

## Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

TRABAJO FIN DE MASTER.

# **Percepción y conocimiento acerca de la inclusión y del aprendizaje cooperativo de estudiantes universitarios de grados y posgrados relacionados con la actividad física y la educación física**

**Bingen Marcos Rivero**

Vitoria-Gasteiz, 10 de mayo de 2023

**Percepción y conocimiento acerca de la inclusión y del aprendizaje cooperativo de estudiantes universitarios de grado y posgrado relacionados con la actividad física y la educación física**

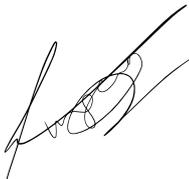
Trabajo Fin de Máster para optar al Título de Máster en **Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**

**Presentado por D. Bingen Marcos Rivero**

**Tutor/a Dr./Dra. D./D<sup>a</sup> Javier Yanci Irigoyen**

En Vitoria-Gasteiz, a 10 de mayo de 2023

Firma de/de la alumno/a:



Fdo: D. Bingen Marcos Rivero

Vº.Bº. del Tutor/a:

Fdo: Dr./Dra. D./D<sup>a</sup> **Javier Yanci Irigoyen**

## **DECLARACIÓN DE FORMATO REVISTA**

Teacher Education and Special Education <https://journals.sagepub.com/author-instructions/TES>

# Máster Universitario en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

## TRABAJO FIN DE MÁSTER

### CURSO ACADÉMICO 2022-23

**TÍTULO:** Percepción y conocimiento acerca de la inclusión y del aprendizaje cooperativo de estudiantes universitarios de grado y posgrado relacionados con la actividad física y la educación física

#### **AUTOR 1:**

**Nombre y apellidos:** Bingen Marcos Rivero, **Correo electrónico:** [bmarcos005@ikasle.ehu.eus](mailto:bmarcos005@ikasle.ehu.eus), **Numero de teléfono:** 688814258, **Afiliación institucional:** Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco, **Dirección postal:** 01007, **Biografía:** Estudiante de Máster de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (UPV/EHU).

#### **AUTOR 2:**

**Nombre y apellidos:** Jon Ortuondo Bárcena, **Correo electrónico:** [jortuondo@bam.edu.es](mailto:jortuondo@bam.edu.es), **Numero de teléfono:** 628164364, **Afiliación institucional:** Escuela universitaria Begoñako Andra Mari, **Dirección postal:** 48610 **Biografía:** Profesor adjunto doctor en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (BAM). Su línea de investigación se centra en la implementación del Aprendizaje Cooperativo en la Educación Física.

#### **AUTOR 3:**

**Nombre y apellidos:** Javier Yanci Irigoyen, **Correo electrónico:** [javier.yanci@ehu.eus](mailto:javier.yanci@ehu.eus), **Numero de teléfono:** 945013529, **Afiliación institucional:** Grupo de Investigación GIKAFIT, Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), **Dirección postal:** 01007 **Biografía:** Profesor Titular en el Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Su línea de investigación se centra en la actividad física inclusiva.

**RESUMEN:** Los objetivos del presente estudio fueron, por un lado, analizar la consistencia interna de cuatro cuestionarios referentes a la percepción y el conocimiento sobre inclusión y sobre el aprendizaje cooperativo (AC), por otro lado, conocer la percepción y el conocimiento sobre la inclusión y sobre el aprendizaje cooperativo (AC) en Educación Física (EF) por parte de estudiantes universitarios que cursen estudios relacionados con la educación física (EF), la actividad física (AF) o el deporte y además analizar las diferencias en función del sexo y del tipo de estudios cursados (grado vs. posgrado). En este estudio participaron 280 alumnos/as universitarias los cuales respondieron a los cuestionarios “*La escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales (EANEE)*”, “*Valoración docente de la inclusión educativa (adaptación de CEFI-R para estudiantes universitarios)*”, “*Escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC)*” y “*Análisis de la Cooperación en Educación Superior (ACOES)*”. Los resultados muestran que la consistencia interna total de todos los cuestionarios fue excelente. Además, se observó que los participantes percibían la inclusión y el AC de una manera positiva, aunque no se veían suficientemente formados. Asimismo, se observaron diferencias significativas en función del sexo y estudio cursado. El grupo de chicas y el grupo de estudiantes de posgrado fueron los que mayor conocimiento y mejor percepción de la inclusión mostraron ( $p < 0,05$ ). A su vez, los estudiantes de posgrado obtuvieron mejor percepción hacia el AC que los estuantes de grado ( $p < 0,05$ ) . Los resultados muestran que es necesario incluir mayor formación en AF y EF inclusiva en los planes de estudio de los futuros docentes de EF.

**PALABRAS CLAVE:** diversidad, educación inclusiva, formación, futuros docentes.

**ABSTRACT:** The objectives of the present study were, on the one hand, to analyze the internal consistency of two questionnaires referring to the perception and knowledge of inclusion and cooperative learning (CL), and on the other hand, to know the perception and knowledge of inclusion and cooperative learning (CL) in Physical Education (PE) by university students studying physical education (PE), physical activity (PA) or sport, and also to analyze the differences according to sex and type of studies (undergraduate vs. graduate). A total of 280 university students participated in this study and responded to the questionnaires “*La escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales (EANEE)*”, “*Valoración docente de la inclusión educativa (adaptación de CEFI-R para estudiantes universitarios)*”, “*Escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC)*” and “*Análisis de la Cooperación en Educación Superior (ACOES)*”. The results show that the overall internal consistency of all questionnaires was excellent. In addition, it was observed that participants perceived inclusion and CA in a positive way, although they did not see themselves as sufficiently trained. Significant differences were also observed according to sex and study. The group of girls and the group of postgraduate students were those with the greatest knowledge and best perception of inclusion ( $p < 0.05$ ). In turn, graduate students had a better perception of CA than undergraduate students ( $p < 0.05$ ). The results show that it is necessary to include more training in PA and inclusive PE in the curricula of future PE teachers.

**KEY WORDS:** diversity, inclusive education, training, future teachers.

## INTRODUCCIÓN

En España, tal y como establece la normativa en materia de educación (Ley Orgánica 2/2006; Orden ECD/697/2017), existen varios estudios universitarios que permiten ejercer como docente de la materia de Educación Física (EF), tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. Concretamente en el caso de Educación Primaria, para poder ejercer la labor de docente de EF se requiere estar en posesión del Grado en Educación Primaria con la mención en EF (Orden ECD/697/2017). Por su parte, para poder ejercer como docente de EF en Educación Secundaria, es necesario cursar el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Orden ECD/697/2017; Ley Orgánica 2/2006). Además, existen otros estudios de posgrado como títulos propios, expertos universitarios, Másteres oficiales o estudios de doctorado relacionados con la EF, la actividad física (AF) o el deporte (Real Decreto 822/2021), que permiten complementar la formación universitaria de los futuros docentes de EF. Una gran parte de alumnos que cursan estos estudios serán los futuros profesionales que actuarán como docentes de EF, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. En este sentido, se ha expuesto que es muy importante que estos alumnos y futuros docentes, tengan una adecuada formación específica en distintas materias relacionadas con la EF (Perlado et al., 2019; Avramidis et al., 2000).

Teniendo en cuenta que en los centros educativos, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, existe una gran diversidad de alumnado y que se ha descrito que la inclusión de todos/as presenta beneficios tanto físicos, cognitivos, emocionales, afectivos y actitudinales (Fernández et al., 2019), los futuros profesionales deben de estar preparados para afrontar los retos que se les puedan plantear y deberán adquirir en su formación de grado y posgrado competencias relacionadas, entre otros aspectos, con la inclusión educativa y la diversidad, que les permitan desarrollar en un futuro una adecuada labor profesional. Sin embargo, a pesar de la importancia que puede tener el adquirir, durante la formación universitaria, conocimientos y competencias sobre inclusión educativa y la diversidad, diferentes investigaciones en las que se analizaron los planes de estudios de distintos grados universitarios, por ejemplo del Grado en Educación Primaria, de diferentes universidades, concluyeron que, en general, se imparten muy pocas asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad (Valencia-Peris et al., 2020; Valencia-Peris y Mínguez-Alfaro, 2018; Rodríguez et al., 2017). Si bien se ha descrito que el tener

un adecuado conocimiento, competencias, habilidades y actitudes (Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013; Torres y Fernández, 2015) ayudan a realizar una labor profesional en mejores condiciones, una adecuada estrategia para conseguir una educación inclusiva de calidad y una buena atención a la diversidad puede ser formando en las etapas universitarias a profesores competentes, reflexivos y comprometidos con los valores de la inclusión (Echeita et al., 2008). Del mismo modo, existen estudios que exponen que los docentes con una formación específica en EF inclusiva obtienen valores más altos de autoeficacia hacia la inclusión (Abellán et al., 2019; Grassi-Roig et al., 2022; Hutzler y Daniel-Shama, 2017; Reina et al., 2016), reforzándose la idea de la necesidad de profundizar en la mejora de la formación universitaria en esta materia.

Por otro lado, se ha descrito que el uso adecuado del aprendizaje cooperativo (AC) ayuda a construir una educación inclusiva, y por tanto a que todo el alumnado, con o sin discapacidad, tengan la posibilidad de formarse a través de la EF (Bermejo et al., 2022; Simoni et al., 2013; Qi y Ha, 2012; Velázquez, 2018; Klavina et al., 2014; Páez et al., 2018; Velázquez et al., 2014). En este sentido, el AC se define como el “modelo pedagógico en el que los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, para maximizar su propio aprendizaje y también el del resto de compañeros y compañeras” (Velázquez, 2015). En la misma línea, otro autor expone que el AC es entendido como “un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positiva y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Río, 2014). A pesar de que pueden existir dificultades a la hora de implementar el AC en las clases de EF, debido principalmente a la falta de experiencia y de habilidades del alumnado, a las experiencias negativas previas, a la falta de formación de los docentes, a los problemas de organización en el centro y en el aula o a la falta de control en el aula (Martínez y Sánchez, 2020), aplicar el AC en EF parece favorecer la inclusión del alumnado tanto de Educación Primaria (Klavina et al., 2014; Páez et al., 2018) como de Educación Secundaria (Simoni et al., 2013; Muntaner Guasp y Forteza Forteza, 2021). En la misma línea, en diferentes estudios se concluye que el AC es la metodología que más favorece a la inclusión de alumnas inmigrantes (Nieva y Lleixà, 2016) y alumnos con discapacidad (Klavina et al., 2014; Páez et al., 2018) de distintas etapas educativas (Simoni et al., 2013).

No obstante, a pesar de que existen estudios sobre la percepción de estudiantes universitarios acerca de la inclusión o sobre el AC, la mayoría de las investigaciones se centran únicamente en un solo concepto, sin abordarlos de forma conjunta. Además, existen pocos estudios que hayan analizado si existen diferencias en función del sexo en la percepción y conocimiento sobre la inclusión y el AC. De la misma manera, no se han encontrado estudios que analicen si existen diferencias en función del nivel de estudios (grado *vs.* posgrado). Por lo tanto, los objetivos del presente estudio fueron: 1) analizar la consistencia interna de varios cuestionarios sobre la inclusión y el AC aplicado en estudiantes universitarios, 2) conocer la percepción y el conocimiento sobre la inclusión y sobre el AC en EF por parte de estudiantes universitarios que cursen estudios relacionados con la EF, la AF o el deporte y 3) analizar las diferencias en función del sexo y del tipo de estudios cursados (grado *vs.* posgrado).

## **MÉTODO**

### **Participantes**

En este estudio participaron 280 alumnos/as universitarios ( $22,1 \pm 3,0$  años), de los cuales 97 eran mujeres ( $21,9 \pm 2,8$  años) y 183 eran hombres ( $22,2 \pm 3,2$  años). Todos los participantes eran estudiantes universitarios que estaban cursando alguno de los siguientes estudios oficiales relacionados con la AF o la EF: Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Grado en Educación Primaria - especialidad EF, algún Máster oficial relacionado con la AF y el Deporte, algún Máster en Formación de Profesorado en Educación Secundaria o algún programa de Doctorando relacionado con la AF y el Deporte. El estudio siguió las pautas marcadas en la Declaración de Helsinki (2013) y fue aprobado por el Comité de Ética para la Investigación relacionada con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (CEISH M10/2021/165).

**Tabla 1.** Distribución de los participantes en función del sexo y de los estudios que cursaban.

Titulación	n			%		
	TOTAL n	Chicos	Chicas	TOTAL	Chicos	Chicas
Grado en CAFyD	77	52	25	27,5%	28,4%	25,8%
Grado E.P	148	93	55	52,9%	50,8%	56,7%
Máster	45	32	13	16,1%	17,5%	13,4%
Doctorando	10	6	4	3,6%	3,2%	4,1%
Total	280	183	97	100%	100%	100%

n = número de participantes, E.P = Educación Primaria, CAFyD = Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Master = Máster en Formación de Profesorado en Educación y Master en CAFyD, Doctorando = Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

### Procedimiento

Con el fin de conocer la percepción y el conocimiento que tenían los estudiantes universitarios acerca de la inclusión y del AC en EF, se utilizaron cuatro cuestionarios anteriormente validados: 1) “*Análisis de la Cooperación en Educación Superior (ACOES)*” (García et al., 2012), 2) “*Escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC)*” (Traver y García, 2007), 3) adaptación del “*Cuestionario Valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R)*” para estudiantes universitarios de las titulaciones de Educación (González-Gil et al., 2017) y 4) “*Escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales (EANEE)*” (Tárraga et al., 2013). La difusión de los cuestionarios se realizó el día 24 de noviembre de 2022 y finalizó el día 16 de febrero de 2023. Los cuestionarios se difundieron a través del envío de correos electrónicos a distintos órganos de gestión de las facultades, departamentos, comisiones académicas de másteres y programas de doctorado de diferentes universidades españolas con estudios oficiales. Después de las aprobaciones correspondientes por parte de los órganos de gestión de las distintas titulaciones, los estudiantes universitarios recibieron el cuestionario mediante el correo corporativo. Un mes después de la

difusión del cuestionario, se volvió a mandar un mensaje recordatorio. La recogida de datos se realizó a través de la plataforma Google Forms y posteriormente los datos fueron volcados a un archivo *.xls* para su posterior análisis.

## **Mediciones**

Teniendo en cuenta que la validación de los cuatro cuestionarios había sido realizada entre los años 2007 y 2017 (García et al., 2012; González-Gil et al., 2017; Traver y García, 2007; Tárraga et al., 2013), y que habían pasado entre 5 y 15 años, los cuestionarios se adecuaron mínimamente a la terminología que se utiliza actualmente. La adaptación la realizaron dos personas expertas en cuestionarios y en el ámbito de estudio, una de ellas doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, especialista en inclusión, con más de 20 años de experiencia científica y práctica en el ámbito de la EF y múltiples publicaciones científicas al respecto, y otro Graduado en Educación Primaria y Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

### ***Cuestionarios sobre inclusión en Educación Física.***

Cuestionario “*La escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales (EANEE)*”: Con el fin de conocer la percepción de los estudiantes universitarios acerca de la inclusión en EF, se empleó el cuestionario EANEE validado por Tárraga et al. (2013). Este cuestionario es la adaptación al español de *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale (ORI)* de Antonak y Larrive (1995). La adaptación de Tárraga et al. (2013) había sido utilizada recientemente por Abellán y Sáez-Gallego (2020) en un estudio de características similares al presente trabajo. El cuestionario contiene 23 ítems con respuestas en una escala de tipo Likert, que tiene 5 opciones de respuestas; “1 = muy en desacuerdo”, “2 = en desacuerdo”, “3 = indiferente”, “4 = de acuerdo”, “5 = muy de acuerdo” y se dividen en 5 bloques. El primer bloque (n = 9 ítems) hace referencia a los beneficios de la inclusión. El segundo bloque (n = 4 ítems) se centra en la atención generalista vs. atención especialista. El tercer bloque (n = 4 ítems) analiza la metodología y manejo de la conducta en el aula. El cuarto bloque (n = 3 ítems) hace alusión al esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por último, el quinto bloque (n = 3 ítems) examina la formación y la competencia del profesorado.

Cuestionario “*Valoración docente de la inclusión educativa (adaptación de CEFI-R para estudiantes universitarios)*”: Para conocer la percepción y el conocimiento de los estudiantes universitarios participantes en el estudio acerca de la inclusión y de cómo la llevarían a cabo, los participantes realizaron el cuestionario CEFI-R, previamente validado por González-Gil et al. (2017). Dicha escala se basa en el cuestionario CEFI-R, la cual evalúa la formación docente en inclusión de profesionales de la educación González-Gil et al. (2019). El cuestionario CEFI-R se ha utilizado frecuentemente en estudios de características similares, dirigido a estudiantes universitarios (Falla et al., 2022; Rojo-Ramos et al., 2020) y también dirigido a profesores (Triviño-Amigo et al., 2022b; Triviño-Amigo et al., 2022a; Tárraga-Mínguez et al., 2022). El cuestionario contiene 16 ítems con respuestas en una escala de tipo Likert que tiene 5 opciones de respuestas; “1 = muy en desacuerdo”, “2 = en desacuerdo”, “3 = indiferente”, “4 = de acuerdo”, “5 = muy de acuerdo” y se dividen en 4 dimensiones. La primera dimensión (n = 4 ítems) hace referencia a la concepción de la diversidad. La segunda dimensión (n = 5 ítems) hace alusión a la metodología. La tercera dimensión (n = 4 ítems) examina los apoyos que tiene el profesorado. Como última dimensión (n = 3 ítems) se analiza la participación de la comunidad. Para el presente estudio se modificó la escala de Likert original de 1 al 4 (González-Gil et al., 2017) con el fin de unificar todas las respuestas con el resto de cuestionarios.

### ***Cuestionarios sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física.***

Cuestionario “*Escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC)*”: Para conocer la percepción que tenían los estudiantes universitarios acerca del AC, se utilizó el cuestionario CAPIC, validado por Traver y García (2007). Este cuestionario había sido utilizado recientemente en un estudio con participantes de características similares (Fernández y Espada, 2016). El cuestionario está compuesto por 19 ítems con respuestas en una escala de tipo Likert que contiene 5 opciones de respuestas; “1 = muy en desacuerdo”, “2 = en desacuerdo”, “3 = indiferente”, “4 = de acuerdo”, “5 = muy de acuerdo” y se dividen en 13 categorías: 1. Mejora las relaciones interpersonales de los alumnos (n = 2 ítems), 2. Favorece la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto de índole afectiva como relativas al rendimiento académico, facilitando la adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje (n = 3 ítems),

3. Evita o al menos contrarresta la competitividad, favoreciendo la ayuda mutua y haciendo valorar la colaboración (n = 2 ítems), 4. Valoración positiva de las aportaciones individuales a la solución de conflictos grupales, mediante la contribución personal a un trabajo común (n = 2 ítems), 5. Mejora la capacidad de expresión tanto personal como grupal, posibilitando y favoreciendo la comunicación de todos a varios niveles (n = 2 ítems), 6. Enriquece al grupo mediante la aportación de nuevas ideas (n = 1 ítems), 7. Favorece la discusión y el trabajo en grupo (n = 1 ítems), 8. Favorece la adquisición de hábitos de convivencia en grupo y de respeto a los otros (n = 2 ítems), 9. Favorece la adquisición de hábitos de convivencia en grupo y de respeto a los otros (n = 2 ítems), 10. Favorece la discusión y el trabajo en grupo (n = 2), 11. Todos aprendemos: alumnos y profesores; construyendo el conocimiento de manera interactiva, tomando conciencia de que todos aprendemos de todos, no sólo del profesor (n = 2 ítems), 12. Favorece y hace posible la existencia del grupo, creando “clima de grupo” y dándole cohesión (n = 1 ítems), 13. Fomenta la actitud de solidaridad (n = 1 ítems), 14. Favorece la toma de responsabilidad (n = 2 ítems).

Cuestionario “*Análisis de la Cooperación en Educación Superior (ACOES)*”: Con el fin de conocer la percepción y el conocimiento que tenían los participantes en el estudio acerca del uso del AC, los participantes respondieron al Cuestionario ACOES que previamente había sido validado por García et al. (2012). El cuestionario ACOES había sido utilizado recientemente en un estudio con participantes de características similares y dirigido a estudiantes universitarios del grado de Educación Primaria (Feria-Madueño et al., 2017). El cuestionario está compuesto por 49 ítems con respuestas en una escala de tipo Likert que contiene 5 opciones de respuestas; “1 = muy en desacuerdo”, “2 = en desacuerdo”, “3 = indiferente”, “4 = de acuerdo”, “5 = muy de acuerdo” y están divididos en 7 dimensiones: concepción del trabajo en grupo (n = 5 ítems), utilidad del trabajo en grupo para su formación (n = 6 ítems), planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado (n = 4 ítems), criterios para organizar los grupos (n = 8 ítems), normas de los grupos (n = 9 ítems), funcionamiento interno de los grupos (n = 7 ítems) y eficacia del trabajo grupal (n = 10 ítems). Además, la escala ACOES incorpora tres preguntas abiertas al final del cuestionario.

## **Análisis estadístico**

Los resultados se presentan como media  $\pm$  desviación típica. También se realizó un análisis descriptivo calculando las frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los participantes en cada ítem o pregunta. Para conocer la normalidad de los datos y la igualdad de varianzas se utilizó el estadístico de Kolmogórov-Smirnov y el test de Levene, respectivamente. Para calcular la consistencia interna de cada cuestionario y de las distintas dimensiones o bloques de cada cuestionario se utilizó el estadístico Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ). Se utilizó la siguiente interpretación cualitativa para interpretar el Alpha de Cronbach, considerando aceptable (0,60 – 0,70) y excelente (0,70 – 0,90) (Nunnally y Bernstein, 1994). Para calcular la diferencia de medias entre los resultados obtenidos por los chicos y chicas o para los obtenidos en función del tipo de estudio (grado *vs.* posgrado) se utilizó la prueba U de Mann–Whitney. Además, se calcularon las magnitudes de las diferencias mediante la probabilidad de superioridad (PS) (Erceg-Hurn y Mirosevich, 2008). Se utilizó la siguiente interpretación cualitativa para interpretar los valores de PS: no diferencias entre medias (PS = 0,00 – 0,50), pequeño (PS = 0,50 – 0,56), medio (PS = 0,56 – 0,71) y grande (PS > 0,71) (Grissom, 1994). Con el fin de analizar las diferencias en la distribución de frecuencias y porcentajes de respuesta entre mujeres y hombres y tipo de estudio se utilizó el estadístico Chi<sup>2</sup>. El análisis estadístico se realizó con el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS Inc, versión 27.0, Chicago, IL, EE.UU.). La significatividad estadística se estableció en  $p < 0,05$ .

## **RESULTADOS**

Los resultados referentes a la consistencia interna de los distintos cuestionarios utilizados se presentan en la tabla 1. El cuestionario CEFI-R obtuvo una consistencia interna total excelente ( $n = 16$  ítems,  $\alpha = 0,7$ ) y una consistencia por bloques aceptable o excelente ( $\alpha = 0,6-0,9$ ). Por su parte, en el cuestionario EANEE se obtuvieron unos valores de consistencia interna de todos los ítems excelentes ( $n = 23$  ítems,  $\alpha = 0,7$ ), aunque la consistencia por bloque fue menor ( $\alpha = 0,2-0,6$ ). En el cuestionario CAPIC se obtuvo una consistencia total excelente ( $n = 25$  ítems,  $\alpha = 0,8$ ), siendo también la consistencia interna en algunos bloques menor ( $\alpha = 0,5, 0,9$ ). Por último, el cuestionario ACOES mostró una consistencia total excelente ( $n = 52$  ítems,  $\alpha = 0,9$ ), asimismo, la

consistencia por bloque fue excelente ( $\alpha = 0,7-0,9$ ) exceptuando en uno de los bloques que fue menor ( $\alpha = 0,4$ ).

Por otro lado, la consistencia interna de todos los ítems de todos los cuestionarios fue excelente ( $n = 113$  ítems,

$\alpha = 0,9$ ).

**Tabla 1.** Resultados de la consistencia interna de los ítems de cada cuestionario y de cada bloque.

	Valor Alpha de Cronbach
<b>EANEE</b>	
1. Beneficios de la inclusión (9 ítems)	0,5
2. Atención generalista vs. atención especialista (4 ítems)	0,4
3. Metodología y manejo de la conducta en el aula (4 ítems)	0,3
4. Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (3 ítems)	0,6
5. Formación y competencia del profesorado (3 ítems)	0,2
<b>Total ítems EANEE (23 ítems)</b>	<b>0,7</b>
<b>CEFI-R</b>	
1. Concepción de la Diversidad (4 ítems)	0,7
2. Metodología (5 ítems)	0,9
3. Apoyos (4 ítems)	0,6
4. Participación de la Comunidad (3 ítems)	0,8
<b>Total ítems CEFI-R (16 ítems)</b>	<b>0,7</b>
<b>CAPIC</b>	
1. Mejora las relaciones interpersonales de los alumnos (2 ítems)	0,9
2. Favorece la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto de índole afectiva como relativas al rendimiento académico, facilitando la adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje (3 ítems)	0,1
3. Evita o al menos contrarresta la competitividad, favoreciendo la ayuda mutua y haciendo valorar la colaboración (2 ítems)	-0,2
4. Valoración positiva de las aportaciones individuales a la solución de conflictos grupales, mediante la contribución personal a un trabajo 8 común (2 ítems)	0,8
5. Mejora la capacidad de expresión tanto personal como grupal, posibilitando y favoreciendo la comunicación de todos a varios niveles (2 ítems)	-0,5
6. Enriquece al grupo mediante la aportación de nuevas ideas (1 ítems)	-
7. Motiva mucho más a los alumnos, fomentando su participación en el trabajo a desarrollar en el aula (1 ítems)	-
8. Favorece la discusión y el trabajo en grupo (2 ítems)	-0,2
9. Favorece la adquisición de hábitos de convivencia en grupo y de respeto a los otros (2 ítems)	0,7
10. Favorece y potencia la socialización del alumno (2 ítems)	0,8
11. Todos aprendemos: alumnos y profesores; construyendo el conocimiento de manera interactiva, tomando conciencia de que todos aprendemos de todos, no sólo del profesor (2 ítems)	0,8
12. Favorece y hace posible la existencia del grupo, creando “clima de grupo” y dándole cohesión (1 ítems)	-
13. Fomenta la actitud de solidaridad (1 ítems)	-
14. Favorece la toma de responsabilidad (2 ítems)	0,8
<b>Total ítems CAPIC (25 ítems)</b>	<b>0,8</b>
<b>ACOES</b>	
1. Concepción del trabajo en grupo (Considero que el trabajo en grupo es) (5 ítems)	0,8
2. Utilidad del trabajo en grupo para su formación (Personalmente, el trabajo en grupo me ayuda a) (6 ítems)	0,9
3. Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado (Sobre la planificación que hace el profesorado del trabajo en grupo opino que) (4 ítems)	0,8
4. Criterios para organizar los grupos (La constitución del grupo debe) (8 ítems)	0,4
5. Normas del grupo (Las normas de funcionamiento del grupo) (9 ítems)	0,7
6. Funcionamiento interno de los grupos (Habitualmente, al hacer un trabajo de grupo) (7 ítems)	0,8
7. Eficacia del trabajo grupal (El rendimiento del grupo mejora si) (10 ítems)	0,9
<b>Total ítems ACOES (52 ítems)</b>	<b>0,9</b>
<b>Total cuestionarios (113 ítems)</b>	<b>0,9</b>

CEFI-R = Valoración docente de la inclusión educativa, EANEE = La escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales, CAPIC = Escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo, ACOES = Análisis de la Cooperación en Educación Superior.

## Cuestionario EANEE

En la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos por los participantes en el cuestionario EANEE. En los ítems relacionados al bloque de “Beneficios de la inclusión” se observaron resultados altos a favor de la inclusión.

Respecto a los bloques “Atención generalista vs. atención especialista” y “Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” se observaron porcentajes altos en la mayor parte de los ítems en las opciones de “Indiferente” y “De acuerdo”. En relación con los bloques “Metodología y manejo

de la conducta en el aula” y “Formación y competencia del profesorado” se apreciaron porcentajes altos en las opciones de “En desacuerdo”, “Indiferente” y “De acuerdo”.

Los chicos obtuvieron valores más altos que las chicas en los ítems 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18 y 20 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,58 - 0,65$ , medio,  $Chi^2 = 8,7 - 20,9$ ,  $p < 0,01$ ). Además, los chicos obtuvieron valores más altos que las chicas en el ítem 8 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,60$ , medio), aunque no se observaron diferencias significativas en el  $Chi^2$  ( $p > 0,05$ ).

Sin embargo, las chicas obtuvieron valores más altos que los chicos en los ítems 15, 19 y 21 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,38 - 0,40$ ,  $Chi^2 = 10,6 - 16,5$ ,  $p < 0,01$ ). Por otro lado, no se observaron diferencias entre la media de chicas y chicos en el ítem 23, pero si se obtuvieron diferencias significativas en el  $Chi^2$  ( $Chi^2 = 10,8$ ,  $p < 0,05$ ).

Con respecto a las diferencias en función del tipo de estudios (grados vs. posgrados), no se encontraron diferencias significativas ( $p > 0,05$ ) en ninguno de los ítems del cuestionario EANEE.

**Tabla 2.** Resultados del cuestionario La escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales (EANEE).

Ítem	Media $\pm$ SD	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
<b>BENEFICIOS DE LA INCLUSIÓN</b>						
18. La inclusión probablemente tiene un efecto negativo en el desarrollo emocional de los estudiantes sin Necesidades Educativas Especiales.	1,9 $\pm$ 1,1	45,7% (128)	31,8% (89)	12,1% (34)	7,5% (21)	2,9% (8)
10. La conducta de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales es un mal ejemplo para sus compañeros/as sin Necesidades Educativas Especiales.	1,8 $\pm$ 1,1	53,2% (149)	24,3% (68)	13,9% (39)	5,7% (16)	2,9% (8)
19. Se debería proporcionar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales la oportunidad de integrarse en aulas generalistas siempre que fuera posible.	4,3 $\pm$ 0,8	1,4% (4)	1,8% (5)	10,0% (28)	37,9% (106)	48,9% (137)
2. La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales facilita las interacciones entre estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales y fomenta la comprensión y aceptación de diferencias entre estudiantes.	4,3 $\pm$ 0,8	0,7% (2)	1,8% (5)	13,6% (38)	39,6% (111)	44,3% (124)
15. La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales puede ser beneficiosa para los estudiantes sin Necesidades Educativas Especiales.	4,2 $\pm$ 0,8	1,1% (3)	3,2% (9)	10,0% (28)	42,5% (119)	43,2% (121)
12. La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no promueve su independencia social.	2,2 $\pm$ 1,2	31,4% (88)	33,9% (95)	17,1% (48)	13,6% (38)	3,9% (11)
5. La atención “extra” que requieren los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales repercute negativamente en el resto de estudiantes del aula.	2,1 $\pm$ 1,1	34,3% (96)	36,8% (103)	16,1% (45)	10,7% (30)	2,1% (6)
16. Es probable que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales creen confusión en un aula generalista.	2,5 $\pm$ 1,1	18,6% (52)	32,1% (90)	29,2% (79)	19,3% (54)	1,8% (5)
1. La mayoría de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales realizan los esfuerzos necesarios para realizar sus tareas escolares.	3,8 $\pm$ 0,8	1,1% (3)	7,1% (20)	22,9% (64)	52,9% (148)	16,1% (45)
<b>ATENCIÓN GENERALISTA vs. ATENCIÓN ESPECIALISTA</b>						
11. Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales probablemente desarrollarán habilidades académicas más rápidamente en un aula generalista que en un aula específica.	3,3 $\pm$ 0,9	2,9% (8)	14,6% (41)	39,3% (110)	34,3% (96)	8,9% (25)
6. El reto de estar en un aula generalista fomenta el progreso académico de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	3,7 $\pm$ 0,9	1,4% (4)	7,5% (21)	27,5% (77)	45,4% (127)	18,2% (51)
4. La mejor opción para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales es ser incluidos en aulas generalistas.	3,9 $\pm$ 0,9	2,5% (7)	5,7% (16)	20,4% (57)	46,1% (129)	25,4% (71)
22. La separación en aulas específicas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	2,5 $\pm$ 1,1	17,9% (50)	32,9% (92)	31,1% (87)	14,3% (40)	3,9% (11)
<b>METODOLOGÍA Y MANEJO DE LA CONDUCTA EN EL AULA</b>						
3. Es probable que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales exhiban problemas de conducta en clases generalistas.	3,1 $\pm$ 1,0	5,7% (16)	26,1% (73)	31,1% (87)	29,6% (83)	7,5% (21)
8. El aumento de libertad en un aula generalista crea demasiada confusión para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	2,8 $\pm$ 1,0	9,3% (26)	28,9% (81)	37,1% (104)	21,4% (60)	3,2% (9)

23. Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no están socialmente aislados en las aulas generalistas.	2,8 ± 1,1	12,5% (35)	27,1% (76)	31,8% (89)	14,3% (40)	3,9% (11)
7. La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales requiere cambios significativos en la metodología del aula generalista.	3,5 ± 1,0	1,8% (5)	14,3% (40)	27,9% (78)	39,6% (111)	16,4% (46)
ESFUERZO Y DEDICACIÓN DEL PROFESORADO HACIA LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES						
20. La conducta en clase de un estudiante con Necesidades Educativas Especiales generalmente no requiere más paciencia por parte del profesorado si la comparamos con la conducta de estudiantes sin Necesidades Educativas Especiales.	2,9 ± 1,0	8,2% (23)	28,6% (80)	33,6% (94)	23,6% (66)	6,1% (17)
14. Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.	3,1 ± 1,0	4,3% (12)	22,9% (64)	34,3% (96)	32,1% (90)	6,4% (18)
13. No es más difícil mantener el orden en un aula con un estudiante con Necesidades Educativas Especiales que en un aula sin estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	3,2 ± 1,1	6,1% (17)	21,8% (61)	30,0% (84)	32,9% (92)	9,3% (26)
FORMACIÓN Y COMPETENCIA DEL PROFESORADO						
9. Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	2,6 ± 1,1	17,1% (48)	32,9% (92)	25,0% (70)	20,7% (58)	4,3% (12)
17. Los profesores/as generalistas tienen suficiente formación para enseñar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	2,5 ± 1,1	17,5% (49)	42,1% (118)	20,0% (56)	15,7% (44)	4,6% (13)
21. El profesorado especialista atiende mejor a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que el profesorado generalista.	3,9 ± 1,0	2,5% (7)	9,6% (27)	12,1% (34)	47,9% (134)	27,9% (78)

SD = desviación típica. Los datos de la escala Likert se muestran en porcentajes y frecuencias.

## Cuestionario CEFI-R

En la Tabla 3 se presentan los resultados descriptivos obtenidos por los participantes en el cuestionario CEFI-R.

En los ítems relacionados con el bloque de “Concepción de la diversidad” se obtuvieron porcentajes elevados en la opción “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo” e “Indiferente”. Respecto al bloque “Metodología” se obtuvieron porcentajes altos en la opción “Indiferente”, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”. En referencia a los ítems relacionados con los bloques “Apoyos” y “Participación de la comunidad” se observaron porcentajes elevados en las opciones de “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”.

Los chicos declararon valores más altos que las chicas en el ítem 1 y en el ítem 4 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,57 - 0,65$ , medio,  $Chi^2 = 15,8 - 21,1$ ,  $p < 0,01$ ). Por otro lado, las chicas declararon valores más altos que los chicos en el ítem 10 y en el ítem 14 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,39 - 0,41$ ,  $Chi^2 = 10,5 - 14,3$ ,  $p < 0,05$ ). Además, las chicas obtuvieron valores más altos que los chicos en el ítem 9 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,41$ ), aunque no se observaron diferencias significativas en la prueba  $Chi^2$  ( $p > 0,05$ ).

Con respecto a las diferencias en función del tipo de estudios (grados *vs.* posgrados), los estudiantes de posgrado obtuvieron valores más altos que los estudiantes de grado en los ítems 10 y 14 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,30 - 0,33$ ,  $Chi^2 = 10,3 - 15,4$ ,  $p < 0,05$ ). Asimismo, los estudiantes de posgrado obtuvieron valores más altos que los estudiantes de grado en los ítems 11, 13, 15 y 16 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,34 - 0,37$ ), aunque no se observaron diferencias

significativas en la prueba Chi<sup>2</sup>. Por otro lado, aunque no se observaron diferencias de medias entre los estudiantes de grado y de posgrado en el ítem 4, si se observaron diferencias significativas en el Chi<sup>2</sup> ( $p < 0,05$ ).

**Tabla 3.** Respuestas del cuestionario Valoración docente de la inclusión educativa (adaptación de CEFI-R para estudiantes universitarios).

Ítem	Media $\pm$ SD	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
<b>CONCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD:</b>						
1. Preferiría no tener en mi aula alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	2,05 $\pm$ 1,1	46,4% (130)	17,5% (49)	27,5% (77)	6,8% (19)	1,8% (5)
2. Un niño/a con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros	1,0 $\pm$ 0,9	40,4% (113)	41,1% (115)	11,1% (31)	6,8% (19)	1,8% (5)
3. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo no puede seguir el día a día del currículo	2,2 $\pm$ 1,1	32,1% (90)	36,8% (103)	13,9% (39)	15,0% (42)	2,1% (6)
4. Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase	2,0 $\pm$ 1,1	43,6% (122)	26,8% (75)	16,4% (46)	10,4% (29)	2,9% (8)
<b>METODOLOGÍA:</b>						
5. Sabría cómo enseñar a cada uno de mis alumnos/as de manera diferente en función de sus características individuales	3,4 $\pm$ 1,0	5,0% (14)	18,9% (53)	17,5% (49)	51,4% (144)	7,1% (20)
6. Sabría cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes	3,4 $\pm$ 1,0	3,6% (10)	16,1% (45)	20,0% (56)	53,2% (149)	7,1% (20)
7. Sabría cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos/as	3,6 $\pm$ 1,0	2,9% (8)	14,6% (41)	16,1% (45)	52,1% (146)	14,3% (40)
8. Sabría cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos/as	3,6 $\pm$ 0,9	2,9% (8)	11,4% (32)	15,4% (43)	58,9% (165)	11,4% (32)
9. Sería capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos/as puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria	4,0 $\pm$ 0,9	1,8% (5)	6,4% (18)	11,4% (32)	53,2% (149)	27,1% (76)
<b>APOYOS:</b>						
10. La planificación conjunta profesorado-profesorado de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula	4,5 $\pm$ 0,7	0,4% (1)	1,4% (4)	5,4% (15)	35,0% (98)	57,9% (162)
11. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a el alumnado es que el profesorado de apoyo se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula de apoyo	4,2 $\pm$ 0,9	1,1% (3)	3,9% (11)	15,4% (43)	36,4% (102)	43,2% (121)
12. La función del profesorado de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula	3,2 $\pm$ 1,3	10,7% (30)	20,0% (56)	24,3% (68)	26,8% (75)	18,2% (51)
13. Considero que el lugar del profesorado de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores/as	4,0 $\pm$ 0,9	1,1% (3)	6,8% (19)	15,4% (43)	44,6% (125)	32,1% (90)
<b>PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD:</b>						
14. El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesorado, padres/madres, alumnado, ...)	4,2 $\pm$ 0,9	1,1% (3)	4,3% (12)	8,9% (25)	43,9% (123)	41,8% (117)
15. Es fundamental que haya una relación estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos/as, consejo escolar, ...)	4,3 $\pm$ 0,8	1,1% (3)	2,1% (6)	11,1% (31)	35,7% (100)	50,0% (140)
16. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)	4,3 $\pm$ 0,8	0,7% (2)	2,5% (7)	7,9% (22)	44,3% (124)	44,6% (125)

SD = desviación típica. Los datos de la escala Likert se muestran en porcentajes y frecuencias.

## Cuestionario CAPIC

En la Tabla 4 se exponen los resultados obtenidos por los participantes en el cuestionario CAPIC. Se obtuvieron resultados altos en las opciones “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en la mayor parte de los ítems, exceptuando los ítems 5, 10, 13, 15 y 22 en los que se obtuvieron porcentajes altos en “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”. Por otro lado, en el ítem 22 se obtuvo un porcentaje alto en las opciones de “Indiferente” y “De acuerdo”.

Los chicos obtuvieron valores más altos que las chicas en los ítems 6, 10, 13 y 15 ( $p < 0,05$ , PS = 0,59 – 0,64, tamaño del efecto medio,  $\text{Chi}^2 = 12,4 - 21,2$ ,  $p < 0,01$ ). Por otro lado, las chicas obtuvieron valores más altos que

los chicos en los ítems 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24 y 25 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,33 - 0,39$ ,  $\chi^2 = 12,1 - 27,9$ ,  $p < 0,01$  o  $p < 0,05$ ). Además, las chicas obtuvieron valores más altos que los chicos en el ítem 16 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,43$ ) aunque no se observaron diferencias significativas en el  $\chi^2$  ( $p > 0,05$ ). Por otro lado, no se observaron diferencias entre las medias de chicas y chicos en los ítems 5 y 14, pero si se obtuvieron diferencias significativas en el  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 14,9 - 22,9$ ,  $p < 0,01$ ).

Con respecto a las diferencias en función del tipo de estudios (grados vs. posgrados), los estudiantes de posgrado obtuvieron valores más altos en los ítems 7 y 24 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,37 - 0,38$ ) aunque no se observaron diferencias significativas en el  $\chi^2$  ( $p > 0,05$ ). Por otro lado, no se observaron diferencias entre la media de los alumnos de grado y de posgrado en el ítem 5, pero si se obtuvieron diferencias significativas en el  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 11,1$ ,  $p < 0,05$ ).

**Tabla 4.** Respuestas del cuestionario Escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC).

Ítem	Media $\pm$ SD	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Estoy convencido que si mis futuros alumnos/as utilizan métodos de trabajo cooperativo las relaciones interpersonales entre ellos mejorarán.	4,4 $\pm$ 0,8	0,4% (1)	3,2% (9)	6,8% (19)	40,0% (112)	49,6% (139)
2. Considero que la aplicación de métodos de trabajo cooperativo entre futuros alumnos/as de mi grupo desarrollará habilidades de interacción social entre estos mismos alumnos/as.	4,3 $\pm$ 0,7	0,4% (1)	1,4% (4)	6,4% (18)	47,5% (133)	44,3% (124)
3. Si organizara las actividades de mi futura clase de forma que tuvieran que trabajar en grupos, favorecería la integración en la clase de los alumnos/as con necesidades educativas especiales.	4,3 $\pm$ 0,7	0,4% (1)	1,4% (4)	8,9% (25)	44,3% (124)	45,0% (126)
4. La aplicación de métodos de trabajo cooperativo en mi futuro grupo de clase me facilitará la adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje.	4,2 $\pm$ 0,7	0,4% (1)	1,8% (5)	11,1% (31)	50,0% (140)	36,8% (103)
5. Creo que la aplicación de métodos de trabajo cooperativo no mejora el rendimiento de los alumnos/as con mayores dificultades.	2,3 $\pm$ 1,3	31,4% (88)	34,6% (97)	11,1% (31)	14,3% (40)	8,6% (24)
6. Considero que, aunque organizara mi clase para que mis futuros alumnos/as pudieran trabajar de forma cooperativa, no evitaría la competitividad entre ellos.	3,1 $\pm$ 1,1	8,6% (24)	24,6% (69)	26,8% (75)	31,1% (87)	8,9% (25)
7. Estoy convencido que una de las mejores vías que tengo para favorecer la ayuda mutua entre mis futuros alumnos/as y hacerles valorar la colaboración es hacerles trabajar cooperativamente en clase.	4,2 $\pm$ 0,7	0,4% (1)	0,7% (2)	11,4% (32)	49,3% (138)	38,2% (107)
8. Si acostumbro a trabajar a los alumnos de mi futura clase de forma cooperativa, contribuiré a que valoren positivamente las aportaciones individuales a la solución de los conflictos grupales.	4,3 $\pm$ 0,8	0,4% (1)	1,8% (5)	10,7% (30)	44,6% (125)	42,4% (119)
9. Estoy convencido que el hecho de que los alumnos/as trabajen cooperativamente en clase favorece su disposición para colaborar, mediante su contribución personal al trabajo común.	4,3 $\pm$ 0,7	0,4% (1)	2,5% (7)	7,9% (22)	50,0% (140)	39,3% (110)
10. Creo que, aunque mis futuros alumnos/as trabajaran con métodos cooperativos en clase, no se favorecería la comunicación entre ellos/as	2,2 $\pm$ 1,2	33,2% (93)	40,0% (112)	9,6% (27)	11,4% (32)	5,7% (16)
11. Mediante la aplicación de formas de trabajo cooperativo entre mis futuros alumnos/as, considero que mejorará su capacidad de expresión tanto personal como grupal.	4,2 $\pm$ 0,7	0,4% (1)	2,9% (8)	8,9% (25)	52,5% (147)	35,4% (99)
12. Estimo que el hecho que los alumnos/as de mi futura clase trabajen de forma cooperativa enriquecerá al grupo mediante la aportación de nuevas ideas.	4,3 $\pm$ 0,7	0,7% (2)	0,7% (2)	10,0% (28)	45,0% (126)	43,6% (122)
13. Estoy convencido que la utilización de métodos de trabajo cooperativo entre los alumnos/as de mi futura clase no favorecerá su motivación hacia el aprendizaje.	2,4 $\pm$ 1,2	26,8% (75)	36,8% (103)	11,1% (31)	19,3% (54)	6,1% (17)
14. Considero que el hecho que los alumnos/as de mi futura clase trabajen de forma cooperativa, favorecerá cauces y enriquecerá la discusión del grupo.	4,0 $\pm$ 0,9	2,1% (6)	3,6% (10)	14,3% (40)	48,2% (135)	31,8% (89)
15. Creo que si los alumnos/as trabajaran en grupo saldrían perjudicados/as los que tienen rendimientos más altos.	2,3 $\pm$ 1,2	31,8% (89)	31,1% (87)	17,5% (49)	15,4% (43)	4,3% (12)
16. Estoy convencido que participar en discusiones de grupo en el aula ayuda a los alumnos/as a ponerse en lugar de los demás y a comprender mejor las razones de los demás.	4,2 $\pm$ 0,8	1,1% (3)	2,9% (8)	11,8% (33)	45,7% (128)	38,6% (108)

17. Mediante la utilización de métodos de trabajo cooperativo en mi futura clase, considero que favoreceré la adquisición de hábitos de convivencia en grupo.	4,3 ± 0,7	0,4% (1)	1,4% (4)	9,3% (26)	47,9% (134)	41,1% (115)
18. Estoy convencido que la utilización de métodos de trabajo cooperativo entre los alumnos/as de mi futura clase, favorece y potencia la socialización de los mismos.	4,3 ± 0,7	0,4% (1)	2,1% (6)	8,9% (25)	46,4% (130)	42,1% (118)
19. Que los alumnos/as de mi futura clase trabajen de forma cooperativa, creo que les ayudará a conocer la diversidad social en el propio grupo.	4,3 ± 0,7	0,4% (1)	0,7% (2)	7,5% (21)	46,4% (130)	45,0% (126)
20. Si los alumnos/as de mi futura clase trabajan de forma cooperativa, estimo que tomarán conciencia de que todos podemos aprender de todos.	4,4 ± 0,7	0,4% (1)	2,5% (7)	6,4% (18)	42,9% (120)	47,9% (134)
21. Creo que la participación en grupos de trabajo en el aula favorecerá la construcción del conocimiento de manera interactiva.	4,2 ± 0,7	0,4% (1)	1,8% (5)	11,4% (32)	50,0% (140)	36,4% (102)
22. Estoy convencido que, aunque mis futuros alumnos/as trabajaran de forma cooperativa, no por ello el grupo se cohesionaría más.	2,7 ± 1,3	17,9% (50)	35,0% (98)	17,1% (48)	19,3% (54)	10,7% (30)
23. Si mis futuros alumnos/as trabajaran de forma cooperativa, considero que los sensibilizaría más hacia aquellos compañeros que tienen dificultades en su aprendizaje o problemas personales.	4,1 ± 0,8	0,7% (2)	3,9% (11)	13,9% (39)	48,6% (136)	32,9% (92)
24. Creo que pertenecer a un grupo de trabajo cooperativo, hace que los alumnos/as se sientan más responsables de las tareas que deben realizar	4,1 ± 0,8	1,1% (3)	3,6% (10)	13,2% (37)	50% (140)	32,1% (90)
25. Estimo que, trabajando cooperativamente, mis alumnos/as estimulan su sentido de corresponsabilidad.	4,1 ± 0,7	0,4% (1)	2,5% (7)	11,4% (32)	53,6% (150)	32,1% (90)

SD = desviación típica. Los datos de la escala Likert se muestran en porcentaje y frecuencia.

## Cuestionario ACOES

Por último, en la Tabla 5 se muestran los datos obtenidos por los participantes en el cuestionario ACOES. En los ítems relacionados con los bloques de “Considero que el trabajo en grupo es”, “Personalmente, el trabajo en grupo me ayuda a...”, “Habitualmente, al hacer un trabajo de grupo:” y “El rendimiento del grupo mejora si:” se obtuvieron porcentajes muy altos en las opciones de “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en la gran mayoría de los ítems. Respecto a los bloques “Sobre la planificación que hace el profesorado de tu universidad del trabajo en grupo opino que...:”, “La constitución del grupo debe...:” y “Las normas de funcionamiento del grupo:” se lograron porcentajes muy altos en las opciones de “Indiferente” y “De acuerdo” en la gran mayoría de ítems, exceptuando el ítem 24, en el que se obtuvieron porcentajes muy altos en las opciones de “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”. Respecto al ítem 23, que hace referencia al número adecuado de participantes por grupo, los resultados muestran que tanto los grupos de cuatro (48,9% de los participantes), los grupos de cinco personas (20,4% de los participantes) y los grupos de 3 personas (9,6% de los participantes) fueron considerados los más adecuados.

Las últimas tres preguntas del cuestionario ACOES son preguntas abiertas sobre fortalezas, debilidades y sugerencias del aprendizaje cooperativo. El ítem 50 hace referencia a “Señala alguna/s FORTALEZA/S que posea el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores”. Este ítem fue cumplimentado por 107 participantes (un 38,2% del total). Muchos participantes afirmaron que es una metodología que “motiva” y que

fomenta la “empatía”, el “liderazgo”, la “responsabilidad”, el “compañerismo”, la “cohesión”, el “respeto” y el “debate”. Asimismo, muchos de los participantes exponen que puede ayudar a “gestionar emociones”, a “trabajar con personas diferentes”, a “conocer mejor a los compañeros”, a “ver diferentes puntos de vista” y a “entender a sus propios compañeros y compañeras”. Además, una gran parte de los participantes refuerzan que el AC “ayuda a desarrollar habilidades sociales”. Por otro lado, los participantes consideran que el AC ayuda al “aprendizaje” y este “puede llegar a ser más significativo”.

En cuanto a la pregunta 51, “Señala alguna/s DEBILIDAD/ES que tenga el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores” 103 participantes (un 36,8% del total) respondieron a esta pregunta. Varios participantes expusieron que existen “dificultades a la hora de llevarlo a cabo”, “muchos aspectos a tener en cuenta”, “falta de conocimiento y dificultad de aplicarlo” y que “el mero hecho de realizar un puzzle de Aronson, no asegura que exista una cooperación real”. De la misma manera los participantes consolidan que “no todos los estudiantes trabajan por igual” valorando que “no todos los integrantes del grupo se comprometen al mismo nivel” y por tanto que “los roles se deben de cambiar cada cierto tiempo para evitar que el alumnado se acomode”.

En referencia a la última pregunta del cuestionario, “Señala alguna/s SUGERENCIAS para mejorar la metodología cooperativa”, fue respondida por 61 participantes (un 21,8% del total). Los participantes ven conveniente cambiar los grupos más a menudo para que “todo el alumnado interactúe entre sí”. Además, sugieren “trabajar en grupos distintos durante el curso y si un grupo funciona bien mantenerlo y de lo contrario modificarlo”. Por otro lado, ven conveniente “establecer pautas más concretas y definidas”, “que se implemente desde edades tempranas”, “se deje tiempo al final de la clase para que los y las participantes se reúnan” y “dar la posibilidad al alumnado para elegir que temática utilizar, dentro de las posibilidades”. Por último, destacar una reflexión que aporta un participante: “hoy en día no se ha conseguido expresar al 100% todos los beneficios que tiene trabajar siguiendo la metodología cooperativa. Algunos participantes consideran que “se deberían de intentar transmitir los valores de trabajar cooperativamente desde pequeños, para poder crecer con los valores que esta modalidad de trabajo nos ofrece, y que son muy interesantes para crecer como sociedad”.

Los chicos obtuvieron valores más altos que las chicas en el ítem 24 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,60$ , medio,  $Chi^2 = 13,0$ ,  $p < 0,01$ ). Por otro lado, las chicas obtuvieron valores más altos que los chicos en los ítems 1-11, 17, 20, 30, 33-36, 40 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,36 - 0,44$ ,  $Chi^2 = 9,7 - 23,6$ ,  $p < 0,01$ ). Además, las chicas obtuvieron valores más altos que los chicos en los ítems 31, 32 y 48 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,42 - 0,43$ ), aunque no se observaron diferencias significativas en el  $Chi^2$  ( $p > 0,05$ ). Por otro lado, no se observaron diferencias entre medias de chicas y chicos en los ítems 18, 37, 38, 41 y 42, pero si se obtuvieron diferencias significativas en el  $Chi^2$  ( $Chi^2 = 9,6 - 13,5$ ,  $p < 0,05$ ).

Con respecto a las diferencias en función del tipo de estudios (grados *vs.* posgrados), los estudiantes de posgrado declararon valores más altos en los ítems 1, 2, 3, 22, 23, 29 y 41 ( $p < 0,05$ ,  $PS = 0,32 - 0,37$ ) aunque no se observaron diferencias significativas en el  $Chi^2$  ( $p > 0,05$ ). Por otro lado, no se observaron diferencias entre medias de los alumnos de grado y de posgrado en los ítems 7, 8, 17 y 28, pero si se obtuvieron diferencias significativas en el  $Chi^2$  ( $Chi^2 = 10,9-12,0$ ,  $p < 0,05$ ).

**Tabla 5.** Resultados del cuestionario Análisis de la Cooperación en Educación Superior (ACOES).

Ítem	Media $\pm$ SD	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
<b>CONSIDERO QUE EL TRABAJO EN GRUPO ES...:</b>						
1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes...]	4,4 $\pm$ 0,7	0,4% (1)	1,1% (3)	7,5% (21)	41,8% (117)	49,3% (138)
2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as	4,4 $\pm$ 0,7	0,4% (1)	0,7% (2)	8,9% (25)	39,6% (111)	50,4% (141)
3. Una forma de comprender mejor los conocimientos	4,3 $\pm$ 0,7	0,4% (1)	1,1% (3)	12,1% (34)	42,5% (119)	43,9% (123)
4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total	4,2 $\pm$ 0,9	1,1% (3)	4,3% (12)	10,4% (29)	43,2% (121)	41,1% (115)
5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes	4,0 $\pm$ 0,9	2,1% (6)	3,2% (9)	21,1% (59)	42,9% (120)	30,7% (86)
<b>PERSONALMENTE, EL TRABAJO EN GRUPO ME AYUDA A...:</b>						
6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas	4,2 $\pm$ 0,8	0,7% (2)	2,9% (8)	10,4% (29)	45,7% (128)	40,4% (113)
7. Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje	4,2 $\pm$ 0,8	1,1% (3)	2,1% (6)	11,8% (33)	45,7% (128)	39,3% (110)
8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros y compañeras	4,3 $\pm$ 0,7	0,7% (2)	0,7% (2)	8,9% (25)	42,1% (118)	47,5% (133)
9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente	4,3 $\pm$ 0,8	0,4% (1)	3,2% (9)	11,4% (32)	40,0% (112)	45,0% (112)
10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes	4,3 $\pm$ 0,8	0,7% (2)	1,4% (4)	8,9% (25)	41,1% (115)	47,9% (134)
11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma	4,0 $\pm$ 0,9	1,1% (3)	5,7% (16)	16,8% (47)	41,1% (115)	35,4% (99)
<b>SOBRE LA PLANIFICACIÓN QUE HACE EL PROFESORADO DE TU UNIVERSIDAD DEL TRABAJO EN GRUPO OPINO QUE...:</b>						
12. La cantidad de trabajos de grupo solicitados se adecuan a la carga lectiva del curso	3,5 $\pm$ 1,1	5,4% (15)	16,1% (45)	18,9% (53)	44,6% (125)	15,0% (42)
13. El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para nuestra formación	3,7 $\pm$ 0,9	1,8% (5)	7,5% (21)	22,5% (63)	55,4% (155)	12,9% (36)
14. Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas asignaturas	3,1 $\pm$ 1,2	10,4% (29)	21,8% (61)	23,9% (67)	32,5% (91)	11,4% (32)
15. La asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que me surgen en la elaboración del trabajo en grupo	3,7 $\pm$ 1,1	5,4% (15)	7,9% (22)	20,4% (57)	43,2% (121)	23,2% (65)
<b>LA CONSTITUCIÓN DEL GRUPO DEBE...:</b>						
16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad	3,1 $\pm$ 1,1	7,9% (22)	23,6% (66)	27,5% (77)	30,4% (85)	10,7% (30)
17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos	3,2 $\pm$ 1,2	8,2% (23)	20,7% (58)	23,2% (65)	34,3% (96)	13,6% (38)

18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos	3,0 ± 1,2	11,8% (33)	24,3% (68)	24,6% (69)	27,1% (76)	12,1% (34)
19. Tener una composición diversa de los miembros del grupo (edad, sexo, formación, experiencias...)	3,9 ± 1,0	2,5% (7)	5,7% (16)	16,8% (47)	45,0% (126)	30,0% (84)
20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...	3,6 ± 1,2	5,0% (14)	14,6% (41)	18,2% (51)	37,5% (105)	24,6% (69)
21. Modificarse para la realización de diferentes actividades en una misma asignatura	3,6 ± 1,1	5,7% (16)	12,5% (35)	20,4% (57)	43,6% (122)	17,9% (50)
22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo	3,7 ± 1,0	2,9% (8)	7,1% (20)	26,8% (75)	40,0% (112)	23,2% (65)
23. Tener un número de participantes (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno)	6,0 ± 4,7	-	-	-	-	-
<b>LAS NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO:</b>						
24. No debe existir ninguna norma	1,9 ± 1,1	43,6% (122)	32,1% (90)	13,9% (39)	6,8% (19)	3,6% (10)
25. Deben existir normas, pero establecidas por el alumnado	3,7 ± 1,0	2,1% (6)	9,6% (27)	23,9% (67)	45,7% (128)	18,6% (52)
26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado	3,0 ± 1,1	10,4% (29)	23,6% (66)	28,9% (81)	31,4% (88)	5,7% (16)
27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado	3,9 ± 1,1	5,0% (14)	7,1% (20)	17,5% (49)	38,2% (107)	32,1% (90)
28. Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo	3,8 ± 0,9	2,9% (8)	4,3% (12)	23,9% (67)	46,1% (129)	22,9% (64)
29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo	3,9 ± 0,9	1,1% (3)	5,0% (14)	23,6% (66)	48,2% (135)	22,1% (62)
30. Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos	3,9 ± 0,9	1,8% (5)	5,7% (16)	19,6% (55)	47,1% (132)	25,7% (72)
31. Deben concretar el horario y lugar de las reuniones	3,8 ± 1,0	3,6% (10)	6,4% (18)	22,5% (63)	44,3% (124)	23,2% (65)
32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones	3,8 ± 1,0	2,9% (8)	6,8% (19)	20,7% (58)	44,6% (125)	25,0% (70)
<b>HABITUALMENTE, AL HACER UN TRABAJO DE GRUPO:</b>						
33. Nos reunimos al inicio para planificar los diferentes pasos que tenemos que realizar	4,0 ± 0,9	1,4% (4)	6,1% (17)	8,9% (25)	55,7% (156)	27,9% (78)
34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesor/a	4,1 ± 0,8	0,7% (2)	3,2% (9)	11,8% (33)	58,2% (163)	26,1% (73)
35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca, ...)	4,2 ± 0,7	0,4% (1)	1,1% (3)	7,9% (22)	55,4% (155)	35,4% (99)
36. Tomamos decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo	4,2 ± 0,8	0,7% (2)	3,6% (10)	6,8% (19)	53,6% (150)	35,4% (99)
37. Durante la realización del trabajo hacemos "puestas en común" para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo y tengamos buena idea de la marcha de la actividad	4,1 ± 0,8	1,1% (3)	4,3% (12)	11,4% (32)	51,4% (144)	31,8% (89)
38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo	3,8 ± 1,1	4,3% (12)	12,9% (36)	15,0% (42)	38,6% (108)	29,3% (82)
39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora	3,8 ± 1,0	2,5% (7)	11,1% (31)	17,9% (50)	40,0% (112)	28,6% (80)
<b>EL RENDIMIENTO DEL GRUPO MEJORA SI:</b>						
40. El profesorado facilita unas pautas claras de las actividades grupales a desarrollar	4,3 ± 0,7	0,7% (2)	2,5% (7)	6,4% (18)	51,4% (144)	38,9% (109)
41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica	4,1 ± 0,8	0,7% (2)	2,9% (8)	13,2% (37)	54,3% (152)	28,9% (81)
42. El profesorado supervisa el trabajo del grupo	4,0 ± 0,9	1,8% (5)	5,2% (15)	16,8% (47)	47,1% (132)	28,9% (81)
43. El profesorado controla la asistencia regular a clase	3,7 ± 1,0	2,5% (7)	10,0% (28)	26,4% (74)	40,7% (114)	20,4% (57)
44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura	4,0 ± 0,9	1,1% (3)	6,1% (17)	11,4% (32)	52,9% (148)	28,6% (80)
45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo	4,3 ± 0,7	0,4% (1)	1,4% (4)	8,6% (24)	50,0% (140)	39,6% (111)
46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo	3,8 ± 1,0	2,1% (6)	9,6% (27)	17,9% (50)	44,6% (125)	25,7% (72)
47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo	3,9 ± 0,9	2,5% (7)	5,4% (15)	16,8% (47)	47,5% (133)	27,9% (78)
48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros	3,9 ± 1,0	2,1% (6)	8,6% (24)	18,2% (51)	42,9% (120)	28,2% (79)
49. El profesorado le asigna al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura	4,1 ± 0,8	1,4% (4)	4,3% (12)	10,0% (28)	53,2% (149)	31,1% (87)

SD = desviación típica. Los datos de la escala Likert se muestran en porcentaje y frecuencia.

## DISCUSIÓN

Los principales objetivos de esta investigación fueron, en primer lugar, analizar la consistencia interna de varios cuestionarios sobre la inclusión y el AC aplicados en estudiantes universitarios y, en segundo lugar, conocer la percepción y el conocimiento sobre la inclusión y sobre el AC por parte de estudiantes universitarios que cursen estudios relacionados con la EF, la AF o el deporte atendiendo al sexo y al tipo de estudios cursados (grado *vs.* posgrado) de los participantes. A pesar de que existen estudios sobre la percepción y el conocimiento que tienen los estudiantes universitarios sobre la inclusión y el AC (Abellán et al., 2019; Block et al., 2021; Hortigüela-Alcalá et al., 2016; Pegalajar y Colmenero, 2013; Prieto et al., 2016; Sánchez-Molina et al., 2021), muy pocos analizan si existen diferencias en función del sexo y del tipo de estudio. Los resultados del estudio muestran que los cuestionarios utilizados tienen una consistencia interna excelente y que la consistencia interna total de todos los cuestionarios juntos es aún mejor. Se observaron diferencias en función del sexo en los cuestionarios EANEE (ítems 5, 8, 9, 10, 12, 14, 15-21 y 23), CEFI-R (ítems 4, 9, 10 y 14), CAPIC (ítems 1-21, 23-25) y ACOES (ítems 1-11, 17,18, 20, 24, 30-38, 40-42 y 48). Además, se observaron diferencia en función del tipo de estudio en los cuestionarios CEFI-R (ítems 4, 10, 11, 13-16), CAPIC (ítems 5,7 y 24) y ACOES (ítems 1, 2, 3, 7, 8, 17 22, 23, 28, 29 y 41). Por tanto, se observa que tanto el sexo como el tipo de estudios pueden influir en la percepción y el conocimiento sobre la inclusión y el AC en estudiantes universitarios de EF, AF o el deporte.

Se ha expuesto que resulta relevante conocer la consistencia interna de los cuestionarios que se utilizan en investigación, con el fin principal de estimar la fiabilidad de los instrumentos de medida (Cascaes da Silva et al., 2015). Los resultados de consistencia interna de los cuatro cuestionarios utilizados en el presente estudio y aplicados en estudiantes universitarios de estudios relacionados con la EF, la AF o el deporte fueron excelentes y además se obtuvo una excelente consistencia interna de los ítems de todos los cuestionarios juntos. Del mismo modo, en las validaciones de los cuestionarios y en estudios similares que han analizado la consistencia interna de los mismos cuestionarios se han obtenido resultados similares (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; García et al., 2012; González-Gil et al., 2017; Traver y García, 2007; Triviño-Amigo et al., 2022a; Tárraga-Mínguez et al.,

2022). Sin embargo, los resultados del presente estudio mostraron que en algunos bloques específicos de los cuestionarios EANEE, ACOES y especialmente en el CAPIC la consistencia interna fue algo menor a los resultados de consistencia interna de todos los ítems de cada cuestionario. De forma similar a los resultados obtenidos en el presente estudio, en otra investigación anterior también se obtuvieron resultados más bajos de consistencia interna en algunos bloques del cuestionario CAPIC (Traver y García, 2007). Asimismo, en la validación del cuestionario ACOES, al igual que en el presente estudio, se obtuvo un valor de consistencia interna bajo en el bloque 4. Si bien en algunos bloques de algunos cuestionarios la consistencia interna no fue buena, posiblemente debido a que en estos bloques los diferentes ítems abordan temáticas abiertas, el hecho de obtener excelentes valores de consistencia interna en todos los ítems de cada cuestionario y en el conjunto de ítems de todos los cuestionarios parecen evidenciar que los cuestionarios pueden utilizarse en estudiantes universitarios que cursen estudios relacionados con la EF, la AF o el deporte.

Además de conocer la consistencia interna de los cuestionarios, estudios anteriores han expuesto la importancia de conocer la percepción y el conocimiento que tienen los estudiantes universitarios sobre la inclusión en educación (Abellán et al., 2019; Aldabas, 2020; Hortigüela-Alcalá et al., 2016; Tárraga et al., 2013), debido a que los docentes una vez terminen los estudios universitarios tienen que estar preparados para enseñar en aulas heterogéneas que incluyan alumnado con y sin discapacidad (Akalín et al., 2014). Se ha descrito que los docentes con una formación específica en EF inclusiva obtienen valores más altos de autoeficacia hacia la inclusión (Abellán et al., 2019; Grassi-Roig et al., 2022; Hutzler y Daniel-Shama, 2017; Reina et al., 2016). Sin embargo, la formación inicial de los docentes acerca de la inclusión es escasa (García-Barrera, 2017) y puede generar rechazo hacia la inclusión (Mosia, 2014). Los resultados del presente estudio muestran que los participantes tenían una buena percepción y conocimiento de la inclusión educativa. Los resultados obtenidos son similares a estudios anteriores en estudiantes universitarios de Educación Primaria, Educación Infantil y en docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; González-Gil et al., 2017; Triviño-Amigo et al., 2022a; Tárraga-Mínguez et al., 2022). Posiblemente estos buenos resultados puedan deberse a que concretamente en los estudios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como en estudios relacionados

con la EF, la AF y el deporte se aborden específicamente asignaturas sobre la inclusión en educación. Sin embargo, una de las principales novedades del presente estudio es el análisis de las diferencias en el conocimiento y percepción de la inclusión en función del sexo y del tipo de estudio, aspecto que ha sido poco analizado hasta el momento. En el presente estudio se observaron diferencias significativas en función del sexo en el cuestionario EANEE (diferencias significativas en 14 ítems) y en el cuestionario CEFI-R (diferencias significativas en 5 ítems). Estas diferencias en el conocimiento y percepción sobre la inclusión atendiendo al sexo pueden deberse al diferente autoconcepto académico que tienen los chicos y las chicas (Chacón-Cuberos et al., 2020). Teniendo en cuenta que el autoconcepto académico tiene influencia positiva en la mejora del rendimiento, en el aumento de la motivación y en el aumento de la autoeficacia (Wang y Yu, 2023), se ha expuesto que los chicos tienen un autoconcepto global, emocional y físico más elevado (Chacón-Cuberos et al., 2020). Asimismo, se observaron diferencias en función del tipo de estudio cursado en el cuestionario CEFI-R (diferencias significativas en 7 ítems) siendo los estudiantes de posgrado los que obtuvieron mejores valores. Tal y como se ha afirmado en un estudio anterior, el plan de estudios que han cursado los participantes o incluso que hayan realizado o no formación específica en inclusión (Abellán et al., 2019; Grassi-Roig et al., 2022; Abellán et al., 2019; Grassi-Roig et al., 2022) puede determinar el conocimiento y la percepción sobre la inclusión. Posiblemente los estudios de posgrado pueden influir en mejorar la percepción y el conocimiento sobre la inclusión debido a que los alumnos profundizan en algunas materias específicas y amplían sus conocimientos sobre la inclusión. No obstante, en la mayor parte de formaciones de grado y posgrado parece que se imparten muy pocas asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad (Rodríguez et al., 2017; Valencia-Peris y Mínguez-Alfaro, 2018; Valencia-Peris et al., 2020), por lo que podría ser necesario ampliar esta formación específica.

Por otro lado, estudios anteriores han propuesto la importancia de conocer la percepción y el conocimiento que tienen los estudiantes universitarios sobre el AC (Muñoz et al., 2020; Nguyen et al., 2021; Rodríguez et al., 2017; Sánchez-Molina et al., 2021), debido a que un uso adecuado del AC puede favorecer a la construcción de una educación inclusiva y, del mismo modo, a que todo el alumnado, con y sin discapacidad, tenga la posibilidad de formarse a través de la EF (Bermejo et al., 2022; Páez et al., 2018; Velázquez et al., 2014). Los resultados del

presente estudio muestran que los participantes tenían una buena percepción acerca del AC, a pesar de no verse suficientemente formados para llevarla a cabo. Los resultados obtenidos son similares a los obtenidos en estudios recientes realizados en estudiantes de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Medicina y en docentes de EF (Feria-Madueño et al., 2017; Fernández y Espada, 2016; Matzumura-Kasano et al., 2019; Vicent y Aparicio-Flores, 2019). De la misma forma que en el apartado de inclusión, una de las principales novedades del estudio es el análisis de las diferencias en el conocimiento y percepción del AC en función del sexo y del tipo de estudio cursado, aspectos que han sido poco estudiados hasta el momento. Los resultados obtenidos en el presente estudio mostraron diferencias significativas en función del sexo en el cuestionario CAPIC (diferencias significativas en 24 ítems) y ACOES (diferencias significativas en 37 ítems). Estos resultados pueden darse debido al autoconcepto físico y motivación que tienen los chicos y las chicas en las clases de EF, teniendo en cuenta que la falta de motivación y de participación esta relacionada con un peor autoconcepto físico (Taylor et al., 2014). Destacar, que una de las mejores metodologías para favorecer la participación de todo el alumnado y asimismo la motivación hacia la EF es el AC (Bores-García et al., 2021; Fernandez-Rio et al., 2017). Por tanto, se intuye que el alumnado con menos motivación y peor percepción del autoconcepto físico prefiere el AC como metodología debido a que ayuda a que todo el alumnado participe y se sienta mucho más motivado. Además, se observaron diferencias significativas en función del tipo de estudio cursado (grado vs. posgrado) en el cuestionario CAPIC (diferencias significativas en 3 ítems) y en el ACOES (diferencias significativas en 11 ítems). Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos por Pegalajar y Colmenero (2013), ya que observaron que los participantes con mayor edad, entendiéndose también que han obtenido mayor formación, perciben de una manera más positiva el AC. Por lo tanto, parece que tanto la edad como una mayor formación pueden mejorar la percepción y el conocimiento que tiene los estudiantes universitarios sobre el AC.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados del estudio muestran que, a pesar de que en algunos bloques específicos de algunos cuestionarios la consistencia interna fue algo mas baja, se obtuvieron excelentes valores de consistencia interna en todos los

cuestionarios y en el conjunto de ítems de todos los cuestionarios, aspecto que parece evidenciar que los cuestionarios pueden utilizarse en estudiantes universitarios que cursen estudios relacionados con la EF, la AF o el deporte. Por otro lado, se obtuvieron buenos valores de percepción y conocimiento sobre la inclusión y sobre el AC en estudiantes de EF, AF y deporte. No obstante, se observaron diferencias en función del sexo y tipo de estudios. Las chicas afirmaron tener mejores percepciones que los chicos en los cuestionarios EANEE, CEFI-R y ACOES. Asimismo, los estudiantes de posgrado mostraron mejor percepción en inclusión y AC que los estudiantes de grado. Atendiendo a los resultados obtenidos, tanto el sexo como el tipo de estudios pueden influir en la percepción y el conocimiento sobre la inclusión y el AC en estudiantes universitarios de EF, AF o el deporte.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., Reina, R., Ferriz, R. y Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 143-156.
- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 209-229. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>
- Akalın, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H. y Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Aldabas, R. (2020). Special education teachers' perceptions of their preparedness to teach students with severe disabilities in inclusive classrooms: A Saudi Arabian perspective. *Sage Open*, 10(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244020950657>
- Antonak, R. F. y Larrive, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Bermejo, N., González, L. y Urías, G. (2022). Sistema de actividades de aprendizaje cooperativo para la inclusión educativa de una estudiante con discapacidad visual. *In IV Congreso Internacional de la Universidad Nacional de Educación*, 207-216. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2580>
- Block, M. E., Haegele, J., Kelly, L. y Obrusnikova, I. (2021). Exploring future research in adapted physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(3), 429-442. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500>

- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research quarterly for exercise and sport*, 92(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Cascaes da Silva, F., Gonçalves, E., Valdivia Arancibia, B. A., Bento, G. G., Silva Castro, T. L. D., Soleman Hernandez, S. S. y Silva, R. D. (2015). Estimadores de consistencia interna en las investigaciones en salud: el uso del coeficiente alfa. *Revista Peruana de medicina experimental y salud pública*, 32(1), 129-138. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2015.321.1585>
- Chacón-Cuberos, R., Ramírez-Granizo, I. A., Ubago-Jiménez, J. L. y Castro-Sánchez, M. (2020). Autoconcepto multidimensional en estudiantes universitarios según factores sociales y académicos. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 107-116. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71861>
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, M. I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(4), 26-50.
- Erceg-Hurn, D. M. y Mirosevich, V. M. (2008). Modern robust statistical methods: an easy way to maximize the accuracy and power of your research. *American Psychologist*, 63(7), 591-601. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.591>
- Falla, D., Gómez, C. A. y Gil del Pino, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, 25(1), 251-271. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30369>
- Feria-Madueño, A., Grimaldi-Puyana, M., Sánchez-Oliver, A. J. y Alcaraz-Rodríguez, V. (2017). Aprendizaje cooperativo y su percepción en futuros docentes de educación física. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 9(1), 189-198.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. In *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*, 18-32.
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J. y Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>

- Fernández, J. M., Jiménez, F., Navarro, V. y Sánchez, C. R. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 138-145.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67717>
- Fernández, M. y Espada, M. (2016). Actitud del profesorado de educación física frente al aprendizaje cooperativo. *Revista de Educação Física da UFRGS*, 22(3), 861-876. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.61620>
- García, M. D. M., González, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109.  
<https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España1. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 721-742.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz Baz, B. (2017). ¿ Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz Baz, B. y Poy Castro, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: the CEFI-R. *Aula Abierta*, 48(2), 229-238.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238>
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J. y Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 5-13.  
<https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649>
- Grissom, R. J. (1994). Probability of the superior outcome of one treatment over another. *Journal of Applied Psychology*, 79(2), 314-316. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.2.314>

- Hortigüela-Alcalá, D., Perez-Pueyo, A. y Fernández-Río, F. J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos-Revista de Educación*. <https://doi.org/10.18172/con.2742>
- Hutzler, Y. y Daniel-Shama, E. (2017). Attitudes and self-efficacy of Arabic-speaking physical education teachers in Israel toward including children with disabilities. *International Journal of Social Science Studies*, 5, 28-42. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i10.2668>
- Jiménez-Monteagudo, M. L. y Hernández-Álvarez, J. L. (2013). La formación inicial para una educación física inclusiva: situación, prospectiva y competencias. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 471-494.
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L. y Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.859818>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº106, de 4 de mayo de 2006). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Martínez, R. y Sánchez, G. (2020). El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1), 399-409. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>
- Matzumura-Kasano, J. P., Gutiérrez-Crespo, H., Pastor-García, C. y Ruiz-Arias, R. A. (2019). Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un curso de investigación en estudiantes de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80(4), 457-464. <https://doi.org/10.15381/anales.v80i4.17251>
- Mosia, P. A. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310. <https://doi.org/10.1080/18146627.2014.934989>
- Muñoz, Y., Monge, C. y Torrego, J. C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools*, 23(3), 277-290. <https://doi.org/10.1177/1365480220929440>

- Muntaner Guasp, J. J. y Forteza Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en educación secundaria. *Educar*, 57(2), 305-318. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1236>
- Nguyen, C., Trinh, T., Le, D. y Nguyen, T. (2021). Cooperative Learning in English Language Classrooms: Teachers' Perceptions and Actions. *Anatolian Journal of Education*, 6(2), 89-108. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.628a>
- Nieva, C. y Lleixà, T. (2016). *Las estrategias cooperativas y el juego cooperativo como herramientas para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en las clases de educación física de primaria*. In *Actas 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 470-481). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8610817>
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Orden ECD/697/2017, de 24 de julio, por la que se regula la formación de listas de aspirantes a desempeñar en régimen de interinidad plazas de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. (BOE nº178, de 27 de julio de 2017). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/o/2017/07/24/ecd697>
- Páez, E., Urbano, M., Campanario, M. D. C., Montiel, M. D. M., Patricio, M. V., Vioque, A. y Caparrós, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 73, 8-20.
- Pegalajar, M. D. C. y Colmenero, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 343-362. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5532>
- Perlado, I., Muñoz, Y. y Torrego, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Prieto, J. A., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A. y Méndez, D. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. *Teaching and teacher education*, 59, 438-445. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.020>

- Qi, J. y Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- 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/psye.v8i2.455>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. (BOE nº233 de 29 septiembre de 2021). Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Rodríguez, J. E., Civeiro, A. y Navarro, R. (2017). Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en educación primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(2), 323-339. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1886>
- Rojó-Ramos, J., Ferrera-Granados, C., Fernández-Guerrero, M., Manzano-Redondo, F., García-Gordillo, M. Á., Polero, P. y Adsuar, J. C. (2020). A Descriptive Study on the Training and Attitude of Future Teachers towards Educational Inclusion. *Sustainability*, 12(9), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12198028>
- Sánchez-Molina, A., González-Martí, I. y Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 735-745. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198>
- Simoni, C., Santillana, H. y Yáñez, A. (2013). La inclusión y el aprendizaje cooperativo en la sesión de Educación Física a través del puzzle de Aronson. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (8), 20-32.
- Tárraga-Mínguez, R., Cebolla-Tudela, L., Gómez-Mari, I. y Sanz-Cervera, P. (2022). Concepciones docentes sobre educación inclusiva. Diferencias entre etapas educativas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (98), 44-62.

- Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>
- Taylor, I. M., Spray, C. M. y Pearson, N. (2014). The influence of the physical education environment on children's well-being and physical activity across the transition from primary to secondary school. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(6), 574-583. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0038>
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Traver, J. A. y García, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-14.
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernandez, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á. y Rojo-Ramos, J. (2022a). Spanish Teachers' Perceptions of Their Preparation for Inclusive Education: The Relationship between Age and Years of Teaching Experience. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 19(9), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>
- Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N.-F., Sabina, Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C. y Rojo-Ramos, J. (2022b). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 19(23), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
- Valencia-Peris, A. y Mínguez-Alfaro, P. (2018). *La atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Física de Primaria*. In. <http://amieedu.org/actascimie18/>

- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P. y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 597-604. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>
- Velázquez, C. (2015). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, (50), 25-31.
- Velázquez, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acciónmotriz*, (20), 7-16.
- Velázquez, C., Fraile, A. y López, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 20(1), 239-259. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.40518>
- Vicent, M. y Aparicio-Flores, M. D. P. (2019). Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. In R. Roig-Vila (Ed.), (pp. 447-455). Octaedro.
- Wang, L. y Yu, Z. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141>

## Anexo

### Anexo 1. Modelo de información enviada a los participantes en el estudio

#### **CUESTIONARIO**

#### **“Percepción y conocimiento de los estudiantes universitarios acerca de la Inclusión y del Aprendizaje Cooperativo en Educación Física”**

Estimado alumno/a,

Nos ponemos en contacto contigo para pedirte tu colaboración participando en el estudio titulado “**Percepción y conocimiento de los estudiantes universitarios acerca de la Inclusión y del Aprendizaje Cooperativo en Educación Física**”, investigación que estamos llevando a cabo en un Trabajo de Fin de Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Teniendo en cuenta que en este estudio se pretende conocer la percepción del alumnado universitario que cursa estudios relacionados con las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y la Educación Física, acerca de la **Inclusión** y del **Aprendizaje Cooperativo**, te agradeceríamos que respondieras con la mayor sinceridad posible a un sencillo cuestionario.

Enlace del cuestionario: <https://forms.gle/ftJ7a2mfLbKFrNGL9>

Los datos obtenidos mediante el cuestionario serán totalmente anónimos. La duración aproximada para realizar el cuestionario es de 10-15 minutos.

Atentamente,

Bingen Marcos Rivero

E-mail: [bmarcos005@ikasle.ehu.eus](mailto:bmarcos005@ikasle.ehu.eus)

Anexo 2. Modelo información recordatorio cuestionario.

### **CUESTIONARIO**

#### **“Percepción y conocimiento de los estudiantes universitarios acerca de la Inclusión y del Aprendizaje Cooperativo en Educación Física”**

Estimado alumno/a,

Nos ponemos en contacto contigo para recordarte la importancia de poder contar con tu respuesta al cuestionario relativo a la “**Percepción y el conocimiento que tienen los estudiantes universitarios acerca de la Inclusión y del Aprendizaje Cooperativo en Educación Física**”.

Adjunto el enlace al cuestionario: <https://forms.gle/ftJ7a2mfLbKFrNGL9>

Rogamos tu inestimable colaboración.

Quedo a tu entera disposición para cualquier consulta que fuera precisa realizar.

Gracias de antemano.

Bingen Marcos Rivero

E-mail: [bmarcos005@ikasle.ehu.eus](mailto:bmarcos005@ikasle.ehu.eus)

