

Percepción de autoeficacia de docentes para la inclusión en las clases de educación física: un estudio comparativo entre docentes en activo y futuros docentes

Teachers' perceived self-efficacy for inclusion in physical education classes: a comparative study of in-service and pre-service teachers

Bruno Lamesa-Aldaz¹ , Emilio Royo^{1*} , Carlos Peñarrubia Lozano¹ , Mónica Aznar Cebamanos¹ 

¹Universidad de Zaragoza

* Correspondence: e_royo@unizar.es

DOI: 10.17398/1885-7019.22.251

Recibido: 26/06/2025; Aceptado: 06/05/2026; Publicado: 01/08/2026

OPEN ACCESS

Sección / Section:
Physical Education

 Editor de Sección / Edited by:
Juan Manuel García Ceberino
Universidad de Extremadura,
España

Citación / Citation:
Lamesa-Aldaz, B.; Royo, E.;
Peñarrubia-Lozano, C. & Aznar-
Cebamanos, M. (2026). Percepción
de autoeficacia de docentes para
la inclusión en las clases de
educación física: un estudio
comparativo entre docentes en
activo y futuros docentes. E-
balonmano Com, 22(2), 251-262.

Fuentes de Financiación / Funding:
No funding reported by autor

Agradecimientos:

Agradecemos a los distintos
docentes participantes en el
estudio por su tiempo y
colaboración, a pesar de la carga
asumida diariamente en los centros
escolares.

Conflicto de intereses / Conflicts of
Interest:
All authors declare no conflict of
interest

Resumen

La educación inclusiva depende fundamentalmente del docente, siendo clave su autoeficacia para afrontar situaciones de aprendizaje inclusivas. Este estudio analizó la autoeficacia percibida del profesorado de Educación Física respecto a la inclusión, considerando su condición profesional (docentes en activo y estudiantes del grado). La muestra incluyó 116 participantes: 34 docentes con más de 10 años de experiencia (29,3%), 13 con menos de 10 años (11,4%) y 69 estudiantes en formación (59,5%). Se utilizó un diseño cuantitativo transversal con el cuestionario Self-efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities adaptado al sistema educativo español. Los datos se analizaron con SPSS 29 mediante pruebas no paramétricas (H de Kruskal-Wallis y post hoc) por la no normalidad ($p < .05$). Los resultados no mostraron diferencias significativas entre los tres grupos en las escalas totales, salvo en la subescala sobre habilidades deportivas específicas con alumnado con discapacidad motora. Sin embargo, considerando solo a los docentes en activo, se hallaron diferencias significativas en todas las escalas y subescalas según su formación en inclusión. Quienes tenían formación continuada mostraron mayor autoeficacia. Se concluye que la formación en inclusión es fundamental para fomentar prácticas educativas de calidad y fortalecer la autoeficacia docente.

Palabras clave: Educadores físicos; atención a la diversidad; formación inclusiva; experiencia docente.

Abstract

Inclusive education depends fundamentally on teachers, whose self-efficacy is key to dealing with inclusive learning situations. This study analysed the perceived self-efficacy of physical education teachers with regard to inclusion, taking into account their professional status (active teachers and undergraduate students). The sample included 116 participants: 34 teachers with more than 10 years of experience (29.3%), 13 with less than 10 years (11.4%) and 69 students in training (59.5%). A quantitative cross-sectional design was used with the Self-efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities questionnaire adapted to the Spanish education system. The data were analysed with SPSS 29 using non-parametric tests (Kruskal-Wallis H and post hoc) due to non-normality ($p < .05$). The results showed no significant differences between the three groups on the total scales, except on the subscale on specific sports skills with students with motor disabilities. However, considering only active teachers, significant differences were found on all scales and subscales according to their training in inclusion. Those who had continuing education showed greater self-efficacy. It is concluded that training in inclusion is essential to promote quality educational practices and strengthen teacher self-efficacy.

Keywords: Physical educators; attention to diversity; inclusive training; teaching experience.

Introducción

Investigaciones recientes de la literatura científica reflejan el aumento exponencial de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en las aulas (Shurr y Saad Chahine, 2025; Tarantino y Neville, 2023), mostrando cómo la inclusión en el contexto educativo resulta un tema cada vez más latente y esencial (Sailor et al., 2018). Esta situación se ve reflejada a su vez, en el ámbito de la educación física (EF) produciéndose un aumento de publicaciones referidas a las prácticas y deportes inclusivos, las percepciones de los diferentes agentes sociales de la comunidad educativa o diferentes intervenciones y experiencias, buscando el garante de esta inclusión en dicha área curricular (Gámez-Calvo et al. 2022; Gámez-Calvo et al., 2024).

En este sentido, la EF ha sido concebida como un área primordial para promover la inclusión (Block y Obrušnikova, 2007). La naturaleza lúdica y dinámica del área permite una mayor participación activa e interacción entre el alumnado independientemente de sus características individuales (Rodríguez-Fernández et al., 2021), incrementando considerablemente la sociabilización (Pinto et al., 2020), así como la enseñanza de valores tales como la cooperación, la empatía y el respeto (Canales et al., 2018). En este sentido, la EF contribuye en el desarrollo global del alumnado (Muro et al., 2020; Tarantino y Neville, 2023) aportando experiencias en el entorno que permiten crear un ecosistema de relaciones complejas en el que todo el alumnado adquiere competencias esenciales para desenvolverse en diversas situaciones y contextos sociales que se encontrarán en el día a día (Butler, 2006). Todo ello, resulta una idea coincidente a través de la promoción de las competencias básicas y específicas, y los saberes básicos promovidos en el currículo de EF vigente en el marco legislativo referente al ámbito educativo en el contexto español, la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Un elemento en el que se debe poner el foco para garantizar esta inclusión en EF es la percepción que tienen los docentes en función de del nivel de experiencia (Abellán et al., 2019). Esto se debe a que la promoción de una educación inclusiva con un carácter equitativo, inclusivo y de calidad, recae en la labor y actitud del docente (Viquez-Ulate et al., 2020), debiendo desarrollar situaciones de aprendizaje que doten del mayor número de experiencias motrices a su alumnado independientemente de sus características (Gamonaes et al., 2024).

Estas percepciones pueden ser determinadas a partir de constructos teóricos tales como *la teoría de la autoeficacia de Bandura* (1997). Ésta explica las diferentes fuentes y aspectos influyentes a partir de los cuales una persona podría sentirse competente en un ámbito concreto, siendo en este caso, el garante de la inclusión dentro del área de EF. Conceptos como este resultan relevantes a la hora de conocer las percepciones que presenta el profesorado, requiriéndose de una alta autoeficacia con la finalidad de ofrecer un ambiente y clima de carácter inclusivo indispensable en la comunidad educativa (Rodríguez-Fernández et al., 2016).

Para conocer esa percepción y valorar la labor docente desde el concepto de autoeficacia, es necesario atender a diversos factores y aspectos que pueden resultar influyentes de cara a garantizar la inclusión en el área de EF (Llopis et al., 2021; Pérez et al., 2024). Entre estos factores se incluyen la experiencia, la formación, el contexto escolar o el acceso a recursos y apoyo institucional.

La experiencia directa con alumnado con NEE se ha identificado como un factor determinante en la configuración de actitudes inclusivas y en la percepción que tienen los docentes sobre la autoeficacia en el desarrollo de la inclusión en el ámbito de la EF (Abellán et al., 2019). Diversos trabajos coinciden en señalar que la experiencia personal previa con personas con discapacidad se relaciona positivamente con una mayor autoeficacia y una disposición más favorable hacia la inclusión (Llopis et al., 2021). En particular, Tarantino y Neville (2023) evidencian cómo aquellos docentes que han mantenido contactos frecuentes con personas con NEAE fuera del contexto escolar presentan percepciones más positivas respecto al apoyo para el desarrollo de prácticas inclusivas en las instituciones y a la calidad de las prácticas inclusivas en sus centros educativos. Asimismo, Rodríguez-Fuentes et al. (2021) destacan que el haber tenido contacto

previo durante la formación inicial contribuye significativamente al desarrollo de actitudes positivas entre los docentes en formación, si bien estas pueden estar influidas por una visión idealizada de la inclusión. En este sentido, y respaldándose en constructos teóricos como la *Teoría del Contacto de Allport* (1979) la experiencia directa no solo actúa como moduladora de actitudes, sino que también permite al profesorado enfrentarse a la complejidad real de la diversidad en el aula, favoreciendo el desarrollo de estrategias pedagógicas adaptadas y reforzando su confianza para intervenir en situaciones con alumnado con NEAE, con la finalidad de desarrollar contextos inclusivos.

En lo referente a la experiencia profesional, diversos estudios reflejaron como en ocasiones los docentes en formación tienden a mostrar actitudes y percepciones más positivas que docentes en activo (Hettiarachchi & Das, 2014; Ewing et al., 2017). Las posibles respuestas obtenidas aluden a que posiblemente, esto se deba a una menor confrontación con los desafíos reales de la inclusión, presentando los docentes con experiencia una mayor conciencia acerca de las limitaciones prácticas y los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. A su vez, se refleja la idea de que a pesar de que los docentes puedan presentar actitudes generales positivas hacia la inclusión, esa confrontación a los desafíos reales de la inclusión pueden hacer que los docentes en activo enfrenten sentimientos tales como preocupación o incertidumbre (Abellán & Sáez-Gallego, 2020; Civitillo et al., 2018; Sánchez et al., 2008), destacándose la importancia de una formación continua y apoyo institucional y como su ausencia puede limitar la eficacia y alcance real de una EF inclusiva y equitativa. En este sentido, la vivencia de la realidad educativa, caracterizada por barreras como la falta de apoyos y de recursos institucionales podría transformar las percepciones docentes en negativas, incluso para docentes bien formados, reforzando en este sentido la importancia de sistemas de apoyo eficaces (Betoret & Artiga, 2010). En definitiva, se refleja como la experiencia profesional por sí sola no garantiza actitudes más favorables, sino que son las vivencias específicas y formativas en contextos de atención a la diversidad aquellas que son configuradas como un verdadero factor modulador de dicha percepción y actitud. (Granada et al., 2013).

Uno de los factores más destacados en la literatura científica es la formación, la cual pese a su evolución positiva en los últimos años (Llopis et al., 2021) continúa presentando deficiencias que repercuten en el desarrollo profesional (Reina et al., 2019). En el caso de los docentes en activo, se refleja como la mayoría aluden a la necesidad de mejorar los procesos de formación docente en términos de inclusión y atención a la diversidad dada la frustración, segregación e insuficiencia competencial que la falta de formación podría generar en el alumnado (Fernández, 2022; Pérez et al., 2024). Asimismo, el profesorado en activo tiende a mostrar una percepción más escéptica respecto a la garantía de la inclusión. Su práctica y experiencia evidencian la complejidad de atender a la diversidad en el entorno educativo, especialmente ante la falta de recursos, apoyos institucionales, tiempo y formación continua (Rodríguez-Fuentes et al., 2021). En esta línea se han planteado en escasas ocasiones diferentes propuestas que buscaban paliar esta problemática tales como pueden ser los programas de desarrollo profesional continuo (DPC) como el proyecto EIPET (European Inclusive Physical Education Training; EIPET, 2011) o modelos de formación como los evaluados por Makopoulou et al. (2021) los cuales se fundamentan en prácticas reales y colaboración entre docentes, destacándose la significatividad que estos pueden generar en la autoeficacia de un docente y la relevancia que implica en las comunidades de aprendizaje y contextos inclusivos. En coherencia con lo anterior, los planes formativos adquieren una relevancia sustantiva como instrumentos clave para garantizar la inclusión dentro del área curricular de EF (Reina et al., 2019), al ofrecer en los docentes orientaciones pedagógicas que favorecen la equidad, la participación activa y el respeto a la diversidad del alumnado (Hutzler et al., 2019). La implementación de programas específicos ha mostrado efectos positivos, como la mejora significativa en la percepción de autoeficacia de los participantes (Taliaferro et al., 2015). A su vez, la evidencia empírica recogida en la revisión planteada por Grimminger-Seidensticker y Seyda (2022) confirma la relevancia de incorporar formación que contenga metodologías activas, experiencias prácticas supervisadas y reflexión para preparar a los docentes.

Con respecto a los docentes en formación, la literatura muestra que, si bien sus percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa tienden a ser notablemente positivas, estas se construyen ante una base teórica idealizada a la que se le suma una limitada experiencia práctica en contextos reales en los que se deba atender a la diversidad (Llopis et al., 2021; Rodríguez-Fuentes et al., 2021). No obstante, se refleja como la autoeficacia de aquellos docentes con formación en lo referido a inclusión y trato de alumnado con NEAE tiende a ser superior (Abellán et al., 2019; Hutzler y Daniel-Shama, 2017), así como su predisposición por abordar situaciones motrices de carácter inclusivo (Tarantino y Neville, 2023). En esta línea, se coincide en que la formación en lo que a EF inclusiva respecta resulta insuficiente respecto a la carga práctica y especificidad que supone, todo ello condicionado por la escasa carga de créditos formativos específicos que se ofrecen en los planes de estudios universitarios (Abellán et al., 2019) y formación continuada (Reina et al., 2019), repercutiendo en la percepción de atender una EF inclusiva.

Finalmente, en detrimento de una EF inclusiva, se refleja cómo todo lo expuesto podría implicar posibles actitudes negativas y de rechazo, así como estrategias deficitarias en términos de inclusión en todo el profesorado independientemente de la etapa experiencial en la que se encuadren (Mosia, 2014). Esta coyuntura muestra la necesidad de ofrecer una educación de calidad en la que todo individuo participe independientemente de sus características, debiendo los centros educativos adaptarse y adquirir una cultura de centro equitativa y respetuosa (Florian y Camedda, 2020; Pinto et al., 2020).

La pregunta de investigación de la que partió este estudio fue si determinados factores vinculados a la trayectoria profesional y personal de los docentes influían significativamente en su percepción de autoeficacia para garantizar una EF de inclusión. En este sentido, se partió de la hipótesis de que variables como los años de experiencia docente y la formación en EF en inclusión incidirían de manera positiva en dicha percepción, de modo que aquellos docentes con mayor formación y experiencia profesional presentarían niveles más elevados de autoeficacia para promover la inclusión y la participación activa del alumnado. En consecuencia, el objetivo principal del estudio fue analizar la percepción de autoeficacia docente para garantizar la inclusión, así como examinar la influencia de variables personales y profesionales, como los años de experiencia en docentes en formación y en ejercicio, y la formación sobre EF en inclusión, sobre dicha percepción.

Material y métodos

El estudio adoptó un diseño selectivo para analizar la percepción de autoeficacia de docentes de diferentes etapas experienciales en su contexto natural (momento en el que cumplimentaron el cuestionario) sin manipulación de variables (Castro-Sánchez, 2016). Desde un enfoque epistemológico empírico-analítico (Erdmann, 2010) se realizó una aproximación descriptiva y analítica para caracterizar propiedades de la población estudiada a partir de la muestra. El diseño transversal de este estudio (Gómez, 1990), permitió recolectar datos en un único momento temporal, proporcionando una visión instantánea de las diferentes variables de estudio planteadas en el colectivo participante.

Participantes

La muestra estuvo conformada por un total de 116 docentes (n=116) comprendidos en cuanto a la experiencia. En el caso del grupo de docentes en activo, se estableció una diferenciación entre aquellos recientemente incorporados al ejercicio laboral (n=13) (0-10 años) y docentes veteranos (n=34) (+ 10 años ejerciendo). El 59,5% de la muestra total fueron docentes que se encontraban todavía en formación, mientras que el 40,5% resultaron ser docentes ya en activo.

Instrumento

En relación a la recopilación de datos, se utilizó la escala Self-efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D). Se trata de un instrumento que fue desarrollado por Block et al. (2013), pero que ha sido adaptado a diversos contextos y sistemas educativos, seleccionándose la adaptación de Reina et al. (2016) al contexto y sistema educativo español al que pertenecen los participantes de la

muestra. A su vez, se trata de un instrumento que ha sido utilizado previamente en diferentes investigaciones en la literatura científica (Abellán et al., 2019; Martínez-Angulo et al., 2023). Este instrumento se compone de un total de 31 ítems divididos en tres escalas (valoración de la autoeficacia de los docentes en base a contextos y situaciones hipotéticas con alumnado con discapacidad intelectual, motora y visual). Para la cuantificación y valoración de las respuestas se empleó una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 representaba “sin confianza” y 5 “Completa confianza”. Adicionalmente, a los grupos de docentes en activo se les realizó como variable a analizar la pregunta extra (“¿Has realizado alguna actividad formativa o recibido formación relacionada con la atención a la discapacidad y diversidad en EF?”) acerca de la formación recibida en materia de inclusión, la cual se dividió en tres posibles respuestas diferentes “Nunca”, “Sí, puntualmente” y “Sí, en varias ocasiones (VOC.)”.

Procedimiento

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo accidental o por conveniencia, el cual fue motivado por la accesibilidad de los participantes y disposición por colaborar en el estudio. Dicho tipo de muestreo fue adecuado dadas las limitaciones en condiciones de acceso y naturaleza exploratoria que presentó el estudio (Quintanillas-Cobián et al., 2020). Previa a la aplicación y cumplimentación del cuestionario, se estableció contacto con los posibles participantes. En primer lugar, el procedimiento se llevó a cabo con los docentes en formación y, semanas posteriores, con los docentes en activo, incorporando en este último caso la pregunta mencionada en el apartado anterior. Se les proporcionó información detallada sobre la finalidad del estudio y se solicitó la cumplimentación del consentimiento informado, con el fin de garantizar la confidencialidad de los datos personales y el uso ético de la información obtenida, en cumplimiento de la Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo. Asimismo, se siguieron los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki. La participación fue voluntaria, contando con el consentimiento informado de todos los participantes. Una vez aprobada su participación, accedieron a cumplimentar el instrumento de recogida de información a través de la plataforma Google Forms, respetando los principios éticos de la investigación. Como criterio de inclusión en el estudio se estableció que los docentes en formación tuviesen la mención de EF y los docentes en activo impartir dicha asignatura.

Análisis estadístico

Se estudió la normalidad de las variables mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, la cual rechazó el supuesto de normalidad de la mayoría de estas ($p < .05$), lo que sumado a contar con una muestra pequeña derivó en el uso de pruebas no paramétricas. Para estudiar las diferencias en la percepción de autoeficacia para la inclusión con los grupos según la experiencia docente y según la formación en los grupos docentes en activo se usó la prueba H de Kruskal-Wallis y pruebas post hoc no paramétricas para establecer las diferencias entre grupos cuando existieron diferencias significativas, empleando para dicho análisis estadístico el paquete SPSS 29.0. Para establecer los tamaños del efecto, de forma manual, se siguieron las indicaciones establecidas por Cohen (2008), y Tomczak y Tomczak (2014).

Resultados

Los resultados respecto a las percepciones según la experiencia docente revelan la no existencia de diferencias significativas entre los tres grupos (docentes en formación, experiencia 0-10 años y experiencia > 10 años) en ninguna de las escalas totales y tampoco en las subescalas, con la excepción de la percepción sobre el trabajo de las habilidades específicas de un deporte con alumnado con discapacidad motora ($H(2)=4.085$; $p=.47$; $\eta^2=.36$), en la que sí se encuentran diferencias significativas pero con un tamaño del efecto pequeño (Tabla 1). Posteriormente, las comparaciones por parejas indican que dichas diferencias sólo se dan entre los futuros profesores ahora en formación y el profesorado con más de 10 años de experiencia con una importancia media del efecto ($p=.013$; $r=.35$), obteniendo mayor rango promedio el profesorado experimentado (Rango=70.21) que los futuros docentes (Rango=52.86).

Tabla 1. Diferencias de percepción en cada escala y sub-escala según la experiencia que tiene cada docente

Experiencia docente (n = 116)			
Variables	H(2)	Sig.	η^2
1. Total Discapacidad Intelectual	2.878	.237	
1.1 Condición Física Discapacidad Intelectual	3.451	.178	
1.2 Habilidades Discapacidad Intelectual	4.476	.107	
1.3 Deportes Discapacidad Intelectual	.979	.613	
2. Total Discapacidad Física	4.839	.089	
2.1 Condición Física Discapacidad Física	4.085	.130	
2.2 Habilidades Discapacidad Física	6.119	.047	0.36
2.3 Deportes Discapacidad Física	3.516	.172	
3. Total Discapacidad Visual	2.434	.296	
3.1 Condición Física Discapacidad Visual	3.050	.218	
3.2 Habilidades Discapacidad Visual	2.267	.322	
3.3 Deportes Discapacidad Visual	1.880	.391	

Respecto a la percepción de los profesores en activo según haya sido su formación en materia de inclusión, se han encontrado diferencias en todas las escalas y subescalas ($p > .05$) como se puede comprobar en la tabla 2. El tamaño del efecto es importante en todas las variables ($\eta^2 > .14$), exceptuando Valor total de autoeficacia percibido en la escala de discapacidad motora, y su subescala Condición física y salud en la escala de discapacidad motora, y en las subescalas de discapacidad visual Trabajar las habilidades específicas de un deporte con alumnado con discapacidad visual y Trabajar la comprensión y práctica de un deporte con alumnado con discapacidad visual, donde el tamaño del efecto es medio (Tabla 2).

Tabla 2: Diferencias de percepción en cada escala y sub-escala según la formación que recibió cada docente

Experiencia formación en inclusión (n = 47)			
Variables	H(2)	Sig.	η^2
1. Total Discapacidad Intelectual	14.861	<.001	.292
1.1 Condición Física Discapacidad Intelectual	10.150	.006	.185
1.2 Habilidades Discapacidad Intelectual	13.068	.001	.251
1.3 Deportes Discapacidad Intelectual	13.356	.001	.258
2. Total Discapacidad Física	8.043	.018	.137
2.1 Condición Física Discapacidad Física	6.154	.046	.094
2.2 Habilidades Discapacidad Física	7.724	.026	.130
2.3 Deportes Discapacidad Física	8.578	.014	.149
3. Total Discapacidad Visual	8.242	.016	.141
3.1 Condición Física Discapacidad Visual	8.566	.014	.149
3.2 Habilidades Discapacidad Visual	8.138	.017	.139
3.3 Deportes Discapacidad Visual	7.345	.025	.121

En la tabla 3 quedan recogidos aquellos resultados en los que aparecen diferencias significativas en las pruebas post hoc. Como se puede observar en dicha tabla, en todas las variables analizadas el rango promedio mayor es el de aquel profesorado que ha realizado cursos de formación en varias ocasiones. Los tamaños del efecto más importantes se han producido entre los que se han formado y los que nunca lo han hecho en la subescala Trabajar la comprensión y práctica de un deporte con alumnado con discapacidad intelectual ($r=.53$). En el resto de las diferencias en las pruebas post hoc el tamaño del efecto es medio.

Tabla 3: Pruebas post-hoc. Comparación de grupos según formación en inclusión recibida

Experiencia formación en inclusión (n = 47)				
Variables	parejas	Rangos	Sig.	r
1.Total Discapacidad Intelectual	Nunca - Sí VOC	15.50 – 36.15	.001	.46
1.1 Condición Física Discapacidad Intelectual	Nunca - Sí VOC	18.93 – 34.15	.017	.34
1.2 Habilidades Discapacidad Intelectual	Nunca - Sí VOC	12.57 – 34.38	<.001	.49
1.3 Deportes Discapacidad Intelectual	Nunca - Sí VOC	22.64 – 35.42	<.001	.53
2.Total Discapacidad Física	Sí punt - Sí VOC	20.15 – 33.08	.005	.40
2.1 Condición Física Discapacidad Física	Sí punt - Sí VOC	20.35 – 36.15	.013	.36
2.2 Habilidades Discapacidad Física	Sí punt - Sí VOC	20.46 – 32.65	.008	.38
2.3 Deportes Discapacidad Física	Nunca - Sí VOC	20.21– 33.35	.038	.30
3. Total Discapacidad Visual	Nunca - Sí VOC	16.36 – 32.73	.010	.37
3.1 Condición Física Discapacidad Visual	Nunca - Sí VOC	13.36 – 31,42	.004	.42
3.2 Habilidades Discapacidad Visual	Nunca - Sí VOC	15.36 – 32,27	.008	.38
3.3 Deportes Discapacidad Visual	Nunca - Sí VOC	18.57 – 32,50	.028	.30

Discusión

El principal objetivo de este estudio fue analizar la percepción de autoeficacia docente en EF para garantizar la inclusión en función de diferentes variables personales y profesionales.

En términos generales, los resultados obtenidos por los participantes de este estudio evidencian niveles de autoeficacia percibida situados entre moderados y altos en relación con la atención al alumnado NEAE en el aula de EF. De acuerdo con el análisis de la percepción de autoeficacia en función de la experiencia docente, los resultados no mostraron diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas entre los docentes en formación, recientemente incorporados y veteranos; a excepción de la subescala “Trabajo de las habilidades específicas de un deporte con alumnado con discapacidad motora” con un tamaño del efecto reducido. Estos hallazgos contradicen la hipótesis planteada en el presente estudio, según la cual el profesorado con mayor experiencia obtendría puntuaciones significativamente más altas que sus homólogos con menor experiencia o en formación, sugiriendo que la percepción de autoeficacia hacia la inclusión en Educación Física puede no depender únicamente de los años de práctica docente. Los resultados de esta investigación coincidieron con estudios como el de Granada et al. (2013) que sugerían que la experiencia docente, por sí sola, no garantiza una mayor percepción de autoeficacia. A su vez, estos resultados se

encontraron en consonancia con otras investigaciones similares en las que los docentes en formación tendían a presentar una percepción positiva y mayor respecto a los docentes en activo (Hettiarachchi & Das, 2014; Ewing et al., 2017). Algunas de las respuestas que se asociaron a dicho suceso consisten en la escasa confrontación de los docentes en formación a los desafíos educativos reales y, en consecuencia, una menor consciencia de las diferentes barreras y limitaciones coyunturales que se presentan en la realidad educativa (Abellán y Sáez-Gallego, 2020). Estas barreras podrían generar sentimientos como incertidumbre hacia garantizar la inclusión o actitudes negativas, que, a diferencia de los docentes en activo, los que se encuentran en formación no experimentaron todavía. En detrimento de garantizar un entorno de carácter inclusivo clave para la comunidad educativa (Rodríguez-Fernández et al., 2016) podría transformar las percepciones de aquellos docentes que ya se han enfrentado a dicha realidad en negativas (Betoret & Artiga, 2010), influyendo en los resultados obtenidos. A su vez, una posible respuesta a estos hallazgos podría residir en la relevancia de la experiencia directa y contacto previo con personas con discapacidad en un contexto formal o cotidiano para fomentar la percepción de autoeficacia de los docentes en formación (Llopis et al., 2021; Tarantino y Neville, 2023). De este modo, las diferentes experiencias prácticas y de contacto directo previas llevadas a cabo tanto en los planes de estudios universitarios como fuera de ellos, sumado a una percepción de autoeficacia construida en función de bases teóricas idealizadas acompañadas de una escasa experiencia práctica (Llopis et al., 2021; Rodríguez-Fuentes et al., 2021) pudieron resultar una posible razón por la que la percepción de autoeficacia de los docentes en formación resultó tan positiva.

Con relación al objetivo de analizar la percepción de autoeficacia en función de la formación en términos de educación inclusiva de cada uno de los participantes, los docentes en activo presentaron diferencias significativas según su formación recibida en inclusión, destacándose mayores puntuaciones en aquellos docentes en activo que habían recibido formación en varias ocasiones, percibiéndose más competentes en las diferentes situaciones hipotéticas planteadas, reforzando la hipótesis planteada por los resultados. La subescala en la que se percibieron más competentes fue “comprensión y práctica de un deporte con alumnado con discapacidad intelectual” (CD DI), mientras que en otras como “trabajar las habilidades específicas de un deporte con alumnado con discapacidad visual” (HE DV) se percibieron menos competentes respecto a aquellos con nula o escasa formación pese a seguir existiendo diferencias significativas. Los resultados de las pruebas post-hoc mostraron como aquellos docentes que recibieron formación en varias ocasiones presentaron una percepción de autoeficacia significativamente mayor respecto a aquellos que no la habían recibido nunca o aquellos que habían recibido formación de manera puntual. Estos hallazgos fueron coincidentes con investigaciones previas en los que se mostró como aquellos docentes de EF con mayor formación específica en inclusión se percibían con mayores niveles de autoeficacia en todas las dimensiones analizadas (Abellán et al., 2019; Huztler & Daniel-Shama, 2017).

Asimismo, los resultados reforzaron la idea de esa multifactorialidad influyente en la percepción de autoeficacia de los docentes de EF (Llopis et al., 2021; Pérez et al., 2024) pudiendo ser el contacto, las experiencias, vivencias (Rodríguez-Fuentes et al., 2021; Tarantino y Neville, 2023) y formación inclusiva de cada participante (Abellán et al., 2019; Reina et al., 2019) aquellos aspectos influyentes a tener en cuenta de cara a presentar una mayor percepción de autoeficacia, en lugar de la propia experiencia docente (Granada et al., 2013).

Este estudio presentó ciertas limitaciones a considerar. Por un lado, la accesibilidad a la muestra, la cual determinó el tipo de muestreo y carácter no probabilístico utilizado, pudiendo afectar a la representatividad de los resultados. Además, implicó un número reducido de docentes en activo, pudiendo limitar la generalización de los hallazgos. Por otro lado, el diseño transversal proporcionó una imagen puntual y estática de las percepciones docentes en un momento específico, dificultando el análisis de posibles cambios y evoluciones en el tiempo. Estas podrían paliarse en futuras investigaciones a través de una ampliación de la muestra y el planteamiento de un diseño longitudinal que permita conocer la evolución de la percepción de autoeficacia docente a lo largo de diferentes etapas de la carrera profesional.

Conclusiones

Los resultados obtenidos sobre la percepción de autoeficacia de docentes de EF permiten destacar elementos clave a considerar de cara al fomento de una EF inclusiva y de calidad. Por un lado, se refleja la importancia de las experiencias prácticas, vivencias personales y el contacto directo con la diversidad como elementos clave para fomentar una enseñanza inclusiva y de calidad y un enriquecimiento competencial en docentes. Por otro lado, se resalta la necesidad de la formación continuada en EF inclusiva que permita a los docentes afrontar la diversidad presente en el entorno educativo con un bagaje y confianza que les permita superar la falta de capacitación específica, la cual puede generar insuficiencias competenciales y actitudes negativas hacia la discapacidad. La falta de Desarrollo Profesional Continuo en inclusión podría llegar a generar carencias competenciales y actitudinales negativas hacia la diversidad, siendo esencial incrementar y sistematizar la capacitación en EF inclusiva, integrándola como parte fundamental del desarrollo profesional docente y garantizando una accesibilidad independientemente de la etapa experiencial en la que se encuentren. Todo ello, considerando aspectos como el contacto directo, la actualización continua o la formación y adaptación institucional, fortaleciendo así las actitudes y praxis docente de cara a la inclusión en EF.

Aplicaciones prácticas

Los resultados obtenidos a través de la realización de dicho estudio reseñan la relevancia de seguir investigando acerca de las percepciones que los docentes presentan a través de una ampliación de muestra para obtener una mayor representatividad, especialmente en aquellos docentes cuya muestra es más reducida. A su vez, podría resultar interesante profundizar en aspectos como la autoeficacia objetiva de los participantes, con la finalidad de valorar si esa percepción propia que plantean se corresponde con su autoeficacia real a la hora de garantizar una EF inclusiva.

Contribuciones de cada autor: Conceptualización, B.L.A, E.R.O; Metodología, B.L.A; Análisis estadísticos y resultados, E.R.O; Investigación, B.L.A, E.R.O; Preparación del manuscrito, B.L.A, E.R.O; redacción- revisión y edición, B.L.A, E.R.O, C.P.L, M.A.C; supervisión, E.R.O, C.P.L, M.A.C Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N., Reina, R., Ferriz, R. & Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Journal of Sport Psychology*, 28(1), 143-156.
- Abellán, J., & Sáez-Gallego, N. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 209–229. <https://doi.org/10.5209/iced.62090>
- Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. M. A: Basic Books.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman & Co.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-efficacy and Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637–654. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103> .

- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Butler, J. I. (2006). Curriculum Constructions of Ability: enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a Curriculum Model. *Sport, Education and Society*, 11(3), 243–258. <https://doi.org/10.1080/13573320600813408>
- Campos, M., & Entresede, M. J. (2024). Impacto de una sesión de sensibilización en la clase de Educación Física en las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión de pares con discapacidad. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 24(1), 107–118. <https://doi.org/10.6018/cpd.569931>
- Canales, P., Aravena, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de Educación Física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212–217.
- Castro Sánchez, J. J. (2016). Métodos y técnicas de investigación social. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67–83. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.003>
- Cohen, N., & Piovani, J. (Comps.). (2008). *La metodología de la investigación en debate*. EDULP; Eudeba.
- EIPET. (2011). European Inclusive Physical Education Training (EIPET) (2007-2009). Centre for Adapted Physical Activity, Irlanda.
- Erdmann, R. (2010). Sobre el principio empírico-analítico en la pedagogía del deporte. *Educación Física y Deporte*, 11(1-2), 9–29. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.4640>
- España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(14), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Fernández, J. C. L. (2022). Valoración de los contenidos de Expresión Corporal por parte de los futuros maestros en la asignatura de Actividades Físicas Artístico-expresivas de la mención de Educación Física. *Retos*, 43, 205–214. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87553>
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Gámez-Calvo, L., Gamonales Puerto, J., Hernández-Beltrán, V., & Muñoz-Jiménez, J. (2022). Estado actual del balonmano para personas con discapacidad. Revisión sistemática. *E-balonmano Com*, 18(2), 161–170.
- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V., & Muñoz-Jiménez, J. (2024). Análisis bibliométrico de los estudios sobre actitudes hacia la discapacidad e inclusión en profesores de educación física. *Retos*, 54, 188–197. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102984>
- Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V., Muñoz-Jiménez, J., & García-Barrera, A. (2024). Evolución de los documentos relacionados con la Inclusión Educativa en el área de Educación Física. *Retos*, 55, 126–137. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103412>
- Gómez, J. (1990). Metodología de encuesta por muestreo. En J. Arnau, M. T. Anguera & J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 237–310). Universidad de Murcia.

- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51–59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Grimminger-Seidensticker, E., & 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, 909255. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.909255>
- Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of inclusion and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.003>
- Hutzler, 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. doi: <http://dx.doi.org/10.11114/ijsss.v5i10.2668>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Llopis Goig, R., Gimeno Raga, M., Maher, A., & Campos Granell, J. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: La voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido. <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>
- Makopoulou, K., Ross, D. N., Ntoumanis, N., & Thomas, G. (2021). "An Investigation Into the Effects of Short-Course Professional Development on Teachers' and Teaching Assistants' Self-Efficacy. *Professional Development in Education*, 47 (5), 780–795. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665572>
- Martínez-Angulo, C., Deneb, E., Pindal, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Troncoso, S. P. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: un estudio en contexto chileno. *Retos*, 48, 919-926. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97413>
- Mosia, P. A. (2014) Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.934989>
- Muro, J. G., Iturricastillo, A., Rodríguez-Negro, J., Castillo, D., Romarateabala, E., & Yanci, J. (2020). Percepción de alumnos de Educación Secundaria sobre personas con discapacidad y el personal de apoyo educativo en las clases de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.1-17>
- Pérez, L., Sánchez, S., Rabazo, M., & Fernández, M. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos*, 51, 1183–1193. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100463>
- Pinto, C., De Barros, C., & Hernández, A. (2020). Inclusion and Pluri-culturality from the perspective of Physical Education. *Journal of Sport and Health Research*, 12(Supl 3), 241-258.
- Quintanilla Cobián, L., García Gallego, M. C., Rodríguez Fernández, R., Fontes de Gracia, S., & Sarriá Sánchez, E. (2020). Fundamentos de investigación en psicología (2ª ed.). UNED.
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayer, I., & Klavina, A. (2019). Incluye-T: A professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319–331. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>
- Reina, R., Hutzler, Y., Iñiguez-Santiago, M. C. & Moreno-Murcia, J. A. (2016). Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Questionnaire (AISDPE): A two-component scale in Spanish. *European Journal of Human Movement*, 36, 75-87. <http://orcid.org/0000-0003-0279-7802>
- Reina, R., Hutzler, Y., Iñiguez-Santiago, M. & Moreno Murcia, J. (2019). Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education: The Impact of Ability Beliefs, Gender and Previous Experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>

- Rodríguez-Fernández, J. E., Civeiro, A. & Navarro-Patón, R. (2016). Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en educación primaria. En V. Arufe (Coord.). *Libro de Actas del VI Congreso Mundial del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad* (pp. 17). A Coruña: Sportis <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1886>
- Rodríguez-Fernández, J. E., Ramos-Vizcaíno, A., & Gigirey-Vilar, A. (2021). La Educación Física escolar como vía de inclusión del alumnado inmigrante en Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 433-444.
- Rodríguez Fuentes, A., Caurcel Cara, M. J., Gallego Ortega, J. L., & Navarro Rincón, A. (2024). Comparative study about inclusive education among working and trainee teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 768-788. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1958262>
- Sailor, W., McCart, A. B., & Choi, J. H. (2018). Reconceptualizing inclusive education through multi-tiered system of support. Inc, 6(1), 3–18. Available from: <https://doi.org/10.1352/2326-6988-6.1.3>
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136009>
- Shurr, J., Minuk, A., & Chahine, S. (2025). Special education eligibility trends and related factors: An analysis of the context in Ontario, Canada. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25, 44–57. Available from: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12708>
- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49–67. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Tarantino, G., & Neville, R. D. (2023). Inclusion of children with disabilities and special educational needs in physical education: an exploratory study of factors associated with Irish teachers' attitudes, self-efficacy, and school context. *Irish Educational Studies*, 42(4), 487-505. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2260999>
- Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. *Trends in Sport Sciences*, 21(1), 19-25.
- Víquez-Ulate, F., Quirós-Carrión, S., Rodríguez-Méndez, D., & Solano Mora, L. (2020). La inclusión de personas con discapacidad en una escuela multideportiva: Efecto de las actitudes hacia la discapacidad en niños, niñas, jóvenes, padres, madres y personal de instrucción. *MHSalud*, 17(2), 38-53. <https://doi.org/10.15359/mhs.17-2.3>