

Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física

Changes in self-concept of students with and without motor disabilities after an inclusive teaching intervention in Physical Education

Jorge Miguel Fernández Cabrera, Francisco Jiménez Jiménez, Vicente Navarro Adelantado, Carmen Rosa Sánchez López
Universidad de La Laguna (España)

Resumen. Este trabajo muestra la incidencia de una intervención docente inclusiva en Educación Física en el autoconcepto del alumnado con discapacidad motriz. Participaron seis docentes de tres centros diferentes y 168 estudiantes de Educación Secundaria (88 chicos y 80 chicas, con una media de edad de 14,04 años), de los que nueve presentaban discapacidad motriz (cinco chicos y cuatro chicas). Se aplica un diseño cuasiexperimental que contempla un modelo A-B (antes-después) y que incluye el desarrollo de una intervención formativa entre ambas fases. Para valorar la incidencia de esta intervención en el autoconcepto, se empleó el cuestionario estandarizado de autoconcepto AF5 (García & Musitu, 2001), que se le administró a todo el alumnado en las dos fases de una investigación que se desarrolló a lo largo de un curso académico. Los resultados muestran que mientras en el alumnado sin discapacidad motriz se aprecia estabilidad en la evolución de la media de puntuaciones directas del autoconcepto, en el alumnado con discapacidad motriz se observa una mejora significativa de todas las dimensiones del mismo y, en mayor medida, en el autoconcepto físico, mostrándose este alumnado sensible a una intervención docente inclusiva que favorezca su participación activa y significativa en las tareas motrices.

Palabras clave: Autoconcepto, inclusión, educación física, discapacidad, educación secundaria.

Abstract. This work shows the incidence of an inclusive teaching intervention in Physical Education on self-concept of students with motor disability. Six teachers from three different schools and 168 students from Secondary Education (88 boys and 80 girls with a mean age of 14,04 years), nine of which had a motor disability (five boys and four girls) participated in the study. A quasi-experimental design contemplating an A-B model (before-after) and including the development of a formative intervention between both phases was implemented. To value the incidence of this intervention on self-concept we employed the AF5 standardized questionnaire of self-concept (García & Musitu, 2001), which was administered to all students in the two phases of an investigation that was developed throughout an academic course. The results show that while in students without motor disabilities stability is observed in the evolution of the self-concept mean scores, a significant improvement of all dimensions of the same is observed in students with motor disability and, to a greater extent, in the physical self-concept. This suggests that those students are sensitive to an inclusive teaching intervention that favors their active and significant participation in motor tasks.

Keywords: Self-concept, inclusion, physical education, disability, secondary education.

Introducción

El autoconcepto del alumnado adolescente tiene una oportunidad valiosa de cambio cuando se trata de vincularlo a los objetivos de la Educación Física (EF) con orientación inclusiva y, muy particularmente, al alumnado con discapacidad motriz (DM).

La interpretación del autoconcepto ha tenido distintos enfoques, resultando complejo delimitarlo con precisión y claridad. Shavelson, Hubner & Stanton (1976) relacionan el autoconcepto con la autoestima y la autoimagen, planteándolo como un conjunto de percepciones que una persona tiene de sí misma. Esta sensación interior lleva al sujeto a comportarse de una forma particular, teniendo influencia en el desarrollo y bienestar personal, y contribuyendo en el proceso de ajuste emocional y social (Garaigordobil & Durá, 2006). Para Gómez-Vela, Verdugo & González-Gil (2007), Santana & Feliciano (2011) y Hortigüela, Pérez & Calderón (2016), el autoconcepto y la autoestima adquieren relevancia en el alumnado de Educación Secundaria, pudiendo tener repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el rendimiento escolar y en la apertura hacia un nuevo contexto de relaciones.

Para explicar el autoconcepto, Shavelson et al. (1976) y

Marsh (1993) plantearon un modelo teórico multidimensional y jerárquico susceptible de ser evaluado por instrumentos que midieran distintas áreas del comportamiento humano, como es el caso del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5) (García & Musitu, 2001), utilizado en nuestro estudio. Si consideramos el autoconcepto físico como una de estas áreas, nos encontramos con aportaciones que han destacado la incidencia positiva de la práctica físico-deportiva en su mejora (Beasley & Gam, 2013; Contreras, Fernández, García, Palou & Ponseti, 2010; Kyle, Hernández-Mendo; Méndez-Giménez, Fernández-Río & Cecchini, 2013; Moreno, Moreno & Cervelló, 2008; Olmedilla, Ortega y Abenza, 2016; Reigal & Morales, 2016; Revuelta, Esnaola & Goñi, 2016; Sánchez-Alcaráz & Gómez, 2014; Shapiro & Martín, 2010; Guillamón, García y Carrillo, 2019). Esta incidencia parece manifestarse también en la mejora del autoconcepto general (Blackman, Hunter, Hilyer & Harrison, 1988; Moreno et al., 2008), independientemente de la edad, el sexo, el deporte practicado o el nivel educativo.

Aunque cualquier intervención docente en EF vincula al desarrollo del autoconcepto ha de considerar la dificultad para el cambio a corto plazo (Zulaika, 1999), se ha verificado que es posible mejorar facetas específicas del mismo sin que el cambio afecte, necesariamente, al resto de los ámbitos o al autoconcepto general. En el caso del autoconcepto físico, diversos estudios resaltan efectos positivos en la competencia físico-motriz percibida, en la percepción de la imagen corporal y en la apariencia física (Moreno, Moreno &

Cervello, 2007; Navarro-Paton, Rego & García, 2018; Ocete, 2016; Reigal, Videra, Parra & Juárez, 2012).

Considerando el autoconcepto como uno de los aspectos fundamentales del desarrollo personal y social (Goñi & Zulaika, 2000), la dimensión física se muestra como una de las más relevantes (Back, 2015; Méndez-Jiménez et al., 2013; Frutos-de-Miguel, 2018; Reigal, Videra, Martín & Juárez, 2013). En este estudio hemos centrado la atención sobre esta dimensión, indagando acerca de la incidencia que una intervención docente inclusiva tiene en la percepción del alumnado de Educación Secundaria, con y sin DM.

El autoconcepto físico posee un peso específico destacado y valorado desde el punto de vista social, especialmente en la adolescencia (De la Torre-Cruz, Ruiz-Ariza, López-Serrano & Martínez-López, 2018; Zulaika, 2002), donde se fragua la imagen corporal y concurren cambios biológicos muy acusados (Lefrançois, 2001; Machargo, 2002); de ahí el interés que suscita para la EF. De cómo se lleve a cabo la intervención docente va a depender, en buena medida, el desarrollo del autoconcepto físico (Hortigüela et al., 2016), las actitudes del alumnado hacia la EF (González y Baños, 2012) y la práctica físico-deportiva a lo largo de su vida (García y Froment, 2018; Moreno et al., 2007). Estas consideraciones anteriores son de mayor calado cuando se trata de alumnado con DM (Hernández, Labrador, Niort, Berbel & Trullols, 2017; Rello, Garoz & Tejero, 2018), ya que estos estudiantes manifiestan dificultades en la elaboración de la imagen corporal y del autoconcepto ante el aprendizaje (Fernández, 2014). Autores como Cocquyt & Sigmund (2011) y Ocete (2015) plantean que la participación en programas de actividad física contribuye a la mejora de la calidad de vida del alumnado con DM. Para facilitar la participación activa sustentada en una intervención docente inclusiva en EF es preciso reducir las barreras para el aprendizaje con una intervención docente de calidad, comprometida con todo el alumnado sin excepciones (Arnáiz, 2003; Echeita, 2006; Izquierdo-Gómez & Díaz-Cueto, 2017; Ríos, 2009) y dando respuesta a la diversidad con una mayor equidad y calidad (Beasley & Garn, 2013; Canales, Aravena, Carcamo-Oyarzun, Lorca y Martínez-Salazar, 2018). Esto implica la adopción de un paradigma más aperturista y transformador (Booth & Ainscow, 2002), que en EF lo centramos en la consideración de criterios de intervención (Arráez, 1998; Fernández, 2014) y estrategias inclusivas (Ríos, 2009) en el diseño y desarrollo de la tarea motriz.

La acumulación de experiencias inclusivas significativas supone aumentar los niveles de responsabilidad y de autonomía del alumnado con DM, pudiendo influir en su desarrollo emocional y, por consiguiente, en su percepción de competencia, autoestima y autoconcepto (Beasley & Garn, 2013). Por ello, es oportuno considerar el nivel competencial del alumnado con DM en el diseño de la intervención docente.

La realidad educativa indica que el alumnado con DM muestra baja autoestima (Shields, Murdoch, Loy, Dodd & Taylor, 2006) y baja o nula participación activa en las clases de EF (Thora & Traustadottir, 2009). Esto suele afectar al desarrollo de la competencia motriz, a la comunicación y relación con los demás, al autoconcepto y a la imagen corporal, pudiendo influir en su proceso de inclusión en el grupo-

clase (Gallego, 2002). Para evitar estos efectos no deseados, De Souza & Pich (2013) proponen una intervención docente inclusiva que contemple procesos de reflexión *en y desde* la práctica motriz que mejoren el autoconcepto.

Por tanto, nos proponemos como objetivo desvelar si el empleo de una intervención docente inclusiva contribuye a la mejora del autoconcepto del alumnado con DM (CDM) y sin DM (SDM) en EF.

Método

Participantes

En esta investigación han participado seis docentes de EF y 168 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (88 chicos y 80 chicas, pertenecientes a tres centros de atención preferente de la zona metropolitana de Santa Cruz de Tenerife, en las Islas Canarias), entre los que se incluyen nueve estudiantes CDM, con una media de edad de 14,04 años, DT=1,4 y rango entre 12-18 años, distribuidos en siete grupos (tabla 1). La selección de los participantes en este estudio obedece a un criterio de muestreo no probabilístico de carácter intencional por razones de accesibilidad (Anguera, 2003).

En todos los casos se obtuvo el consentimiento informado de las familias implicadas, procediéndose según las normas éticas establecidas en la declaración de Helsinki.

También se contó con la aprobación de los equipos directivos, los claustros de profesores y consejos escolares de los centros participantes.

Tabla 1.

Casos con DM que han formado parte de nuestro estudio

Alumnado con DM	Edad (años)		Nivel	Nº alumnos	Nº Grupos	Alteraciones motrices
	FaseA	Fase B				
Alumno	15	16				
Alumno	15	15	1.º ESO	59	1	Parálisis cerebral
Alumno	15	16				
Alumno	16	17				
Alumna	16	16	2.º ESO	26	1	Distrofia muscular de Duchenne Alteración del equilibrio (Ataxia)
Alumna	16	16				
Alumna	16	16	3.º ESO	54	1	Síndrome de West Espina bífida
Alumno	17	17				
Alumna	16	17	4.º ESO	29	1	Parálisis cerebral
Alumna	16	17				

Instrumento

Se ha utilizado la escala AF5 (García & Musitu, 2001), que se fundamenta en el modelo teórico de Shavelson et al. (1976) y que ha sido aplicada en estudios similares (Gómez-Vela et al., 2007; Méndez-Giménez et al., 2013; Ocete, 2016; Olmedilla et al., 2016; Kyle et al., 2016). Este instrumento evalúa el autoconcepto mediante una escala tipo Likert, cuya modalidad de respuesta es una dimensión continua de 01 (completamente en desacuerdo) a 99 puntos (completamente de acuerdo). Consta de 30 ítems agrupados en cinco dimensiones: 'autoconcepto académico' (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), 'autoconcepto social' (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), 'autoconcepto emocional' (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28), 'autoconcepto familiar' (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y 'autoconcepto físico' (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30). Las dimensiones fueron justificadas estadísticamente a partir de un análisis factorial que contrastó empíricamente su validez teórica (KMO=.784 y prueba de esfericidad de Bartlett=.000). Los factores se extrajeron mediante el método de análisis de componentes principales, aplicando una rotación oblimin con normalización de Kaiser, por tratarse de dimensiones relacio-

nadas (García & Musitu, 2001). Estas cinco dimensiones se evalúan a través de seis ítems representativos de cada dimensión (validez convergente), con el fin de que no estén relacionados con los del resto de dimensiones (validez discriminante).

El análisis de consistencia interna indicó una fiabilidad aceptable del cuestionario, obteniéndose un coeficiente alpha de Cronbach de .735. En cuanto a los valores de las dimensiones, destacan: 'autoconcepto físico' ($\alpha=.873$), 'autoconcepto emocional' ($\alpha=.787$) y 'autoconcepto académico' ($\alpha=.762$). En las dimensiones 'social' y 'familiar' se han obtenido unos valores pobres ($\alpha=.544$ y $\alpha=.512$, respectivamente).

Diseño y procedimiento

Se plantea un diseño de investigación empírica que utiliza una estrategia manipulativa de carácter cuasiexperimental (Ato, López & Benavente, 2013), sustentado en un modelo A-B, intercalando una intervención formativa entre las fases inicial (A) y final (B); siguiendo, en esta fase intermedia, una dinámica de reflexión colaborativa dirigida a la toma de conciencia y mejora de estrategias docentes conducentes a la inclusión. Desde una perspectiva ecológica, la intervención docente inclusiva abarcó el periodo comprendido entre enero y junio de un curso escolar, realizándose sobre los contenidos de enseñanza previstos en las programaciones anuales correspondientes a cada nivel y grupo. Con relación al reducido número de alumnado CDM que forma parte de este estudio, hemos de reconocer que supone una limitación a la hora de establecer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. Sin embargo, la experiencia desarrollada en un contexto de enseñanza formal, dónde este alumnado es minoritario, nos permite aproximarnos al conocimiento de la incidencia que puede tener en el mismo una intervención docente de carácter inclusivo, tal y como plantearon autores como Gallego (2002) y, más recientemente, Izquierdo-Gómez & Díaz-Cueto (2017) y Rello et al. (2018).

En el proceso de reflexión colaborativa participaron 6 profesores y uno de los autores de este artículo que, como experto, actuó de coordinador adoptando un rol socrático (Carr & Kemmis, 1988). Se desarrolló durante 20 semanas (10 sesiones de periodicidad quincenal), respetando los cuatro momentos de la investigación-acción: planificación, acción, observación, reflexión (Carr & Kemmis, 1988). En las dos

primeras sesiones se plantearon las limitaciones de las estrategias pedagógicas tradicionales para atender a la diversidad en EF; se debatió sobre distintos conceptos básicos (DM, estrategias docentes inclusivas en EF y su incidencia en el autoconcepto). En sesiones posteriores se concretaron planes de trabajo para promover la inclusión del alumnado CDM en la práctica, mediante la consideración de distintas estrategias inclusivas (Ríos, 2009) y criterios de intervención docente: 'igualdad por apertura de la tarea', 'ayuda o apoyo' y 'modificación o adaptación de la tarea' (Arráez, 1998; Fernández, 2014), como recursos metodológicos conducentes a incorporar ajustes en los elementos estructurales (espacio y material) y funcionales (gestualidad, rol activo e interacción motriz) de la tarea motriz. La figura 1 recoge la cronología del proceso seguido.

El protocolo seguido en la aplicación del cuestionario AF5 ocupó treinta minutos, dedicando los cinco primeros a explicar el instrumento, y los 25 minutos restantes a su cumplimentación por parte del alumnado, bajo la supervisión del investigador principal y del profesorado responsable de cada grupo-clase.

Resultados

Para examinar las diferencias con significación estadística en la evolución del autoconcepto entre los resultados de las fases inicial (A) y final (B) de las dimensiones del cuestionario y de sus ítems, se calculó la prueba *t* de diferencia de medias para muestras relacionadas en el alumnado CDM y SDM. También se calcularon las pruebas U de Mann-Whitney y Kolgomorov-Smirnov para muestras independientes con el objeto de contrastar la evolución del autoconcepto físico entre los grupos. Para los análisis estadísticos se empleó el programa SPSS.21.

Los resultados se presentan organizados en tres bloques: resultados obtenidos para el alumnado SDM, resultados obtenidos para el alumnado CDM y, finalmente, el contraste de los resultados entre el alumnado CDM y SDM.

Alumnado SDM

El análisis de los resultados en el contraste por fases y dimensiones para el alumnado SDM (N=159) solo arroja diferencias significativas en la dimensión 'autoconcepto familiar' a favor de la fase A ($p=.005$). En general, se aprecia esta-

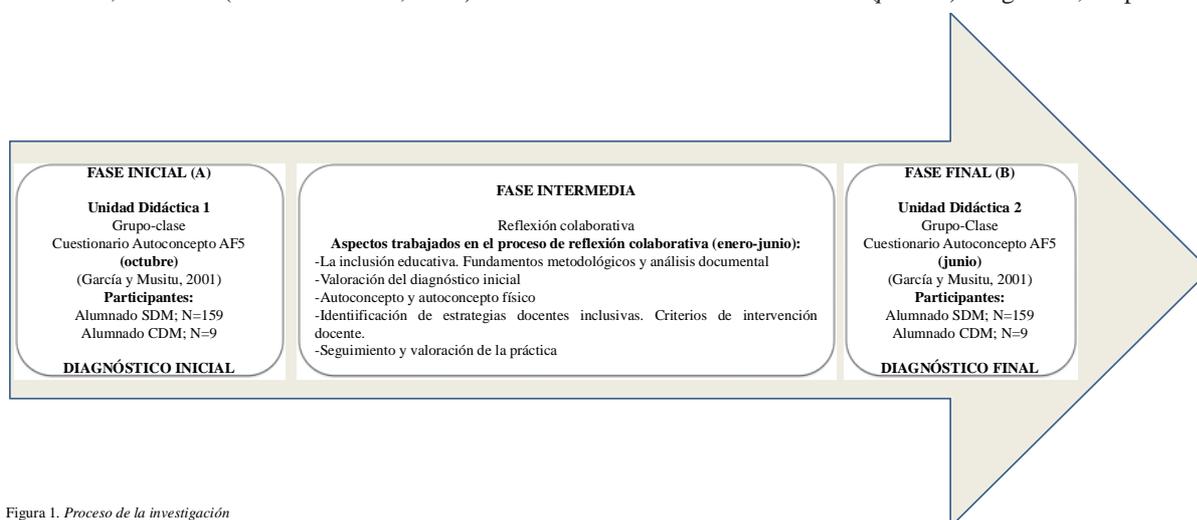


Figura 1. Proceso de la investigación

Tabla 2.
Prueba t de muestras relacionadas, para las fases y las dimensiones del autoconcepto en el alumnado SDM

Dimensiones y fases (N=159)	Media		Difer.	Desviación típica		t (gl=159)	Sig. (bilateral)
	Fase A	Fase B		Fase A	Fase B		
Par 1 AcadéA – AcadéB	5,6590	5,7065	-.0475	2,2170	2,2146	-.336	.737
Par 2 SocialA – SocialB	7,5477	7,4789	-.0688	1,4977	1,5532	.640	.523
Par 3 EmociA – EmociB	6,3559	6,4047	-.0488	1,9658	2,0133	-.315	.753
Par 4 Familia – FamiliB	8,5464	8,1963	.3501	1,3641	1,6771	2,843	.005
Par 5 FísicoA – FísicoB	5,7048	5,9910	-.2862	2,2799	2,3261	-1,853	.066

Tabla 3:
Prueba t de muestras relacionadas para los pares de ítems del cuestionario en el alumnado SDM

Pares de ítems por dimensión y fase (N=159)	Media		Difer.	Desviación típica		t (gl=159)	Sig. (bilateral)
	Fase A	Fase B		Fase A	Fase B		
Par 10 Físico10A-Físico10B	46,3585	53,0692	-6,7107	35,7724	33,8779	-2,526	.013
Par 14 Famili14A-Famili14B	13,9497	19,4151	-5,4654	21,8313	29,2294	-2,582	.011
Par 23 Emoci23A-Emoci23B	50,5723	42,9623	7,6101	34,3985	33,2634	2,739	.007
Par 29 Famili29A-Famili29B	90,6038	84,8616	5,7421	17,5791	22,5182	3,329	.001

Tabla 4.
Prueba t de muestras relacionadas para las dimensiones del autoconcepto en el alumnado CDM

Dimensiones y fases (N=9)	Media		Difer.	Desviación típica		t (gl=9)	Sig. (bilateral)
	Fase A	Fase B		Fase A	Fase B		
Par 1 AcadéA – AcadéB	4,960	6,922	-1,962	1,499	1,408	-4,424	.002
Par 2 SocialA – SocialB	5,670	6,907	-1,237	1,754	1,129	-1,901	.084
Par 3 EmociA – EmociB	4,709	5,001	-.292	1,385	1,520	-.773	.462
Par 4 Familia – FamiliB	7,415	8,135	-.720	1,725	1,318	-1,769	.115
Par 5 FísicoA – FísicoB	2,393	7,965	-5,572	1,588	1,181	-9,965	.000

bilidad en la evolución de la media de puntuaciones directas en el resto de dimensiones del autoconcepto (tabla 2).

El análisis comparativo de los pares de ítems por dimensión del cuestionario AF5 constata la existencia de significación estadística en los pares de ítems 10 («*me buscan para realizar actividades deportivas*»), del ‘autoconcepto físico’ ($p=.013$) y 14 («*mi familia está decepcionada de mí*»), del ‘autoconcepto familiar’ ($p=.011$), a favor de la fase B, observándose una mejora en el par 10, y una involución en el par 14 que, en cualquier caso, presenta una puntuación baja en ambas fases. También presentan significación estadística los pares de ítems 23 («*me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor*»), del ‘autoconcepto emocional’ ($p=.007$), y 29 («*me siento querido por mis padres*»), del ‘autoconcepto familiar’ ($p=.001$) a favor de la fase A (tabla 3). Teniendo en cuenta que el mayor valor del par de ítems 23 se encuentra en la fase A, se constata una disminución de la percepción de nerviosismo en el alumnado después de la intervención docente. Resaltar que las dimensiones de los pares de ítems que presentan involución o empeoramiento en los respectivos valores (14 y 23), no han sido objeto de intervención específica en este estudio.

En el contraste de los datos por género, nivel educativo y pares de ítems no se han encontrado diferencias significativas.

Alumnado CDM

El análisis de los resultados en el contraste por fases y dimensiones para el alumnado CDM (N=9) arroja diferencias significativas en las dimensiones ‘autoconcepto académico’ ($p=.002$) y ‘autoconcepto físico’ ($p=.000$), en ambos casos a favor de la fase B (tabla 4), produciéndose una mejoría considerable en las citadas dimensiones del autoconcepto. En el resto de las dimensiones se aprecian unas mayores puntuaciones directas en la fase B, aunque sin alcanzar significación estadística.

El análisis comparativo de los pares de ítems muestra diferencias significativas, a favor de la fase B, en el

‘autoconcepto académico’ (pares 6, 21 y 26), ‘autoconcepto familiar’ (par 9), ‘autoconcepto social’ (par 27) y en ‘autoconcepto físico’; presentando esta última significación estadística en todos los pares de ítems de esta dimensión del cuestionario AF5 (tabla 5).

La dimensión ‘autoconcepto académico’ mejora significativamente en la fase B y se constata en los ítem 6 ($p=.009$): «*Mis profesores me consideran un buen estudiante*», ítem 21 ($p=.004$): «*Soy un buen estudiante*» y, en menor medida, en el ítem 26 ($p=.045$): «*Mis profesores me consideran inteligente y trabajador*». La dimensión ‘autoconcepto social’ también mejora significativamente en la fase B, como se muestra en el ítem 27 ($p=.029$): «*Tengo muchos amigos*».

Los resultados de todos los ítems de la dimensión ‘autoconcepto físico’ muestran un incremento estadísticamente significativo en la fase B, después de la intervención docente inclusiva, como es percibido en los ítem 5: «*Me cuido físicamente*» ($p=.001$), ítem 10: «*Me buscan para realizar actividades deportivas*» ($p=.000$), ítem 15: «*Me considero elegante*» ($p=.001$), ítem 20: «*Me gusta como soy físicamente*» ($p=.000$), ítem 25: «*Soy bueno haciendo deporte*» ($p=.000$), e ítem 30: «*Soy una persona atractiva*» ($p=.000$).

Contraste entre alumnado CDM y SDM

En la fase A los valores de ‘autoconcepto físico’ son sensiblemente inferiores en el alumnado CDM, mientras que en la fase B estos valores superan a los del alumnado SDM. En ambos casos y fases, la diferencia entre los valores del alumnado SDM y CDM es estadísticamente significativa (tabla 6, figura 2), por lo que podemos rechazar la hipótesis nula en este caso.

La aplicación de las pruebas U de Mann-Whitney y

Tabla 5.
Prueba t para muestras relacionadas para los pares de ítems del cuestionario AF5 en los casos CDM

Pares de ítems por dimensión y fase (N=9)	Media		Difer.	Desviación típica		t (gl=9)	Sig. (bilateral)
	Fase A	Fase B		Fase A	Fase B		
Par 5 Físico5A - Físico5B	48,111	92,778	-44,667	27,87223	8,18196	-4,880	.001
Par 6 Acadé6A - Acadé6B	39,556	66,222	-26,667	17,83333	21,78748	-3,450	.009
Par 9 Famili9A - Famili9B	63,778	88,333	-24,556	36,43754	15,74008	-2,467	.039
Par 10 Físico10A - Físico10B	16,667	75,556	-58,889	19,24838	12,36033	-10,820	.000
Par 15 Físico15A - Físico15B	23,667	69,778	-46,111	22,71563	23,13427	-5,063	.001
Par 20 Físico20A - Físico20B	18,222	79,667	-61,444	19,37639	17,61391	-7,400	.000
Par 21 Acadé21A - Acadé21B	44,667	67,667	-23,000	17,06605	17,64936	-4,012	.004
Par 25 Físico25A - Físico25B	15,444	83,000	-67,556	15,42004	12,76715	-13,384	.000
Par 26 Acadé26A - Acadé26B	52,444	70,333	-17,889	19,59025	26,93975	-2,372	.045
Par 27 Social27A - Social27B	75,222	86,222	-11,000	21,02842	16,18470	-2,657	.029
Par 30 Físico30A - Físico30B	21,444	77,111	-55,667	21,36066	13,28010	-6,858	.000

Tabla 6.
Estadísticos de grupo y resultados de las pruebas de U de Mann-Whitney y Kolmogorov-Smirnov para las distintas dimensiones de autoconcepto

Dimensión	Casos	N	Media	Fase	Pruebas no paramétricas	Sig.
'Autoconcepto Académico'	CDM	9	4,9593	A	U de Mann-Whitney	.216
	SDM	159	5,659		Kolmogorov-Smirnov	.322
	CDM	9	6,9222	B	U de Mann-Whitney	.146
	SDM	159	5,7065		Kolmogorov-Smirnov	.218
'Autoconcepto Social'	CDM	9	5,6704	A	U de Mann-Whitney	.004
	SDM	159	7,5477		Kolmogorov-Smirnov	.014
	CDM	9	6,9074	B	U de Mann-Whitney	.136
	SDM	159	7,4789		Kolmogorov-Smirnov	.266
'Autoconcepto Emocional'	CDM	9	4,7093	A	U de Mann-Whitney	.010
	SDM	159	6,3559		Kolmogorov-Smirnov	.016
	CDM	9	5,0093	B	U de Mann-Whitney	.015
	SDM	159	6,4165		Kolmogorov-Smirnov	.029
'Autoconcepto Familiar'	CDM	9	7,4148	A	U de Mann-Whitney	.014
	SDM	159	8,5464		Kolmogorov-Smirnov	.038
	CDM	9	8,1352	B	U de Mann-Whitney	.537
	SDM	159	8,1963		Kolmogorov-Smirnov	.307
'Autoconcepto Físico'	CDM	9	2,3926	A	U de Mann-Whitney	.000
	SDM	159	5,7048		Kolmogorov-Smirnov	.001
	CDM	9	7,9648	B	U de Mann-Whitney	.008
	SDM	159	5,991		Kolmogorov-Smirnov	.045

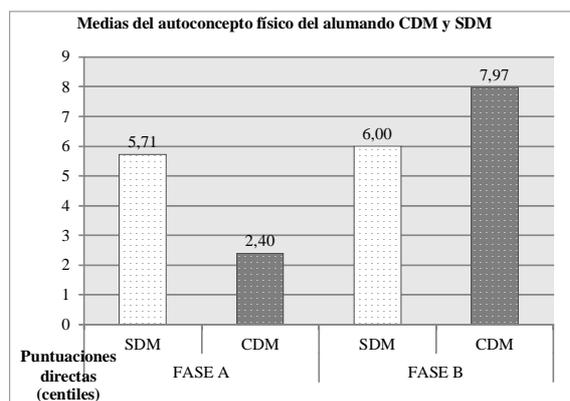


Figura 2. Comparación de medias para la dimensión autoconcepto físico en las fases A y B

Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes se justifica, en nuestro estudio, por las diferencias y amplitud de los tamaños muestrales de cada grupo de estudiantes.

Observando los resultados obtenidos en la dimensión 'autoconcepto físico', directamente relacionada con la práctica de la EF, se comprueba que las diferencias de percepción en el alumnado CDM y SDM, para la citada dimensión, son más acusadas en la fase A de la investigación (figura 2). Estos resultados ponen de manifiesto que la metodologías tradicional que venía empleando el profesorado no estaba incidiendo en el autoconcepto físico del alumnado CDM. Por otra parte, la intervención docente inclusiva ha promovido una mayor participación del alumnado CDM, que se ha traducido en un incremento significativo de su autoconcepto físico en la fase B.

También se muestran diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del alumnado CDM y SDM en las dimensiones 'autoconcepto emocional' en las dos fases; a favor, en ambos casos, del alumnado SDM, que muestra un nivel de autoconcepto emocional más elevado. Asimismo, se observa que la diferencia entre el alumnado CDM y SDM disminuye en la fase B.

Con relación a las dimensiones 'autoconcepto social' y 'autoconcepto familiar', se observan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del alumnado CDM y SDM solo en la fase A, a favor del alumnado SDM, que parte con unos valores más elevados, acortándose la diferencia entre los valores de estas dimensiones en la fase B.

Discusión

Los resultados más relevantes obtenidos por el alumnado CDM en el autoconcepto físico son congruentes con el contexto de intervención en EF. Ha jugado a favor la preocupación explícita del profesorado participante por mejorar la apertura de las tareas motrices para ser más eficientes desde el punto de vista inclusivo. Se ha comprobado que no basta con que el profesorado asuma la bondad pedagógica de la inclusión, sino que es necesario involucrarse en la búsqueda de soluciones didácticas para alcanzar este principio desde la práctica. Las soluciones se sustentan en la formación del profesorado, como hemos podido comprobar en nuestro estudio y como postulan Fernández (2014), González & Macías (2018), Izquierdo-Gómez & Díaz-Cueto (2017), Ríos (2009) y, desde una perspectiva reflexiva, De Souza y Pich

(2013).

Los resultados del autoconcepto físico en el alumnado CDM confirman que lo físico trasciende a lo corporal, pues requiere incorporar la autoestima a la imagen corporal (Shavelson et al., 1976). Esta idea es sensible a los cambios metodológicos en EF que el profesorado debería atender y planificar, tal y como proponen Hernández et al. (2017). El autoconcepto físico parece construirse con la percepción de salud (ítem 5), la aceptación social (ítem 10), la imagen estética (ítems 15, 20 y 30) y la competencia motriz (ítem 25). Algunos de estos componentes tienen relación con dos de las tres necesidades psicológicas básicas (competencia y relaciones sociales satisfactorias) identificadas por Ryan & Deci (2000) en la teoría de la autodeterminación y contrastadas en la práctica por Frutos-de-Miguel (2018). Esta interrelación apoya el planteamiento de una intervención docente inclusiva en el desarrollo y bienestar personal del alumnado (Moreno et al., 2007; Ocete, 2016). En esta línea, y desde el punto de vista de la intervención docente en EF, se viene prestando atención a la búsqueda de claves metodológicas para la docencia desde la teoría de la autodeterminación (Sevill, Abós, Aibar, Murillo y García, 2015), pero es necesario orientar con claridad al profesorado sobre cómo actuar promoviendo el desarrollo de la inclusión en la práctica docente (Fernández, 2014; Ríos, 2009).

En este estudio, el cambio metodológico generado durante el proceso de investigación-acción ha permitido al profesorado el desarrollo de la capacidad para dotar de apertura inclusiva a la tarea motriz, mediante la consideración de los criterios de intervención docente propuestos por Arráez (1998) y adaptados por Fernández (2014), las estrategias inclusivas propuestas por Ríos (2009), y la posibilidad de modificar elementos estructurales como el espacio y el material; y elementos funcionales como la gestualidad, el rol activo y la interacción motriz, para generar contextos de igualdad de oportunidades en la práctica al alumnado CDM. Los resultados del cuestionario relativos a la dimensión 'autoconcepto físico' confirman que la mejora de la competencia profesional del profesorado en la atención a la diversidad tiene repercusiones en la participación inclusiva del alumnado CDM. Por consiguiente, el compromiso docente y descifrar cómo hacerlo en la práctica cobra una gran importancia en los procesos complejos de cambio metodológico (Fernández, 2014; Hortigüela et al., 2016), más allá del discurso pedagógico.

La intervención docente con carácter inclusivo ha tenido repercusión en la percepción del alumnado. Así, hemos constatado que la metodología carente de intención inclusiva utilizada en la fase A no estaba dando respuesta al autoconcepto físico y emocional del alumnado CDM, y que la eficacia de la inclusión en la fase B tuvo repercusiones en su mejora (tabla 5). Este cambio no hubiera sido factible sin el compromiso profesional del profesorado participante.

En la línea de Gómez-Vela et al. (2007), el trabajo colaborativo del profesorado ha permitido indagar y contrastar diversas alternativas metodológicas con las que dar respuesta a la diversidad. En este proceso, se detectó la necesidad de trascender la inclusión contextual y tomar la tarea motriz como eje de intervención para mejorar en la práctica el autoconcepto del alumnado CDM.

El cuestionario AF5 (García y Mussitu, 2001) se ha mostrado como una herramienta válida para nuestros objetivos, al permitir discriminar de forma precisa la evolución de aspectos propios de lo corporal tras un cambio en la intervención docente. El profesorado de EF puede encontrar en esta herramienta una vía para diagnosticar la incidencia de su intervención docente en el autoconcepto físico de su alumnado.

Parece razonable que las menores diferencias obtenidas en el autoconcepto físico para el grupo SDM hayan venido motivadas por su percepción de estabilidad en la intervención docente recibida en ambas fases, ya que este grupo ha podido disfrutar de una participación plena y activa en las tareas motrices propuestas, coincidiendo con los resultados del estudio realizado por Frutos-de-Miguel (2018). Por el contrario, los resultados del grupo CDM señalan que son ellos los beneficiarios de la aplicación de nuevos criterios para el diseño de tareas motrices en la intervención docente desplegada en la fase B, mejorando claramente el autoconcepto general y, especialmente, el autoconcepto físico; constatándose que, aunque autores como Machargo (2002) y Zulaika (1999) advierten del carácter estable del autoconcepto en general, éste puede modificarse a través de la intervención docente (Blackman et al., 1988; Contreras et al., 2010; Frutos-de-Miguel, 2018; Gallego, 2002; Hortigüela et al., 2016; Kyle et al., 2016; Navarro, 2018; Reigal et al., 2012, 2013; Revuelta et al., 2016; Shavelson et al., 1976), siendo esta modificación más acentuada en el caso del alumnado CDM.

Quizá el autoconcepto físico posea un carácter transformador en el alumnado CDM mayor que el que cabría pensar inicialmente. La motricidad vivida a través de las tareas motrices con capacidad inclusiva ha traído consecuencias percibidas muy significativamente por los nueve casos de estudiantes CDM, situando la experiencia de un adolescente que reclama un trato docente que dé una respuesta equitativa al alumnado con distintas capacidades.

Hemos encontrado en el autoconcepto físico una vía de profundización del autoconcepto, resolviendo en parte su complejidad. Una parte de esa complejidad ha correspondido en esta investigación al papel del docente y cómo centrar en el diseño de la tarea la mejora de su intervención inclusiva con el alumnado CDM, tal y como plantea Fernández (2014). Sin embargo, el cuestionario, como es lógico, muestra la limitación de ser una percepción subjetiva del alumnado, pudiéndose superar este obstáculo con la prospectiva de implementar lo percibido y valorar su eficacia en la práctica desde el ámbito cognitivo, motriz, afectivo y social.

La verdadera aportación de la EF para atender a la diversidad viene de la mano de la tarea motriz, que es la herramienta pedagógica de mayor peso en esta disciplina. Hacer viable esta labor es posible cuando confluyen criterios pedagógicos inclusivos con la estructura didáctica de la tarea motriz (Arraez, 1998; Ríos, 2009 y Fernández, 2014) y se asume que la inclusión supone aceptar que todo el alumnado participe de forma activa y significativa.

Conclusiones

El alumnado CDM muestra una baja percepción de sí

mismo, especialmente en el autoconcepto físico, cuando la intervención docente no ha tenido un carácter inclusivo, frente al resto del alumnado que partía de un nivel de autoconcepto más alto.

La percepción de las dimensiones del autoconcepto físico, académico, emocional y social del alumnado CDM se ha mostrado sensible a la intervención docente inclusiva, especialmente en la dimensión 'autoconcepto físico', incrementándose ésta significativamente. Sin embargo, el alumnado SDM, que partía de un autoconcepto más elevado, se ha mantenido estable en su percepción.

El cambio en el autoconcepto del alumnado CDM encontrado en el cuestionario, coincidió con la aplicación de una intervención docente apoyada en el ajuste de los elementos estructurales y funcionales de la tarea motriz a las características del alumnado.

Aunque el grupo de clase en su conjunto se ha visto beneficiado en la mejora de su autoconcepto físico, este incremento es estadísticamente significativo en el alumnado CDM cuando se utilizó una intervención docente inclusiva basada en la apertura de la tarea motriz como respuesta para facilitar su participación activa, equitativa y significativa, no encontrándose diferencias por cuestión de género.

Referencias

- Anguera, M. T. (2003). La metodología selectiva en Psicología del Deporte. En A. Hernández-Mendo (Coord.), *Psicología del Deporte* (Vol. II). *Metodología* (pp. 74-96). Buenos Aires.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arráez, J. M. (1998). *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Ato, M., López, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Back, K. H. (2015). The Level of Participation in and Attitude towards School Physical Education and the Relationship with Physical Self-concept of High School Students. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(24), 1-6. Recuperado de <http://www.indjst.org/index.php/indjst/article/viewFile/73097/56838>
- Beasley, E. K. & Garn, A. C. (2013). An Investigation of Adolescent Girls' Global Self-Concept, Physical Self-Concept, Identified Regulation, and Leisure-Time Physical Activity in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 237-252. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alex_Garn/publication/258099561
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd edn). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- 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: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 212-217. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/59620/38603>
- Cocquyt, M. & Sigmund, E. (2011). *The impact of competition in physical activity and sport on the self-perception of individuals with physical disabilities*. Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn. 2011, vol. 41, n.º 1. Recuperado de <https://www.gymnica.upol.cz/pdfs/gym/2011/01/05.pdf>
- Contreras, O. R., Fernández J. G., García, L. M., Palou, P. & Ponseti, J. (2010). El Autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39. Recuperado de <http://www.rpd-online.com/article/view/627/contreras>
- De la Torre-Cruz, M. J., Ruiz-Ariza, A., López-Serrano, S. & Martínez-López, E. J. (2018). La parentalidad transformacional se relaciona positivamente con el autoconcepto físico de jóvenes adolescentes. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 3-7. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/59313/36727>
- De Souza, G. C. & Pich, S. (2013). A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. *Movimento*, 19(3), 149-169. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/35851/26022>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin inclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández, J. M. (2014). *Influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz: un doble estudio de casos múltiples en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis inédita de doctorado. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Frutos-de-Miguel, J. (2018). El autoconcepto físico como herramienta de Inclusión Social en el Área de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1): 25-42. Recuperado de http://www.journalshr.com/papers/Vol%2010_N%201/JSHR%20V10_1_3.pdf
- Gallego, J. (2002). *Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de niños con parálisis cerebral*. Tesis inédita de doctorado. Granada: Universidad de Granada.
- Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12036/Relaciones_del_autoconcepto.pdf?sequence=2
- García González, A. J. & Froment, F. (2018). Beneficios de la actividad física sobre la autoestima y la calidad de vida de personas mayores. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 3-9. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/50969/33682>
- García, F. & Musitu, G. (2001). *Manual Autoconcepto Forma*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. & González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 523-536. doi: <https://doi.org/10.1174/021037007782334300>
- González, I., Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 118-122. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/55056/35796>
- González, J. & Baños, L. M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v12n2/articulo10.pdf>.
- Goñi, A. & Zulaika, L. M. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa. *Apunts: Educació Física i Esports*, 59, 6-10. Recuperado de: file:///Users/mac/Downloads/59_006_010_CAT.pdf
- Guillamón, A. R., García, E. & Carrillo, P. J. (2019). Actividad física, condición física y autoconcepto en escolares de 8 a 12 años. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 236-241. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/64083/40966>
- Hernández, F. J., Labrador, V., Niort, J., Berbel, G. & Trullols, M. (2017). Respuestas del profesorado de Educación Física ante conflictos con alumnado con discapacidad intelectual y física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 31, 123-127. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/39861/32341>
- Hortigüela, D., Pérez, A. & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 30, 76-81. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/36371/30375>
- Izquierdo-Gómez, R & Díaz-Cueto, M. (2017). Joven con síndrome de Down y natación recreativa: posibilidades hacia la inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(65), 43-62. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2017.65.003>
- Kyle, T. L., Hernández-Mendo, A., Reigal, R. E. & Morales, V. (2016). Efectos de la actividad física en el autoconcepto y la autoeficacia en preadolescentes. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 61-65. Recuperado de [file:///Users/mac/Downloads/36873-120371-1-PB%20\(2\).pdf](file:///Users/mac/Downloads/36873-120371-1-PB%20(2).pdf)
- Lefrançois, G. R. (2001). *Of children: An introduction to child and adolescent development* (9th ed.). Belmont, CA, US: Wadsworth/Thomson Learning.
- Machargo, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicossocial*, 2, 1-25.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/1163206>

- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cecchini, J. A. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13 (1), 71-82. Recuperado de <http://revistas.um.es/cpd/article/view/177211/149041>
- Moreno, J. A., Moreno, R. & Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y salud*, 17, 261-267. Recuperado de <http://www.um.es/univefd/PS.pdf>
- Moreno, J. A., Moreno, R. & Cervelló, E. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33780112>
- Navarro, R., Rego, B. & García, M. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de los escolares de educación primaria. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 14-18. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/58803/36726>
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J. & Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 27, 140-145. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34366/18545>
- Ocete, C. (2016). *Deporte inclusivo en la escuela: diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física*. Tesis inédita de doctorado. Madrid: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) (UPM).
- Olmedilla, A., Ortega, E., Abensza, L. (2016). Self-concept, sport and physical activity practice in university students. *Journal of Human Sport and Exercise*, 11, 4, 415-425. doi:10.14198/jhse.2016.114.02
- Reigal, R. E., Videra, A., Parra, J. L. & Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 22, 19-23. Recuperado de [file:///Users/mac/Downloads/34578-108630-1-SM%20\(1\).pdf](file:///Users/mac/Downloads/34578-108630-1-SM%20(1).pdf)
- Reigal, R. E., Videra, A., Martín, I. & Juárez, R. (2013). Importancia del autoconcepto físico y la autoeficiencia general en la predicción de la conducta de práctica física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 112, 46-51. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.03)
- Rello, C. F., Garoz, I. & Tejero, C. M. (2018). Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física. *Retos Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 258-262. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/59889/38611>
- Revuelta, L.; Esnaola, I. & Goñi, A. (2016). Relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva adolescente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 561-581. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.010>
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el Área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114. Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_rios_6.pdf
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. Recuperado de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Sánchez-Alcaráz, B. & Gómez, A. (2014). Autoconcepto Físico en una muestra de estudiantes de Primaria y su relación con el género y la práctica deportiva extraescolar. *Revista de Ciencias del Deporte*, 10(2), 113-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/865/86532543005.pdf>
- Santana Vega, L. E. & Feliciano García, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re355/re355_21.pdf
- Sevill, Abós, A., J., Aibar, A., Murillo, B. y García, L. (2015). Estrategias para apoyar las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 50, 48-53.
- Shapiro, D. R. & Martin J. J. (2010). Multidimensional Physical Self-Concept of Athletes With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 294-307. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1032.2931&rep=rep1&type=pdf>
- Shavelson, J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 3, 407-441. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ149096>
- Shields, N., Murdoch, A., Loy, Y., Dodd, K. J. & Taylor, N. F. (2006). A systematic review of the self-concept of children with cerebral palsy compared with children without disability. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 151-157. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1017/S0012162206000326>
- Thomas, J. y Nelson, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Thora, S. E. & Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36. Recuperado de [file:///Users/mac/Downloads/EgilsonTraustadottir2009Assistance to students with physical disabilities.pdf](file:///Users/mac/Downloads/EgilsonTraustadottir2009Assistance%20to%20students%20with%20physical%20disabilities.pdf)
- Zulaika, L. M. (1999). La Educación Física y la mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de psicodidáctica*, 8, 101-120. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/111/107>
- Zulaika, L. M. (2002). Educación física y autoconcepto: análisis relacionales y eficiencia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto físico. *Apunts: Educación Física y Esports*, 67, 114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=242829>