

Influencias de la edad, género y nivel de formación en las creencias del profesorado de Educación Física de Secundaria acerca de su enseñanza al alumnado con discapacidad intelectual

Belén Rivera Atienza

Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte



MÁSTERES
DE LA UAM

2019 – 2020

Facultad de Educación y
Formación del Profesorado



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y
MOTRICIDAD HUMANA

Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
“Especialidad de profesorado”

**Influencias de la edad, género y nivel de formación
en las creencias del profesorado de Educación
Física de secundaria acerca de su enseñanza al
alumnado con discapacidad intelectual**

Autora: Belén Rivera Atienza
Director: Dr. Juan-Miguel Fernández-Balboa Balaguer

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
Curso: 2019/ 2020

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana
Facultad de Formación de Profesorado y Educación

ACREDITACIÓN DE ENTREGA DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (TFM)

MÁSTER: Máster es Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Especialidad: Innovación y Calidad en Educación Física

TÍTULO DEL TFM: Influencias de la edad, género y nivel de formación en las creencias del profesorado de Educación Física de secundaria acerca de su enseñanza al alumnado con discapacidad intelectual

Autora del TFM: Belén Rivera Atienza

Curso Académico: 2019-2020

Convocatoria: Junio

Tutor del TFM: Dr. Juan-Miguel Fernández-Balboa Balaguer

El Trabajo de Fin de Máster (TFM) que acompaña a este documento se entrega en tiempo y forma en la Secretaría del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid.

Su autora declara que dicho TFM es original, que responde a las directrices dadas en el Máster, que están debidamente referenciadas todas las ideas y aportaciones que se recogen en el texto procedentes de otros autores o medios, y que las que no lo están son obra del propio autor¹.

Madrid, a 1 de junio de 2020



Fdo: Dña. Belén Rivera Atienza

¹ La utilización en el TFM de ideas o textos procedentes de obras elaboradas por otros autores o autoras sin hacer constar expresamente su procedencia será considerada por la Universidad Autónoma de Madrid como una falta de probidad y de ética, pudiendo solicitar el Departamento al Rector la incoación de expediente al correspondiente alumno o alumna, según se establece en el artículo 10.2 de la normativa de evaluación académica aprobada por el Consejo de Gobierno de 11 de noviembre de 2005.



**Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana
Facultad de Formación de Profesorado y Educación**

**AUTORIZACIÓN DEL TUTOR PARA LA
PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (TFM)**

**MÁSTER: Máster es Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Especialidad: Innovación y Calidad en Educación Física**

**Título del TFM: Influencias de la edad, género y nivel de formación
en las creencias del profesorado de Educación Física de
secundaria acerca de su enseñanza al alumnado con
discapacidad intelectual**

Autora del TFM: Belén Rivera Atienza

Curso Académico: 2019-2020

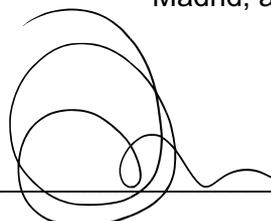
Convocatoria: Junio

Tutor del TFM: Dr. Juan-Miguel Fernández-Balboa Balaguer

El tutor del referido TFM autoriza a su autor para que lo presente y defienda públicamente ante el tribunal nombrado a tal efecto por el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, de acuerdo con lo establecido en el apartado 15.3 del RD 1383-2007.

Madrid, a 1 de junio de 2020

El Tutor _____



Agradecimientos

El presente Trabajo Final de Máster es el resultado del esfuerzo y apoyo de diferentes personas que han hecho que su elaboración fuera más fácil y enriquecedora.

En primer lugar, me gustaría expresar mi sincero agradecimiento a mi tutor de la Universidad Autónoma de Madrid, Dr. Juan Miguel Fernández-balboa Balaguer, por la dedicación de una parte de su tiempo a resolver los problemas surgidos, siempre buscando aportaciones constructivas, y por el apoyo recibido estos meses.

También, a todo el profesorado, por aportar su granito de arena y tiempo a hacer posible que este estudio fuera posible.

Resumen

El presente Trabajo Final de Máster presenta un análisis comparativo de las creencias del profesorado de Educación Física según las variables edad, género y su nivel de formación cuando tienen en su clase alumnado con discapacidad intelectual. En este estudio se ha realizado una investigación no-experimental, utilizando como instrumento de recogida de datos un cuestionario donde participaron 50 docentes de diferentes centros educativos de Cataluña (España). El cuestionario está compuesto por 25 preguntas relacionadas con las creencias que el profesorado tiene acerca del alumnado con discapacidad intelectual según tres categorías preestablecidas: Conceptos generales, ámbito curricular y clases de Educación Física. Los datos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS. Los resultados muestran que, de las tres variables estudiadas, la edad es la única variable con diferencias significativas entre los grupos analizados, siendo el profesorado de edades comprendidas entre los 24-30 años el que tiene unas creencias favorables a la inclusión del alumnado con discapacidad dentro del aula, al contrario del profesorado de edades comprendidas entre los 31-65. En las otras dos variables analizadas, género y nivel de formación, no se han detectado diferencias estadísticamente significativas, por lo que no influyen en el pensamiento docente acerca de la discapacidad intelectual. Este estudio muestra la relevancia de conocer las creencias del profesorado como instrumento fundamental para un buen funcionamiento de las clases.

Palabras clave: *creencias; discapacidad intelectual; Educación Física; pensamiento docente*

Abstract

This Final Master Project is centered in a comparative analysis of the physical education teachers' beliefs according to age, gender and level of professional training, when they have students with intellectual disabilities in their classroom. To achieve that, a non-experimental research has been carried out using a questionnaire in which 50 teachers (20 males and 20 females) participates from different educative centers of Catalonia (Spain). The questionnaire consisted of 25 questions related with the beliefs that they have in relation to three established categories: general concepts, curricular scope, and Physical Education classes. The data were analyzed through the statistic program SPSS, and the results show that, of the three aforementioned variables, only age was showed significant differences between the analyzed groups, where the teachers with ages in between 24-30 years old have more favorable believes for the inclusion process than the older. Regarding the other variables, gender and level of formation, showed no significant differences; therefore, these had no influence in the teachers' thinking about the intellectual disability. This study shows the relevance of knowing teachers' beliefs in order to ensure effectiveness in the classroom.

Key words: *beliefs; intellectual disability; Physical Education; teachers thinking*

Índice

Introducción.....	9
Objeto de Estudio y Justificación	11
Marco Teórico, Antecedentes y Estado de la Cuestión	11
La Discapacidad y la Escuela Inclusiva.....	11
El Pensamiento Docente: Las Creencias del Profesorado sobre la Discapacidad Intelectual	15
Objetivos	19
Hipótesis.....	19
Metodología	20
Diseño del Estudio.....	20
Muestra.....	20
Instrumento de Recogida de Datos	21
Consideraciones Éticas	21
Fases de la Investigación.....	21
Resultados: Presentación, Análisis y Discusión	23
Resultados y su Análisis.....	23
Resultados en relación con la variable “género”.....	24
Resultados en relación con la variable “edad”.....	25
Resultados en relación con la variable “nivel de formación”.....	27
Respuestas cualitativas referentes a las creencias del profesorado de Educación Física acerca del alumnado con discapacidad intelectual.....	28
Discusión	32
Conclusiones.....	34
Beneficios, Limitaciones y Prospectiva	36
Beneficios y Contribuciones de la Investigación	36

Limitaciones del Estudio.....	36
Futuras Líneas de Investigación.....	36
Referencias.....	38
Anexos.....	43
Anexo I: Consentimiento informado.....	43
Anexo II: Cuestionario sobre las creencias del profesorado de Educación Física.....	43
Anexo III: Características de los expertos.....	45

Índice De Tablas

Tabla 1 Porcentaje de escolarización de ls personads con discapacidad 2016	10
Tabla 2 Niveles de la discapacidad intelectual	12
Tabla 3 Perspectivas y sus respectivas características acerca de la inclusión	14
Tabla 4 Cronograma de las fases de investigación	23
Tabla 5. Resultados cualitativos de la variable “género”	30
Tabla 6 Resultados cualitativos de la variable “edad”	31
Tabla 7 Resultados cualitativos de la variable “nivel de formación”	32

Índice De Figuras

Figura 1. Modelo de Clark y Peterson.....	16
Figura 2: Medidas por categorías generales de las creencias del profesorado de Educación Física acerca del alumnado con discapacidad intelectual	24
Figura 3: Creencias sobre conceptos generales sobre el alumnado con discapacidad intelectual	24
Figura 4: Creencias acerca del ámbito curricular.....	25
Figura 5: Creencias dentro de las clases de E.F.	25
Figura 6: Creencias sobre conceptos generales.....	26
Figura 7: Creencias acerca del ámbito curricular.....	26
Figura 8: Creencias dentro de las clases de E.F.	26
Figura 9: Creencias sobre conceptos generales de la discapacidad intelectual.....	27
Figura 10: Creencias acerca del ámbito curricular.....	27
Figura 11: Creencias dentro de las clases de Educación Física	28

Introducción

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se pueden encontrar dos protagonistas que participan activamente dentro de este proceso, los que aprenden que es el alumnado y los que enseñan que es el profesorado. Ambos tienen que estar estudiados de forma holística para poder entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero a la vez analizarlos de forma individual con la finalidad de comprender específicamente su trabajo y participación dentro de este (Rodríguez y Ricardo, 2007). Este Trabajo de Final de Máster se centra en el proceso de enseñanza, donde el protagonista central es el profesorado. Por lo que se ha llevado a cabo un estudio de las creencias del profesorado de Educación Física para conocer cómo estas influyen en el proceso de enseñanza cuando se tiene en el aula un/a alumno/a con discapacidad intelectual.

Tanto la sociedad como la comunidad educativa tienen que buscar que la educación sea una educación eficaz, entendiendo este concepto como la utilización de una metodología que favorezca el aprendizaje, crear un buen clima y gestión de aula por parte del profesorado (Román, 2004). La utilización correcta de estos conceptos ayudará a construir una sociedad cada vez más formada en los objetivos establecidos en el currículo y hacia las necesidades propias del ser humano como proceso de adaptación. Sin embargo, no sucede así, según Hernández y Padilla (2018) la educación actual carece de eficacia.

Los motivos de las carencias de la educación eficaz residen en el alumnado, el profesorado y en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula (Prego, 2003). Según Martínez (1996) el alumnado está perdiendo la motivación intrínseca, la superación por conseguir unos buenos resultados y el esfuerzo hacia el proceso de aprendizaje, por lo que, el fracaso y abandono escolar ha aumentado en los últimos años (Comisión Europea, 2010). Por otra parte, y centrándolo en el profesorado, Siguan (1999) comenta que este colectivo, el profesorado, se encuentra desorientado y frustrado en relación con la función a realizar al haber una sociedad que va evolucionando, pero sus recursos, metodologías y conocimientos no corresponden a las nuevas necesidades educativas, conllevando una falta de formación continua y pérdida de motivación afectando a la enseñanza de los contenidos curriculares (Sureda, 2002).

Autores como Jackson (1968) comentan que el intento para poder llegar a entender el porqué de la poca eficacia de la educación no reside en buscar nuevos métodos y metodologías que favorezcan el aprendizaje, sino que la base para el buen desarrollo de las clases y de la educación se encuentra en el estudio, entendimiento y análisis del pensamiento del profesorado durante la fase preactiva (planificación de las sesiones) e interactiva (gestión y puesta en práctica de la sesión). Haciendo así que, se pase de analizar la enseñanza como un modelo proceso-producto a unos modelos mediacionales donde el centro de estudio es el pensamiento del profesorado y las características del alumnado (Griffey & Housner, 1985).

Entendiendo el párrafo anterior, se ha considerado relevante y fundamental centrar el objeto de estudio en el pensamiento del docente, para así, poder entender la alta tasa de abandono escolar en las personas con discapacidad y falta de eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, al entenderse este (pensamiento docente) como todas aquellas creencias, conocimiento del contenido, proceso de pensamiento que surgen al llevar a cabo, evaluar o planificar una clase (Moreno y Azcárate, 2003). Por lo que, dependiendo de las creencias, inquietudes y valores que tenga el profesorado puede variar sus comportamientos como sus actitudes al detectar alguna peculiaridad en las características del alumnado. Por ese motivo y delante de un incremento de alumnado con discapacidad intelectual dentro de las aulas (Véase *Tabla 1: Escolarización de los alumnos con discapacidad*), surge el interrogante de si las creencias del profesorado pueden modificar y alterar su manera de actuar durante la fase preactiva e interactiva (Granada, 2013).

Tabla 1

Porcentaje de escolarización de las personas con discapacidad 2016

Tipo de discapacidad	% escolarización
Auditiva	4.1
Motora	6.6
Intelectual	32.7
Visual	1.7
Trastornos generalizados del desarrollo	18.2
Trastornos graves de conducta	20.7
Plurideficiencia	5.0
No distribuidos por discapacidad	11.1

Nota: Tomada del Ministerio de Educación. Cultura y Deporte (2016).

Desde los años 70 pero incrementando notablemente en los últimos años se han introducido en la sociedad unos cambios sociales y legales que fomentan la inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos, pero especialmente en el ámbito educativo, llamando este proceso: inclusión educativa (Echeita, 2007).

Este proceso ha provocado, entre otros beneficios, un incremento de la asistencia de las personas con discapacidad, especialmente de la discapacidad intelectual, dentro de las clases ordinarias (sistema educativo). Debido a estos cambios sociales, el profesorado ha tenido que aprender e/o introducir en sus clases la manera propia más eficaz para enseñar a las personas con discapacidad intelectual como aprender los contenidos del currículo y trabajar las competencias. Además, y específicamente en relación con la discapacidad comentada, trabajar que la corrección y la ayuda son la base para un desarrollo integral del alumnado, para fomentar la autodeterminación: hacer que estas personas sean más participes en sus propias tomas de decisiones e incrementar su autonomía (Peralta, González y Sobrino, 2005).

Por lo que el profesorado juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, sin embargo, la implicación de estos hacia el alumnado con discapacidad tiene que ser superior en relación con los ordinarios debido a características propias de la discapacidad, haciendo así que el docente tenga que cambiar su manera de concebir y enfocar su práctica docente. Esta se verá afectada sobre todo por sus creencias, percepciones y actitudes acerca del tema, por lo que es fundamental conocer las creencias del profesorado para saber si estas perjudicarán o beneficiarán al alumnado con discapacidad a la hora de enseñarle los contenidos del currículo y facilitándole las mismas herramientas que a sus compañeros (Wehmeyer, Agran, & Hughes, 2000).

Para finalizar este apartado, es fundamental formular la siguiente pregunta como punto de partida de este trabajo y que se va a ir resolviendo según avanza el trabajo. ¿Cuáles son las creencias del profesorado de Educación Física de Cataluña acerca del alumnado con discapacidad y como afectan estas a su inclusión dentro del contexto escolar? Para ello se analizarán las creencias del profesorado de Educación Física de Cataluña, buscando si hay diferencias significativas entre el profesorado según su edad, género y nivel de formación.

Objeto de Estudio y Justificación

Tal y como se ha comentado en la introducción, el profesorado juega un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal es este, que para la consecución de los objetivos establecidos por las Administraciones Públicas por parte del alumnado, el profesorado tiene que utilizar unas metodologías que favorezcan el proceso de aprendizaje, crear un buen clima y la motivación de los docentes tiene que ser positiva. Pero, esto no sucede así, actualmente parte del profesorado tiene carencias para poder entender los avances y las necesidades sociales, provocando así, una falta de motivación al no verse con los conocimientos para ello (Arnaiz, 2000).

Añadiendo a esta falta de motivación, el aumento en número del alumnado con necesidades educativas, especialmente discapacidad intelectual, el profesorado tiene que cambiar su práctica docente para favorecer la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado (Gimeno, 2002), por ello las creencias y opiniones jugarán un papel muy importante, al entenderse como conocimientos previos y maneras de actuar durante la fase preactiva e interactiva cuando se tienen delante, en este caso, alumnado con discapacidad intelectual (Pajares, 1992).

Por lo que, el objeto de estudio de esta investigación se centra en las creencias del profesorado de Educación Física y en cómo estas favorecen o perjudican la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual dentro del aula. Para ello, se ha creído conveniente realizar un análisis comparativo según edad, género y nivel de formación con la finalidad de poder entender el proceso de enseñanza.

Marco Teórico, Antecedentes y Estado de la Cuestión

La Discapacidad y la Escuela Inclusiva

La discapacidad, como término general, ha sido un concepto que ha sufrido muchas transformaciones a lo largo de la historia y que ha ido evolucionando paralelamente a las necesidades de la sociedad, hasta hace 40 años se consideraba la discapacidad como una enfermedad o un maleficio de Dios. La exclusión de este colectivo dentro de las actividades sociales era la tendencia y comodidad para la sociedad, haciendo así, que la visión y opinión general fuera negativa o de ignorancia hacia estas personas (Egea y Sarabia, 2001).

Hoy en día, esta mentalidad ha cambiado, al definirse actualmente como: “Término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (OMS, 2001, p.3). En esta definición se quiere resaltar y enfatizar la importancia que tiene el contexto social sobre las personas con discapacidad, pero a la vez este también es importante para las personas ordinarias, comentando que toda persona puede ver afectado su desarrollo si la sociedad le excluye de las actividades propias del ser humano y le trata de diferente manera que a su grupo de iguales (Jiménez, 2007).

OMS (2001) clasificó y aún vigente, la discapacidad en tres grandes grupos, dependiendo de la afectación.

- Discapacidad física: Relacionado con la dificultad del movimiento y del aparato locomotor.
- Discapacidad sensorial: Originadas con el aparato visual, auditivo o con problemas en el lenguaje.

- Discapacidad intelectual: Retraso madurativo o mental.

Esta investigación tiene como objeto de estudio analizar la discapacidad intelectual dentro de las aulas ordinarias, por lo que Luckasson (2002) entiende esta discapacidad como “La discapacidad intelectual se refiere a un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional, y está afectado positivamente por apoyos individualizados” (p.10), la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual añade que estas personas tienen un funcionamiento intelectual por debajo de la media (CI de 70 o inferior) y un déficit en la conducta adaptativa, entendida esta como la realización de las funciones sociales que se espera según la edad (García, 2005). Cabe destacar, que la discapacidad intelectual es muy amplia y heterogénea, por lo que la DSM-V establece cuatro niveles para poder entender la discapacidad y que se deben respetar, en la manera que sea posible, dentro del sistema educativo:

Tabla 2

Niveles de la discapacidad intelectual

Discapacidad Intelectual Leve	Discapacidad Intelectual Moderada	Discapacidad Intelectual Grave	Discapacidad intelectual Profunda
CI de 70 a 50/55	CI de 50-55 a 40/35	CI de 40/35 a 25/20	CI inferior a 25/20
Desarrollo social y motor bueno	Desarrollo social pobre	Desarrollo motor limitado	Desarrollo motor y social con un funcionamiento limitado
Necesitan apoyo de forma discontinua	Necesitan apoyo de forma discontinua	Necesitan apoyo de forma permanente	Necesitan apoyo de forma permanente

Nota: Tomada de Santos y Sanz (2013)

Antes de profundizar y entender como es la participación del alumnado con discapacidad intelectual dentro de las aulas, es fundamental para posteriormente entender su escolarización como su participación en las clases especialmente de Educación Física, conocer las necesidades, características y afectaciones que tiene la discapacidad intelectual. Son personas que tienen una capacidad cognitiva limitada para poderse adaptar a las nuevas demandas y aprendizajes, a nivel fisiológico y psicomotriz acostumbra a tener afectaciones respiratorias, cardíacas y digestivas que pueden dificultar la realización de algunos ejercicios, también tienen una gran descoordinación en sus movimientos básicos, mala percepción espacio-tiempo, poco equilibrio y una baja condición física (Centenero, 2013).

A nivel conductual son personas que tienen falta de motivación e iniciativa, problemas en la capacidad de autorregulación del propio aprendizaje, ausencia de la permanencia del objeto, un lenguaje pobre, les cuesta solucionar problemas y dificultad para empezar y mantener relaciones interpersonales con los compañeros. (Riviére, 2001). Con estas aclaraciones, es importante que el profesorado entienda todas las afectaciones que puede tener el alumnado con discapacidad y conviva con ellas para un buen funcionamiento de las sesiones y del aprendizaje. El profesorado tiene que prestar especial atención a los comportamientos y acciones de este alumnado, ya que muchas veces puede sentir malestar e impotencia a la hora de expresar sus sentimientos y conocimientos, por ello el profesorado debe analizar las conductas detalladamente para así poder entender el foco de su comportamiento, muchas veces disruptivo (Coronel, 2018).

Algunas veces, este comportamiento viene determinado por la pobre imagen del “yo”, al alumnado con discapacidad intelectual le cuesta poder comprender las normas, por lo que

es fundamental que el profesorado preste tiempo a la hora de enseñarlas y mostrar las consecuencias del incumplimiento. Referente a la consecución de los objetivos, es fundamental la realización de adaptaciones tanto curriculares como de sesión que favorezcan el proceso de aprendizaje y una estancia en el centro lo más beneficiosa posible.

Con las adaptaciones curriculares, no se busca un trato diferencial hacia el alumnado con discapacidad y una sobreprotección a este, sino que el profesorado intente buscar una participación total del alumnado: una inclusión educativa. Descrita por Echeita (2007) como: "Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos." (p.84).

Este proceso iniciado en la década de los noventa se pudo llevar a cabo gracias sobre todo al aumento del número de profesores/as que conocían al detalle el concepto de normalización y eran conscientes de la importancia de un progreso educativo hacia la ruptura de los planteamientos segregados, que hasta entonces eran la dinámica dentro del sistema educativo (Wolfensberger,1972). Lo primordial de este pensamiento del profesorado era valorar al alumnado por sus características, y no tanto por sus afectaciones y diferencias (Florian,1998).

Warnock (1978) estableció un informe donde promovía la normalización de las necesidades educativas como problemática que afectaba al alumnado en general, y no de forma específica como se consideraba en relación con la discapacidad. De aquí, proviene la regularización y normalización del concepto necesidades educativas especiales, este tiene un único fin de aceptar al alumnado tal y como es, fomentando el proceso de aprendizaje según las necesidades de cada uno, y así desarrollar sus posibilidades y potenciales.

El concepto de inclusión ha creado varios enfoques o puntos de vista para poder entender y explicar este cambio social e intentan contribuir a la construcción de esta educación inclusiva (Parrilla, 2002).

Tabla 3
Perspectivas y sus respectivas características acerca la inclusión

Perspectivas	Características
Perspectiva ética	Inclusión como derecho, como concepto de equidad y justicia. Toda persona tiene que participar de forma igual en los aspectos sociales (Ballard, 1994)
Perspectiva social	Las limitaciones las crea la propia sociedad, esta tiene que aceptar estas limitaciones y contribuir a que estas personas utilicen sus capacidades en beneficio social (Oliver, 1990)
Perspectiva organizativa	Cambiar los colegios para que las personas puedan participar y eliminar las barreras
Perspectiva comunitaria	Ayuda a los colegios y profesorado para hacer frente a estas necesidades, y toda la comunidad pueda ayudar a una inclusión plena de estas personas (Villa y Thousand, 2005)
Perspectiva investigadora	Buscar formas de investigar que permitan avanzar en el conocimiento y centrarse en las necesidades para hacerlas frente incluyendo a los protagonistas en el proceso enseñanza aprendizaje en los estudios (Slee, 2000)

Visto el movimiento social hacia la inclusión de estas personas dentro de la sociedad, este se vio apoyado a nivel gubernamental a una gran medida, este estableció unas leyes que han fomentado la inclusión educativa y que gracias a estas, toda persona con discapacidad tiene el derecho a participar sin restricciones dentro de las actividades educativas, de ocio y recreación, y deportivas a las cuales puede acceder toda persona ordinaria. La Ley 13/1982, del 7 de abril, la integración social de las personas con discapacidad y la Ley 51/2005, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, hablan sobre la importancia de la eliminación de todas aquellas barreras que limitan la participación de las personas con discapacidad en la sociedad y aunque, no hacen una mención específica a la educación, queda comprendido que hace referencia también a esta ya que se considera un derecho.

Dentro del estado español y en relación con la ley educativa que actualmente está vigente dentro del sistema educativo, la LOMCE, hace una mención especial a la discapacidad en temas de garantizar su educación y una inclusión de estas personas dentro del sistema educativo. Para ello la LOMCE, modifica el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación añadiendo el siguiente párrafo:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (Ley 12886, 2013, art.1)

Como la LOMCE es la actual ley vigente dentro del sistema educativo, con la finalidad de modificar la LOE, se va a realizar un análisis exhaustivo de esta ley para poder comprender como funciona el estado español en relación con la discapacidad intelectual. Esta ley, hace

una mención especial al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo entre los artículos 71 y 79, a analizar en los posteriores párrafos.

Se le da gran importancia a la detección prematura de cualquier dificultad en el proceso de aprendizaje, para así poder dar la atención necesaria desde un primer momento facilitando así la consecución de las competencias y objetivos, y estableciendo las pautas necesarias para normalizar a ese alumnado con su grupo de iguales. Añade también la importancia de facilitar al centro como al profesorado implicado los recursos y formación necesaria para poder hacer frente a las nuevas necesidades del alumnado y sean capaces estos últimos de poder realizar adaptaciones curriculares cuando estas sean precisas.

En el artículo 74 se establece que evaluación debe seguir el profesorado delante de un/a alumno/a con discapacidad, se establece que el alumnado con discapacidad debe ser evaluado al inicio para poder adaptar los objetivos, y al finalizar el año debe volverse a evaluar con la finalidad de poder modificar el plan de actuación (adaptaciones curriculares) para favorecer siempre su inclusión dentro del grupo de iguales. (Ley 7899, 2006, art.74).

Destacar que aunque hay artículos específicos que incluyen la discapacidad dentro de la ley actual que rige el sistema educativo, en realidad y analizando profundamente el tema, no se establecen de primera mano ninguna diferencia de como tiene que ser tratado o valorado el alumnado con discapacidad y el resto de sus compañeros, ya que como se ha comentado en párrafos anteriores, se quiere fomentar la inclusión y facilitar el proceso de consecución de los objetivos y competencias.

Eso sí, las adaptaciones de la enseñanza (cuarto nivel de concreción curricular) tienen que estar muy presentes dentro de las programaciones de aula del profesorado y son un punto de partida para hacer frente a situaciones, por características de algún alumno/a, donde el proceso de enseñanza puede variar para mejorar el aprendizaje del alumnado (Benardo, 1997). Estas adaptaciones pueden ser curriculares o instructivas, dependiendo de las variaciones que el profesorado realice, las primeras son aquellas donde se realizan ajustes en los elementos curriculares, mientras que las instructivas son los cambios en el proceso de enseñanza (Cardona, Reig, & Ribera, 2000). Con esta aclaración se quiere hacer referencia a cambios que el propio profesor/a planifica y redacta para que todo el alumnado pueda llegar a la consecución de los objetivos y crear facilidades al propio alumnado para que su aprendizaje sea el mayor posible.

Las adaptaciones curriculares no tienen como finalidad apartar y excluir al alumnado con discapacidad o con necesidades educativas del grupo de iguales porque se modifican actividades, sino todo lo contrario, la finalidad es que puedan seguir la dinámica de la clase. En las personas con discapacidad intelectual, tal y como se ha podido detectar en las características tanto fisiológicas como conductuales, requieren de estas adaptaciones por lo que el profesorado deberá tener en cuenta las capacidades del alumnado y tener conocimientos básicos sobre las diferentes afectaciones (Méndez, Moreno y Pérez, 1999).

El Pensamiento Docente: Las Creencias del Profesorado sobre la Discapacidad Intelectual

El pensamiento del profesorado según Gómez (2003) se define como los procesos lógicos en relación con la enseñanza que se vincula con las teorías implícitas y la práctica pedagógica. Por lo que, el pensamiento docente sucede en la cabeza de este sin poder llegar a observarlo o medirlo, pero influye y determina las conductas y comportamientos observables que el profesorado tiene en el aula (acciones), ya que actúa según lo que piensa influenciados estos pensamientos por su propia motivación y la mentalidad en relación con los contenidos

a trabajar o las características del alumnado que tenga delante (National Institute of Education, 1975).

De acuerdo con Carreiro (2004), es necesario considerar tres áreas (véase figura 1) para poder llegar a entender el pensamiento del docente. La primera de ellas son las creencias, valores, percepciones y preocupaciones; la segunda las decisiones a tomar durante la planificación y la evaluación (fases preactiva y postactiva) y finalmente decisiones y pensamientos durante la puesta en práctica de las sesiones planificadas (fase interactiva), estas tres áreas afectarán posteriormente a las conductas y acciones que el profesorado tendrá en clase y que directamente estas influirán y son a la vez influidas por el comportamiento del alumnado y en el rendimiento. Crist, Marx y Peterson (1974) analizan que el pensamiento del profesorado no es homogéneo, puede ser variante según la fase en que se encuentre, sobre todo hay grandes diferencias entre las fases interactiva y postactiva o preactiva, ya que la exigencia en la rapidez de la toma de decisiones puede influir notablemente al profesorado. Por lo que, el análisis de las fases debe realizarse de forma separada cuando se quiere analizar el pensamiento del docente.

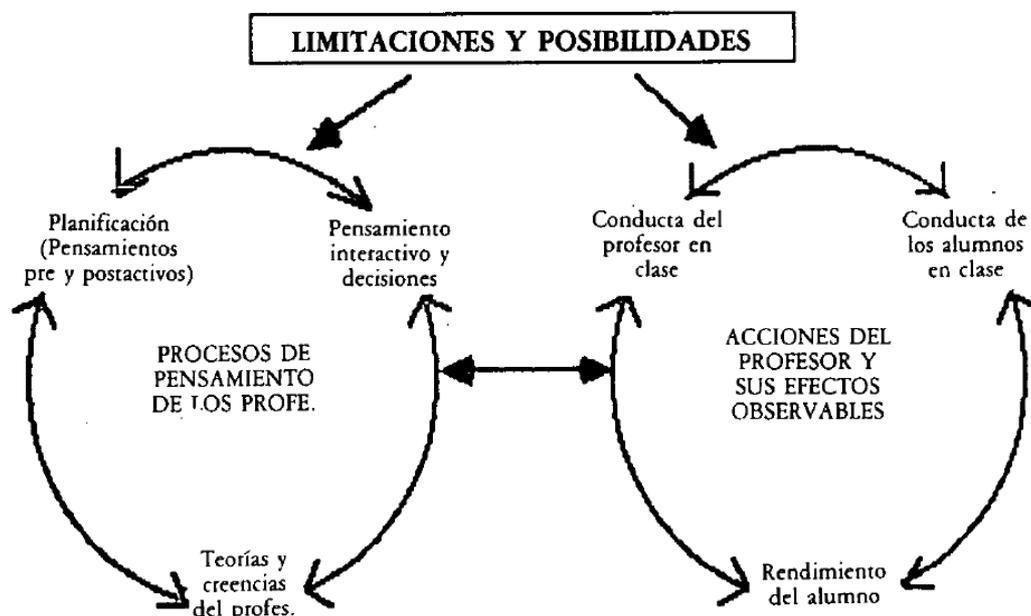


Figura 1. Modelo de Clark y Peterson. Tomada de Pérez y Gimeno (1988, p. 39).

Dentro del área de percepciones, valores y concepciones, Pajares (1992) argumenta que estos tres conceptos han sido y son muy difíciles de poderlos definir de forma separada, ya que tienen varios puntos en común que dificultan poderlos diferenciar. Centrando el discurso en las creencias, Dewey (1993) comentaba que se ha confundido el término creencia con el de pensamiento, debido a que creían que todo pensamiento iba regido por las creencias que tenía la persona y no por todos procesos que se indican en la figura 1. Modelo de Clark y Peterson.

Pero Moreno y Azcárate (2003) definen las creencias como unos componentes subjetivos creados por el individuo para poder entender y explicar las decisiones, juicios y comportamientos realizados, que de manera directa afectan a los comportamientos del profesorado en el aula (Pajares, 1992). Éstas están influenciadas por las experiencias, sentimientos, afectos, evaluaciones, memorias y conocimientos sobre un tema específico haciendo de las creencias un aspecto que se establece en el individuo con una larga durabilidad facilitando así, la posibilidad del estudio y análisis de estas (Linares, 1991).

Hay dos características que hacen que las creencias sean difíciles de modificar, por lo tanto, perdurables en el tiempo: Son universales, es un producto del pensamiento que se considera importante y verdadero (Catalán, 2011) y por otro lado su carácter implícito, entendida esta característica como algo que uno mismo no es consciente. Sin embargo, ninguna creencia se puede considerar con menos validez y real que otras, debido a que son verdades que uno mismo se crea (Martínez, 2013).

A pesar de la anterior aclaración, no todas las creencias por muy respetables y juzgables que sean tienen una coherencia y verdad, haciendo que deban intentar ser cambiadas para un beneficio del propio individuo sobre todo aquellas que puedan afectar a nivel social (prejuicios sobre algún colectivo). A pesar de esta posibilidad de cambio, las creencias que están basadas en conocimientos incorrectos son muy complicadas cambiarlas, aunque se le haya demostrado a la persona de su error o falta de conocimiento.

Ferreira (2009) comenta la importancia del estudio de las creencias para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para ello, comenta que las creencias en los docentes se construyen a partir de tres factores: conocer las características del grupo, los contenidos a trabajar y las experiencias propias vividas como estudiantes. Aun así, comenta López y Bastos (2010) que las creencias también se pueden ver influenciadas por experiencias vividas fuera del entorno familiar, tal y como se comentaba anteriormente, por valoraciones sociales recibidas o por sentimientos. A base de estas creencias, el profesorado tomará decisiones y acciones a nivel de metodología: estrategias didácticas, agrupamientos, recursos y estilos de enseñanza aprendizaje, a utilizar y proporcionando una calidad o no de los aprendizajes recibidos por el alumnado.

Hashweh (1996) realiza un estudio para demostrar la gran influencia que tienen estas sobre los comportamientos del profesorado. Comenta que puede afectar en la eficacia del docente dentro de las clases y en la utilización de un mayor o menor repertorio de estrategias didácticas, haciendo así que las creencias pueden perjudicar o beneficiar en el proceso de enseñanza del profesorado influenciando de manera directa al aprendizaje del alumnado. Rosales (2009) comenta de la importancia que el mismo profesorado conozca sus creencias y así pueda intentar adquirir de nuevas para favorecer el proceso de enseñanza y poder ellos realizar unos procesos de reflexión y autocrítica que ayudarán a establecer un proceso de cambio en la práctica docente.

Anteriormente, la mayoría de los estudios se centraban en como el profesorado utilizaba prácticas pedagógicas tradicionales, y se reflexionaba de como establecer una innovación educativa. Macotela, Flores y Seda (2001) establecieron la importancia del estudio del pensamiento docente más concretamente de las creencias para poder entender la sociedad actual y como las creencias de un profesor/a pueden influir en el desarrollo integral de una persona.

Como ya se ha comentado anteriormente, el profesorado juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, pero la implicación de estos hacia el alumnado con discapacidad tiene que ser superior en relación con los alumnos ordinarios, haciendo así que el profesorado tenga que cambiar su manera de concebir y enfocar su práctica docente. Esta se verá afectada sobre todo por sus creencias, percepciones y actitudes acerca del tema, por lo que es fundamental conocer las creencias del docente para saber si estas perjudicarán o beneficiarán al alumnado con discapacidad a la hora de enseñarle los contenidos del currículo y dándole la misma información que a sus compañeros (Wehmeyer Agran & Hughes, 2000).

Antes de finalizar la conceptualización de los contenidos esenciales de este Trabajo Final de Máster, y después de reflexionar sobre estos, ha surgido una cuestión a resolver antes de proceder a la realización del estudio que a posteriori se expone. ¿Son las creencias

un elemento fundamental para entender el funcionamiento de las clases de Educación Física y ayudan a la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual? A continuación, se expondrán algunos autores que intentan justificar la importancia de estas.

Autores como Van Horn & Schaufeli (1997) intentan resolver la pregunta anteriormente formulada, llegando a la conclusión que aun teniendo el profesorado un conocimiento sobre la importancia de la inclusión del alumnado con discapacidad dentro de las aulas, gran parte de estos tiene sentimientos negativos cuando ve que en el aula hay un/a alumno/a con discapacidad intelectual, y a la vez opina que no se les tienen que dar mucha importancia ya que no tiene un futuro profesional igual que los compañeros. Las actitudes y comportamientos del profesorado observados en Mayer & Salovey (1997) describen una menor implicación docente en la enseñanza de los contenidos del currículo en las personas con discapacidad intelectual, sobre todo en esos casos que su afectación es moderada o severa, al opinar que les es imposible entender y aprender los contenidos de las materias, porque son “tontitos” y solo piensan en cosas de “niños pequeños”.

Por otra parte, Alemany y Villuendas (2004) describen la falta de motivación del profesorado cuando tiene alumnado con discapacidad intelectual en sus aulas. A partir de una entrevista intentaron descubrir cuál era el real motivo de esta falta de interés, descubriendo que el profesorado en general nunca había tratado con personas con discapacidad durante su etapa educativa, vida diaria y práctica docente, haciendo así que tuvieran un gran desconocimiento de cómo tratarlos. Pero a la vez tienen una visión negativa ya que les es difícil poder llegar a entender algunas conductas o comportamientos, al haber escuchado de familiares y amigos que las personas con discapacidad intelectual tienen actitudes infantiles y tienen tendencia a ser agresivos y violentos.

Por lo tanto, vistos los estudios anteriores sobre algunas creencias del profesorado y vistas que estas no favorecen la inclusión de estas personas, se ha decidido realizar un estudio comparativo entre el profesorado de 25-30 años y de edad superior a 30 sobre su pensamiento respecto al alumnado con discapacidad intelectual a través de sus creencias, para poder observar si hay diferencias entre estos. Se han elegido estas edades, ya que los de edades de entre 25-30 años han vivido la inclusión de las personas con discapacidad durante su etapa educativa por lo que han podido convivir y tratar a este colectivo, pero en cambio el profesorado de edades superiores a 30 durante su etapa educativa ha vivido la exclusión de estos. Según el marco teórico leído hay evidencias que indicarían la aparición de diferencias entre estos dos rangos de edades, pero surge la duda al no haber autores (según las bases de datos analizadas) que han analizado la variable edad, género y nivel de formación y que pueden dar a entender algunos problemas y dificultades que puede tener este colectivo en el aula.

Siguiendo con el tema, a la vez se quiere observar también, si hay diferencias entre las creencias de los profesores y las profesoras, hay falta de estudios (bases de datos analizadas) que evidencien que puede haber diferencias entre género. Pero según Machesi y Díaz (2005) las profesoras desarrollan un sentimiento de protección y maternidad que en los profesores no sucede. Lo mismo sucede con la formación previa, carece de estudios que demuestren que la formación previa puede influenciar en las creencias del profesorado, aunque según Sánchez (2010) según la formación didáctica que recibe el profesorado, como más experto se sea a nivel pedagógico y mayor conocimiento de la materia o de las diferentes características del alumnado, sus creencias pueden favorecer el desarrollo y funcionamiento de las sesiones. Por lo que, en este trabajo se quiere analizar específicamente si afecta o no en las creencias del profesorado sobre la discapacidad intelectual.

Dentro de las creencias del profesorado, comentar que es el área que menos ha sido estudiada por los científicos para poder llegar a entender el pensamiento del profesorado,

debido a su lógica compleja y cambiante, pero esto no implica la imposibilidad de su estudio. Nisbett y Ross (1980) argumentan que, aunque pueden ser cambiantes, hay una base fija que es la que dará sentido a las actuaciones permanentes que tiene el docente. Sin embargo, hay diversidad de opiniones sobre qué instrumentos y metodologías se deberían utilizar para investigar las creencias, varios autores afirman de la importancia de la utilización de instrumentos de recogida de datos cuantitativos para poder entender y profundizar en el pensamiento del profesor, los más remarcados son: entrevista, cuestionario, estimulación del recuerdo, pensamiento en voz alta y diario (Clark & Elmore, 1979; Kagan, 1992). Por lo que la modalidad de esta investigación es no-experimental utilizando como instrumento un cuestionario de preguntas cerradas.

Objetivos

Para la realización de este estudio se han definido un objetivo general y tres específicos que se quieren conseguir después del proceso de recogida de datos y del posterior análisis de estos. Los objetivos de este estudio son los siguientes:

Objetivo general

- Analizar las creencias del profesorado de Educación Física de educación secundaria respecto a sus creencias sobre la discapacidad intelectual.

Objetivos específicos

- Comparar las creencias del profesorado respecto a la discapacidad intelectual según la edad de los participantes en la investigación.
- Comparar las creencias del profesorado de Educación Física respecto a la discapacidad intelectual según el género de los participantes en la investigación.
- Comparar las creencias del profesorado de Educación Física respecto a la discapacidad intelectual según su nivel de formación.

Hipótesis

- H1: Existen diferencias significativas en las creencias sobre el alumnado con discapacidad intelectual según el género del profesorado de Educación Física.
 - Ho1: No existen diferencias significativas en las creencias sobre el alumnado con discapacidad intelectual según el género del profesorado de Educación Física.
- H2: Existen diferencias significativas en las creencias sobre el alumnado con discapacidad intelectual según la edad del profesorado de Educación Física.
 - Ho2: No existen diferencias significativas en las creencias sobre el alumnado con discapacidad intelectual según la edad del profesorado de Educación Física.
- H3: Existen diferencias significativas en las creencias sobre el alumnado con discapacidad según el nivel de formación del profesorado de Educación Física.
 - Ho3: No existen diferencias significativas en las creencias sobre el alumnado con discapacidad según el nivel de formación del profesorado de Educación Física.

Metodología

Diseño del Estudio

Para la realización de este estudio teniendo en cuenta su naturaleza y sus objetivos, se ha valorado que es conveniente realizar un estudio descriptivo con una metodología cuantitativa. La modalidad de investigación es no-experimental, ya que el investigador no tiene la capacidad de poder influir sobre las variables y simplemente analiza y describe la situación (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Según Blázquez (2001) dentro del ámbito educativo es muy difícil poder conocer todas las variables que actúan, ya que muchas son factores que no se pueden controlar, como sería la influencia que ejerce la familia/contexto social o sus estudios previos al profesorado (Véase *el apartado: Marco teórico*). Pero en este caso al querer conocer las creencias se va a intentar profundizar y entender todas aquellas variables que, aunque pueden ser difíciles de controlar afectan al pensamiento docente, por lo que se han encontrado tanto variables dependientes como independientes.

En este sentido, como variables independientes se analizaron: el género, la edad de los participantes, y la formación de los participantes; mientras que las variables dependientes fueron las creencias que tiene el profesorado de Educación Física durante el proceso de enseñanza del alumnado con discapacidad intelectual.

Muestra

La muestra consistió en un colectivo de profesores y profesoras de Educación Física (EF) que tiene en sus aulas alumnos/as con necesidades educativas especial, más específicamente discapacidad intelectual, y que a su vez estos tienen adaptaciones curriculares. En la elección del profesorado, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Tener formación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte con el posterior estudio de máster o curso para ejercer como profesor/a de Educación Física o el Grado/Licenciatura en Magisterio Educación Primaria con una mención especial en Educación Física.
- No tener una formación específica sobre discapacidad, a excepción de los conocimientos ofrecidos en las asignaturas del grado, licenciatura y del máster/curso de formación del profesorado.
- Tener en sus aulas alumnado con discapacidad intelectual con un grado de afectación leve (Coeficiente Intelectual de entre 50-70 según DSM IV-TR).
- Tener una experiencia mínima educativa de un año.
- Ser profesor de Educación Física de un centro de Educación Secundaria Obligatoria indiferentemente del carácter de este (público o privado).

La selección de la muestra inicial fue aleatoria, pero basada en unos estratos según los intereses de la investigación (León y Moreno, 2015). De los 50 profesores/as a los que se les solicitó su participación, fueron 30 quienes lo hicieron (17 de centros públicos y 13 de centros privados), pertenecientes a 30 centros educativos de las ciudades de Lleida, Barcelona, Tarragona y Girona, (12 de sexo masculino y 18 de femenino), de una edad media de 34.68 y una experiencia media de 10.56 años escolares. El tiempo de contacto que ha tenido la muestra con personas con discapacidad en sus clases es bastante homogéneo, el máximo es de 3 años y el mínimo de menos de 1 año; de este contacto, un 65.74% ha sido con personas con discapacidad intelectual, 25.32%, con discapacidad física, y 8.94% con discapacidad sensorial.

Instrumento de Recogida de Datos

En esta investigación el instrumento que se utilizará para la recogida de datos es un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas. La finalidad de este instrumento es recoger información de forma objetiva sobre el pensamiento del profesorado intentando profundizar y entender las creencias que este tiene cuando en sus clases hay alumnado con discapacidad intelectual de grado de afectación leve, y por lo tanto necesitan de unas adaptaciones e individualizaciones durante la fase preactiva, interactiva y postactiva. Esto conlleva a que el profesorado tenga que prestar especial atención a las limitaciones y capacidades del alumnado con discapacidad intelectual a la hora de planificar y evaluar las sesiones, y a las posibles modificaciones en el desarrollo y funcionamiento de las clases.

Para poder elaborar el instrumento se ha hecho inicialmente una revisión bibliográfica relacionada con los temas: pensamiento del profesor, discapacidad intelectual, percepciones y creencias, y se han visualizado los cuestionarios “Teacher Beliefs Interviews” (Luft y Roehrig, 2007), “Teachers Relieve Inventory” (Zeichner, 1992) y “Cuestionario de valores y preocupaciones de los futuros profesores y profesoras” (Machesi y Díaz 2005), para así poder confeccionar un cuestionario lo más preciso posible hacia la consecución de los objetivos.

El cuestionario (*Véase Anexo II: Cuestionario sobre las creencias del profesorado de Educación Física*) está formado por un total de 25 preguntas divididas en dos partes bastante diferenciadas: en la primera de ellas se pueden encontrar las preguntas relacionadas con las variables dependientes (datos de clasificación): género, edad y nivel de formación. En la segunda parte, se encuentra las preguntas relacionadas con el objeto de estudio, todas ellas cerradas y con una única respuesta siguiendo una escala de Likert (del 1 -*Nada*- al 5 -*Siempre*-) al final se establece una pregunta abierta con la finalidad de que el docente exprese libremente algún pensamiento surgido sobre la discapacidad intelectual durante la realización del cuestionario. Dentro de esta segunda parte y siguiendo la categorización que se ha realizado durante el análisis de los datos mediante el programa estadístico SPSS, se ha dividido la información en tres categorías: creencias sobre conceptos generales acerca del alumnado con discapacidad intelectual, creencias acerca del alumnado con discapacidad intelectual en cuanto al ámbito curricular y creencias sobre la discapacidad intelectual en las clases de Educación Física. La validación de este cuestionario fue realizada por cinco expertos sobre investigación y Educación Física, cuyas características se mencionan en el Anexo II (*Véase el Anexo III: Características de los expertos*) sobre investigación y deporte Educación Física para realizar la validación del cuestionario.

Consideraciones Éticas

En relación con los aspectos éticos de este estudio, y según la Declaración de Helsinki, toda investigación tiene que respetar los derechos de los participantes (privacidad, confidencialidad y anonimato), que haya un consentimiento informado sobre el trabajo a realizar y como se va a llevar a cabo el tratamiento de los datos, y una proporcionalidad entre los riesgos y los beneficios al aplicar el estudio (Miles & Huberman, 1994).

Se procedió a elaborar un consentimiento informado que firmó el profesorado antes de realizar el cuestionario, donde se aceptan las características de la investigación explicadas de antemano por el investigador como también, comentadas al detalle en el mismo consentimiento informado (*Véase el Anexo II: Consentimiento ético*).

Fases de la Investigación

Después de la revisión bibliográfica, establecimiento de los objetivos y objeto de estudio y de la elaboración del instrumento, se inició el contacto con una organización de

Cataluña, ASPROS, que tiene como finalidad trabajar con personas con discapacidad intelectual y dar apoyo a estas como a sus familias. También se encarga de dar apoyo y refuerzo educativo en aquellas asignaturas del currículo donde sus usuarios con discapacidad intelectual tienen dificultades en el aprendizaje y consecución de los objetivos establecidos en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre). Esta organización, por lo tanto, conoce centros de educación secundaria donde actualmente hay personas con discapacidad intelectual, teniendo un recuento en Cataluña de 124.

El primer contacto dentro del centro fue con los/las directores/as, donde se les explicó la investigación: objetivos, procedimientos, instrumentos, y se les resolvió cualquier duda surgida. Dado el visto bueno en cincuenta de todos ellos, se procedió a contactar con el profesorado de los diferentes centros, dándoles la misma información sobre la investigación ofrecida a los directores/as, siempre expresándoles la importancia de esta investigación para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo del docente.

Posteriormente, se acordó un día y hora para realizar el cuestionario, se ha valorado que fuera dentro del horario escolar, pero que no estuviera dando clase, sino que fuese en el horario de recreo o de descanso del profesorado, para así evitar realizarlo de manera rápida y sin prestar atención a las respuestas.

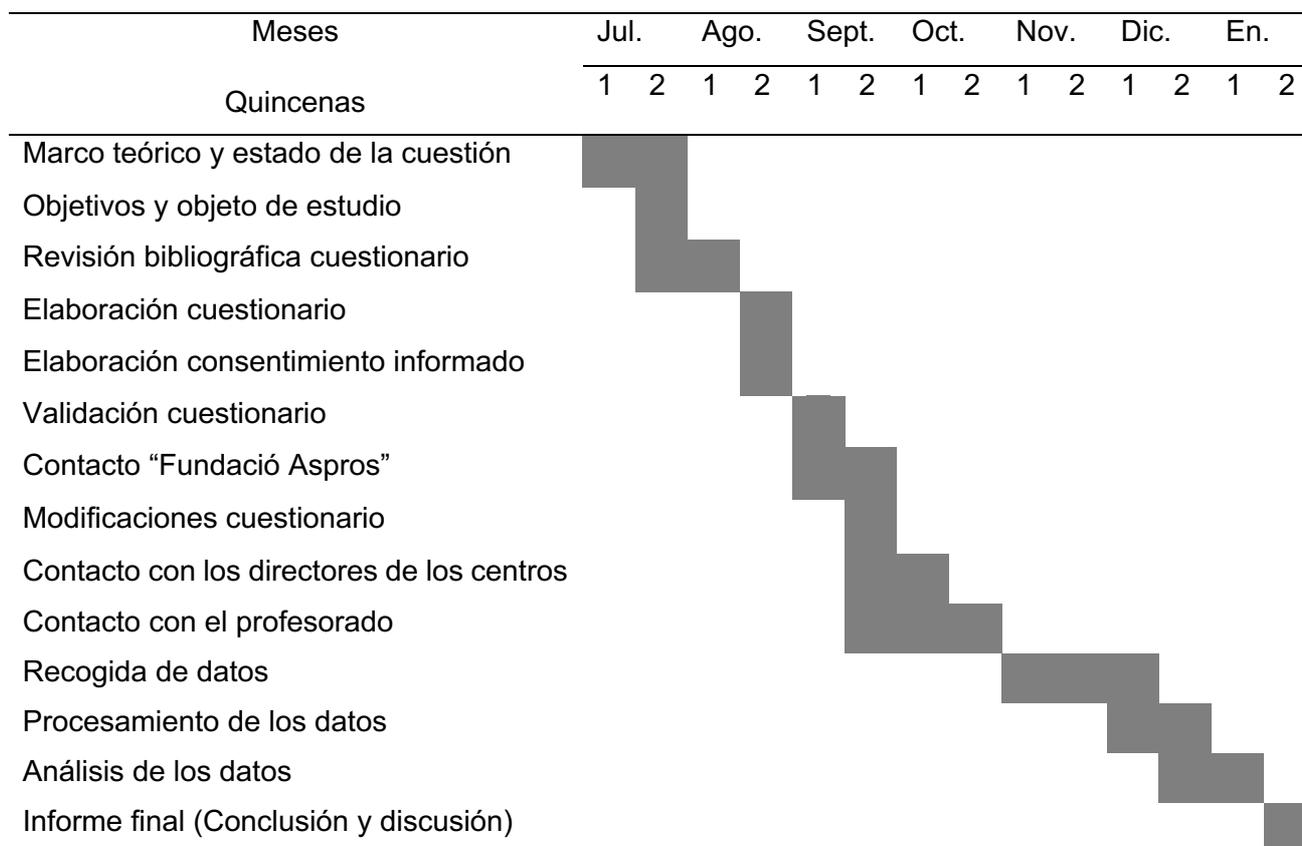
Antes de iniciar el cuestionario se les recordó todos aquellos aspectos importantes de la investigación, se les recalcó que toda la información extraída del cuestionario sería compartida con ellos para una mejora de su enseñanza, la publicación de la persona siempre bajo un pseudónimo y nunca se pronunciará el nombre de los centros participantes. Aceptado todo se les hizo firmar el consentimiento informado. (*Véase el Anexo I: Consentimiento ético*)

El análisis de los datos extraídos del cuestionario se realizó mediante el programa estadístico SPSS, calculando en medias aritméticas las creencias positivas y negativas por separado de cada categoría, para después valorar si hay significatividad en la variable independiente (creencias del profesorado) según las variables dependientes analizadas para este estudio (edad, nivel de formación y género). Para llegar a la obtención de las medias aritméticas de las respuestas dadas por el profesorado, se siguieron los valores de la escala de Likert (1 al 5). Además, se ha realizado un análisis cualitativo para la última pregunta del cuestionario (pregunta 7) realizando una codificación de cada respuesta obtenida

A continuación, se establece el cronograma según meses y quincenas de las acciones realizadas para llevar a cabo la investigación, y la duración detallada de cada una de ellas.

Tabla 4

Cronograma de las fases de la investigación.



Resultados: Presentación, Análisis y Discusión

Resultados y su Análisis

Para el análisis de los datos obtenidos del cuestionario se ha utilizado el programa estadístico SPSS para Windows (Versión 25.0). Se ha realizado un análisis de pruebas de independencia entre variables para poder conocer la significatividad de los resultados extraídos. Además de las respuestas generales, las variables que se han analizado son el género, la edad y el nivel de formación. Dado que las preguntas se formulan en términos negativos, se deduce que, en general. Una aritmética inferior a 3 presupone una actitud positiva del profesorado acerca del alumnado con discapacidad intelectual, mientras que, una respuesta/media aritmética superior a 3 comportaría a un resultado inverso.

Antes de empezar con cada variable, se establece, a modo resumen, una gráfica general sobre las medias aritméticas de las respuestas dadas por el profesorado de Educación Física, diferenciando estas según las tres categorías del cuestionario: (a) Creencias sobre conceptos generales acerca del alumnado con discapacidad intelectual, (b) Creencias acerca del alumnado con discapacidad intelectual en cuanto el ámbito curricular y (c) Creencias sobre el alumnado con discapacidad dentro de las clases de Educación Física.

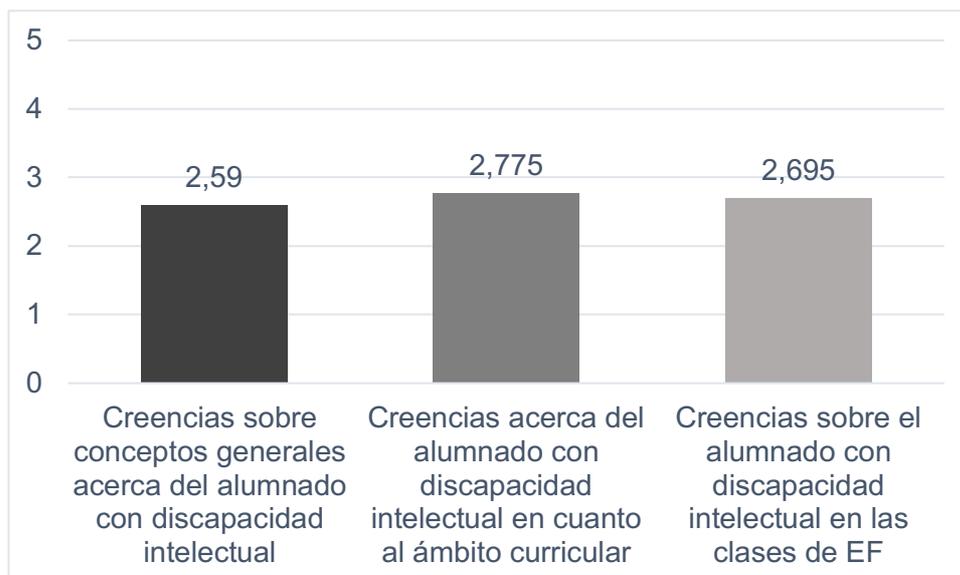


Figura 2: Medidas por categorías generales de las creencias del profesorado de Educación Física acerca del alumnado con discapacidad intelectual

Observando los datos obtenidos en la *figura 2* donde se analizan las creencias generales del profesorado de Educación Física según las tres categorías establecidas, se ha podido comprobar que en la primera categoría “*Creencias sobre conceptos generales acerca del alumnado con discapacidad intelectual*” la media obtenida (2,59) es inferior al baremo establecido (3 sobre 5). Resultados parecidos se obtienen en las otras dos categorías, cuyas medias son (2,775 y 2,695 respectivamente). Ello demuestra que, en general, el profesorado tiende a no creer que la discapacidad sea un obstáculo para la inclusión, buen desarrollo del alumnado con discapacidad intelectual, a la hora de impartir una docencia eficaz en las clases de Educación Física. No obstante, cabe destacar que las medias están muy próximas a presentar creencias negativas, por lo que, es importante analizar las diferentes variables establecidas de forma separada, para así, poder detectar si hay diferencias significativas en las creencias del profesorado según las variables establecidas (género, edad y nivel de formación)

Resultados en relación con la variable “género”.

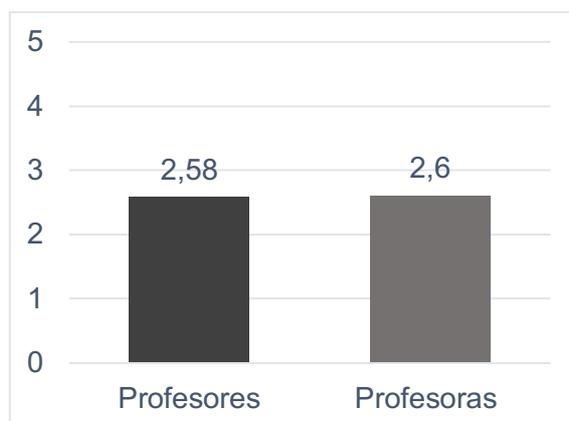


Figura 3: Creencias sobre conceptos generales sobre el alumnado con discapacidad intelectual

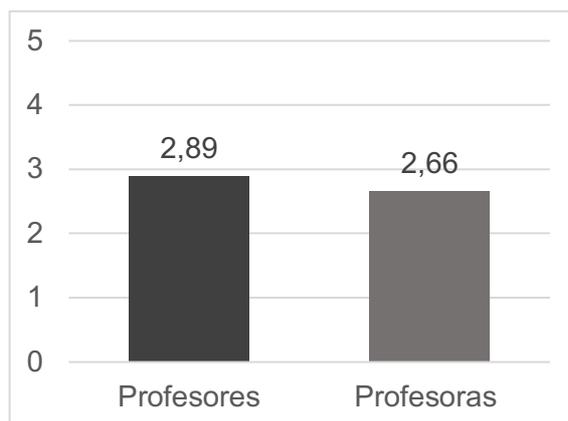


Figura 4: Creencias acerca del ámbito curricular

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en la categoría “*Creencias sobre conceptos generales acerca del alumnado con discapacidad intelectual*”, tal y como se puede observar en la figura 3 la media de las respuestas de los profesores es de 2,58 mientras que la de las profesoras es de 2,6, habiendo unas diferencias mínimas entre ambos géneros y sin significatividad ($p= 0.956$). Los resultados de la categoría “*Creencias acerca del alumnado con discapacidad intelectual en cuanto al ámbito curricular*” siguen la misma dinámica que en la categoría anterior, habiendo poca diferencia entre las medias de los profesores y de las profesoras (2,88 género masculino y 2,66 género femenino) estas tampoco sin una diferencia significativa entre ambos ($p=0.487$).

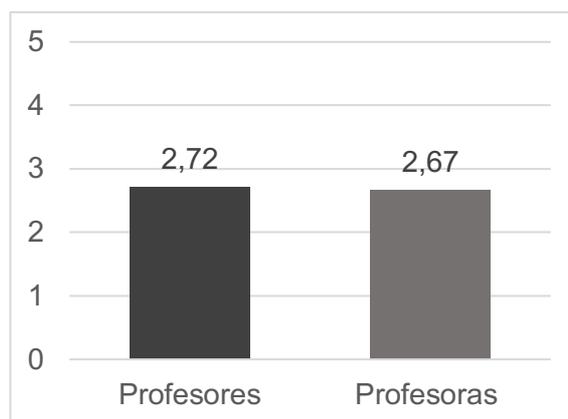


Figura 5: Creencias dentro de las clases de E.F.

En cuanto a la última categoría analizada “*Creencias sobre el alumnado con discapacidad intelectual en las clases de Educación Física*” en la figura 5 se puede observar que las diferencias entre las medias de las respuestas de los profesores (2,72) y la de las profesoras (2,67) es muy pequeña sin una diferencia significativa entre ambos géneros ($p= 0.902$).

Resultados en relación con la variable “edad”.

En este apartado se analizarán las medias y la significatividad entre dos rangos de edad del profesorado: de 24-30 años y 31-65 años sin tener en cuenta la variable género ni nivel de formación. Se quiere observar si el efecto de la inclusión educativa hace 30 años ha provocado unos cambios en las creencias del profesorado.

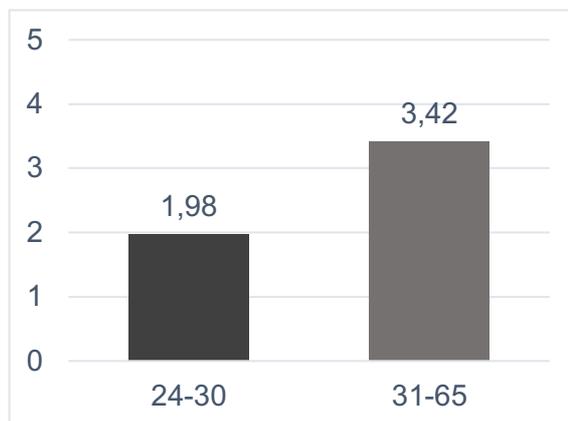


Figura 6: Creencias sobre conceptos generales

En las creencias del profesorado en relación con la categoría “*Creencias sobre conceptos generales acerca del alumnado con discapacidad intelectual*” tal y como se muestra en la figura 6, se encuentran diferencias significativas en las medias del profesorado de edades entre los 24-30 años y el profesorado de edades entre los 31-65 años ($p= 0.001$). La valoración media de los primeros es de 1,98 mientras que el profesorado de 31-65 años es de 3,42.

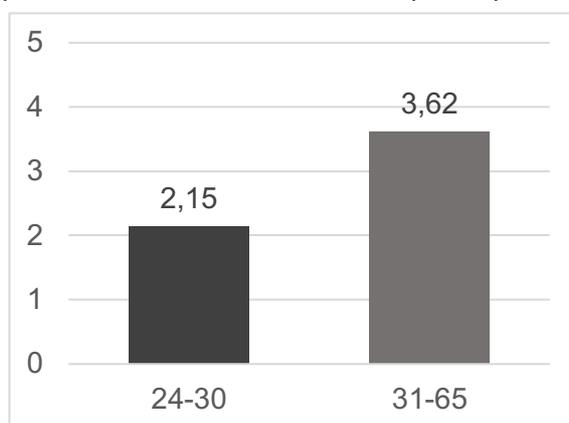


Figura 7: Creencias acerca del ámbito curricular

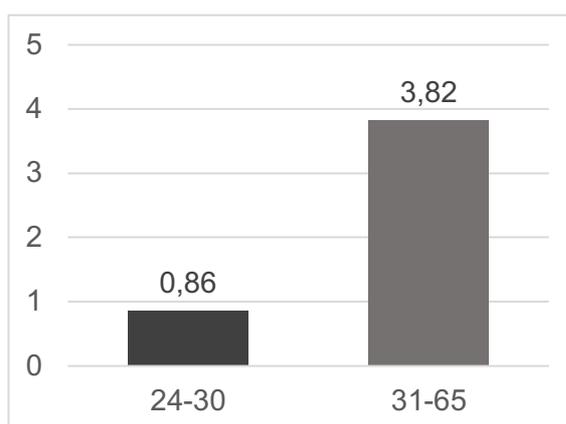


Figura 8: Creencias dentro de las clases de E.F.

En las categorías “*Creencias acerca del alumnado con discapacidad intelectual en cuanto al ámbito curricular*” y “*Creencias sobre el alumnado con discapacidad intelectual en las clases de Educación Física*” se puede encontrar que en ambas, hay diferencias significativas ($p=0.004$ y $p=0.002$ respectivamente) entre los dos rangos de edad. En el rango de edad 31-65 años en las dos categorías las creencias no son positivas en referencia al

alumnado con discapacidad intelectual en el aula (3,62 y 3,82 de media, en las respectivas categorías), mientras que todo lo contrario sucede con el profesorado de edades entre los 24-30, cuyas medias son 2,15 y 0,86.

Estos resultados parecen indicar que el profesorado de Educación Física con estudios más recientes tiene una tendencia a valorar mejor al alumnado con discapacidad que el profesorado de otras generaciones; lo que, por su parte, puede también ser un indicio de que los planes curriculares de formación del profesorado actuales son más efectivos en cuanto a la sensibilización acerca del alumnado con discapacidad. No obstante, para poder concluir esto último de una forma más completa y válida es necesario ver si hay diferencias en la variable “nivel de formación”, la cual se desarrolla a continuación.

Resultados en relación con la variable “nivel de formación”.

Se ha querido analizar si hay diferencias significativas entre el profesorado según su nivel de formación, por lo que, se quiere observar las creencias del profesorado que tiene el grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y de los de Grado en Magisterio de Educación Primaria especialidad Educación Física al haber asignaturas distintas entre ambos, uno más centrado en la enseñanza del deporte y la actividad física, y el otro hacia la educación en términos generales y en edades de entre 6-12 años.

Tal y como se observa en la *figura 9* no hay diferencias significativas entre ambas especialidades ($p=0.982$) dentro de la categoría “*Creencias sobre conceptos generales acerca del alumnado con discapacidad intelectual*”, y donde las medias de las respuestas de los dos grupos son parejas (2,59 profesorado con CAFyD y 2,58 maestros)

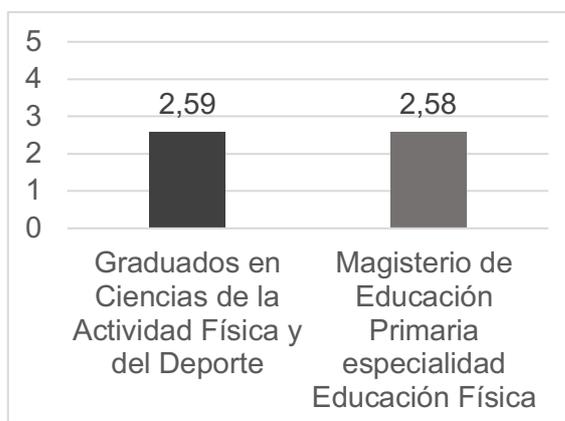


Figura 9: Creencias sobre conceptos generales de la discapacidad intelectual

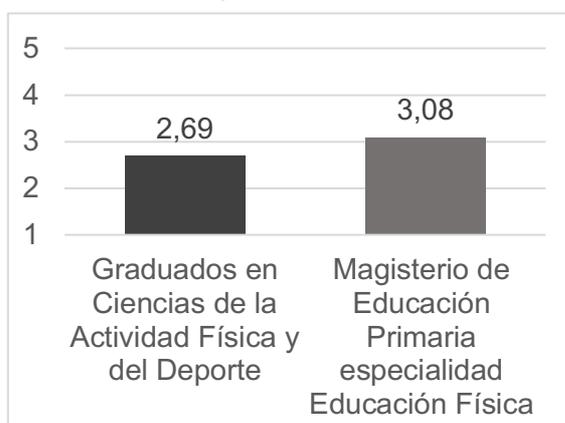


Figura 10: Creencias acerca del ámbito curricular

En la categoría “*Creencias acerca del alumnado con discapacidad intelectual en cuanto al ámbito curricular*” (Véase figura 10) aunque las medias de las respuestas dadas por los dos grados universitarios solo se diferencian por 0’39 décimas, la respuesta del profesorado graduado en magisterio especialidad Educación Física tiene una tendencia a tener creencias negativas hacia la discapacidad intelectual, por lo que el desarrollo de las clases en la fase interactiva puede verse modificada por su pensamiento docente. Sin embargo, no hay diferencias significativas entre ambas especialidades universitarias ($p=0.297$).

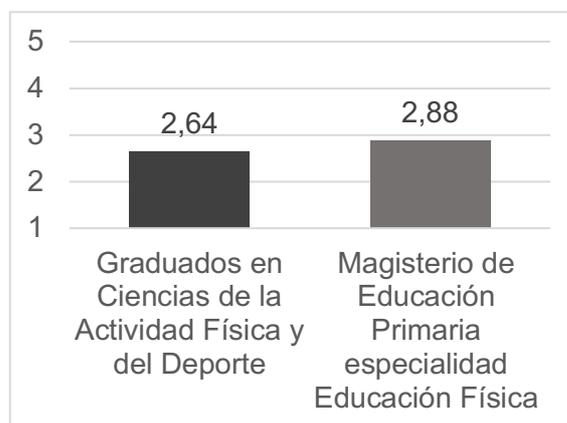


Figura 11: Creencias dentro de las clases de Educación Física

Para finalizar, comentar que en las creencias del profesorado en relación con la categoría relacionada con las clases de Educación Física tampoco se encuentran diferencias significativas ($p=0.585$) entre los dos tipos de formación universitaria. Las medias obtenidas son 2,64 en los profesores/as con el graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y 2,88 en los profesores/as con graduado en Magisterio especialidad en Educación Física.

Respuestas cualitativas referentes a las creencias del profesorado de Educación Física acerca del alumnado con discapacidad intelectual.

Una vez valorada la significatividad estadística de los resultados, se hace necesario complementar dichos resultados con aspectos de carácter cualitativo. En este apartado se presentan y analizan las respuestas que el profesorado de Educación Física dio a la pregunta abierta: “*En el espacio siguiente puede añadir cualquier comentario acerca de sus creencias acerca del alumnado con discapacidad intelectual*”.

Antes de empezar con la exposición de los resultados de la pregunta abierta, es necesario explicar que al final de cada afirmación se indica, en paréntesis (el número del cuestionario y la fecha de realización del mismo). Esto sirve de referencia para una posible revisión de los datos, lo cual aporta credibilidad al estudio.

“*Yo no sé qué hacer con él [alumno con discapacidad intelectual], a veces veo que no estoy preparada.*” (23, 22-marzo)

“*Se muerde las uñas y hace ruidos raros, me pone muy nerviosa.*” (7, 20-marzo)

“*Ellos [refiriéndose al alumnado con discapacidad intelectual] tienen que estar en el aula con sus iguales, tienen los mismos derechos.*” (2, 20-marzo)

“Yo veo que el alumnado con discapacidad no se relaciona con los compañeros y está siempre solo, me da mucha pena, pero no sé cómo ayudarle.” (29, 26-marzo)

“Tratarles [refiriéndose al alumnado con discapacidad intelectual] como un igual, es lo que favorece la inclusión y la normalización.” (14, 23-marzo)

“No hay suficiente información de cómo realizar el proceso de enseñanza [con el alumnado con discapacidad intelectual] por parte de los centros.” (16, 24-marzo)

“El alumno no se entera de nada, solo hago que pensar si lo está entendiendo.” (9, 25-marzo)

“Solo estoy pendiente de él, si comprende lo que yo estoy explicando.” (9, 25 marzo)

“Hay que aceptar lo que hay, y trabajar con ello.” (10,27-marzo)

“Yo no pienso quién tengo delante, simplemente intento que todos mis alumnos tengan las mismas oportunidades.” (17, 30-marzo)

“Intento ayudarle en todo lo que puedo al igual que a sus compañeros.” (3, 30 marzo)

“[El alumno con discapacidad intelectual es una] persona normal y corriente, un alumno más.” (11, 1-abril)

“Cuando veo que el alumno está integrado, me da mucha satisfacción.” (13, 30 marzo)

Estas son las afirmaciones que ha realizado el profesorado que ha contestado la pregunta 7 del cuestionario. Las respuestas expresan, en algunos casos preocupaciones y creencias negativas con respecto al alumnado con discapacidad, matizando en parte de ellos una necesidad de prestar más atención hacia este colectivo o en algunos casos incluso el rechazo y la alteración de su práctica docente. Sin embargo, también hay respuestas donde el profesorado no establece la discapacidad como una limitación y se esfuerza para que *todo* el alumnado llegue a la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos.

A continuación, al igual que se ha realizado con los resultados cuantitativos, las afirmaciones se van a analizar detalladamente según las tres variables analizadas (género, edad y nivel de formación) de forma independiente para poder entender con mayor exactitud y posteriormente compararlo con los resultados cuantitativos.

Resultados en relación con la variable “género”.

Se han analizado las afirmaciones dadas tanto de carácter positivo como negativo por parte de los profesores y de las profesoras, observando que hay una similitud entre los dos géneros, se pueden encontrar en ambos tanto afirmaciones que favorecen la inclusión educativa del alumnado con discapacidad como, respuestas donde existe una preocupación o dificultad a la hora de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje que facilite la consecución de los objetivos. Si se ha podido detectar que el número de respuestas de carácter negativo es superior en las profesoras que en los profesores, sin embargo, ellas son las que han respondido de forma más abundante la última pregunta del cuestionario, a pesar de esto, hay similitud entre los resultados.

Tabla 5
Resultados cualitativos de la variable “género”

Profesores	Carácter positivo	<p>“Intento ayudarle en todo lo que puedo al igual que a sus compañeros.” (3, 30 marzo)</p> <p>“Yo no pienso quién tengo delante, simplemente intento que todos mis alumnos tengan las mismas oportunidades.” (17, 30-marzo)</p> <p>“Ellos [refiriéndose al alumnado con discapacidad intelectual] tienen que estar en el aula con sus iguales, tienen los mismos derechos.” (2, 20-marzo)</p>
	Carácter Negativo	<p>“Yo veo que el alumnado con discapacidad no se relaciona con los compañeros y está siempre solo, me da mucha pena, pero no sé como ayudarle.” (29, 26-marzo)</p> <p>“No hay suficiente información de cómo realizar el proceso de enseñanza [con el alumnado con discapacidad intelectual] por parte de los centros.” (16, 24-marzo)</p>
Profesoras	Carácter positivo	<p>““[El alumno con discapacidad intelectual es una] persona normal y corriente, un alumno más.” (11, 1-abril)</p> <p>“Hay que aceptar lo que hay, y trabajar con ello.” (10, 27-marzo)</p> <p>“Tratarles [refiriéndose al alumnado con discapacidad intelectual] como un igual, es lo que favorece la inclusión y la normalización.” (14, 23-marzo)</p> <p>“Cuando veo que el alumno está integrado, me da mucha satisfacción.” (13, 30-marzo)</p>
	Carácter Negativo	<p>“El alumno no se entera de nada, solo hago que pensar si lo está entendiendo.” (9, 25-marzo)</p> <p>“Solo estoy pendiente de él, si comprende lo que yo estoy explicando.” (9, 25 marzo)</p> <p>“Yo no sé qué hacer con él [alumno con discapacidad intelectual], a veces veo que no estoy preparada.” (23, 22- marzo)</p> <p>“Se muerde las uñas y hace ruidos raros, me pone muy nerviosa.” (7, 20-mazo)</p>

Resultados en relación con la variable “edad”.

En la variable edad las diferencias entre los dos rangos de edad es evidente, si se comparan los resultados entre estos se puede observar un gran número de respuestas de carácter positivo por parte del profesorado de edades entre los 24-30 años y un pequeño número, en este caso solo hubo una respuesta negativa acerca de las creencias hacia el alumnado con discapacidad intelectual.

Sin embargo, sucede todo lo contrario en el profesorado de edades entre los 31-65 años, donde el análisis de sus creencias indica que es más reacio acerca de la inclusión del alumnado con discapacidad. Solo hay dos respuestas donde se puede detectar actitudes positivas.

Tabla 6
Resultados cualitativos de la variable “edad”

24-30	Carácter positivo	<p>“Intento ayudarle en todo lo que puedo al igual que a sus compañeros.” (3, 30 marzo)</p> <p>“Yo no pienso quién tengo delante, simplemente intento que todos mis alumnos tengan las mismas oportunidades.” (17, 30-marzo)</p> <p>“Ellos [refiriéndose al alumnado con discapacidad intelectual] tienen que estar en el aula con sus iguales, tienen los mismos derechos.” (2, 20-marzo)</p> <p>[El alumno con discapacidad intelectual es una] persona normal y corriente, un alumno más.” (11, 1-abril)</p> <p>“Tratarles [refiriéndose al alumnado con discapacidad intelectual] como un igual, es lo que favorece la inclusión y la normalización.” (14, 23-marzo)</p>
	Carácter Negativo	<p>“No hay suficiente información de cómo realizar el proceso de enseñanza [con el alumnado con discapacidad intelectual] por parte de los centros.” (16, 24-marzo)</p>
31-65	Carácter positivo	<p>“Hay que aceptar lo que hay, y trabajar con ello.” (10,27-marzo)</p> <p>“Cuando veo que el alumno está integrado, me da mucha satisfacción.” (13, 30-marzo)</p>
	Carácter Negativo	<p>“El alumno no se entera de nada, solo hago que pensar si lo está entendiendo.” (9, 25-marzo)</p> <p>“Yo veo que el alumnado con discapacidad no se relaciona con los compañeros y está siempre solo, me da mucha pena, pero no sé como ayudarle.” (29, 26-marzo)</p> <p>“Solo estoy pendiente de él, si comprende lo que yo estoy explicando.” (9, 25 marzo)</p> <p>“Yo no sé qué hacer con él [alumno con discapacidad intelectual], a veces veo que no estoy preparada.” (23, 22- marzo)</p> <p>“Se muerde las uñas y hace ruidos raros, me pone muy nerviosa.” (7, 20-mazo)</p>

Resultados en relación con la variable “nivel de formación”.

Para finalizar los resultados cualitativos de las diferentes variables, se va a analizar la variable nivel de formación, estos resultados son bastante parejos a los obtenidos en la variable “género” donde no se encuentran diferencias entre los dos grupos establecidos (Magisterio de Educación Primaria especialidad Educación Física y Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte). Se puede observar que en ambos se encuentran tanto creencias de carácter positivo como negativas, pero sin encontrar grandes diferencias entre ellos.

Se detecta que el número de creencias de carácter positivo en los maestros/as es de 4 todas ellas hablando de la importancia de la inclusión, al igual sucede con el profesorado de secundario donde el número de respuestas positivas son las mismas y con una finalidad parecida.

Tabla 7
Resultados cualitativos de la variable “nivel de formación”

Magisterio de Educación Primaria especialidad Educación Física	Carácter positivo	<p>“Intento ayudarle en todo lo que puedo al igual que a sus compañeros.” (3, 30 marzo)</p> <p>“Ellos [refiriéndose al alumnado con discapacidad intelectual] tienen que estar en el aula con sus iguales, tienen los mismos derechos.” (2, 20-marzo)</p> <p>“Tratarles [refiriéndose al alumnado con discapacidad intelectual] como un igual, es lo que favorece la inclusión y la normalización.” (14, 23-marzo)</p>
	Carácter Negativo	<p>“No hay suficiente información de cómo realizar el proceso de enseñanza [con el alumnado con discapacidad intelectual] por parte de los centros.” (16, 24-marzo)</p> <p>“Solo estoy pendiente de él, si comprende lo que yo estoy explicando.” (9, 25 marzo)</p> <p>“El alumno no se entera de nada, solo hago que pensar si lo está entendiendo.” (9, 25-marzo)</p>
Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	Carácter positivo	<p>“Hay que aceptar lo que hay, y trabajar con ello.” (10, 27-marzo)</p> <p>“Cuando veo que el alumno está integrado, me da mucha satisfacción.” (13, 30-marzo)</p> <p>“[El alumno con discapacidad intelectual es una] persona normal y corriente, un alumno más.” (11, 1-abril)</p> <p>“Yo no pienso quién tengo delante, simplemente intento que todos mis alumnos tengan las mismas oportunidades.” (17, 30-marzo)</p>
	Carácter Negativo	<p>“Yo veo que el alumnado con discapacidad no se relaciona con los compañeros y está siempre solo, me da mucha pena, pero no sé como ayudarle.” (29, 26-marzo)</p> <p>“Yo no sé qué hacer con él [alumno con discapacidad intelectual], a veces veo que no estoy preparada.” (23, 22-marzo)</p> <p>“Se muerde las uñas y hace ruidos raros, me pone muy nerviosa.” (7, 20-mazo)</p>

Discusión

Según los resultados expuestos en los apartados anteriores, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, se ha observado que en el nivel de formación y el género no hay diferencias significativas entre las creencias del profesorado de Educación Física con respecto al alumnado con discapacidad intelectual. Sin embargo, lo contrario sucede con respecto a la edad de los participantes, donde el profesorado de edades superiores a los 31 años tiene tendencia a tener unas creencias más negativas y de exclusión educativa hacia el alumnado con discapacidad intelectual que el profesorado de edades de 24-30 años.

Por lo visto en el presente estudio, y tal y como comentan Filella, Pérez y Cabello (2016), las creencias del profesorado de EF no dependen del género ni del nivel de formación, sino de variables sociales, familiares y económicas vividas durante la infancia y que persisten

dentro del ámbito laboral. El profesorado actuará delante del alumnado con o sin discapacidad según la repercusión social que pueda tener (comentarios previos de amigos, familiares o compañeros de trabajo) y los valores de igualdad que se le hayan inculcado. Por eso de las grandes diferencias que se encuentran dentro de la variable edad, siguiendo con el discurso de las líneas anteriores se el profesorado de edades superiores a los 30 años, dentro de gran parte de su vida han vivido la exclusión social, la poca visualización de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo como también de las actividades de ocio y recreación, la desvaloración por parte de población y de los organismos gubernamentales en cuanto a la conceptualización de este colectivo. Con estas aclaraciones, y tal como comenta Navarro (2016) es evidente que el profesorado tiene tendencia por la educación recibida y los valores sociales marcados antes de los años 90 a tener unas tendencias de rechazo y de desconocimiento hacia este colectivo.

Todo lo contrario sucede con el profesorado de edades entre 24-30 años, el cuál, aunque fuera en menor proporción, ha podido convivir y co-trabajar con compañeros con algún tipo de discapacidad. Tal y como comentan González y Cortes (2016) en su estudio sobre creencias la edad es una variable fundamental para poder entender el desarrollo de las clases y del pensamiento docente.

No obstante, Molina y Valenciano (2010) confirman que las creencias del profesorado de Educación Física vienen dadas por los estereotipos dominantes. Los estereotipos sirven para poder tener una idea predeterminada sobre cómo actuará y se comportará una persona o un colectivo, por lo que, el profesorado tendrá una idea preconcebida sobre la manera en la que debe interactuar y comportarse delante de estas. Este estudio, apoya lo que dice Vicente (2005), parece indicar que las personas mayores de 31 años tienen prejuicios y estereotipos hacia las personas con discapacidad, especialmente en la discapacidad intelectual, sin dar una oportunidad a conocer ni querer entender sus características por falta de interés y de herramientas de comunicación. En esta misma línea, Gavia (2013) comenta que, a pesar de la importancia de las creencias para el buen desarrollo de la formación integral del alumnado, gran parte del fracaso de la inclusión educativa proviene no solo de la educación recibida durante la etapa educativa básica y de la ideología vivida, sino de la formación universitaria.

Por otro lado, en el presente estudio no se han podido detectar diferencias significativas entre el profesorado de Magisterio en Educación Primaria especialidad Educación Física y el profesorado con Máster en Educación Secundaria, lo que contradice los hallazgos de Gavia (2013), quien comenta que los maestros tienen una mayor facilidad para poder evaluar, programar, hacer frente a la atención a la diversidad y transformar su proceso de enseñanza, por lo que, son capaces de adaptar las sesiones y los contenidos ajustándose a las necesidades del alumnado; mientras que el profesorado graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte su formación a pesar de necesitar un máster habilitante de un año o el curso de adaptación pedagógica para poder ejercer. Parece cierto que los contenidos dentro de la formación universitaria (CAFyDD) están más centrados en el conocimiento de los diferentes deportes, métodos de entrenamiento, actividades en el medio natural que en la pedagogía; por lo que, pueden carecer en ciertos momentos de conocimientos específicos sobre aspectos del ámbito educativo.

Siguiendo con el tema acerca den nivel de formación, la muestra de este estudio ha sido únicamente profesorado que actualmente está ejerciendo dentro de la etapa educativa de Educación Secundaria, por lo que, relacionando los datos extraídos en este estudio con los de Gavia (2013) puede entenderse que, aunque haya profesores/as que tienen el grado en Magisterio especialidad Educación Física y estén llevando su práctica docente en secundaria, no significa que sus creencias sean diferentes a las del profesorado con el otro título, ya que se ha podido detectar que no depende de este sino de la edad del alumnado que tienen dentro del grupo-clase. Cid (2003) comenta que el alumnado con discapacidad

intelectual que se encuentra en un centro educativo ordinarios en la etapa de secundaria puede tener un trabajo pedagógico detrás que facilita al profesorado su práctica docente y las limitaciones o afectaciones estén reducidas gracias al trabajo de los especialistas. Por lo que esta explicación, puede dar sentido a los resultados extraídos en el estudio, los cuales se ha podido analizar que no hay diferencias entre los dos grupos de la variable nivel de formación tanto en los datos cualitativos como cuantitativos.

En relación con la variable género, observados y analizados los resultados, los cuales dan una evidencia hacia una tendencia de las profesoras a tener unas creencias de protección y entendimiento hacia el alumnado con discapacidad por encima de los profesores tal y como se observó en el estudio de Machesi y Díaz (2005) y donde se estableció como variable que afecta directamente sobre las creencias. En este estudio, en comparación con lo expresado anteriormente las diferencias son muy pequeñas sin ser estas significativas entre ambos colectivos. Mestre, Pérez y Samper (1998) argumentan que las profesoras empatizan con mayor facilidad con el alumnado facilitando la comprensión de sus necesidades. Aun así, estos autores comentan que, aunque la tendencia sea esta, hay que tener en cuenta el carácter y la personalidad de cada uno por eso y reiterando lo anteriormente comentado, la falta de significatividad entre los grupos de esta variable.

Para finalizar esta discusión, comentar la importancia, como se ha podido detectar en los párrafos anteriores, de mentalizar e intentar inculcar a las personas mayores de 30 años de la importancia de la inclusión educativa y de una práctica educativa equitativa y eficaz para la consecución de los objetivos del currículo por parte de todo el alumnado. Tal y como comenta Gavia (2013) aunque concienciar e intentar trabajar sobre sus creencias es un proceso lento y costoso es fundamental para el desarrollo integral del alumnado con discapacidad.

Conclusiones

En términos generales, tanto los resultados cuantitativos como los cualitativos indican que las creencias del profesorado de Educación Física de la muestra, indistintamente de la variable analizada, presenta creencias favorables para el buen desarrollo del alumnado con discapacidad intelectual dentro de sus clases. Se ha observado que, aunque las respuestas pueden llegar a ser relativamente dispares, y no todo el profesorado acepta e intenta comprender al alumnado con discapacidad intelectual, las tendencias son hacia la normalización de este colectivo e inclusión.

En la variable género, y según la hipótesis número 1 establecida: "Existen diferencias significativas en las creencias sobre el alumnado con discapacidad intelectual según el género del profesorado de Educación Física", no se han encontrado diferencias significativas entre los datos extraídos de los profesores con la de las profesoras, como tampoco en sus afirmaciones en la última respuesta del cuestionario, donde se ha podido ver un equilibrio entre las creencias positivas y las negativas, concluyendo la negatividad de la hipótesis 1 y comprobando la hipótesis 1 nula "No existen diferencias significativas en las creencias sobre el alumnado con discapacidad intelectual según la edad del profesorado de Educación Física".

Se ha observado que las creencias entre las profesoras y los profesores son muy parejas en todas las categorías, observándose diferencias muy pequeñas entre las medias aritméticas de sus respuestas como en las respuestas cualitativas. La conclusión extraída en este estudio cuestiona la afirmación de Machesi y Díaz (2005) sobre la tendencia a desarrollar un sentimiento de protección de las profesoras sobre el alumnado por encima de los profesores y donde se valoró el género como una variable que afecta directamente a las creencias. En este estudio se ha podido confirmar esta tendencia, pero al haber unas

diferencias muy mínimas, se valora que puede haber otras variables influyentes, como la personalidad o el carácter del profesor o profesora.

A diferencia de las dos variables anteriores, los resultados obtenidos en la variable edad, y recordando la hipótesis 2: “Existen diferencias significativas en las creencias sobre el alumnado con discapacidad intelectual según la edad del profesorado de Educación Física”, muestran diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos analizados en relación con las creencias que estos tienen sobre la discapacidad intelectual. Además, analizada la pregunta de respuesta cualitativa, los resultados se asemejan y siguen la misma dinámica que en los datos cuantitativos, donde se puede observar que el número de respuestas de creencias negativas es sustancialmente superior en el profesorado de edades avanzadas que, en el novel, haciendo que este último colectivo haya contestado creencias que favorecen a la inclusión.

Las afirmaciones anteriores y esta diferencia se fundamentan debido a la situación vivida de exclusión social y educativa del profesorado (mayores de 30 años) durante gran parte de su vida. Todo lo contrario, sucede con el profesorado nacido posteriormente, donde la inclusión e integración ha estado muy presente en su etapa educativa, adquiriendo así una normalización.

La variable nivel de formación tiene la misma tendencia que la variable “género”, donde valorados los datos de las dos carreras universitarias por las que se puede acceder a dar clases dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (Magisterio en Educación Primaria especialidad Educación Física y Máster en Educación Secundaria) se descartar la hipótesis 3 de la misma manera que sucedía en con la variable “género”, pero se confirma la hipótesis nula 3 “No existen diferencias significativas en las creencias sobre el alumnado con discapacidad según el nivel de formación del profesorado de Educación Física”. Se ha detectado que, aun siendo dos ramas con diferentes contenidos y objetivos, la primera de ellas centrada en la educación, mientras que la otra en la actividad física y el deporte, se ofrecen en cada una herramientas y conocimientos necesarios para un buen desarrollo de las clases y una búsqueda de una educación eficaz. Por ello, no se han detectado diferencias significativas entre ellos y las respuestas de la pregunta cualitativa son semejantes en cuanto a creencias negativas y positivas entre ambos grupos.

Añadir que el alumnado de Secundaria con discapacidad intelectual tiene un trabajo pedagógico y psicológico muy importante y que favorece la reducción de estereotipos y los patrones motores.

Para finalizar, hay que comentar la importancia de las respuestas cualitativas para poder complementar y dar una estructura más compacta a los datos cuantitativos, donde se ha seguido la misma línea que en los resultados de los datos cuantitativos. Se ha podido observar sobre todo en edades por encima de los 31 años la preocupación, malestar e inquietudes que tiene el profesorado a la hora de dirigirse y enseñar los contenidos curriculares hacia un alumnado con discapacidad, sucediendo lo contrario con el profesorado de menos de 30 años donde se valora a todo el alumnado por igual estableciendo la diversidad como una característica con la que convivir dentro del sistema educativo y haciendo frente a esta con la mayor normalización.

Sin embargo, comprando las respuestas cualitativas en las dos otras variables, no se ha podido detectar unas grandes diferencias entre los dos grupos en cada una de ellas. Sí se ha podido observar creencias tanto negativas como positivas en los dos grupos preestablecidos dentro de cada variable, pero, a diferencia de lo sucedido tal en la variable edad, no se ha podido ver una falta de equidad entre estas.

Beneficios, Limitaciones y Prospectiva

Beneficios y Contribuciones de la Investigación

En este apartado se establecen un conjunto de aportes que se han ido produciendo a lo largo de la elaboración de la investigación, con una vinculación hacia la consecución de los objetivos generales.

Se ha realizado una revisión bibliográfica exhaustiva en diferentes bases de datos sobre estudios con rigor científico y actuales relacionados con el objeto de estudio, con la finalidad de poder establecer unos objetivos, un marco teórico y un instrumento de recogida de datos que se correspondieran con las necesidades sociales y con el conocimiento científico actual. Además, se hace una descripción de las diferentes necesidades y limitaciones que puede tener el alumnado con discapacidad intelectual dentro de las clases de Educación Física pudiendo así, ajustar dentro de las programaciones el apartado de la atención a la diversidad.

También, se ha elaborado un cuestionario, dividiendo este en tres categorías según las diferentes fases del pensamiento docente en las clases de Educación Física (pre-activa, interactiva y post-activa). Sin embargo, el cuestionario carece del estudio de la fiabilidad.

Para finalizar, se han extraídos unos resultados donde se establecen diferencias significativas entre el profesorado de 24 a 30 años con el de 31-65, haciendo que estos últimos tengan una tendencia a la exclusión educativa y al rechazo del alumnado con discapacidad intelectual dentro del sistema educativo. Añadir que, no se han encontrado diferencias significativas en las variables género y nivel de formación.

Limitaciones del Estudio

En primer lugar y debido a la situación social vivida el tamaño de la muestra se ha visto reducido a 30 en relación con la muestra establecida después del contacto con los directores del centro (50 participantes) por razones de falta de disponibilidad y accesibilidad hacia algunos de ellos. Además, si se añade que se ha realizado un muestreo estratificado, es complicado poder generalizar los resultados (creencias) a todo el colectivo de profesores/as del territorio español. Los resultados han podido estar influenciados por el contexto demográfico, Comunidad Autónoma de Cataluña el cual tiene una ideología y costumbres muy cerradas (Pérez, 2005). Como este estudio es exploratorio, la información recibida es de utilidad para poder seguir investigando.

Por otra parte, aunque se ha validado el cuestionario mediante un grupo de cinco expertos en investigación, para futuras líneas de investigación sería recomendable calcular el coeficiente de Spearman-Brown y así asegurar la fiabilidad de las preguntas y de los datos.

Futuras Líneas de Investigación

Como futuras líneas de investigación están expuestos aquellos aspectos que no se han podido realizar dentro de este estudio, pero que se han considerado muy interesantes para desarrollar en futuros trabajos o estudios, y por lo que deberán ser analizados con mayor detenimiento en un futuro. Además, tal y como se ha mencionado en el apartado anterior (*Limitaciones del estudio*), se han querido buscar soluciones a diversos problemas o limitaciones que se han presentado a lo largo del desarrollo del trabajo.

- 1) Coger una muestra superior de participantes de diferentes Comunidades Autónomas para así, realizar un análisis comparativo entre comunidades autónomas

- 2) Coger una muestra de participantes que sea representativa dentro del territorio español para obtener información de cómo son las creencias del profesorado de Educación Física acerca de la discapacidad intelectual en España.
- 3) Ampliar la muestra al profesorado de las otras asignaturas del currículo, este estudio ha estado centrado en el estudio de las creencias del profesorado de Educación Física. Esta asignatura por sus propiedades sociales puede facilitar el contacto y la interacción entre el alumnado y el profesorado, haciendo que este tenga facilidades a la hora de enseñar los contenidos curriculares y pueda llegar a empatizar con mayor facilidad con el alumnado (Carreiro, 2004). Por lo tanto, se tendría como objetivo valorar si hay diferencias entre las creencias del profesorado de las diferentes asignaturas curriculares donde el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser diferente, al tener contenidos con características muy diversas a la hora de enseñar y que pueden facilitar o no la utilización de algunas metodologías.
- 4) Este estudio tiene como finalidad conocer las creencias del profesorado de Educación Física y ver si hay diferencias entre estas según las variables analizadas, género, edad y nivel de formación. Como se ha comprobado, el profesorado que ha vivido la exclusión social (mayores de 31 años) de las personas con discapacidad intelectual dentro de su etapa de formación tiene unas creencias que no favorecen la participación y aceptación de este colectivo. Se quiere establecer, como futuras propuestas de innovación educativa y de investigación, una formación online para este colectivo de profesorado con la finalidad de poder concienciar y sensibilizar sobre la importancia de la educación inclusiva e intentar exponer las verdades sobre la discapacidad intelectual que algunas veces la sociedad carece.

Referencias

- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238.
- Alemany, I. y Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumno con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia*, 34, 183-215.
- Arnaiz, P. (2000). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación*, 5, 15-19.
- Ballard, K. (1994). *Disability: an introduction*. Palmerston, North, Australia: The Dummore Press.
- Blázquez, F. (2001). *Sociedad de la información y educación*. Mérida, España: Junta de Extremadura.
- Bernando, J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid, España: Editorial RIALP.
- Cardona, M., Reig, A. y Ribera, M. (2000). *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Alicante, España: Servicio de Publicaciones de la universidad de Alicante.
- Carreiro, F. (2004). El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en educación física. *Educación Física y deporte*, 2, 41-60.
- Catalán, J. (2011). *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena, Chile: Editorial Universidad La Serena.
- Centenero, L. (2013). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Burgos, España: Federación Autismo Castilla y León.
- Cid, L. (2003). Actitudes de los niños y niñas de Primaria hacia sus compañeros con discapacidad en las clases de Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 11, 79-90.
- Clark, C. & Elmore, J. (1979) Teacher planning in the first weeks of school. *Institute of Research on Teaching*, 55, 271-279.
- Comisión Europea. (2010). *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integral*. Comunicación de la Comisión. Ginebra, Suiza.
- Coronel, C. (2018). Emotional and behavioural problems in children with intellectual disability. *Perspectiva Psicológica*, 14, 351-362.
- Crist, C. , Marx & Peterson ,P. (1974). Teacher behavior in the organizational domain, Stanford: *Stanford C&D for R& D in Teaching*
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea

- Egea, C. y Sanabria, A. (2001). *Clasificaciones de la OMS sobre la discapacidad*. Murcia, España.
- Ferreya, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. Lima, Perú: Universidad Pontificia Católica de Perú
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: What, why and how? *Promoting inclusive practice*, 1, 13-26.
- García, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 14, 255-276.
- Gavia, P. (2013). Creencias de los profesores sobre los problemas de conducta en alumnos con discapacidad intelectual. *Ra Ximhai*, 9, 245-258.
- Gimeno, J. (2002). Respuesta aragonesa a las necesidades educativas especiales. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 15, 71-83.
- Gómez López, L. (2003). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista en Línea*, 23, 1-22.
- González, J. y Cortés, R. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física. Una cuestión educativa. *Psychology, Society & Education*, 8, 105-120.
- Granada, M. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, 25, 51-59.
- Griffey, D. & Housner, L. (1985). Teacher cognition: differences in planning and decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 433-447.
- Hashweh, M. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 47-63.
- Hernández, L., y Padilla, L. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato. *RMIE*, 23, 687-709
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México DC, México: McGraw-Hill
- Jackson, P. (1968), *Life in classrooms*. Nueva York, Estados Unidos: Holt, Rinehart & Winston.
- Jiménez, A. (2007). Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de la clasificación más relevante. *Tratado sobre la discapacidad*, 50, 177-205.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-190.
- León, O., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid, España: McGraw-Hill.

- Ley 13/1982, de 7 abril, Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado, de 30 de abril de 1982, nº 103, pp.11106-11112.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial del Estado, de 3 de diciembre de 2003, nº 289, pp.43187-43195.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín del Estado, de 4 de mayo de 2006, nº 106.
- Linares, S. (1991). Intentando comprender la práctica del profesor de matemáticas. *Portuguesa de Ciencias de Educação*, 4, 109-134.
- LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la educación. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, nº 295.
- López, B., & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13, 275-291.
- Luckarsson, R. (2002). Mental retardation: Definition, classification and systems of supports. *Association on Mental Retardation*, 1, 327-329.
- Luft, J. & Roehring, G. (2007). Capturing science teacher's epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Journal of Science Education*, 11, 39-63.
- Martínez, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos. Editorial Universidad Don Bosco*, 7, 45-66.
- Martínez, X. (1996). *Diversitat en desigualtat*. Barcelona, España: Fundación Jaume Bofill.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2005). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid, España: Fundación SM
- Mayer, J. Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook Emotional Intelligence*, 1, 3-31.
- Méndez, L. Moreno, R., & Pérez, C. (1999). *Adaptaciones curriculares en educación Infantil*. Madrid, España. Narcea.
- Miles, B., & Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis*, California, Estados Unidos de América: Sage.
- Molina, P. y Valenciano, J. (2010). Creencias y actitudes hacia un profesor de Educación Física en silla de ruedas: un estudio de caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 19, 137-149.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21, 265-280.
- Navarro, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional a la Inclusión, Logopedia y Multiculturalidad*, 2, 35-52.

- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, Nueva York: Prentice-Hall.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke, Inglaterra: MacMillan
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Ginebra.
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62, 307-332.
- Peralta, F., González, M., & Sobrino, A. (2005). Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta auto determinada en personas con discapacidad cognitiva. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 433-448.
- Pérez, A., & Gimeno, J. (1988). Teacher thinking and action: from studies on planning to practical thinking. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez, C. (2005). *Muestreo estadístico: conceptos y problemas resueltos*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Prego, A. (2003). ¿Es posible una educación eficaz?. *Educación en el 2000*, 22, 43-51.
- Riviére, A. (2001). *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rodríguez, M., & Ricardo, L. (2007). El modelo holístico para el proceso de enseñanza-aprendizaje de geometría en arquitectos de la escuela cubana. *Revista Latinoamericana en Matemática Educativa*, 10, 421-461.
- Román, M. (2004). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. *Educación y ciudad*, 19, 82-96.
- Slee, R. (2000). *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Manchester, Inglaterra: ISEC
- Siguan, M. (1999). La enseñanza como vocación. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 12-33.
- Sureda, I. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista española de pedagogía*, 221, 83-98.
- Santos, J., & Sanz, L. (2013). *DSM-5: Novedades y criterios diagnósticos*. Madrid, España: Centro documentación de estudios y oposiciones.
- Van Horn, J., Schaufeli, W., & Taris, T. (2001). Lack of reciprocity among Dutch teachers: Validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work and Stress*, 15, 191-213.
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la Educación Física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.

Villar, R. y Thousand, J. (2005). *Creating an inclusive school*. Alexandria, Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wehmeyer, M., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A National survey of teachers' promotion of Self-Determination and Student-Directed Learning. *The Journal of Special Education*, 34, 58-68.

Wolfensberger, W. (1972). The principle of normalization in human services. *National Institute on Mental Retardation*.

Zeichner, H. (1992). Educating teachers for cultural diversity. *National Center for Research of Teacher Learning*, 116, 1-37.

Anexos

Anexo I: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D/D^a _____ con
DNI/Pasaporte _____

Manifiesto que he recibido toda la información necesaria de forma individual y confidencial, y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar explicaciones, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. He sido informado sobre la protección de datos, por lo que mis datos serán protegidos, y solo se utilizará mi persona bajo seudónimo.

Tomado todo esto, accedo a que D^a/D _____ con
DNI/Pasaporte _____, analice las conclusiones y datos extraídos con una utilización única para beneficio propio de la investigación.

En _____, a _____ de _____ de _____

Anexo II: Cuestionario sobre las creencias del profesorado de Educación Física

Este cuestionario pretende recoger información acerca de las creencias del profesorado de Educación Física de Educación secundaria respecto a sus creencias sobre la discapacidad intelectual. El cuestionario es anónimo. Muchas gracias por su colaboración.

Le ruego que responda las siguientes preguntas:

1. Sexo

Hombre

Mujer

2. Edad

3. ¿Qué formación universitaria tiene?

4. Años de experiencia previa con personas con necesidades educativas especiales (Discapacidad intelectual, física o sensorial)

5. ¿Cree que tiene una buena formación para poder atender a las necesidades específicas de apoyo del alumnado con discapacidad intelectual?

SÍ

NO

6. Marque con una X la opción que más se ajuste a la frase.

1.- Nunca	2.- Muy pocas veces
3.- Frecuentemente	4.- Muy frecuentemente
5.- Siempre	

	1	2	3	4	5
1. Creencias sobre conceptos generales acerca del alumnado con discapacidad intelectual					
1.1. El alumnado con discapacidad intelectual es retrasado.					
1.2. La discapacidad intelectual es una enfermedad.					
1.3. Los términos “minusvalía”, “deficiencia” y “discapacidad” son sinónimos.					
1.4. El alumnado con discapacidad intelectual es incapaz de aprender.					
1.5. El alumnado con discapacidad intelectual no puede practicar ningún deporte.					
1.6. El alumnado con discapacidad intelectual solo hace tonterías.					
1.7. El alumnado con discapacidad intelectual debería estar en centros de Educación Especial.					
1.8. El alumnado con discapacidad intelectual no tiene criterio propio.					
2. Creencias acerca del alumnado con discapacidad intelectual en cuanto al ámbito curricular					
2.1. El alumnado con discapacidad intelectual no debe ser evaluado en el sistema educativo ordinario.					
2.2. La evaluación tradicional no sirve para el alumnado con discapacidad intelectual.					
2.3. Los contenidos curriculares de secundaria no pueden ser comprendidos por el alumnado con discapacidad intelectual.					
2.4. Las adaptaciones curriculares no tienen ninguna finalidad para el alumnado con discapacidad intelectual.					
3. Creencias sobre el alumnado con discapacidad intelectual en las clases de Educación Física					
3.1. El alumnado con discapacidad intelectual no disfruta de las sesiones de Educación Física.					
3.2. El alumnado con discapacidad intelectual no mantiene la disciplina en las clases de Educación Física.					
3.3. El alumnado con discapacidad intelectual se siente incómodo en las clases de Educación Física.					
3.4. El alumnado con discapacidad intelectual no entiende las explicaciones teóricas de las clases de Educación Física.					

3.5.	El alumnado con discapacidad intelectual no está capacitado para poder expresar sus sentimientos acerca de la Educación Física.					
3.6.	Los compañeros/as del alumnado con discapacidad intelectual rechazan las opiniones de éste.					
3.7.	El alumnado con discapacidad intelectual es incapaz de colaborar con el resto de los compañeros y las compañeras en las clases de Educación Física.					
3.8.	El alumnado con discapacidad es incapaz de aportar aspectos positivos a las clases de Educación Física.					
3.9.	El alumnado con discapacidad intelectual raramente participa en las actividades de Educación Física.					
3.10.	El alumnado con discapacidad intelectual apenas aprende en las clases de Educación Física.					
3.11.	El alumnado con discapacidad intelectual no puede ejercer el liderazgo en las clases de Educación Física.					
3.12.	El alumnado con discapacidad intelectual nunca puede estar entre los mejores alumnos/as de la clase de Educación Física					
3.13.	El alumnado con discapacidad intelectual tiene conductas disruptivas que impiden el desarrollo de las sesiones.					

7. En el espacio siguiente puede añadir cualquier comentario acerca de sus creencias acerca del alumnado con discapacidad intelectual.

Anexo III: Características de los expertos

Para conocer la validez del instrumento, se ha realizado un juicio de ocho expertos que trabajan con personas con discapacidad intelectual en centros de Educación Especial y de educación ordinaria y/o han hecho cursos relacionados con las emociones o el pensamiento docente. Las características específicas de estas personas son las siguientes:

Validación	Nivel de estudios	Relación con la investigación	Trabajo
Experto 1	Estudios Universitarios	Especialista en investigación cualitativa	Profesor de Educación Física
Experta 2	Estudios Universitarios	Doctora en Educación para la Sostenibilidad	Profesora de universidad
Experto 3	Estudios Universitarios	Doctor en educación	Profesor de universidad
Experta 4	Estudios Universitarios	Doctora en deporte adaptado	Profesional del deporte adaptado
Experta 5	Estudios Universitarios	Máster en Ciencias de la Actividad Física y del deporte	Profesional del deporte adaptado