

# **Mejorando la autoeficacia hacia la inclusión del futuro profesorado de Educación Física. Una experiencia de aprendizaje-servicio**

**Jorge Abellán**

jorge.abellan@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0003-4283-9392>

Universidad de Castilla-La Mancha, España

## **Resumen**

El aprendizaje-servicio es una metodología relevante en la formación de futuros profesionales de la educación, ya que permite aprender contenidos formativos, mientras se presta un servicio a la comunidad. En este trabajo se presenta una experiencia de aprendizaje-servicio en la que tomaron parte 34 estudiantes de Grado en Maestro en Educación Primaria. Durante su formación en Educación Física prestaron un servicio a un grupo de 14 personas con discapacidad intelectual y pluridiscapacidad que vivían en una residencia gestionada por una asociación sin ánimo de lucro. Como parte del aprendizaje de los contenidos propios del Grado, en el aprendizaje-servicio debían diseñar y dirigir juegos de Educación Física y crear materiales adaptados a partir de materiales reciclados. Se utilizó la versión en castellano de la *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* para evaluar el efecto que la participación en el aprendizaje-servicio pudiera tener en su percepción de preparación para atender al alumnado con discapacidad en sus clases de Educación Física. Además, se empleó el Sonrisómetro para conocer el nivel de disfrute de los receptores del servicio respecto a las actividades propuestas. Los resultados mostraron mejoras significativas en la autoeficacia después del programa de intervención, tanto en el total de la escala como en las escalas de discapacidad intelectual y física. Los receptores del servicio valoraron positivamente los juegos inventados por los estudiantes. En conclusión, la experiencia de aprendizaje-servicio logró incrementar la percepción de preparación para atender a los estudiantes con discapacidad durante las clases de Educación Física a la vez que lograba valores positivos en el disfrute de los receptores del servicio.

## **Palabras clave**

Inclusión, discapacidad intelectual, formación del profesorado.

Recibido: 21/IX/2023

Aceptado: 19/XI/2023

Publicado: 24/XII/2023

© 2023 El autor. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

**Abellán, J. (2023). Mejorando la autoeficacia hacia la inclusión del futuro profesorado de Educación Física. Una experiencia de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 16, 183-200. DOI10.1344/RIDAS2023.16.11**

# **Millorant l'autoeficàcia cap a la inclusió del futur professorat d'Educació Física. Una experiència d'aprenentatge servei**

## **Resumen**

L'aprenentatge servei és una metodologia rellevant en la formació de futurs professionals de l'educació, ja que permet aprendre continguts formatius mentre es presta un servei a la comunitat. En aquest treball es presenta una experiència d'aprenentatge servei en què van participar 34 estudiants del Grau en Mestre en Educació Primària. Durant la seva formació a Educació Física van prestar un servei a un grup de 14 persones amb discapacitat intel·lectual i pluridiscapacitat que vivien en una residència gestionada per una associació sense ànim de lucre. Com a part de l'aprenentatge dels continguts propis del Grau, a l'aprenentatge servei havien de dissenyar i dirigir jocs d'Educació Física i crear materials adaptats a partir de materials reciclats. S'utilitzà la versió en castellà de la *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* per avaluar l'efecte que la participació en l'aprenentatge servei pogués tenir en la seva percepció de preparació per atendre l'alumnat amb discapacitat a les classes d'Educació Física. A més, es va fer servir el Sonrisòmetre per conèixer el nivell de gaudi dels receptors del servei respecte a les activitats proposades. Els resultats van mostrar millores significatives a l'autoeficàcia després del programa d'intervenció, tant al total de l'escala com a les escales de discapacitat intel·lectual i física. Els receptors del servei van valorar positivament els jocs inventats pels estudiants. En conclusió, l'experiència d'aprenentatge servei va aconseguir incrementar la percepció de preparació per atendre els estudiants amb discapacitat durant les classes d'educació física alhora que aconseguia valors positius en els receptors del servei.

## **Paraules clau**

Inclusió, discapacitat intel·lectual, formació del professorat.

## **Improving self-efficacy towards inclusion in future Physical Education teachers. A Service-Learning experience**

### **Abstract**

Service-learning is a relevant methodology in training future education professionals as it allows learning formative content, such as attention to diversity while providing a service to the community. This paper presents a service-learning experience in which 34 undergraduate students from the Primary Education Teacher Degree participated. During their Physical Education training, they provided a service to 14 individuals with intellectual and multiple disabilities living in a residence managed by a non-profit association. As part of the degree learning contents, they had to design and direct physical education games and create adapted resources from recycled materials in their service-learning. The Spanish version of the Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities was used to assess the effect that participation in service-learning might have on their perceived readiness to serve students with disabilities in their PE classes. In addition, the *Sonrisómetro* (Smileometer) was used to determine the service recipients' level of enjoyment concerning the proposed activities. The results showed significant improvements in self-efficacy after the intervention programme, both in the total and intellectual and physical disability scales. Service recipients positively evaluated the games invented by the students. In conclusion, the service-learning experience succeeded in increasing the perceived readiness to attend students with disabilities during Physical Education classes while at the same time achieving positive values in the enjoyment of the service recipients.

### **Keywords**

Inclusion, intellectual disability, teacher training.

## **1. Introducción**

El aprendizaje-servicio (ApS) supone la posibilidad de aprender contenidos de los programas formativos mientras se presta un servicio a la comunidad, tratando de atender una necesidad existente no cubierta. Esta metodología se considera de especial relevancia en la formación de los futuros profesionales de la educación (Bates et al., 2009). La principal característica del ApS es que el alumnado que participa presta un servicio a la comunidad mientras adquiere aprendizajes propios de su futuro desempeño profesional, que en este caso se refiere al desempeño docente (Chiva-Bartoll et al., 2018). Por ello, se trata de conectar lo que de manera teórica se aprende en la Universidad con la práctica real.

### **1.1. El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de Educación Física**

Con el objetivo de estrechar el vínculo entre los aprendizajes adquiridos en la universidad y la realidad profesional (López-Fernández y Benítez-Porres, 2018), el ApS se ha utilizado en la formación del profesorado de Educación Física (EF), ya que como indican Capella et al. (2014), la EF es un marco ideal para la utilización de esta metodología debido a sus especiales características eminentemente prácticas.

Es por ello por lo que en los últimos años han proliferado los trabajos que combinan el ApS, la EF y la formación del profesorado (p.ej. López-Fernández y Benítez-Porres, 2018). Y aunque en menor medida, también existen trabajos en los que a la unión de ApS y EF se añade también el tratamiento de la diversidad (p.ej. Carrington y Saggars, 2008; Roper y Santiago, 2014), como es el caso de la presente investigación. Tal ha sido el desarrollo científico del ApS en el marco de la EF que hasta se ha considerado como un nuevo modelo pedagógico (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2022) y aplicado en diferentes etapas educativas.

Recientemente se ha investigado la contribución de la realización de proyectos de ApS en el desarrollo de competencias docentes del alumnado de estudios de EF y deportes. Los resultados en el trabajo de García-Rico et

al. (2023) muestran que el ApS, incluido en los programas de formación de diversas asignaturas, contribuye de manera positiva al desarrollo de la competencia docente de aquellos estudiantes que lo realizan.

## 1.2. El profesorado como agente fundamental para lograr una Educación Física inclusiva

El reto de la educación inclusiva requiere que los maestros actuales y del futuro deban responder a la diversidad de los estudiantes, tratando de incrementar su participación y de reducir su exclusión durante su estancia en el sistema educativo, siguiendo las directrices de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016). Son muchos los factores que influyen en el éxito de una educación y por tanto una EF inclusiva (Tant y Watelain, 2016) y los maestros han sido identificados como una pieza clave para lograr una inclusión de calidad (Rillota y Nettelbeck, 2007). Este colectivo se ha mostrado a favor de la inclusión (Álvarez y Buenestado, 2015), sin embargo, se han sentido poco preparados para atender a la diversidad (Sze, 2009) probablemente debido, entre otros aspectos, a su escasa formación inicial en esta materia (García-Barrera, 2017).

Wilhelmsen y Sørensen (2017) identificaron que los propios futuros maestros son una de las nueve barreras identificadas que dificultan la inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases de EF. Muy relacionado con este concepto se encuentra el de autoeficacia, entendido como el juicio a nivel personal que muestran los profesionales sobre su habilidad para llevar a cabo una meta o tarea en su desempeño laboral (Bandura, 1997). Trasladando este concepto al campo de atención a la diversidad en EF, la investigación ha mostrado que aquellos profesionales de la EF con mayor formación y/o con contacto previo junto a personas con discapacidad se muestran más preparados para atender a la diversidad en sus clases lo que ha llevado a implementar programas específicos de formación del profesorado con el objetivo de aumentar esa autoeficacia hacia la inclusión en EF que ya han tenido resultados positivos en cuanto a mejora de autoeficacia tras la realización del programa (Reina et al., 2019).

Una de las líneas de trabajo que ha tenido más desarrollo en el campo de la mejora de las competencias docentes en inclusión educativa en la formación del profesorado ha sido la realización de programas de ApS junto a diversos colectivos. Por ejemplo, Maravé-Vivas et al. (2022) analizaron el efecto de la participación en diferentes programas de ApS. Los resultados del estudio muestran que el ApS se ha identificado como una herramienta para originar aprendizajes y valores para lograr el progreso hacia una educación inclusiva en EF.

## **2. Antecedentes de la experiencia**

El desarrollo del presente trabajo se contextualiza en la realización de una serie de proyectos de innovación docente concedidos por la Universidad de Castilla-La Mancha y relacionados con el empleo del ApS en la formación del profesorado. En concreto, los datos aquí presentados corresponden con una de las acciones del proyecto "Aprendizaje-servicio: otra forma de aprender y enseñar en la universidad".

Todas las experiencias ApS que se han venido realizando desde el área de EF en la Facultad de Educación de Cuenca parten de la siguiente pregunta: ¿Cómo aumentar las competencias en atención a la diversidad de los futuros maestros de EF a la vez que se realiza un servicio a la comunidad? Para tratar de responder a esta pregunta se decidió utilizar la metodología del ApS en la asignatura de Juegos, ocio y recreación y participar junto a una asociación de personas con Discapacidad Intelectual (DI) de la ciudad de Cuenca.

En cuanto a los antecedentes del diseño del programa, se sitúan en el interés del educador de la asociación mencionada para que las personas con DI usuarias de la residencia pudieran beneficiarse de la práctica de EF, ya que por recortes presupuestarios no habían podido permitirse la contratación de un especialista en la materia. Situamos los antecedentes más directos en la realización de la experiencia relatada en Abellán et al. (2015), primer contacto entre la asociación y el autor de este trabajo.

Esta experiencia se ha desarrollado desde el año 2014, con pequeñas variaciones derivadas de diferentes situaciones, y se ha plasmado en varias

publicaciones, tanto de perfil investigador (Abellán, 2020; Abellán, 2021; Abellán y Hernández-Martínez, 2021) como de perfil docente (Abellán et al., 2015; Abellán, 2019a). La elaboración de un reciente artículo (Abellán, 2022), en el que se reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado durante esta experiencia y de la propia reflexión docente también justifican la necesidad de investigar de manera específica el efecto que la realización del ApS pudiera tener en el futuro profesorado de EF.

Con estos antecedentes parece obvia la necesidad de diseñar, llevar a la práctica y evaluar el efecto de diferentes programas de mejora de las competencias docentes en inclusión educativa, como es el caso del presente trabajo. Por ello, el objetivo fue comprobar el efecto de un programa de ApS, en el que los prestadores del servicio eran futuros maestros de EF, en cuanto a la autoeficacia hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en EF. Además, con el objetivo de dar voz a las personas con discapacidad, se evaluó el disfrute de los materiales creados manifestado por los receptores del servicio (personas con DI).

### 3. Método

#### 3.1. Contexto y participantes

El presente trabajo se contextualiza en la formación inicial del profesorado de EF. En concreto se sitúa en el desarrollo de la asignatura Juegos, ocio y recreación, asignatura con la categoría de Prácticas externas y obligatoria para la obtención de la mención de Educación Física.

La muestra se dividió en: los prestadores del servicio (futuros maestros de EF) y los receptores del servicio (adultos con DI). Sus características se detallan a continuación:

- *Prestadores del servicio*: del alumnado total matriculado en la asignatura Juegos, ocio y recreación ( $N = 35$ ) finalmente 34 futuros maestros de EF ( $M_{edad} = 20,5 \pm 1,38$  años) completaron el programa de ApS en su totalidad. La muestra se dividía en 19 mujeres y 15 hombres. El 76,47% de la muestra declaró haber tenido contacto previo con personas con discapacidad. De ellos, los tipos de contacto

fueron los siguientes: 41,17% compañero de clase, 26,47% amigo y 20,59% familiar. En cuanto a la experiencia previa en actividades similares, el 35,29% de los participantes había participado previamente en actividades de ApS, el 38,23% había realizado actividad física o deporte junto a personas con discapacidad y el 50% había construido previamente materiales reciclados en EF o deporte.

- *Receptores del servicio*: 14 personas con DI (rango = 24-59 años) recibieron el servicio (3 sesiones de 2 horas de EF). Todos ellos residían en un centro de atención a las personas con DI. Además, algunos de los receptores del servicio presentaban las siguientes características: una participante tenía discapacidad visual, otra tenía discapacidad auditiva y dos de ellos presentaban dificultades de movimiento. La muestra se dividía en 6 mujeres y 8 hombres.

### 3.2. Instrumento y análisis de los datos

Para conocer cómo de preparados se sentían los futuros maestros para atender a la inclusión en sus clases de EF se administró la *Escala de Autoeficacia en Profesores de EF hacia Alumnos con Discapacidad (EA-PEF-AD*; Reina, et al., 2016), adaptación al contexto español del *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities* (Block et al., 2013). La escala está integrada por 31 ítems que los participantes debían valorar en una escala tipo Likert de 5 puntos (de 1 = *sin confianza* a 5 = *completa confianza*). Se compone de tres escalas, referidas a la DI (11 ítems), discapacidad física (12 ítems) y discapacidad visual (8 ítems). Esta escala se administró antes y después de la realización del ApS. La fiabilidad fue la siguiente: DI ( $\alpha = ,93$ ), discapacidad física ( $\alpha = ,94$ ) y discapacidad visual ( $\alpha = ,94$ ). Para el total de autoeficacia, obtenido a partir de la media de las tres escalas, el valor fue  $\alpha = ,97$ .

Para el análisis de los datos se tomaron los valores medios de las escalas como variables dependientes y el efecto del ApS como variable independiente. Se realizaron pruebas no paramétricas tras comprobar con la prueba de *Shapiro-Wilk* que los datos no seguían una distribución normal. Para comparar el efecto de la intervención se ha realizado la comparación por

pares (pre-test vs. post-test) utilizando la prueba de los rangos con signo de *Wilcoxon*.

Para conocer la valoración por parte de los receptores del servicio de cada uno de los juegos y las construcciones realizadas se empleó un sonrisómetro, que valoraba el grado de disfrute durante la realización de los 24 juegos (12 en cada una de las dos sesiones). El sonrisómetro es una herramienta visual que, a través de caras (emoticonos), permite evaluar el disfrute de la actividad con una escala tipo Likert de 5 puntos (de 1 = *horrible* a 5 = *genial*).

### 3.3. El programa de aprendizaje-servicio

Para el diseño del programa de ApS se siguieron las fases propuestas por Puig et al. (2011): diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables. Además, debido a la experiencia anterior con la misma asociación (Abellán, 2021) se tomaron determinadas decisiones: ampliar la información de los receptores del servicio antes del comienzo del programa, realizar una sesión de juegos cooperativos como forma de conocimiento de ambos grupos y darles voz a los participantes, evaluando para ello su disfrute del desarrollo de los juegos. Este trabajo se completa con los datos cualitativos presentados en otro trabajo que relata la evolución de dos cursos de ApS (Abellán, 2022) y forma parte de un proyecto más amplio.

Los prestadores del servicio debían cursar 6 horas de programa formativo de servicio directo (3 sesiones de 2 horas de duración), en el que se les pedía que diseñaran tareas para completar 2 sesiones de EF relacionadas con los contenidos de la materia (una sesión destinada al trabajo de los juegos de blanco y diana y otra sesión destinada al trabajo de los juegos inventados). En ambos casos los futuros maestros debían diseñar y construir los materiales necesarios para llevar a cabo la actividad utilizando material reciclado. Durante todo el proceso los participantes se distribuyeron en 12 grupos, 10 grupos de tres personas y dos grupos de dos personas. La asignación a los grupos fue decidida por los propios estudiantes al comienzo del curso.

Todas las actividades se llevaron a cabo en un plazo de 4 meses dentro del primer cuatrimestre del curso. Debido al carácter voluntario de la realización de los cuestionarios dentro del desarrollo académico de la asignatura no todos los participantes completaron todos los instrumentos en todos los momentos de medida. Aquellos participantes que no entregaron alguno de los cuestionarios en los dos momentos de medida (pre- y post-test) fueron eliminados del análisis posterior. Por ello, aunque fueron 34 estudiantes los que completaron el programa completo de ApS solamente se presentan los datos de 24 de ellos en el apartado de resultados.

El protocolo utilizado en este estudio estaba de acuerdo con las exigencias de la Declaración de Helsinki y se encontraba aprobado dentro del protocolo del proyecto de innovación docente en el que se encuadra la presente investigación. Se obtuvieron los consentimientos informados de los participantes previamente.

#### 4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos obtenidos con la realización de este trabajo, divididos entre los relacionados con los valores de autoeficacia hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en EF y los relacionados con el disfrute percibido por los receptores del servicio.

##### 4.1. Autoeficacia hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física

Los resultados obtenidos a partir de la administración de la escala EA-PEF-AD se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. *Diferencias en la autoeficacia percibida hacia la inclusión en Educación Física*

	Pre-test	Post-test
Discapacidad intelectual*	3,63±,45	3,9±,57
Discapacidad física*	3,76±,51	3,95±,56
Discapacidad visual	3,73±,52	3,87±,71
Autoeficacia total*	3,71±,40	3,91±,54

Nota. (\*) significa diferencias significativas entre grupos para  $p \leq ,05$ .

En todos los casos los valores del post-test fueron superiores a los del pre-test. Los participantes se percibieron más preparados para atender a la

discapacidad en sus clases de EF tras la realización de la experiencia ApS. La prueba de *Wilcoxon* muestra diferencias significativas para el total de la escala ( $Z = -3,100, p = ,002$ ), y para las escalas de DI ( $Z = -2,894, p = ,004$ ) y discapacidad física ( $Z = -2,499, p = ,012$ ).

#### 4.2. Valoración del disfrute por parte de las personas con discapacidad intelectual

Los receptores del servicio valoraron positivamente las construcciones de los grupos participantes, con valores cercanos al 4 (*muy bien*) y al 5 (*genial*). En la primera construcción y juego, el rango de valoraciones oscila entre 3,75 y 4,83, con valor medio de  $4,49 \pm ,4$ . En la segunda construcción y juego, el rango de valoraciones oscila entre 4 y 4,91, con valor medio de  $4,54 \pm ,33$ . La segunda construcción fue ligeramente mejor valorada, aunque sin diferencias estadísticas significativas, la valoración media de las dos construcciones es de  $4,48 \pm ,37$ .

### 5. Discusión

El objetivo de la presente investigación era comprobar el efecto de un programa de ApS en EF sobre la autoeficacia hacia la atención al alumnado con discapacidad de futuros maestros/as de EF. Adicionalmente también se quería conocer el disfrute de los receptores del servicio respecto a los materiales contruidos por los prestadores de este.

Los resultados de autoeficacia hacia la inclusión muestran que los participantes se sintieron más competentes a la hora de atender al alumnado con discapacidad en clases de EF una vez finalizado el programa de ApS. Los valores fueron significativamente positivos en las escalas de DI y discapacidad física, así como en el cómputo total de la escala. Estos resultados están de acuerdo con trabajos previos que han mostrado que los programas de formación del profesorado de EF que incluyen contacto real con personas con discapacidad mejoran la percepción de preparación para atender la inclusión en clase de EF. Por ejemplo, Reina et al. (2019) encontraron que un grupo de profesores de EF mejoraron su percepción de autoeficacia tras un programa formativo de 6 sesiones, en el que se incluían

estrategias para atender a la diversidad en clase de EF y contacto con deportistas con discapacidad. Como indican Block et al. (2010) la percepción de autoeficacia de los maestros es un factor clave para una inclusión exitosa en EF, por lo que incluir contacto con personas con discapacidad en los estudios profesionalizantes parece fundamental para mejorar el proceso de inclusión educativa en EF.

Los resultados muestran que las medidas tomadas respecto a la realización de la anterior experiencia de ApS podrían haber tenido un efecto positivo. Ya que mientras en la experiencia anterior (Abellán, 2021) los participantes mostraron ciertos sentimientos negativos durante la primera sesión que podrían haber comprometido el resto del programa, la mejora de valores de percepción de autoeficacia hacia la inclusión del alumnado con discapacidad del presente trabajo hace pensar que en este caso se ha conseguido crear un clima más proclive para favorecer el desarrollo de competencias docentes en atención a la diversidad. Sin embargo, es necesario aclarar que los instrumentos de evaluación empleados en ambos trabajos no son los mismos, por lo que este análisis servirá solamente para establecer un punto de partida sobre el que construir futuras investigaciones que permitan profundizar en los hallazgos e implicaciones en la formación del profesorado de EF. En este sentido, este trabajo se sitúa en una investigación mucho más amplia, destinada a evaluar el empleo de experiencias de ApS en la mejora de las competencias docentes respecto a la atención al alumnado con discapacidad, empleando la investigación-acción para incorporar lo aprendido en diseños posteriores (p.ej. Abellán, 2022).

Comentario aparte merece el aspecto de la duración de los programas de formación. En el presente trabajo se presenta un programa de ApS que se prologa durante 4 meses, pero en el que el contacto junto a personas con discapacidad, el servicio directo, incluye 3 sesiones, con una duración de 2 horas cada una. Esta intervención podría situarse en un punto medio entre las intervenciones a modo de taller en uno o dos días y los cursos de mejora de competencias docentes más prolongados. En cualquier caso, la investigación previa había encontrado efectos positivos en la percepción de autoeficacia hacia la inclusión en EF en programas de una jornada (Taliaferro

y Harris, 2014), de dos jornadas (Haegele et al., 2018) y de hasta seis jornadas (Reina et al., 2019). Aunque en todos los casos los resultados son positivos se deberían seguir investigando el efecto de la duración en los programas de mejora de la autoeficacia hacia la inclusión de los profesionales de la EF con el objetivo de diseñar próximas intervenciones tratando de optimizar el tiempo empleado y la mejora de los niveles de autoeficacia hacia la inclusión.

Se puede considerar que la experiencia ApS ha resultado también positiva para los receptores del servicio, mostrando su opinión a través del sonrisometro. En este sentido, el empleo de instrumentos creativos ha servido para dar voz a las personas con DI, en línea con los principios de la justicia social propuestos por Block y Fines (2022).

El presente trabajo presenta algunas limitaciones que es importante destacar, junto con posibles perspectivas futuras que contribuyan a avanzar en el campo del conocimiento sobre la formación del profesorado de EF. En primer lugar, la muestra utilizada en este estudio es escasa, lo que requiere que los resultados se interpreten con precaución. Sería beneficioso replicar el estudio con muestras más amplias y diversas, incluyendo participantes de diferentes facultades y universidades. Esto permitiría obtener una visión más generalizada y representativa de los efectos de programas similares. En segundo lugar, es relevante considerar la naturaleza de la experiencia didáctica en este trabajo, ya que se basa en un grupo clase específico y describe una intervención puntual.

Para abordar estas limitaciones en futuras investigaciones, se sugiere adoptar una perspectiva mixta. Esto implica complementar los datos cuantitativos obtenidos a través de escalas validadas con datos cualitativos. Así se podría profundizar en el efecto de programas similares sobre la formación del profesorado de EF. Este enfoque proporcionaría una comprensión más completa y rica de los resultados, permitiendo identificar matices y aspectos que las medidas cuantitativas podrían no captar.

## 6. Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos y la naturaleza experiencial del presente trabajo, se puede afirmar que la realización de un programa de ApS en EF con construcción de materiales reciclados ha tenido un efecto positivo en el disfrute de los receptores del servicio y en la percepción de autoeficacia hacia la inclusión del alumando con discapacidad en EF del futuro profesorado de EF. A la luz de estos resultados se sugiere la necesidad de incorporar este tipo de programas en los estudios habilitantes de la profesión de maestro con el objetivo de mejorar su futuro desarrollo profesional en el campo de conocimiento de la EF.

## Referencias

Abellán, J. (2019a). Aprendizaje-servicio y atención a la diversidad en la formación del profesorado de educación física. En M. López, A. M. Sanz y C. Pérez (Coords.). *Experiencias de Innovación Docente en Enseñanza Superior de Castilla-La Mancha 2019* (p. 109). Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Castilla-La Mancha. <http://doi.org/10.18239/atenea.06.2019>

Abellán, J. (2019b). Apromips y el alumnado de la mención de Educación Física de la Facultad de Educación de Cuenca. *Revista Apromips*, 26-29. <https://apromips.org/wp-content/uploads/Revista-2019.pdf>

Abellán, J. (2020). El material reciclado y/o autoconstruido como respuesta a las necesidades educativas especiales en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 253-266. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.253-266>

Abellán, J. (2021). Aprendizaje-servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos*, 27, 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>

Abellán, J. (2022). Prácticas externas en educación física a través de aprendizaje-servicio con personas con discapacidad intelectual. *Revista Prácticum*, 7(1), 40-55. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.14633>

Abellán, J. y Hernández-Martínez, A. (2021). Aprendizaje-servicio y construcción de materiales en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96, 147-162. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.83261>

Abellán, J., Hernández-Martínez, A., González-Martí, I. y Serra-Olivares, J. (2015). Efecto de un programa para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en estudiantes del grado de maestro de primaria con mención en educación física. En M. T. Ramiro, T. Ramiro-Sánchez y M. P. Bermúdez (Comp.), *FECIES 2015* (pp. 1228-1234). Asociación Española de Psicología Conductual.

Álvarez, J. L. y Buenestado, M. (2016). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44551](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551)

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.

Bates. A. K., Dritis, D., Allen, C. & McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.

Block, M. E. & Fines, A. (2022). Examining physical activity for individuals with disabilities through a social justice lens. *Kinesiology Review*, 11(1), 80-87. <https://doi.org/10.1123/kr.2021-0052>

Block, M., Taliaferro, A., Harris, N. & Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 81(3), 43-46. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448>

Block, M.E., Hutzler, Y., Barak, S. & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 184-205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>

Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)

Carrington, S. & Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 24, 795-806. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.006>

Chiva-Bartoll, O. & Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27, 5, 545-558, <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>

García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 6. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>

García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J. y Martínez-Muñoz, L. F. (2023). Efectos del Aprendizaje-Servicio Universitario sobre la Competencia Docente del Alumnado el Ámbito de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 65-84. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.004>

Haeghele, J. A., Hodge, S., Filho, P.J.B.G. & de Rezende, A.L.G. (2018). Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. *European Physical Education Review*, 24(1), 21-38. <https://doi.org/10.1177/1356336X16662898>

López-Fernández, I. y Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>

Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, 45, 163-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92688>

Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I. y Klavina, A. (2019). Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion, *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>

Reina. R., Hemmelmayr, I. y Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 93-103. <https://doi.org/10.25115/psyse.v8i2.455>

Rillotta, F. y Nettelbeck, T. E. D. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of intellectual and developmental disability*, 32(1), 19-27. <https://doi.org/10.1080/13668250701194042>

Roper, E.A. y Santiago, J.A. (2014). Influence of service-learning on kinesiology students' attitudes toward P-12 students with disabilities.

*Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 162-180.  
<https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0086>

Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53-57.

Taliaferro, A. & Harris, N. P. (2014). The Effects of a One-Day Workshop on Physical Educators' Self-Efficacy Toward Inclusion of Students with Autism. *Palaestra*, 28(3), 38-43.

Tant, M. & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic review on inclusion in physical education (1975-2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>

UNESCO (2016). *A Review of Evaluative Evidence on Teacher Policy*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244373e.pdf>

Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34, 311-337.  
<https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>