

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

Perceived competence to teach students with special educational needs in Physical Education: the voice of university students from Spain and United Kingdom

*José Campos Granell, *Ramón Llopis Goig *Marc Gimeno Raga **Anthony Maher

*Universidad de Valencia (España), ** Edge Hill University (Reino Unido)

Resumen. La atención a personas con necesidades especiales tiene una particular relevancia en el campo educativo. El presente estudio recoge las opiniones y las percepciones de estudiantes universitarios del Grado de Ciencias de Actividad Física y del Deporte de centros públicos de España y Reino Unido sobre la formación recibida en el Grado sobre atención a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Los datos provienen de un cuestionario cumplimentado por 457 estudiantes de ambos países que se encontraban en su último curso del Grado/Bachellor universitario. Los resultados vienen a demostrar que la calidad de la formación en NEE es el factor que más influencia ejerce en la autopercepción de capacidad científica y profesional para abordar la atención a las NEE. También, se observa la existencia de una importante influencia de la experiencia personal adquirida en materia de NEE y, en menor medida, aunque también de modo significativo, el predominio de la formación práctica sobre la teórica en materia de NEE. Por países, el porcentaje de estudiantes que declaran que sus centros conceden una alta importancia a la formación en NEE es mayor en la muestra de estudiantes ingleses que de españoles. Además, se han encontrado diferencias significativas en función del país de procedencia en los tres componentes detectados demostrándose que los estudiantes españoles, a diferencia de los ingleses, tienen la percepción de que su nivel de capacitación profesional es mayor, que existe una mayor necesidad de formación, y de que la preparación del profesorado para la integración también es mayor. Los resultados plantean la necesidad de seguir centrando los esfuerzos en mejorar la formación en el campo de las NEE, dotándola de una mayor capacidad de integrar a este colectivo de estudiantes, tanto en sus contenidos teóricos como prácticos. Algo que debería también aplicarse a las actividades de formación continua que ofertan los organismos e instituciones educativas oficiales dirigidas al profesorado no universitario.

Palabras clave: formación del profesorado; educación física; discapacidad, inclusión, enseñanza.

Abstract. Centering attention on people with special educational needs and disabilities (SEND) has relevance to the educational field. The present study gathers the views of university students studying a Bachelor's Degree relating to Physical Activity and Sports Sciences at public universities in Spain and United Kingdom (UK). Focus is placed on the training received relating to students with SEND. The data came from a questionnaire completed by 457 students from both countries who were in their last year of Bachelor's Degree. The results show that the quality of training in SEND is the factor that most influences self-perceptions about scientific and professional capacity to address disability and SEN. Furthermore, personal experience in SEND matters also show an important influence and, to a lesser extent, although also significantly, the predominance of practical training over theoretical knowledge. The percentage of students who declare that their Bachelor's Degree gives high importance to training in SEND is higher in the sample of UK students. In addition, significant differences have been found over the three components detected, demonstrating that Spanish students, unlike UK students, perceive that their level of professional training is higher, despite there being a greater need for training, and that the preparation of teachers for integration is also greater. Results suggest the necessity to continue focusing efforts on improving training in the field of SEND, providing it with higher levels of inclusiveness, both in its theoretical and practical content. This is something that should also be applied to continuous training offered by official educational institutions addressed to non-university teachers.

Key words: teacher training; physical education; disability, inclusion, teaching.

Introducción

La presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas constituye uno de los principales retos de los actuales sistemas educativos, tal y como pone de manifiesto el creciente número de políticas públicas de carácter inclusivo que se están desarrollando desde hace ya tiempo en la mayoría de los países de nuestro entorno. Así lo ponen de manifiesto documentos o leyes aprobadas hace ya varias décadas como, por ejemplo, el Libro Blanco de la Educación en España elaborado por un comité internacional de expertos nombrados por la UNESCO en 1969, o la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 1970 en la que se reflejó el trabajo de estos expertos (Cerdá & Iyanga, 2013). En España, la inclusión educativa se ha convertido en un elemento clave

del sistema educativo y como muestra de ello, en un reciente informe del Ministerio de Educación Ciencia y Deporte se recoge que el 83.5% de los estudiantes con necesidades educativas especiales se encuentra integrado en las escuelas ordinarias (MECD, 2018). En todo caso, el documento elaborado por UNESCO (1994), ya establecía que la educación inclusiva no consiste simplemente en ubicar a los estudiantes con NEE en escuelas ordinarias, sino en incentivar la participación social y activa de este colectivo estudiantil en la clase y conseguir el pleno desarrollo de su potencial a través del acceso a una enseñanza adaptada a sus necesidades educativas. En suma, un reto para el campo de la educación en el que las escuelas inclusivas constituyen un medio eficaz para fortalecer la solidaridad entre los estudiantes, con y sin NEE, aunque desde la exigencia del cumplimiento de una serie de imperativos como son la adaptación del currículo a las necesidades de los estudiantes –y no al revés– y la necesidad de que en el entorno de las escuelas los estudiantes con NEE reciban un apoyo más allá del requerido para asegurar una educación eficaz en sus objetivos.

Hay que señalar que tanto en la LOE, como en la LOMCE, se propone el uso de nuevas denominaciones para el término «Necesidades educativas Especiales». Concretamente, se propone el cambio a la denominación de «Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo». Sin embargo, en este trabajo se ha decidido seguir utilizando el término «Necesidades Educativas Especiales (NEE)» en castellano, y Special Educational Needs and Disability (SEND) en inglés, porque se entienden de igual manera y son los términos utilizados en los módulos seguidos por los estudiantes en el Grado/Bachellor a que pertenecen.

La formación recibida por los profesores de Educación Física (EF) en el tratamiento de personas con NEE, a pesar de la evolución positiva que se ha producido en las últimas décadas, sigue mostrando deficiencias en lo que afecta a su desarrollo profesional ante este colectivo de estudiantes (Hernández & Hospital, 1999,; Reina, Hutzler, Iñiguez-Santiago & Moreno Murcia, 2019). De hecho, se ha podido constatar que el profesorado posee una visión negativa bastante generalizada respecto de la calidad general de la formación universitaria recibida, caracterizada por la ausencia de una dimensión más práctica provocando con ello una falta de competencia técnico-pedagógica (Flores, Prat & Soler, 2014). La consideración de la formación como un elemento facilitador de actitudes positivas hacia la inclusión ha sido descrita también en estudiantes de diferentes niveles educativos (Marcilla, González, Aguilar, Guil & Mestre, 1993; García-Fernández, Inglés, Vicent, González & Mañas, 2013, González López & Macías, 2018).

Sin embargo, parece que no se ha llegado a un consenso claro sobre los conocimientos y habilidades que debe adquirir el profesorado y, a pesar del tiempo transcurrido, sigue sin estar del todo claro si la formación que reciben los estudiantes que cursan grados universitarios relacionados con la Actividad Física y el Deporte es adecuada a este respecto. En la mayoría de los casos, esta situación se justifica por las deficiencias existentes en la formación del profesorado, pero también en la percepción negativa de las experiencias vividas a lo largo de sus periodos de formación (Vickerman & Coates, 2009). Lo cierto es que hay evidencias científicas que ponen de manifiesto que la ausencia de competencia percibida por el profesorado y de autoeficacia son un obstáculo de cara a la integración de estudiantes con NEE (Heikinaro-Johansson & Sherrill, 1994; Hutzler, Zach & Gafni, 2005).

En las dos últimas décadas se han producido algunos intentos de desarrollar un marco adecuado en el ámbito competencial para el profesorado entre los que cabe destacar el trabajo de Jansma & Surburg (1995), y el desarrollo del European Inclusive Physical Education Training (EIPET), un proyecto realizado durante dos años (2007-2009) con el apoyo del Centre for Adapted Physical Activity de Irlanda (EIPET, 2011) en el que se trataron de establecer las competencias que debería poseer el profesorado de Educación Física para ofrecer una Educación Física inclusiva. También con propuestas de programas de intervención en el ámbito de la integración de estudiantes con discapacidad (Ocete, Pérez-Tejero & Coterón, 2015) y de la formación inicial del profesorado (Valencia-Peris, Mínguez-Alfaro & Martos-García, 2020).

Estudios realizados sobre el tema han hallado resultados

que son coincidentes con los señalados para el conjunto de la educación infantil, primaria y secundaria (Chiner & Cardona, 2013). Un estudio realizado sobre una muestra de estudiantes universitarios de Educación Física (Cardona, 2009) revelaba que la mayoría de ellos pensaba que el alumnado con discapacidad debía seguir sus estudios en aulas convencionales para cubrir mejor sus necesidades educativas, que el rendimiento académico y los ajustes socioemocionales del resto de estudiantes se mantendrían estables con la integración de alumnado con NEE y que el profesorado especializado en NEE está más y mejor preparado que el profesorado convencional.

La mayoría de los estudios realizados sobre la temática de las NEE se han dirigido a conocer las opiniones del profesorado ejerciente, del profesorado en situación pre-service o del profesorado que sigue programas de postgrado especializados en el campo de la docencia. Por el contrario, son pocos los estudios referidos al análisis de las opiniones y percepciones que sobre el tema tienen los estudiantes que cursan grados universitarios relacionados con la Educación Física y el Deporte. El presente estudio plantea acercarse a este colectivo universitario para conocer sus percepciones sobre la situación en que se encuentra la formación en este campo de conocimiento utilizando por ello, una vía menos institucionalizada. Nuestra hipótesis de partida es que la formación en NEE pronostica una autopercepción de capacitación profesional más elevada. Por ello, el objetivo de este trabajo es, por un lado, identificar las opiniones y percepciones de los estudiantes de los últimos cursos del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España y Reino Unido en relación con la discapacidad y la integración escolar de personas con NEE, su preparación y capacitación para atender a este colectivo de estudiantes, así como con la experiencia laboral y personal adquirida que mayor incidencia puedan tener en la configuración de dichas opiniones y percepciones.

Material y Método

Procedimiento

Para la realización del estudio se aplicó un cuestionario estructurado elaborado a criterio de los investigadores bajo la condición de que fuera lo más sintético posible y que incluyera aspectos de interés para el estudio de la percepción de competencia profesional de los estudiantes universitarios en NEE. Para su elaboración, se utilizaron como referencia estudios previos sobre el tema (Cardona, 2009; Díaz del Cueto, 2009; Vickerman & Coates, 2009; Antonak & Larrivee, 1995). También se tuvieron como referencia para la elaboración del cuestionario estudios previos realizados por el grupo de investigación del Observatorio del Deporte Adaptado de la Cátedra Divina Pastora de Deporte Adaptado de la Universitat de València (Llopis, Campos, Gimeno & Torregrosa, 2017; Llopis, Campos, Torregrosa & Vidal, 2018).

Para la elaboración del cuestionario se realizó también una prueba piloto con estudiantes de la Universitat de València. La prueba piloto corrió a cargo de uno de los autores del trabajo y se llevó a cabo en una sesión con 17 estudiantes de los últimos cursos del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València en la que se

verificó la correcta comprensión de las preguntas del cuestionario, así como la adecuación de las opciones de respuesta contempladas. La versión final del cuestionario se componía de 24 preguntas de las cuáles, 7 eran dicotómicas, 13 eran de elección simple y 4 eran abiertas. Para la redacción del cuestionario en versión inglesa se realizó una reunión con dos personas expertas en la materia pertenecientes a la Leeds Beckett University con la finalidad de que los términos utilizados en la traducción del cuestionario tuvieran el mismo significado que en la versión en castellano y al mismo tiempo, fueran comprensibles para los estudiantes de las universidades de Reino Unido que participaron en el estudio.

El cuestionario definitivo se aplicó a una muestra de estudiantes pertenecientes a diferentes universidades públicas tanto españolas como inglesas que cursaban el Grado en Ciencias de la actividad Física y del Deporte/ Bachelor of Physical Education and Sports. Se trata, por tanto, de un muestreo no probabilístico sometido a juicio de los investigadores.

El conjunto de estudiantes entrevistados participó en el estudio voluntariamente mediante una declaración de consentimiento informado que se ofrecía en un apartado previo a la cumplimentación del cuestionario. El cuestionario se entregó a los estudiantes en formato de lápiz y papel, cumplimentándose en el aula aprovechando el trabajo de colaboradores durante las clases ordinarias de las asignaturas, lo que facilitó alcanzar una mayor tasa de respuestas.

Las dimensiones que se tuvieron en cuenta en el diseño del cuestionario fueron las siguientes:

1. Formación recibida en el Grado Universitario sobre NEE y Deporte Adaptado (DA).
2. Formación recibida de forma complementaria al Grado en materia de NEE y DA.
3. Experiencia práctica con casos NEE y DA.
4. Competencias y habilidades en el ámbito de la discapacidad.
5. Opiniones y percepciones hacia NEE y DA.

Participantes

En la tabla 1 se presenta la distribución de la muestra utilizada en el estudio formada por estudiantes que se encontraban en su último curso del Grado de seis Facultades pertenecientes a universidades españolas (Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) y dos facultades pertenecientes a universidades de Reino Unido (Bachelor of Physical Education and Sport, Bachelor of School/Physical Education) para un total de 457 participantes, de 22.3 ± 3.03 años de edad, de los que el 70.7% eran hombres y el 29.3% mujeres. La cifra de estudiantes pertenecientes a las universidades inglesas fue de 106, lo que supone un 23.2% del total de la muestra.

Tabla 1:
Distribución de la muestra de estudiantes de universidades públicas de España y de Reino Unido

Universidad	Hombres (n)	Mujeres (n)	Total (n)	Total (%)
Universitat de València (SP)	103	35	138	30.2
Universidad de La Coruña (SP)	86	21	107	23.4
Universidad de Extremadura (Cáceres) (SP)	27	2	29	6.3
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (SP)	1	5	6	1.3
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) (SP)	30	10	40	8.8
Universidad de Sevilla (SP)	20	11	31	6.8
Edge Hill University (UK)	17	30	47	10.3
Liverpool John Moores University (UK)	39	20	59	12.9
Totales	323	134	457	100

Variables y análisis de datos

Las variables dependientes de esta investigación han sido las opiniones y percepciones de los estudiantes universitarios en relación con las NEE. Estas se midieron a través de dos baterías de ítems. La primera de ellas incluía cuatro ítems (1a, 1b, 1c, 1d) que abordaban la percepción que los estudiantes tienen de la preparación que han recibido para atender a las personas con NEE en el ámbito de la Educación Física. La segunda, compuesta también por cuatro ítems (2a, 2b, 2c, 2d), se refería a la situación de los estudiantes con NEE y el profesorado en las clases de Educación Física. Las respuestas a los ocho ítems fueron operacionalizadas en escalas de cuatro opciones de respuesta graduadas que iban desde nada de acuerdo a muy de acuerdo [0, 3] (véase tabla 4). Para examinar la estructura factorial de estas baterías de opiniones y percepciones se realizó un análisis de componentes principales con rotación varimax. Una vez obtenidas las dimensiones resultantes se efectuaron diversos análisis con el objeto de identificar, por un lado, los elementos que mayor incidencia tenían en la configuración de algunas de esas percepciones y, por otro, el modo en que la población estudiantil difería en esas percepciones. Para abordar este objetivo se realizaron tres análisis de regresión lineal (OLS) en los que se establecían como variables dependientes las tres dimensiones identificadas en el análisis de componentes principales. Para la obtención de cada una de ellas, se elaboró un índice para cuyo cálculo se sumaron las puntuaciones de los distintos ítems identificados por el análisis de componentes principales y posteriormente se dividieron por el número de ítems englobados en cada componente.

Por lo que se refiere a las variables independientes, se contó con seis variables referidas a la formación y la experiencia laboral en materia de discapacidad. Estas variables se referían a la formación recibida en materia de NEE (P.3), operacionalizada como variable dicotómica *dummy* (sí = 1, no = 0); el carácter práctico de la formación recibida en materia de NEE (P.6), que contaba con tres opciones de respuesta (0 = eminentemente teórica, 1 = equilibrada, 2 = eminentemente práctica); la calidad de la formación recibida en materia de NEE (P.7), que contó también con tres opciones de respuesta graduadas (0=deficiente, 1=aceptable, 2=muy buena); la posesión de alguna formación adicional en materia de NEE (P.8) y la posesión de experiencia laboral (P.12) y personal en materia de NEE (P.14), las tres de carácter dicotómico y transformadas en variables *dummy* (sí = 1, no = 0).

Al margen de los análisis de componentes principales y regresión lineal ya mencionados, se ha utilizado la prueba de medias para muestras independientes *T* de Student para comparar las puntuaciones en las tres variables dependientes según el sexo y el país de residencia y el Alfa de Cronbach como medida de fiabilidad. Los datos se registraron en hojas de cálculo de Excel (Microsoft Office 2013) y posteriormente se trataron con el programa estadístico SPSS versión 21.

Resultados

Importancia concedida a la materia y calidad de la formación recibida en NEE

De los datos contenidos en la tabla 2 se observa que mientras el 49,5% de los estudiantes de Reino Unido piensan

que en sus centros se concede mucha y/o bastante importancia a la formación en NEE, solo el 14.9% de los estudiantes españoles comparte esa opinión y el 84.9% se manifiesta en desacuerdo con la misma. Esto es, una opinión negativa en su conjunto por cuanto son solo uno de cada dos de los estudiantes ingleses y uno de cada siete de los estudiantes españoles, los que valoran en sus niveles más altos a la importancia que sus centros conceden a esta materia.

Tabla 2:
Importancia que se le daba a las NEE en la formación que ha recibido en el Grado

Grado de importancia	España		Reino Unido	
	N	%	n	%
Mucha importancia	12	3,5	13	12,4
Bastante importancia	39	11,4	39	37,1
Poca importancia	116	33,9	36	34,3
Ninguna importancia	175	51,2	17	16,2
Total	342	100	105	100

Respecto de las opiniones sobre la calidad de la formación recibida, en la tabla 3 se puede apreciar que la opinión mayoritaria es que la calidad de la formación recibida es adecuada, aunque de forma más marcada en el caso de los españoles. Concretamente, hay un 82.1% de los estudiantes españoles y el 67.7% de los estudiantes ingleses que declaran que es muy buena y/o aceptable/buena. En todo caso, es importante señalar que entre quienes valoran la formación recibida como deficiente el porcentaje de estudiantes ingleses duplica al de los españoles. Más concretamente, el 32.4% de los estudiantes ingleses frente al 17.9% de los españoles.

Tabla 3:
Calidad de la formación recibida en NEE en el Grado

Valoración	España		Reino Unido	
	N	%	n	%
Muy buena	78	23,2	22	21,0
Aceptable/buena	198	58,9	49	46,7
Deficiente	60	17,9	34	32,4
Total	336	100	105	100

Estructura factorial de las opiniones y las percepciones relacionadas con las NEE

La tabla 4 recoge los estadísticos descriptivos de los ocho ítems para cada uno de los cuales existían cuatro opciones de respuesta que iban de 0 (nada de acuerdo) a 3 (muy de acuerdo):

Tabla 4:
Estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems incorporados al análisis de componentes principales

	n	Mínimo	Máximo	Media	DS
1a. Tengo un adecuado conocimiento de las diferentes discapacidades	415	0	3	1.6217	.77958
1b. Tengo un adecuada comprensión de las discapacidades y de su implicación en las actividades físico-deportivas	416	0	3	1.6322	.74240
1c. Tengo un adecuado conocimiento de la idoneidad de las actividades físico-deportivas adaptadas en función de las diversas discapacidades	414	0	3	1.6232	.74173
1d. Tengo habilidades para comunicarme con las personas con alguna discapacidad	414	0	3	1.8696	.74781
2a. Los alumnos y las alumnas con NEE deben integrarse en los centros educativos ordinarios	442	0	3	2.2421	.78115
2b. Los profesores y las profesoras de Educación Física, por regla general, están bien preparados para integrar al alumnado con NEE en las clases de Educación Física de los centros ordinarios	444	0	3	1.3514	.79670
2c. Los profesores y las profesoras de Educación Física necesitan más formación teórica sobre la integración de los alumnos y alumnas con NEE	443	0	3	2.3386	.76875
2d. Los profesores y las profesoras de Educación Física necesitan más formación práctica sobre la integración de los alumnos y alumnas con NEE	445	0	3	2.4584	.72980

El modelo obtenido del análisis de componentes principales resultó significativo de acuerdo con la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 1015.68$; $p < .0001$) obteniendo un KMO de 0.712. La matriz de componentes rotados revela la existencia de tres componentes que de manera conjunta explican un 71.4% de la varianza. Por otro lado, los valores

obtenidos en el Alfa de Cronbach revelan la existencia de altos niveles de consistencia interna en las dos versiones de la escala, especialmente en los componentes 1 y 2 (.811 y .815 en la versión española y .796 y .811 en la inglesa). En el caso del tercer componente los resultados son mediocres en la versión española (.234), pero aceptables en la inglesa (.576). Téngase en cuenta, no obstante, que se trata de un estudio de carácter exploratorio. En la tabla 5 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 5:
Matriz de los componentes rotados

	Componentes		
	1	2	3
1b. Tengo una adecuada comprensión de las discapacidades y de su implicación en las actividades físico-deportivas	.838		
1a. Tengo un adecuado conocimiento de las diferentes discapacidades	.831		
1c. Tengo un adecuado conocimiento de la idoneidad de las actividades físico-deportivas adaptadas en función de las diversas discapacidades	.819		
1d. Tengo habilidades para comunicarme con las personas con alguna discapacidad	.656		
2b. Los profesores y las profesoras de Educación Física, por regla general, están bien preparados para integrar al alumnado con NEE en las clases de Educación Física de los centros ordinarios		.858	
2a. Los alumnos y las alumnas con NEE deben integrarse en los centros educativos ordinarios		.630	
2d. Los profesores y las profesoras de Educación Física necesitan más formación práctica sobre la integración de los alumnos y alumnas con NEE		.899	
2c. Los profesores y las profesoras de Educación Física necesitan más formación teórica sobre la integración de los alumnos y alumnas con NEE		.879	
Varianza explicada por cada factor	31.7%	23.7%	16.0%
Varianza acumulada	31.7%	55.4%	71.4%
Alfa de Cronbach (a) muestra española	.811	.815	.234
Alfa de Cronbach (a) muestra inglesa	.796	.811	.576

El primer componente incluye los cuatro ítems referidos al conocimiento y comprensión que la persona entrevistada cree tener de las discapacidades y de sus relaciones con la actividad físico-deportiva. Este componente explica un 31.7% de la varianza del modelo y lo hemos denominado *autopercepción de capacitación científico-profesional*.

El segundo componente reúne dos ítems en los que se alude a la necesidad de una mayor formación teórica y práctica del profesorado para conseguir la integración de estudiantes con NEE en el ámbito escolar. Este componente es responsable de un 23.7% de la varianza y lo hemos denominado *necesidades formativas del profesorado*.

El tercer componente alude a la capacitación del profesorado de Educación Física que trabaja en centros ordinarios para hacer posible la integración de los estudiantes con NEE. Por esa razón lo hemos denominado *preparación del profesorado para la integración*. Explica un 16% de la varianza del modelo.

Aspectos determinantes en la autopercepción de capacidad científica y profesional en relación con las NEE

Una vez obtenidos estos componentes, nos interesa, en primer lugar, conocer cuáles son las variables que determinan la autopercepción que los estudiantes tienen de su propia capacidad científica y profesional en materia de atención a las NEE, es decir, qué factores determinan la puntuación en los tres componentes resultantes del análisis de componentes principales. Más concretamente, nos interesa saber el grado en que estos componentes están condicionados por la formación y la experiencia laboral en materia de discapacidad.

Antes de efectuar los análisis de regresión se descartó la existencia de correlaciones relevantes entre las variables independientes: ninguna de ellas superaba el umbral máximo del 0.8 que la mayor parte de autores recomienda como criterio

a partir del cual debería evitarse la inclusión de una determinada variable. De hecho, si exceptuamos las dos más altas, que alcanzaron valores de 0.419 y de 0.360, todas las demás correlaciones fueron inferiores a 0.3. Los tres análisis de regresión se recogen en la tabla 6.

Tabla 6:
Análisis de regresión (OLS)

	Componente 1 (autopercepción de capacitación profesional)	Componente 2 (necesidades formativas del profesorado)	Componente 3 (preparación del profesorado para la integración)
R	.381	.160	.114
R ²	.145	.025	.013
R ² corregida	.126	.006	.007
Error típico de la estimación	.544	.686	.555
F (ANOVA)	.660 ***	1.306 ns	.650 ns
<i>Variables independientes</i>	<i>β (error típ.) sig.</i>	<i>β (error típ.) sig.</i>	<i>β (error típ.) sig.</i>
Formación en NEE	.070 (.118) ns	-.111 (0,148) ns	-.042 (0,120) ns
Formación práctica en NEE	.119 (.047) *	-.003 (0,055) ns	.092 (0,045) ns
Calidad formación recibida en NEE	.263 (.053) ***	.013 (0,064) ns	.043 (0,052) ns
Formación adicional en NEE	.030 (.084) ns	.037 (0,101) ns	-.040 (0,082) ns
Experiencia laboral NEE	0.68 (.073) ns	-.072 (0,086) ns	.002 (0,070) ns
Experiencia personal NEE	.159 (.071) **	-.075 (0,085) ns	.011 (0,069) ns

*** (p < .001); ** (p < .01); * (p < .05); ns (no significativo)

Como muestran los resultados de los análisis de regresión realizados, la calidad de la formación en NEE es el factor que más influencia ejerce en la autopercepción de capacidad científica y profesional para abordar la atención a las NEE. En segundo lugar, muestra también una importante influencia la experiencia personal en materia de NEE y, en menor medida, aunque también de modo significativo, el predominio de la formación práctica sobre la teórica en materia de NEE. Por el contrario, la experiencia complementaria de carácter laboral en NEE no se muestra como un elemento determinante. Por último, como era de esperar, ninguna de las variables independientes demostró tener influencia sobre el segundo y tercer componente.

Diferencias en función del sexo y el país

Para finalizar, se comprobó si existían diferencias significativas en los tres componentes detectados según otras dos variables. Esto es, si existen diferencias en la autopercepción de la capacidad profesional, en la opinión sobre las necesidades formativas del profesorado en materia de NEE y en la opinión sobre la preparación del profesorado en materia de integración en función del sexo y el país de residencia de los participantes. La tabla 7 recoge los análisis de las diferencias entre las medias obtenidas mediante la aplicación de la prueba de T de Student.

En lo que afecta a las diferencias en función del sexo, los resultados ponen de manifiesto que solo existen diferencias significativas en lo que se refiere a la preparación del profesorado para la integración, de manera que los hombres tienen una opinión más positiva que las mujeres sobre la preparación del profesorado para abordar la integración de los estudiantes con NEE.

Tabla 7:
T de Student para las diferencias de medias

		N	Media	Desviación std.	Error std. de la media	T de Student		
					t	gl	Sig.	
Autopercepción	Hombre	288	1.84	0,5947	.0350	.009	410	ns
de capacitación	Mujer	124	1.683	0,6075	.0546			
profesional	España	309	1.743	0,5822	.0335	3.509	410	**
(componente 1)	UK	103	1.507	0,5946	.0586			
Necesidades	Hombre	313	2.363	0,6913	.0391	-1.755	441	ns
formativas del	Mujer	130	2.488	0,6776	.0594			
profesorado	España	342	2.436	0,6809	.0368	2.038	441	*
(componente 2)	UK	101	2.277	0,7052	.0702			
Preparación del	Hombre	311	1.857	0,6153	.0349	2.991	439	**
profesorado para	Mujer	130	1.665	0,6080	.0533			
la integración	España	340	1.891	0,5617	.0305	5.860	439	***
(componente 3)	UK	101	1.495	0,7018	.0698			

*** (p < .001); ** (p < .01); * (p < .05); ns (no significativo)

Respecto de las diferencias en función del país de procedencia, se observa que existen diferencias significativas en los tres componentes demostrándose que los estudiantes españoles, frente a los ingleses, opinan que tienen mayores niveles de capacitación profesional, que las necesidades formativas del profesorado son mayores, y que la preparación del profesorado para la integración también es mayor.

Discusión

Nuestra hipótesis inicial era que la formación en NEE predice una mayor autopercepción de capacitación profesional entre los estudiantes del Grado de Educación Física y Deportes. Los resultados obtenidos en este estudio vienen a corroborar esta hipótesis al demostrarse que la formación es un elemento que ejerce una significativa influencia en la adquisición de las competencias necesarias para afrontar la atención de estudiantes con NEE.

Concretamente, es la calidad de la formación recibida el factor que mayor influencia ejerce para alcanzar la autopercepción de competencia profesional en el campo de las NEE. Y esto, a pesar de la existencia de una percepción más negativa respecto del reconocimiento que la institución académica concede a la temática de atención a las NEE.

En este contexto, es la experiencia personal obtenida de forma complementaria al Grado lo que también contribuye a la autopercepción de competencia profesional en las NEE. En un reciente informe elaborado en el seno de la OCDE-TALIS a partir de una encuesta internacional al profesorado se establece que una de las áreas que se señalan como deficitarias en su desarrollo es la de la formación para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (Schleicher, 2019). Aunque vinculado a un ámbito distinto como es el de las actitudes hacia la inclusión en estudiantes de secundaria, también la experiencia previa y el contacto con el medio han demostrado ser elementos facilitadores hacia la conformación de actitudes positivas (Santana & Garoz, 2013), incluso en un ámbito más específico como la discapacidad intelectual (Abellán, Sáez-Gallego, & Reina, 2018). En el presente estudio, analizamos su contribución a la percepción de competencia profesional, materializada en el seguimiento de formación complementaria al Grado, esto es, una experiencia obtenida a través de actividades realizadas por iniciativa propia de los estudiantes externa al centro, incluidas las de voluntariado y por ello, no sujetas a una relación contractual. Esto es, un campo de formación exterior al Grado universitario, sin control académico y abierto a las oportunidades que ofrezca una oferta proveniente de instituciones públicas o privadas, probablemente de círculos cercanos a sus relaciones personales.

Por otro lado, aunque con menor peso, la influencia de la formación práctica en NEE aparece como un tercer elemento que contribuye a la autopercepción de competencia profesional. Un aspecto que es relevante porque viene a subrayar la importancia de la orientación práctica en la formación de los estudiantes, y que está en consonancia con los resultados de un estudio realizado por Hardin (2005) en el que el profesorado en activo consideraba que la mejor manera de adquirir estrategias inclusivas adecuadas era

incorporar más formación de carácter práctico en los planes de estudio y guías docentes de las materias del Grado.

Un aspecto interesante en el análisis es la posición que se pueda mantener respecto de si los estudiantes con NEE deben seguir su formación en centros ordinarios, o por el contrario seguir su formación en centros especiales de forma segregada. Una cuestión que es relevante porque requiere, no sólo de decisiones provenientes del ámbito institucional de política educativa, sino de planteamientos personales y profesionales. Los resultados obtenidos muestran que hay una opinión bastante favorable a que los estudiantes con NEE se integren en centros ordinarios (2.24 sobre 3 en la media del ítem). Sin embargo, la revisión de la literatura viene a confirmar que la opinión sobre esta cuestión no es tan clara cuando se solicita al profesorado en activo. Generalmente, lo que sucede con el profesorado en activo es que la opinión suele ser favorable a la integración, pero al mismo tiempo, dudosa en lo relativo a su puesta en práctica por las dificultades que entraña (Hodge, Ammah, Casebolt, LaMaster, Hersman, Samalot-Rivera & Sato, 2014). También cuando se solicitó la opinión a maestros de Educación Primaria en formación que se declaraban favorables a la integración, aunque con la percepción de una formación insuficiente (Abellán & Sáez-Gallego, 2020). En la mayoría de los casos debido a las dificultades que debe enfrentar el profesorado como son, la naturaleza y la gravedad de las discapacidades de los estudiantes, sus niveles de preparación profesional, y de otras variables contextuales como la accesibilidad, o los medios disponibles. En suma, porque tal y como se señala en el UNESCO Salamanca Statement (2004), la educación inclusiva es algo más complejo y va más allá del simple hecho de trasladar a estudiantes con discapacidad a los centros ordinarios.

En lo que al sexo se refiere, no se han encontrado diferencias significativas para la adquisición de las competencias profesionales poniéndose de manifiesto que, tanto hombres como mujeres, perciben de igual manera la formación recibida en NEE. La excepción se refiere a la preparación del profesorado para la integración de estudiantes con NEE: en este caso los resultados indican que los hombres, a diferencia de las mujeres, disponen de una mejor posición en la adquisición de esa competencia profesional. Estos resultados están en consonancia con estudios previos en los que se había constatado que no existía relación entre el sexo del profesorado y sus actitudes hacia la integración de estudiantes con discapacidad (Doulkeridou, Evaggelinou, Mouratidou, Koidou & Panagiotou, 2011; Jerlinder, Danemark & Hill, 2010).

Por último, en la comparación de los resultados en función del país de pertenencia de los estudiantes, se observa que existen diferencias significativas en los tres componentes, aunque con tendencias de distinto tipo. Por un lado, una percepción de los estudiantes españoles de que tienen un mayor grado de competencia profesional y de preparación para la integración, y por otro lado, una percepción de los estudiantes ingleses de que el profesorado necesita mayor formación.

Este último aspecto de la formación del profesorado requiere una atención especial por la existencia de una opinión mayoritaria que apunta a la necesidad de una mayor formación,

especialmente en su vertiente práctica y que, en la medida que se trata de estudiantes de una titulación que tiene en la enseñanza una vía profesional regulada, adquiere un cierto grado de autoevaluación.

Conclusiones

El presente estudio recoge la voz de los estudiantes sobre cuestiones que son relevantes en su formación académica en el campo de las NEE. De ellas, cabe destacar en primer lugar, la percepción sobre la importancia y calidad de la formación recibida en la materia. En segundo lugar, todo cuanto hace referencia a la orientación de los contenidos de las materias cursadas, tanto dentro del propio grado como fuera de él. En tercer lugar, su posicionamiento para la integración de estudiantes con NEE en centros ordinarios, así como sobre diferentes aspectos relacionados con el ámbito competencial y la orientación en la formación del profesorado.

La calidad de la formación recibida se ha mostrado como un factor determinante en la autopercepción que tienen los estudiantes respecto de si han adquirido o no, las competencias necesarias para atender a estudiantes con NEE en las clases de Educación Física. Pero, la calidad de la formación no depende solo de lo institucional, o de la conformación de los planes de estudio, sino también de las aportaciones e iniciativas del profesorado que imparte materias sobre NEE en el Grado y del efecto positivo que pudiera estar ejerciendo también su implicación y compromiso con la materia y la mejora de la calidad docente.

Hay cuestiones que ponen de manifiesto el salto que se produce entre las percepciones del estudiantado universitario y las del profesorado en activo. Una de ellas es el caso de la opinión existente sobre la integración de los estudiantes con NEE en centros ordinarios. Si bien, en ambos casos se ve como un objetivo a conseguir, lo cierto es que en la práctica real, el profesorado encuentra enormes dificultades en el aula debido a las diferencias que presentan entre sí los estudiantes con NEE y las carencias de organización y estructura docente actual en los centros.

Con todo, la asociación que se ha comprobado existe entre calidad de formación y adquisición de competencias profesionales, resulta una confirmación de la necesidad de seguir centrando los esfuerzos en mejorar la formación universitaria de los estudiantes del Grado de Educación Física y Deportes en el campo de las NEE, dotándola de mayores cotas de inclusividad, tanto en sus contenidos teóricos, como prácticos. Algo que debería también hacerse extensivo a las actividades de formación continua que ofertan los organismos e instituciones educativas oficiales y que van dirigidas al profesorado no universitario.

Agradecimientos

Queremos agradecer al estudiantado de las universidades participantes su colaboración en la cumplimentación del cuestionario. Pero también a una serie de profesores y profesoras universitarias que desde sus propios centros han colaborado con este proyecto. Este es el caso, en España, de *Rafael Martín Acero* y *Joaquina Valverde Romera* de la

Facultad de Ciencias del Deporte y de la Educación Física de la Universidad de La Coruña, de *Elisabet Rodríguez Bies* de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla, de *Jesús Muñoz* de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, de *Alicia Santana Rodríguez* de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, y de *Ruth Cabeza Ruiz*, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

También queremos agradecer de una forma especial la colaboración de Anthony Maher, profesor del departamento de Sport and Physical Education de Edge Hill University por su labor de coordinación para el contacto y obtención de datos en las universidades participantes de Reino Unido, así como a la profesora Hayley Fitzgerald, de Leeds Beckett University por su trabajo de coordinación para la adaptación del cuestionario a la lengua inglesa.

Referencias

- Abellán, J. & Sáez-Gallego, N. M. (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), 219-229.
- Abellán, J.; Sáez-Gallego, N. & Reina, R. (2018). Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual de los estudiantes de secundaria. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 53(14), 233-242.
- Antonak, R. & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Cardona, C. M. (2009). Teacher Education Students' Beliefs of Inclusion and Perceived Competence to Teach Students with Disabilities in Spain. *International Journal of Special Education*, 10(1), 33-41.
- Cerdá Marín, M. C. & Iyanga Pendi, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 150-163.
- Chiner, E. & Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(35), 322-348.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E. & Panagiotou, A. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities in Physical Education Classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11.
- European Inclusive Physical Education Training (EIPET) (2011). Proyecto realizado durante dos años (2007-2009) con el apoyo del Centre for Adapted Physical Activity de Irlanda (EIPET, 2011).
- Flores, G, Prat, M. & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de Educación Física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C. & Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis temático y bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 139-165.
- González López, 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
- Hardin, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *The Physical Educator*, 62(1), 44-56.
- Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C. (1994). Integrating children with special needs in physical education: a school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 44-56.
- Hernández Vázquez, J. & Hospital Tort, V. (1999). Educación Física Especial: actitud y formación de los docentes en Secundaria en la ciudad de Barcelona. *Apunts*, 56, 48-56.
- Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A. & Sato, T., (2014). A Diversity of Voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 401-419.
- Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. (2005) Physical education students' attitudes and self efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes, *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327
- Jansma, P. & Surburg, P. (1995). Ph.D. Competency Guidelines and Adapted Physical Education Professional Preparation in the United States. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(4), 307-322.
- Jerlinder, K., Danermark, B. & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57.
- Llopis, R., Campos, J., Gimeno, M. & Torregrosa, M.A. (2018). Competencias y actitudes del profesorado de educación física hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Un estudio con profesorado de enseñanza secundaria en la Comunidad Valenciana. En, Martos, P., Llopis, R., Hita, C., Paniza, I., Puertas, I. y García, J. M. (coords.). *La práctica deportiva en el proceso vital. Estado de la cuestión y retos de futuro. Libro Actas Congreso AEISAD*. Granada, 83-84.
- Llopis, R., Campos, J., Torregrosa, M.A. & Vidal, M.A. (2017). Prácticas y vivencias relacionadas con el deporte de las personas con discapacidad entre los 15 y los 18 años: un estudio retrospectivo con población universitaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 418 (Supl.), 252-259.
- Marcilla, A., González, D., Aguilar, M, Guil, R. & Mestre J.M (1996). Actitudes de los maestros hacia su profesión docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, 143-155.
- 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, Deporte y Recreación*, 27, 140-145.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iñiguez-Santiago, M. & Moreno Murcia, J. (2019). Student Attitudes Toward KInclusion in Physical Education: The Impact of Ability Beliefs, Gender and Previous Experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36 (1), 132-149
- Santana, P. & Garoz, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 49(13), 1-17.
- Schleicher, A (2019). *TALIS 2018. Insights ad Interpretation*. TALIS OECD Publishing, Paris
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. New York: UNESCO.
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P. & Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 597-604
- Vickerman, P. & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153.