO	597
<i>CAPÍTULO 53</i>	
<i>IMPACTO DEL ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL EN EL COMPROMISO EDUCATIVO</i>	
JORGE HELIZ LLOPIS, MARTA GARCÍA ESTEVE, MARÍA IÑESTA JACOBO, E IGNASI NAVARRO SORIA	609
<i>CAPÍTULO 54</i>	
<i>TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH) Y PROBLEMAS DE CONDUCTA</i>	
IGNASI NAVARRO SORIA, YOLANDA MENCHERO CORTÉS, MARÍA IÑESTA JACOBO, Y ALICIA MARTÍNEZ SANZ	621
<i>CAPÍTULO 55</i>	
<i>¿INFLUYEN LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO?: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA</i>	
IGNASI NAVARRO SORIA, MARÍA IÑESTA JACOBO, JOSÉ MARÍA ESTEVE FAUBEL, Y CARMEN MAÑAS VIEJO	633
<i>CAPÍTULO 56</i>	
<i>INTERSECCIONES ENTRE COMPETENCIA DIGITAL Y BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN: UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO</i>	
ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ, CRISTINA BORJA TOMÁS, Y MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ	647
<i>CAPÍTULO 57</i>	
<i>CLIMATE CHANGE PERCEIVED BY MIDDLE AND HIGH SCHOOLERS: A SURVEY STUDY IN PORTUGAL</i>	
JENNIFER CUNHA, PATRÍCIA SOUSA, JULIANA MARTINS, & PEDRO ROSÁRIO	655
<i>CAPÍTULO 58</i>	
<i>AGENCY MODES TOWARD CLIMATE CHANGE: AN EXPLORATORY STUDY WITH PORTUGUESE ADOLESCENTS</i>	
JENNIFER CUNHA, PATRÍCIA SOUSA, JULIANA MARTINS, & PEDRO ROSÁRIO	669

ÍNDICE

CAPÍTULO 59

INNOVACIÓN DOCENTE: PROGRAMAS DE MEJORA DE LA RESILIENCIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

NOELIA TERESA SÁEZ SANZ, ENCARNACIÓN MARÍA SÁNCHEZ LARA, SANDRA RUTE PÉREZ, Y SANDRA MARÍA RIVAS GARCÍA 681

CAPÍTULO 60

NEUROMOTRICITY AND EXECUTIVE FUNCTIONS: DESIGN OF A QUANTITATIVE RESEARCH PROTOCOL IN A PRIMARY SCHOOL IN ROME ACCORDING TO THE BAPNE METHOD

SALVATORE DI RUSSO, FRANCISCO JAVIER ROMERO NARANJO, & CHIARA TERRIBILI..... 689

CAPÍTULO 61

IMPLICACIÓN DE LAS CONDUCTAS DE ACOSO SEXUAL EN EL AJUSTE PSICOLÓGICO EN LA ADOLESCENCIA

VERÓNICA MARCOS MARTÍNEZ, FRANCISCA FARIÑA RIVERA, Y MERCEDES NOVO PÉREZ 701

CAPÍTULO 62

RELACIÓN ENTRE ESTRÉS, ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

SILVIA FERNÁNDEZ GEA, PABLO MOLINA MORENO, ELENA MARTÍNEZ CASANOVA, MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, Y MARÍA DEL MAR SIMÓN MÁRQUEZ 713

CAPÍTULO 22

APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA

MARÍA FERNÁNDEZ RIVAS*, EVELIA FRANCO ÁLVAREZ**,
Y CARMEN OCETE CALVO*

**GICAF Research Group, Departamento de Educación,
Métodos de Investigación y Evaluación, Universidad Pontificia Comillas;
**Universidad Loyola Andalucía*

INTRODUCCIÓN

La apuesta legislativa hacia la escolarización en centros ordinarios de los estudiantes con discapacidad ha ido en aumento en la última década (Rocuant et al., 2024). Muestra de ello son los datos recogidos en el documento del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2023) donde el 84,2% de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad o trastorno grave han estado escolarizados en enseñanzas ordinarias durante el curso académico 2022-2023, aumentando en aproximadamente un 0,5% en comparación con el curso académico 2021-2022 (83,8%) (MEFP, 2022). Cabe destacar que, del total de estudiantes con discapacidad escolarizados en enseñanzas ordinarias, un 29,1% son mujeres. Por otro lado, respecto al tipo de discapacidad que presentan estos estudiantes, se observa que el 23,4% son personas con discapacidad intelectual (DI) y el 29,9% estudiantes que padecen Trastorno del Espectro Autista (TEA), asociado, en muchos de los casos, a DI (MEFP, 2023).

Es por este motivo, que la inclusión educativa es fundamental para el éxito académico de los estudiantes con DI. Así lo establece la ley educativa actual, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), donde en el preámbulo se establece la necesidad de cumplir con “los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño universal de aprendizaje (...)” (p. 122873). Además, en el principio b) dispuesto en el artículo 1 de esta misma ley, se establece que debe garantizarse la igualdad de oportunidades a través de una educación inclusiva, permitiendo superar cualquier tipo de discriminación derivada, entre otros, de cualquier tipo de discapacidad. También se incluyen principios pedagógicos que ponen énfasis en la necesidad de incluir refuerzos, flexibilización o alternativas metodológicas efectivas para la inclusión educativa (artículo 19, LOMLOE, 2020).

A pesar de todo esto, y de la clara intención de fomentar la educación inclusiva, en ocasiones se observan barreras que impiden dicha inclusión como, por ejemplo, la escasa experiencia docente y la falta de formación del profesorado y/o los recursos disponibles (Ocete et al., 2024; Sisto et al., 2021). Como indican los estudios de Hotham et al. (2017) y Hutzler y Barak (2017), aquellos maestros con mayor experiencia docente y formación acerca de la inclusión de personas con DI tendrán mayores niveles de seguridad debido a su mayor repertorio de estrategias.

En el caso de Educación Física (EF), una de las problemáticas para fomentar la inclusión social es el aumento del desinterés por la realización de actividades físicas a medida que el alumnado avanza en el sistema educativo, siendo más acentuado en mujeres (Ocete, 2024; Fin et al., 2017). Por este motivo, y con el objetivo de aumentar el interés y la motivación de los estudiantes con y sin discapacidad, en EF se establecen estrategias y conductas motivacionales relacionadas con el modelo de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2017). Esta teoría, en líneas generales, hace referencia a la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones y expresar sus deseos (Erwin et al., 2009). Además, según la TAD, la motivación e intención de participación en las actividades físicas y deportivas, se relacionan con las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), las cuales hacen referencia a la autonomía, la competencia y las relaciones (Aelterman et al., 2016). Si se consigue cubrir las NPB aumentará la motivación y la intención de realizar actividades físicas y deportivas y, por tanto, se verá afectada positivamente la inclusión educativa.

Sin embargo, aunque se llevan a cabo intervenciones que estudian el efecto de diferentes teorías para fomentar la motivación de los estudiantes con y sin DI en las clases de EF, no siempre queda claras las estrategias aplicadas para fomentar esa motivación (Prestwich et al., 2014). Por ello, Ahmadi et al. (2023) establecen una clasificación de conductas motivacionales docentes para Educación Física, la cual incluye los componentes de las NPB, y por tanto crea y clasifica las conductas motivacionales docentes relacionadas con el Apoyo a la Autonomía (AS), Apoyo a la Competencia (CS) y Apoyo a las Relaciones (RS). Aunque la propuesta es un claro aterrizaje de una teoría a la puesta en práctica en las clases de EF, esta propuesta no tiene en cuenta que en los centros ordinarios hay un porcentaje elevado de alumnado con DI y que, por tanto, es necesario valorar si esas estrategias tienen un efecto similar en todos los estudiantes independientemente de la diversidad del aula.

Es por todo esto, que este estudio pretende evaluar las conductas motivacionales docentes propuestas por Ahmadi (2023) en un contexto escolar ordinario dentro de las clases de EF con personas con DI. Concretamente, se plantean dos objetivos específicos:

- Conocer la importancia de las conductas motivacionales para el profesorado en clase de EF con estudiantes con DI.

- Describir la presencia de estas conductas en clase de EF en presencia de alumnado con DI.

MÉTODO

Para llevar a cabo este estudio, se ha llevado a cabo una metodología cuantitativa, descriptiva y no experimental (Cea D'Ancona, 2001; González Tirados, 2009).

Participantes

La muestra utilizada para este estudio está compuesta por el total de los profesores de Educación Física de un centro público ordinario de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid donde hubiera matriculados alumnos con DI. Así, la muestra de este estudio está formada por 7 maestros de Educación Física, de los cuales un 71,4% son hombres y el 28,6% son mujeres. Todos ellos son maestros de Educación Primaria y, además, un 42,9% de la muestra es también especialista en Educación Infantil.

Instrumento

El instrumento utilizado es un cuestionario formado por 82 preguntas. De todas ellas, las primeras 12 preguntas recogen el consentimiento informado y aceptación de participación, así como datos sociodemográficos tales como: edad, sexo, experiencia docente... Las 70 siguientes preguntas, recogían tres de las categorías de las conductas motivacionales docentes establecidas por Ahmadi et al. (2023):

- Apoyo a la Autonomía (AS): 11 conductas motivacionales docentes.
- Apoyo a la Competencias (CS): 17 conductas motivacionales docentes.
- Apoyo a las Relaciones (RS). 7 conductas motivacionales docentes.

Cada pregunta debía ser valorada a través de una escala de Likert del 1 al 5, donde 1 es completamente en desacuerdo y 5 es completamente de acuerdo en dos aspectos, importancia y presencia de esa estrategia motivacional.

El cuestionario fue digitalizado y enviado por email a todos los maestros del centro especializados en Educación Física, tanto de la etapa de Infantil como de la de Primaria.

Procedimiento

En primer lugar, y dada la importancia de que el profesorado tenga una formación específica (Franco y Coterón, 2017; Cheon et al., 2018), se llevó a cabo una formación de 3 horas sobre las conductas motivacionales docentes con el objetivo de que pudieran conocerlas y, posteriormente, aplicarlas en sus clases a lo largo de una unidad didáctica. Esta formación, contemplaba los siguientes bloques:

- Motivación y teoría de la autodeterminación.

- Necesidades Psicológicas Básicas
- Conductas motivacionales docentes para fomentar la práctica de actividad física en el contexto escolar en general y en personas con DI y/o mujeres con DI en particular.

La formación contempló dos actividades clave para la reflexión de las conductas motivacionales docentes en las clases de Educación Física, tanto a nivel de importancia como de factibilidad de aplicación. Estas actividades se llevaron a cabo en tres grupos y consistieron en:

- Actividad 1: se entregó a cada grupo unas etiquetas con estrategias motivacionales de la Guía PAFIC (Fernández et al., 2010) para el contexto escolar de EF. Los maestros de EF debían elegir 10 estrategias y ordenarlas según la importancia que tienen en sus clases.

- Actividad 2: se realizó una actividad similar, pero en este caso, con las conductas motivacionales docentes de AS, CS y RS propuestas por Ahamadi (2023). En este caso, se les pidió que seleccionar 5 de cada categoría y de nuevo, que las ordenaran según la importancia y presencia en sus clases.

Una vez terminada la formación y, por tanto, habiendo reflexionado en pequeños grupos sobre la importancia de las conductas motivacionales docentes en las clases de EF en presencia de estudiantes con DI, los docentes debían aplicar dichas estrategias a lo largo de una unidad didáctica. Una vez terminada esta unidad didáctica, los maestros contestaron el cuestionario online para conocer su valoración sobre la importancia y presencia de dichas estrategias en sus clases.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de descriptivo a través de frecuencia. Para ello, se utilizó el programa IBM SPSS Statistics versión 28.

RESULTADOS

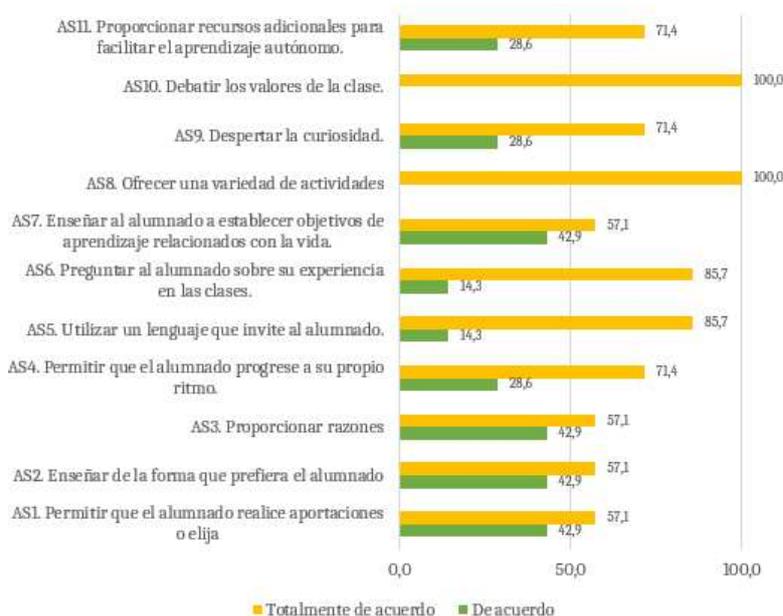
En líneas generales, se observa un gran acuerdo sobre la importancia y presencia de las conductas motivacionales docentes respecto al AS, CS y RS (tabla 1). Respecto a las medias en las respuestas, únicamente se observan medias por debajo de 4, y con desviaciones estándar bajas respecto a la presencia de las siguientes conductas motivacionales: permitir que el alumnado realice aportaciones o elija (AS1: $M=3,71$; $DS=0,95$), proporcionar razones (AS3: $M=3,57$; $DS=0,79$), permitir que el alumnado progrese a su propio ritmo (AS4: $M=3,86$; $DS=0,9$) y fomentar que el alumnado supervise su progreso y esfuerzo (CS14: $M=3,29$; $DS=0,95$).

Tabla 1. Frecuencias de las conductas motivacionales docentes en base a los componentes de las NPB

	AS	CS	RS
Media	4,44	4,60	4,83
Mediana	4,41	4,62	4,86
Desv. estándar	0,26	0,18	0,17
Mínimo	4,09	4,32	4,50
Máximo	4,77	4,82	5,00

Respecto a las frecuencias sobre la importancia de las estrategias de AS, en la Figura 1 se observa un gran acuerdo respecto a las diferentes propuestas. En concreto, se puede observar que el 100% de los expertos están de acuerdo o muy de acuerdo con la importancia de todas las conductas motivacionales docentes respecto al AS. Cabe destacar que las estrategias AS10 y AS8 sobre debatir valores y ofrecer gran variedad de actividades son las estrategias donde más de acuerdo están (totalmente de acuerdo: 100%).

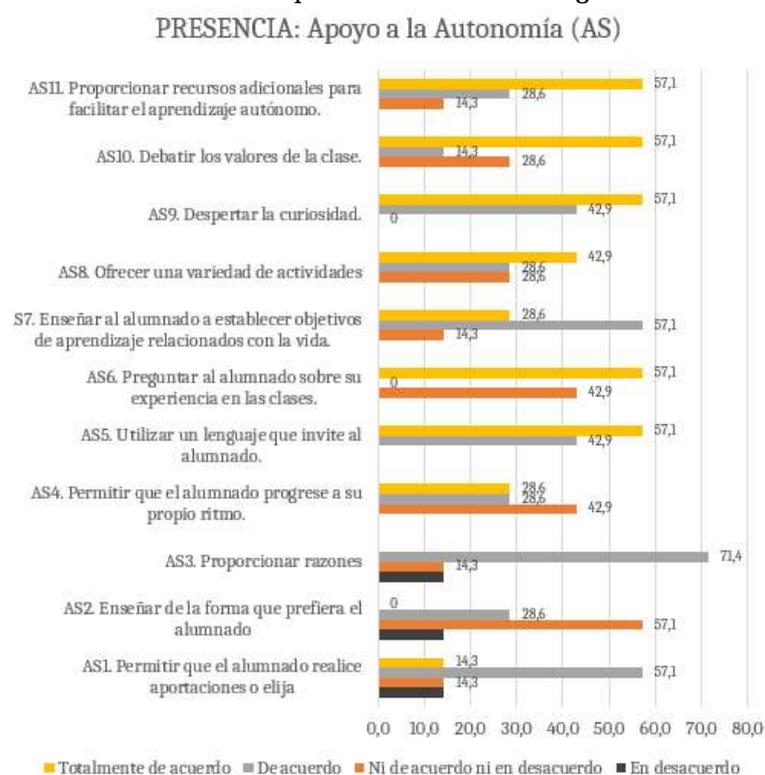
Figura 1. Frecuencias sobre la importancia de las estrategias motivaciones de AS
 IMPORTANCIA: Apoyo a la Autonomía (AS)



En la Figura 2, se muestran las frecuencias respecto a la presencia de estas estrategias (AS), pudiendo observar mayores discrepancias entre los expertos. Así, se observa que respecto a permitir que el alumnado realice aportaciones o elija (AS1), enseñar según prefiera el estudiante (AS2) y proporcionar razones (AS3) hay

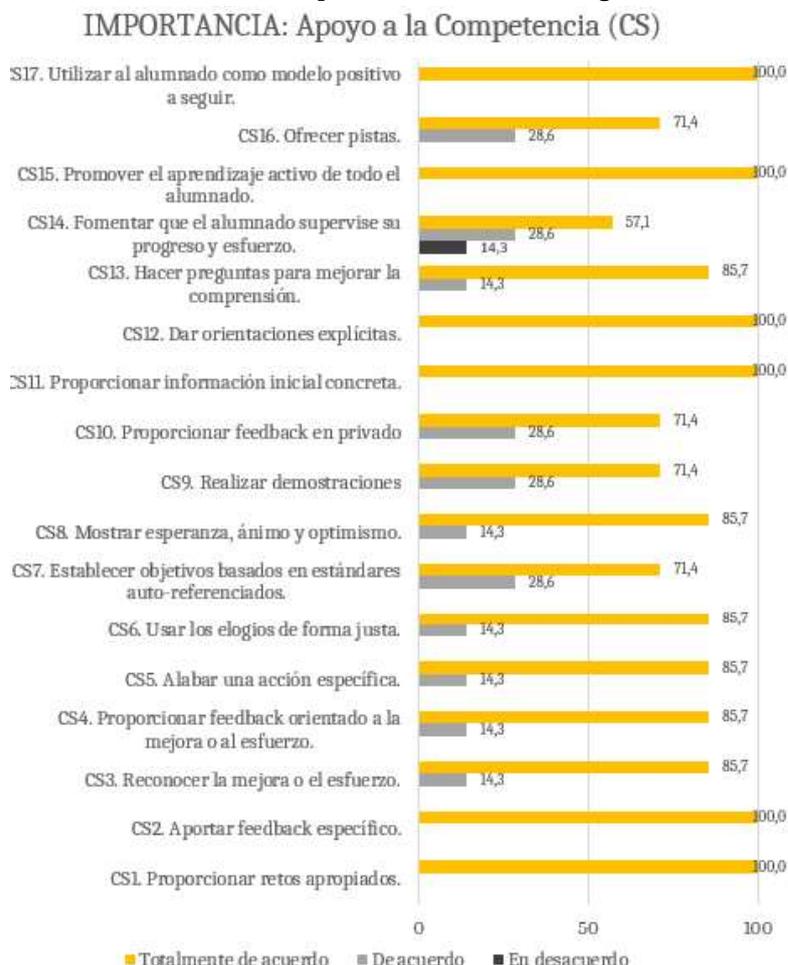
expertos en desacuerdo con la afirmación (AS1=14,3%; AS2=14,3%; AS3=14,3%). A pesar de ello, en el caso de AS1 y AS3, más del 50% de la muestra está de acuerdo con la presencia de estas estrategias (AS1=57,1%; AS3=71,4%). En el caso de AS2 los expertos tienen una opinión neutra sobre la presencia de esta estrategia (Ni de acuerdo ni en desacuerdo: AS2=57,7%).

Figura 2. Frecuencias sobre la presencia de las estrategias motivaciones de AS



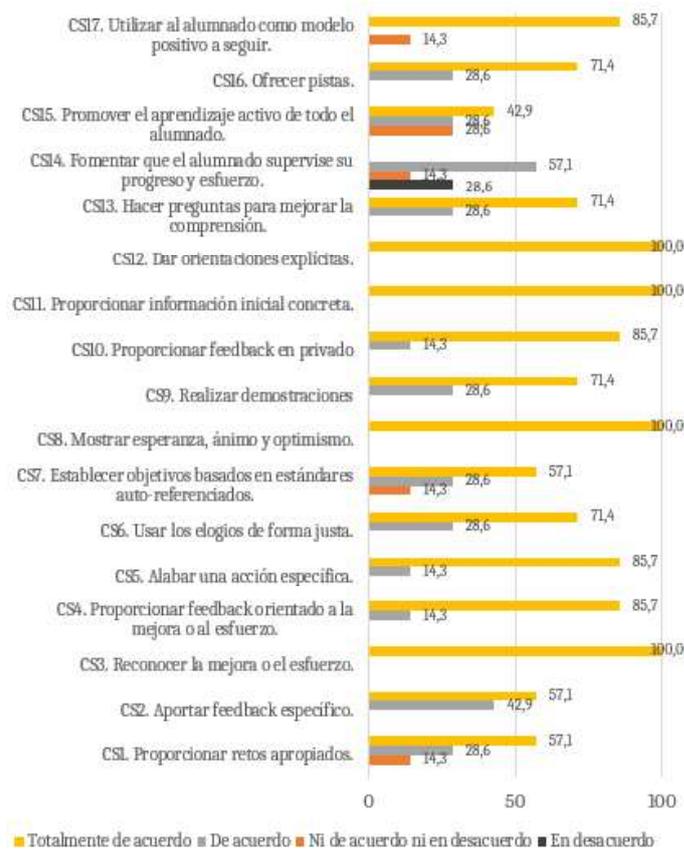
En segundo lugar, respecto a las conductas motivacionales docentes que fomentan el CS, la mayor parte de los encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo sobre la importancia de estas estrategias (Figura 3). Únicamente en la conducta acerca de fomentar que el estudiante supervise su progreso y esfuerzo (AS14), un 14,3% de la muestra indica que está en desacuerdo.

Figura 3. Frecuencias sobre la importancia de las estrategias motivaciones de CS



Dentro de las estrategias de CS, se observa que existen mayores discrepancias sobre su presencia en las aulas de EF con alumnado con DI (Figura 4). Así, aunque en la mayor parte de las estrategias se aprecia que la mayoría de los encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con ellas, cabe destacar que las estrategias CS3 sobre reconocer la mejora y el esfuerzo, CS8 acerca de mostrar esperanza, ánimo y optimismo, CS11 sobre proporcionar información inicial correcta y CS12 acerca de dar orientaciones explícitas, en las que se aprecia que el 100% de la muestra está totalmente de acuerdo sobre la presencia de estas en las clases de EF. Por el contrario, destaca la estrategia CS14 sobre fomentar que el alumnado supervise su progreso y esfuerzo, donde el 28,6% de la muestra está en desacuerdo sobre su presencia en las aulas. A pesar de ello, el resto de la muestra está de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Figura 4. Frecuencias sobre la presencia de las estrategias motivaciones de CS
PRESENCIA: Apoyo a la Competencia (CS)

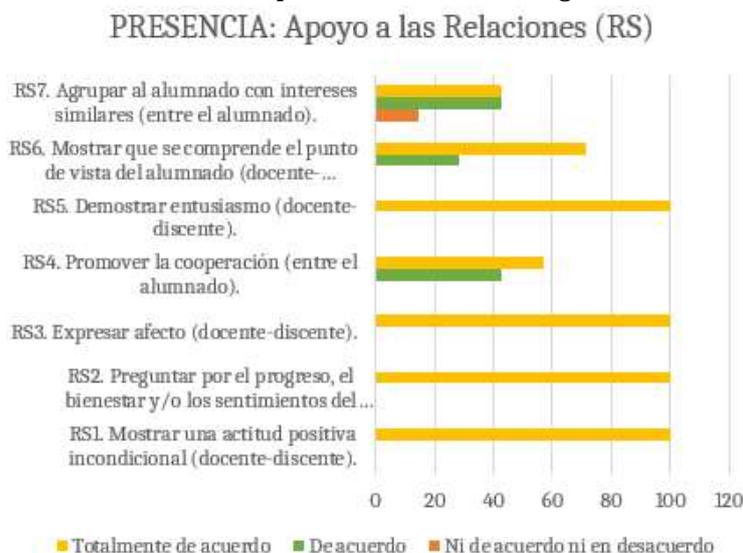


Por último, respecto a las estrategias motivaciones sobre RS, se observa que la mayoría de los encuestados está totalmente de acuerdo tanto en la importancia (Figura 5) como en la presencia (Figura 6) de éstas en las aulas de EF con alumnado con DI. Únicamente cabe destacar la estrategia RS7 sobre agrupar a los alumnos con intereses similares, donde un 14,3% de la muestra consideraron estar totalmente en desacuerdo con su importancia a la hora de aplicarla en las aulas de EF con alumnado con DI.

Figura 5. Frecuencias sobre la importancia de las estrategias motivaciones de RS



Figura 6. Frecuencias sobre la presencia de las estrategias motivaciones de RS



DISCUSIÓN

Tras el análisis de los datos obtenidos, se puede afirmar que las conductas motivacionales docentes de AS son importantes en las clases de EF, no solo para estudiantes sin discapacidad, sino también para alumnado con DI. Según Meng y Keng (2015), un modelo de intervención de autonomía estructurada puede permitir un aumento de la realización e implicación de los estudiantes en actividades físicas y

deportivas. Además, otros estudios afirman que aplicar conductas motivacionales de AS mejoran la motivación intrínseca de los estudiantes, disminuyendo conductas antisociales y evitando el aburrimiento (Chang et al., 2016; Cheon y Reeve, 2015; Cheon et al., 2018; Meng y Keng, 2015; Shannon et al., 2018). Cabe destacar que, en este estudio, ofrecer variedad de actividades (AS8) y debatir valores en clase (AS10) son dos conductas que se muestran como las más importantes para favorecer las NPB en alumnado con DI. Según los resultados de Ahmadi et al. (2023), ofrecer una variedad de actividades (AS8), debería mostrar pequeños beneficios en las NPB de los estudiantes, mientras que favorecer la discusión de los valores en clase (AS10) no es una conducta en la que se acuerde consenso sobre sus beneficios en EF. Sin embargo, esta última conducta motivacional se muestra fundamental en aulas con alumnado con DI, ya que es necesario un trabajo de sensibilización y conocimiento de la DI para favorecer actitudes positivas entre los compañeros, así como para fomentar la aceptación de la diversidad en el aula (Ocete et al., 2015). Por otro lado, los resultados de este estudio muestran un menor acuerdo entre los encuestados en algunas de estas conductas motivacionales, principalmente respecto a su presencia en las clases de EF con personas con DI. Así, consideran que permitir que el alumnado realice aportaciones o elija (AS1), enseñar según prefiera el estudiante (AS2) y proporcionar razones (AS3), suelen estar menos presentes en sus clases. Sin embargo, Ahmadi et al. (2023), muestran en sus resultados que existe un acuerdo respecto a que permitir que el alumnado elija (AS1) o proporcionar razones (AS3) aportarían beneficios moderados en la satisfacción de las NPB en las clases de EF. Por último, los maestros encuestados están de acuerdo con que las conductas motivacionales docentes más sencillas de tener presente en las clases de EF con alumnado con DI son utilizar un lenguaje que invite al alumnado (AS5) y despertar la curiosidad (AS9). En el resto de las estrategias, aunque se observa bastante acuerdo en su presencia, hay profesores que no están seguros de si podrían aplicarlas. Numerosos estudios afirman que la formación inicial y específica docente va a otorgar al profesorado los conocimientos y competencias necesarias para aplicar herramientas y estrategias en sus clases con alumnado con DI, con el objetivo de promover la inclusión educativa (Godoy-Briceño et al., 2024; Torres Paz et al., 2023).

Por otro lado, respecto a las conductas motivacionales que favorezcan el CS, este estudio muestra que todas las ellas son percibidas como importantes para aplicarlas en las clases de EF con alumnado con DI. Según Jaakkola et al. (2013) un buen clima motivacional orientado a la tarea influirá en su percepción de la competencia y, como consecuencia, en su motivación. Aparentemente, los resultados muestran que la conducta motivacional donde existe menos acuerdo sobre su importancia es la que indica que el alumno supervise su propio progreso y esfuerzo (CS14). Por su parte, Ahmadi et al. (2023), afirman que la supervisión del alumno en su propio progreso y

esfuerzo (CS14) podría lograr beneficios moderados, y ofrecer pistas en lugar de respuestas (CS16) tendría beneficios pequeños en las NPB de los estudiantes. Sin embargo, resulta complicado que los maestros de EF establezcan conductas para que el alumno con DI supervise su progreso y esfuerzo debido, por un lado, a la falta de formación específica, y por otro, a la falta de recursos para atender a todo el alumnado (García-Perales et al., 2022). Por otro lado, algunas de las conductas motivacionales como promover el aprendizaje activo de todo el alumnado (CS15) muestra menos acuerdo sobre su presencia en las clases de EF con alumnado con DI. Sin embargo, reconocer la mejora del esfuerzo (CS3), mostrar esperanza ánimo y optimismo (CS8), proporcionar información inicial concreta (CS11) y dar orientaciones explícitas (CS12) son conductas motivacionales que están presentes en las clases de EF con personas con DI. En relación con el fomento de la competencia en los estudiantes, Sevil et al. (2014) afirman que es importante crear un clima de motivación hacia la tarea para incidir en la satisfacción de las NPB.

Por último, las conductas motivacionales docentes de RS son consideradas importantes para las clases de EF con alumnado con DI. Además, en líneas generales, los maestros afirman que estas conductas están presentes en sus clases. Se puede matizar, que en la conducta en la que existe menor acuerdo, tanto en importancia como en presencia, es en la que propone agrupar al alumnado con intereses similares (RS7). En contraposición, Ahmadi et al. (2023), afirman que esta conducta (RS7) podría mostrar pequeños beneficios en los estudiantes, mientras que mostrar empatía (RS6) y entusiasmo (RS5) no son conductas en las que exista acuerdo sobre su beneficio. Cabe destacar que estas diferencias son probablemente debidas a que en este estudio se están valorando, a nivel de importancia y presencia, conductas motivacionales que favorezcan las NPB del alumnado con DI. En el caso de aulas con presencia de alumnado con DI, las relaciones positivas entre estudiantes serán las que evitarán el rechazo y la exclusión (McKay et al., 2019). Por ello, la actitud del profesorado y la existente entre compañeros es un factor clave para el éxito de la inclusión educativa (Ocete et al., 2015). Es por todo esto que la creación de grupos heterogéneos y cambiantes, así como la presencia de conductas de empatía y entusiasmo, pueden favorecer el éxito de la inclusión educativa y el fomento de las NPB en las clases de EF en presencia de alumnado con DI.

CONCLUSIONES

Tras comprobar la importancia de establecer conductas claras para acercar las teorías existentes a las intervenciones en contextos educativos, en este estudio se han evaluado las conductas motivacionales docentes relacionadas con las NPB de autonomía, competencia y relaciones, para conocer su importancia y presencia en las clases de EF con alumnado con DI. Con ello, se busca ofrecer estrategias concretas al

profesorado de EF para incrementar la motivación e intención de realizar actividad físicas y deportivas en alumnos con DI.

Así, se puede afirmar que la clasificación de conductas motivaciones de AS, CS y RS propuestas por Ahmadi et al. (2023) son importantes y están presentes en las clases de EF con personas con DI. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el orden de importancia y de presencia de las conductas motivacionales docentes evaluadas no es el mismo para personas con DI que para personas sin discapacidad.

Es por este motivo que, como líneas futuras de investigación, se considera fundamental establecer una propuesta de clasificación de estas conductas motivacionales docentes teniendo en cuenta las características y necesidades de estudiantes con DI en un contexto de enseñanza ordinaria, siendo necesario profundizar en su implementación.

Por último, la muestra tomada para evaluar la percepción del profesorado sobre la importancia y presencia de estas conductas motivacionales docentes es una limitación. Sin embargo, hay que tener en cuenta la escasez de centros ordinarios que incluyan alumnado, principalmente, con DI, y que incluyan en su equipo docente un elevado número de profesores de EF.

Esta/e publicación/resultado es parte del proyecto de I+D+i “Actividad Físico-Deportiva e Inclusión en personas con discapacidad intelectual: Procesos motivacionales y calidad de vida” (PID2020-114051RA-I00) financiado por MICIU/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

REFERENCIAS

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J.R.J., y Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 497–521. doi:10.1037/edu0000293

Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J.,... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*.

Cea D'Ancona, M.Á. (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. (3rd ed.). Síntesis.

Chang, Y.K., Chen, S., Tu, K.W., y Chi, L.K. (2016). Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, *15*(3), 460.

Cheon, S.H. y Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, *40*, 99-111.

Cheon, S.H., Reeve, J., y Ntoumanis, N. (2018). A needssupportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, *35*, 74-88. doi:10.1016/j.psychsport.2017.11.010

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press

Erwin, E.J., Brotherson, M.J., Palmer, S.B., Cook, C.C., Weigel, C.J., y Summers, J.A. (2009). How to promote self-determination for young children with disabilities: Evidenced-based strategies for early childhood practitioners and families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37.

Fernández, E., Camacho, M.J., Vázquez, B., Blández, J., Mendizábal, S., Rodríguez, M.I., Sánchez, F., Sánchez, M., y Sierra, M.A. (2010). *Guía PAFIC, para la promoción de la actividad física en chicas*. Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad. Recuperado de: http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/myd/CarreraMujer/GUIA_PAFiC.pdf

Fin, G., Baretta, E., Moreno-Murcia, J.A., y Nodari, R.J. (2017). Autonomy support, motivation, satisfaction and physical activity level in physical education class. *Universitas Psychologica*, 16(4), 88-99.

Franco, E. y Coterón, J. (2017). The Effects of a Physical Education Intervention to Support the Satisfaction of Basic Psychological Needs on the Motivation and Intentions to Be Physically Active. *Journal of human kinetics*, 59(1), 5-15.

García-Perales, R., Palomares-Ruiz, A., Gracia-Zomeño, A. y García-Toledano, E. (2022). Contextual Variables with an Impact on the Educational Inclusion of Students with Rare Diseases. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14103

Godoy-Briceño, J., Álvarez-Opazo, J.J., Zavala Crichton, J.P., Solis Urra, P., y Rojas Moreno, S. (2024). Autoeficacia del profesorado y factores claves para la inclusión del alumnado con discapacidad en clases de Educación Física en Chile. *Retos*, 53, 130–138. doi:10.47197/retos.v53.102322

González Tirados, R.M. (2009). *Documentos para la docencia. Bases conceptuales en el proceso de la investigación*. ICE Universidad Politécnica de Madrid.

Hotham, S., Hamilton-West, K., Hutton, E., King, A. y Abbott, N. (2017). A study into the effectiveness of a postural care training programme aimed at improving knowledge, understanding and confidence in parents and school staff. *Child: Care, Health and Development*, 43(5), 743–751. doi:10.1111/cch.12444

Hutzler, Y. y Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 52–65. doi:10.1016/j.ridd.2017.07.005

Jaakkola, T., Washington, T., y Yli-Piipari, S. (2013). The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 19(1), 127-141.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

McKay, C., Haegele J.A., y Block M.E. (2019). Lessons learned from Paralympic School Day: Reflections from the students. *European Physical Education Review*, 25(3), 745–760. doi:10.1177/1356336X18768038

Meng, H.Y. y Keng, J.W.C. (2015). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. [Eficacia de la estructura de enseñanza con soporte de autonomía en educación física]. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 12(43), 5-28. doi:10.5232/ricyde2016.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2021-2022*. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:d6b2a5e2-6a9c-4b59-90ba-ecbd96e06dff/notaresumen22.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023*. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fd110b44-403b-426b-a1ba-aa8e0b357abe/notaresumen-2023.pdf>

Ocete, C., Roldán, A., Reina, R., Ortega, G. y Pérez-Tejero, J. (2024). Effects of a four-day inclusive sports camp on exercise self-efficacy in children with and without physical disabilities: The Real Madrid Foundation Campus case. *European Journal of Special Needs Education*.

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 (Propose of an educative intervention program for inclusion of children with disability in general physical education). *Retos*, 27, 140–145. doi:10.47197/retos.v0i27.34366

Ocete, C. (2024). *Programa educativo para el fomento de la práctica de actividad físico-deportiva en mujeres y niñas con discapacidad intelectual: estrategias motivacionales Educación inclusiva e innovadora: investigación y prácticas transformadoras*. Editorial Dykinson: Madrid. Pág. 145-157.

Prestwich, A., Sniehotta, F.F., Whittington, C., Dombrowski, S.U., Rogers, L. y Michie, S. (2014). Does theory influence the effectiveness of health behavior interventions? Meta-analysis. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 33(5), 465–474. doi:10.1037/a0032853

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).

Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.

Sevil Serrano, J., Julián Clemente, J.A., Abarca-Sos, A., Aibar Solana, A. y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física (An educational intervention for improving situational motivational variables in Physical Education). *Retos*, 26, 108–113. doi:10.47197/retos.v0i26.34410

Shannon, S., Brennan, D., Hanna, D., Younger, Z., Hassan, J. y Breslin, G. (2018). The Effect of a School-Based Intervention on Physical Activity and Well-Being: A Non-Randomised Controlled Trial with Children of Low Socio-Economic Status. *Sports Medicine-Open*, 4(1), 16. doi:10.1186/s40798-018-0129-0

Sisto, M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J. y Molero-Jurado, M.M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. doi:10.6018/reifop.397841

Torres Paz, L.E., Granados Barreto, J.C., Torres Lozada, E.J., Bustamante Cerna, D. y Hernández-Fernández, B. (2023). Enfoque de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Formación Inicial Docente de Educación Física en el Perú (Approach to the inclusion of students with disabilities in the Initial Teacher Training of Physical Education in Peru). *Retos*, 47, 962-968. doi:10.47197/retos.v47.95493