
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Sensibilización hacia la discapacidad a través de la simulación en Educación Física Sensitization about disability through simulation in Physical Education

Laura Trufero Miguel
(Investigadora independiente)

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)

Recibido el 27/11/2020

Aceptado el 21/03/2021

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



Sensibilización hacia la discapacidad a través de la simulación en Educación Física

Sensitization about disability through simulation in Physical Education

Laura Trufero Miguel
(Investigadora independiente)
laura.trufero101@alu.ulpgc.es

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue evaluar los cambios producidos en las actitudes hacia la discapacidad en 43 alumnos de 5º de Educación Primaria a través de un programa de simulación en Educación Física. Se utilizó un cuestionario tanto antes como después de la intervención. Los resultados mostraron una mejora de las actitudes en 2 de las 3 dimensiones estudiadas en el cuestionario tanto en niños como en niñas, siendo este cambio estadísticamente significativo solamente en 1 de las dimensiones en niños. Todos estos resultados coinciden con algunos estudios, pero difieren de otros, haciéndose necesaria la existencia de un mayor número de estudios de este tipo para poder probar ampliamente la eficacia de estas intervenciones.

PALABRAS CLAVE

INTERVENCIÓN, ALUMNOS CON DISCAPACIDAD, ENSEÑANZA PRIMARIA, EDUCACIÓN INCLUSIVA, SIMULACIÓN

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate the changes produced in attitudes towards disability in 43 students in 5th grade of primary education through a simulation program in Physical Education. A questionnaire was used both before and after the intervention. Results showed an improvement in attitudes in 2 of the 3 dimensions studied in the questionnaire by both boys and girls, being this change statistically significant only in 1 of the dimensions in boys. All these results match some studies, but differ from others, becoming necessary the existence of a bigger number of this kind of studies in order to prove widely the efficacy of this interventions.

KEYWORDS

INTERVENTION, DISABLED STUDENTS, PRIMARY EDUCATION, INCLUSIVE EDUCATION, SIMULATION

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XX, se promulgaron en España diferentes leyes que ayudaron a la introducción de la educación especial en el sistema educativo ordinario (García, 2017), y desde entonces hasta la actualidad, se ha desarrollado un proceso que ha culminado, o pretende culminar, en la inclusión de todo el alumnado. En el caso de la Educación Física Inclusiva, Ríos (2009) afirma lo siguiente: “Cuando hablamos de una Educación Física Inclusiva, todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario” (p.88).

Según diversos autores, la inclusión de los alumnos con discapacidad en la Educación Física ordinaria presenta una serie de beneficios, no solamente para los alumnos con discapacidad, sino también para los que no la tienen. Block et al. (2007) afirman que esta inclusión en las clases de Educación Física mejora el desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos con discapacidad, pues se les presentan múltiples oportunidades de relacionarse con sus compañeros de manera divertida. Por su parte, Hilderley y Rhind (2012) señalan que la inclusión de alumnos con parálisis cerebral en la clase de Educación Física mejora la movilidad, las habilidades físicas, la autoestima y la imagen corporal de estos alumnos. Por otro lado, uno de los miedos que existe a la hora de incluir a los alumnos con discapacidad en las clases de Educación Física es que se disminuya o que se cambie demasiado el programa para los niños sin discapacidad, pero los estudios incluidos en la revisión realizada por Block y Obrusnikova (2007) muestran que eso no ocurre en la realidad, sobre todo en casos de discapacidad leve. Además, en un estudio realizado por Kalyvas y Reid (2003) en el que participaron 15 alumnos con discapacidad motora y 20 alumnos sin discapacidad, se observó que, al pasar de jugar un juego a la versión adaptada de ese juego, los alumnos sin discapacidad realizaron pases más efectivos, se mostraron más enérgicos y permanecieron menos tiempo inactivos durante el juego adaptado. No obstante, Block (2007) puntualiza que las adaptaciones no deben cambiar drásticamente la naturaleza del juego, pues a los alumnos sin discapacidad les podría desagradar la actividad adaptada, e incluso podrían desarrollar sentimientos negativos hacia la presencia de compañeros con discapacidad en la clase de Educación Física (citado en Block y Obrusnikova, 2007).

Sin embargo, para poder desarrollar una inclusión real, es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa se impliquen en dicha tarea, no solamente los maestros, sino también los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: los alumnos. Diversos autores como Hutzler (2003), Hurst et al. (2012), y Loovis y Loovis (1997), consideran que las actitudes de los compañeros de los alumnos con discapacidad suponen un elemento clave para que se pueda llevar o no a cabo la inclusión de manera eficaz. Por su parte, Ríos (2009) incluye estas actitudes en su clasificación de barreras a la inclusión de los alumnos con discapacidad en Educación Física, y considera que el grupo clase podría tener actitudes irrespetuosas si no se realiza un proceso de sensibilización previo para que los alumnos entiendan las limitaciones del alumnado con discapacidad. Por tanto, la investigación sobre diferentes métodos efectivos para mejorar la actitud de los alumnos sin discapacidad hacia las personas con discapacidad se vuelve indispensable. Este tipo de estudios

comenzó a realizarse en los años 70 en el contexto anglosajón y no llegó a España hasta los años 80 (Flórez et al., 2009).

En la literatura científica encontramos algunas revisiones como la de Felipe y Garoz (2014), en la que se incluyeron diferentes programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en el ámbito de la actividad físico-deportiva. La mayoría de estudios presentes en esta revisión incluían una combinación de diferentes técnicas como el contacto directo e indirecto con personas con discapacidad, información sobre la discapacidad, la simulación de la discapacidad y los grupos de discusión. Por otra parte, de los pocos estudios publicados que emplearon únicamente la técnica de simulación en niños en el ámbito físico-deportivo, como en el presente estudio, destacan los trabajos realizados por Hurst et al. (2012) y por Loovis y Loovis (1997). En ambos estudios se llevó a cabo una intervención y se analizaron los cambios producidos en las respuestas a un cuestionario que se realizó antes y después de la intervención, y los resultados mostraron una mejora de las actitudes hacia la discapacidad por parte de los alumnos. Sin embargo, otros autores no apoyan el uso de la simulación de la discapacidad. French (1992) desaconseja la puesta en práctica de este tipo de intervenciones, mientras que Kiger (1992) considera que deben ser cuidadosamente diseñadas para que sean útiles y no generen efectos negativos. Así, el objetivo general de este estudio es: investigar si el programa de sensibilización diseñado genera mejoras en la actitud hacia la discapacidad en niños y niñas de 5º de Primaria tras llevarse a cabo.

Por su parte, los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar los cambios producidos en las creencias conductuales, subjetivas y de control hacia la inclusión de alumnos con discapacidad por parte de las niñas de 5º de Primaria después del programa de simulación.
- Detectar cambios en las creencias conductuales, subjetivas y de control hacia la inclusión de alumnos con discapacidad por parte de los niños de 5º de Primaria tras implementarse el programa de simulación.

METODOLOGÍA

Este es un estudio longitudinal de carácter cuantitativo, siendo el nivel investigativo relacional y el objetivo estadístico comparar.

MUESTRA

La muestra estuvo conformada por 43 alumnos de las dos clases de 5º de Primaria de un centro educativo, 28 de los cuales eran chicos, y 25, chicas. Por tanto, no hubo homogeneidad en el porcentaje que representaba cada sexo en la muestra, pues los chicos suponían un 65,1%, mientras que las alumnas constituían el 34,9%. Así, en la muestra había casi el doble de chicos que de chicas. El colegio en el que se llevó a cabo el estudio fue el CEIP Giner de los Ríos de Las Palmas de Gran Canaria, un centro cuyo nivel socioeconómico y cultural de las familias es medio-alto y cuya tasa de alumnos con necesidades especiales es inferior a la de los centros de su referencia. En ninguna de las dos clases había alumnos con discapacidad, ni los había habido, al menos en los dos años anteriores. Esta selección fue deliberada, pues lo que se buscaba era una mejora de las actitudes hacia la discapacidad sin estar en contacto con

esta, y la presencia previa de estudiantes con discapacidad podría haber modificado dichas actitudes.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

El instrumento que se utilizó para esta investigación fue un cuestionario modificado por Raúl Reina a partir de la versión española del cuestionario “Children’s Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised” (CAIPE-R), cuya validación se encuentra en el artículo «Validación de la versión española del cuestionario “Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física (CAIPE-R)”» (Ocete et al., 2017). El cuestionario (ver Anexo I) está conformado 17 ítems que hacen referencia a creencias conductuales, creencias subjetivas y creencias de control, y sus respuestas se basan en una escala de tipo Likert con 6 posibilidades (1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: algo en desacuerdo; 4: algo de acuerdo; 5: bastante de acuerdo; 6: totalmente de acuerdo).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa de intervención se realizó durante 4 sesiones de 55 minutos cada una: la primera, relacionada con la discapacidad visual, la segunda con la discapacidad auditiva, la tercera con la discapacidad motora y la cuarta con la discapacidad intelectual. En cada sesión, los alumnos simulaban la discapacidad correspondiente y se emplearon diferentes técnicas y materiales para la simulación de la discapacidad: en la sesión de discapacidad visual se utilizaron antifaces, en la sesión de discapacidad auditiva se hizo uso de estímulos visuales exclusivamente y los alumnos no podían hablar, en la sesión de discapacidad motora se les inhabilitó la mano dominante con cinta de embalaje, y en la sesión de discapacidad intelectual las explicaciones fueron realizadas en inglés con ayuda de pictogramas para la comprensión de las mismas. Para las sesiones de discapacidad visual y auditiva, se extrajeron y modificaron algunas actividades del manual Incluye-T (Reina et al., 2016).

En la Tabla 1 se pueden apreciar las diferentes actividades realizadas en cada sesión (explicadas en el Anexo II) y los materiales empleados para cada una de ellas.

Tabla 1
Actividades y materiales

	Actividades	Materiales
Sesión discapacidad visual	Sígueme	Antifaces
	Pilla pilla en parejas	Antifaces y pañuelo
	Fútbol sonoro	Antifaces y balones de goalball
Sesión discapacidad auditiva	Posturas de colores	Tarjetas de colores
	10 pases sigilosos	Balón de gomaespuma y petos
	El pañuelo silencioso	Pañuelo y folios con números
Sesión discapacidad motora	Circuito	Conos, aros, pelotas de tenis y cinta de embalaje
Sesión discapacidad intelectual	Lobo, ciervo y piedras	No requiere materiales
	Fitball intocable	Pelota de fitball y balones de gomaespuma

Fuente: elaboración propia

RECOGIDA DE DATOS

Para llevar a cabo la recogida de información, los alumnos realizaron el cuestionario “Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física” en su aula habitual, tanto antes como después de la intervención. Antes de comenzar el cuestionario, se les explicó a los alumnos en qué consistía cada una de sus partes, y se les aclaró que podían levantar la mano mientras lo realizaban para solventar las dudas que les surgieran.

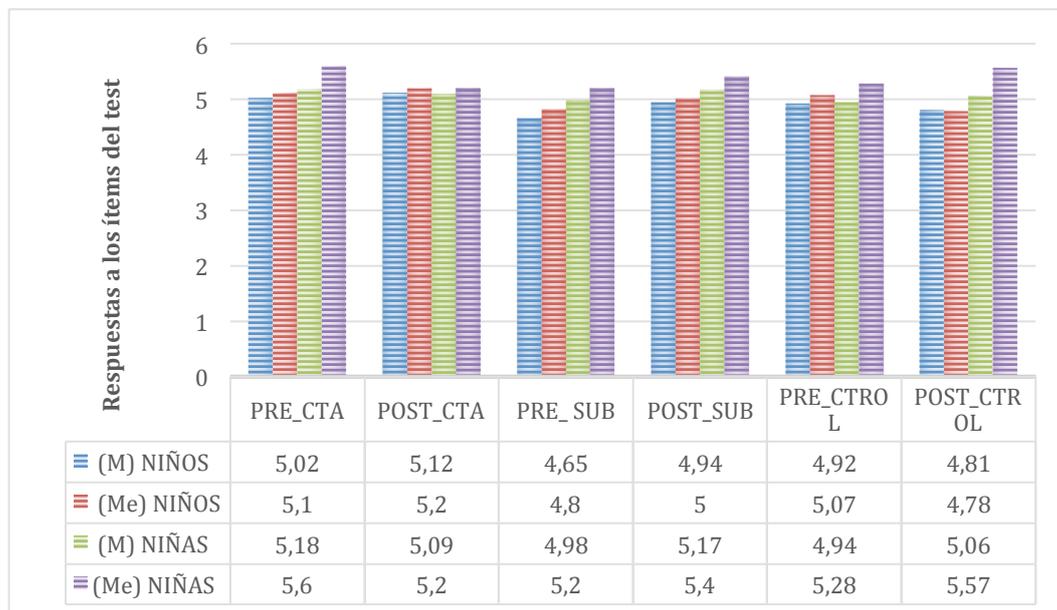
TRATAMIENTO DE DATOS

El vaciado de datos se realizó a través del programa informático Microsoft Excel 2016, recogiendo las respuestas de todos los alumnos y alumnas para cada ítem del cuestionario, tanto del pre-test como del post-test. Se obtuvieron las medidas y las medianas de las puntuaciones de cada dimensión en niños y niñas, tanto en el pre-test como en el post-test. Posteriormente, los datos fueron tratados mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, a través de la versión 22 del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), con un nivel de significancia de 0,05.

RESULTADOS

En la Figura 1, se pueden observar los resultados descriptivos de las dimensiones del instrumento de recogida de datos.

Figura 1
 Medidas descriptivas (M=media y Me=mediana) obtenidas de las dimensiones pre y post (conductual, subjetiva y control) en los niños y niñas



Nota: PRE_CTA = Pre conductual, POST_CTA = Post conductual, PRE_SUB = Pre subjetiva, POST_SUB = Post subjetiva, PRE_CTRL = Pre control, POS_CTRL = Post control.

Fuente: elaboración propia

Tanto las medias como las medianas obtenidas a partir del instrumento de recogida mejoraron en 2 de las 3 dimensiones estudiadas tanto en niños como en niñas (creencias conductuales y subjetivas en niños, y creencias subjetivas y de control en niñas), mientras que en las dimensiones restantes (creencias de control en niños y creencias conductuales en niñas) las medias y medianas decrecieron. También cabe mencionar que las medias y medianas obtenidas tanto en el pre-test como en el post-test fueron bastante altas, pues el rango de puntuaciones posible está entre 1 y 6, y la mayoría de los valores obtenidos se concentran alrededor de una puntuación de 5.

RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1

En este apartado se muestran los resultados relacionados con el cambio de actitudes en las alumnas tras la implementación del programa, los cuales se muestran a partir de 6 tablas, 2 por cada dimensión (creencias conductuales, subjetivas y de control). En la Tabla 2, se pueden observar los rangos de las creencias conductuales en 15 pares (las 15 alumnas a las que se implementó el programa) y el resultado fue de 4 rangos negativos (4 alumnas que mejoraron sus actitudes), 7 positivos (7 alumnas que disminuyeron las puntuaciones en actitudes) y 4 empates (4 alumnas que mantuvieron la misma actitud).

Tabla 2
Rangos de las creencias conductuales pre y post programa según las alumnas

Alumnas	N	Rango promedio	Suma de rangos	
PRE CREENCIAS CONDUCTUALES – POST CREENCIAS CONDUCTUALES	Rangos negativos	4 ^b	6,75	27,00
	Rangos positivos	7 ^c	5,57	39,00
	Empates	4 ^d		
	Total	15		

Nota. b. PRE CREENCIAS CONDUCTUALES < POST CREENCIAS CONDUCTUALES; c. PRE CREENCIAS CONDUCTUALES > POST CREENCIAS CONDUCTUALES; d. PRE CREENCIAS CONDUCTUALES = POST CREENCIAS CONDUCTUALES

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presenta la Tabla 3, en la que se refleja que se acepta la hipótesis nula (H_0), pues el valor de la significación asintótica bilateral (p-valor) es de 0,593, que es mayor que 0,05, por lo que concluimos que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las creencias conductuales pre y post programa en las alumnas.

Tabla 3
Prueba de rango con signo de Wilcoxon en lo referido a las creencias conductuales pre y post implementación de programa según las alumnas

	PRE CREENCIAS CONDUCTUALES POST CREENCIAS CONDUCTUALES
Z	-,535
Significación asintótica (bilateral)	,593

Fuente: elaboración propia

Con respecto a las creencias subjetivas, en la Tabla 4 observamos que existe el doble de rangos negativos (número de alumnas que mejoraron sus actitudes) que de rangos positivos (número de alumnas que empeoraron sus actitudes), y 3 empates.

Tabla 4
Rangos de las creencias subjetivas pre y post programa según las alumnas

Alumnas	N	Rango promedio	Suma de rangos	
PRE CREENCIAS SUBJETIVAS – POST CREENCIAS SUBJETIVAS	Rangos negativos	8 ^b	5,94	47,50
	Rangos positivos	4 ^c	7,63	30,50
	Empates	3 ^d		
	Total	15		

Nota. b. PRE CREENCIAS SUBJETIVAS < POST CREENCIAS SUBJETIVAS; c. PRE CREENCIAS SUBJETIVAS > POST CREENCIAS SUBJETIVAS; d. PRE-CREENCIAS SUBJETIVAS = POST CREENCIAS SUBJETIVAS

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 5, podemos observar que el valor de la significación asintótica bilateral (p-valor) es de 0,501, el cual es mayor que 0,05, por lo que debemos aceptar la hipótesis nula. Así, concluimos que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las creencias subjetivas pre y post programa en las alumnas.

Tabla 5
Prueba de rango con signo de Wilcoxon en lo referido a las creencias subjetivas pre y post implementación de programa según las alumnas

	PRE CREENCIAS SUBJETIVAS POST CREENCIAS SUBJETIVAS
Z	-,673
Significación asintótica (bilateral)	,501

Fuente: elaboración propia

Por último, la Tabla 6 muestra la asignación de los rangos negativos, positivos y empates con respecto a las creencias de control. Se produjeron 7 rangos negativos (7 alumnas que mejoraron sus actitudes), 6 rangos positivos (6 alumnas que obtuvieron puntuaciones más bajas en el post-test) y 2 empates (2 alumnas que no cambiaron sus actitudes).

Tabla 6
Rangos de las creencias de control pre y post programa según las alumnas

Alumnas	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	7 ^b	6,86	48,00
Rangos positivos	6 ^c	7,17	43,00
Empates	2 ^d		
Total	15		

Nota. b. PRE CREENCIAS CONTROL < POST CREENCIAS CONTROL; c. PRE CREENCIAS CONTROL > POST CREENCIAS CONTROL; d. PRE CREENCIAS CONTROL = POST CREENCIAS CONTROL

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la Tabla 7 se refleja que no se acepta la H_1 , ya que $0,860 > 0,05$, y se tiene que aceptar H_0 . Es decir, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los valores de las creencias de control pre y post programa en las alumnas.

Tabla 7

Prueba de rango con signo de Wilcoxon en lo referido a las creencias de control pre y post implementación de programa según las alumnas

	PRE CREENCIAS CONTROL POST CREENCIAS CONTROL
Z	-,176
Significación asintótica (bilateral)	,860

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS RELACIONADOS CON EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2

En este apartado se pueden observar los resultados relacionados con el cambio de actitudes en los alumnos tras la implementación del programa, los cuales se muestran a partir de 6 tablas, 2 por cada dimensión (creencias conductuales, subjetivas y de control). Los datos de la Tabla 8, referente a los cambios en las creencias conductuales de los niños, reflejan que tanto el número de alumnos con rango negativo (alumnos que mejoraron sus actitudes) como con rango positivo (alumnos que disminuyeron las puntuaciones en actitudes) es 11, y existen 6 empates (alumnos que mantuvieron sus actitudes).

Tabla 8

Rangos de las creencias conductuales pre y post programa según los alumnos

Alumnos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	11 ^b	13,00	143,00
Rangos positivos	11 ^c	10,00	110,00
Empates	6 ^d		
Total	28		

Nota. b. PRE CREENCIAS CONDUCTUALES < POST CREENCIAS CONDUCTUALES; c. PRE CREENCIAS CONDUCTUALES > POST CREENCIAS CONDUCTUALES; d. PRE CREENCIAS CONDUCTUALES = POST CREENCIAS CONDUCTUALES

Fuente: elaboración propia

A continuación, en la Tabla 9 se observa que el valor de significación estadística bilateral (p-valor) es de 0,591, mayor que 0,05. Así, no existen evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula de igualdad entre las distribuciones en lo referido a las creencias conductuales pre y post implementación del programa para los alumnos, es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores obtenidos en el pre-test y en el post-test.

Tabla 9

Prueba de rango con signo de Wilcoxon en lo referido a las creencias conductuales pre y post implementación de programa según los alumnos

	PRE CREENCIAS CONDUCTUALES
	POST CREENCIAS CONDUCTUALES
Z	-,538
Significación asintótica (bilateral)	,591

Fuente: elaboración propia

Con respecto a las creencias subjetivas, como puede verse en la Tabla 10 de rangos, observamos que el número de rangos negativos (alumnos que mejoraron sus actitudes) es bastante mayor que el número de rangos positivos (alumnos que disminuyeron las puntuaciones en actitudes), lo que quiere decir que la proporción de alumnos que mejoraron sus actitudes es muy superior a la de los alumnos que las empeoraron tras la intervención.

Tabla 10

Rangos de las creencias subjetivas pre y post programa según los alumnos

Alumnos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	16 ^b	13,41	214,50
Rangos positivos	7 ^c	8,79	61,50
Empates	5 ^d		
Total	28		

Nota. b. PRE CREENCIAS SUBJETIVAS < POST CREENCIAS SUBJETIVAS; c. PRE CREENCIAS SUBJETIVAS > POST CREENCIAS SUBJETIVAS; d. PRE-CREENCIAS SUBJETIVAS = POST CREENCIAS SUBJETIVAS

Fuente: elaboración propia

A continuación, la Tabla 11, que contiene los resultados de la prueba W (0,019 < 0,05), refleja que se acepta H₁, por lo que concluimos que hay diferencias estadísticamente significativas en la valoración de las creencias subjetivas pre y post implantación del programa en los alumnos. A fin de interpretar el sentido de esta relación debemos de fijarnos en la Tabla 12 y, dado que el número de casos en los que mejora su posición con la variable “Post creencias subjetivas” respecto a su posición en la variable “Pre creencias subjetivas” es mucho mayor (16 alumnos que mejoraron sus actitudes) que en el caso contrario (7 alumnos que disminuyeron las puntuaciones en actitudes), resulta evidente cuál es el sentido de la relación, esto es, puntuaciones más altas de creencias subjetivas aparecen asociadas a los alumnos tras la intervención que antes de llevarla a cabo. Es decir, existe una mejora en las creencias subjetivas de los niños estadísticamente significativa tras la implantación del programa.

Tabla 11

Prueba de rango con signo de Wilcoxon en lo referido a las creencias subjetivas pre y post implementación de programa según los alumnos

	PRE CREENCIAS SUBJETIVAS POST CREENCIAS SUBJETIVAS
Z	-2,343
Significación asintótica (bilateral)	,019

Fuente: elaboración propia

Por último, en cuanto a las creencias de control, la Tabla 12 muestra la asignación de los rangos negativos (alumnos que mejoraron sus actitudes), positivos (alumnos que disminuyeron las puntuaciones en actitudes) y empates (alumnos mantuvieron sus actitudes), donde hay 11 rangos negativos, 14 rangos positivos y 3 empates.

Tabla 12

Rangos de las creencias de control pre y post programa según los alumnos

Alumnos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	11 ^b	11,55	127,00
Rangos positivos	14 ^c	14,14	198,00
Empates	3 ^d		
Total	28		

Nota. b. PRE CREENCIAS CONTROL < POST CREENCIAS CONTROL; c. PRE CREENCIAS CONTROL > POST CREENCIAS CONTROL; d. PRE CREENCIAS CONTROL = POST CREENCIAS CONTROL

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 13, los resultados de la prueba W no son estadísticamente significativos (p -valor = 0,338 > 0,05). Es decir, no se puede rechazar H_0 , por lo que no podemos afirmar que existan diferencias entre las creencias de control pre y post implementación de programa para los alumnos.

Tabla 13

Prueba de rango con signo de Wilcoxon en lo referido a las creencias de control pre y post implementación de programa según los alumnos

	PRE CREENCIAS CONTROL POST CREENCIAS CONTROL
Z	-,957
Significación asintótica (bilateral)	,338

Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN

Felipe y Garoz (2014) realizaron una revisión sobre programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en el ámbito de la actividad físico-deportiva. Se incluyeron 19 estudios en los que participaron alumnos de entre 6 y 16 años. Los resultados obtenidos fueron una mejora de las actitudes en 17 estudios, 2 no generaron cambios y ninguno generó cambios negativos. Estos resultados coinciden con la estadística descriptiva de nuestro estudio, pues las medias y las medianas mejoraron en 2 de las 3 dimensiones estudiadas tanto en niños como en niñas (creencias conductuales y subjetivas en niños, y creencias subjetivas y de control en niñas). Sin embargo, teniendo en cuenta los resultados estadísticamente significativos de este estudio, estos se asemejan más a los estudios que no generaron cambios en las actitudes que a los que sí los generaron, pues de las 3 dimensiones estudiadas, solamente se observaron cambios positivos estadísticamente significativos en una de ellas: dimensión de creencias subjetivas en niños. No obstante, la mayoría de los estudios incluidos en la revisión anteriormente mencionada incluían una combinación de diferentes técnicas como el contacto directo e indirecto con personas con discapacidad, información sobre la discapacidad, simulación de la discapacidad y grupos de discusión. Ninguno de ellos empleó la técnica de simulación de manera aislada, como en el caso de este estudio, por lo que no se estableció la eficacia de dicha técnica por separado. En la literatura científica existe cierta escasez en cuanto a los estudios en los que se ha empleado únicamente la técnica de simulación para cambiar las actitudes de los niños hacia la discapacidad (Hurst et al., 2012; Jovanovic et al., 2014), pero forman un constructo válido para evaluar las creencias de la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Taliaferro et al., 2015).

Por otra parte, una de las principales barreras para la inclusión de alumnos con discapacidad en Educación Física radica precisamente en cómo se sienten de competentes los profesores para poder llevar a cabo ese proceso de una forma satisfactoria (Vickerman y Coates, 2009). Los profesores tienen que experimentar sensaciones de sentirse capaces de adaptar su enseñanza para la inclusión, siendo indispensable la experiencia previa con alumnos con discapacidad (De Boer et al., 2011; Özer et al., 2013). Además, sigue sin haber un consenso claro en la literatura acerca de qué tipo de discapacidad es percibida como una mayor barrera para su inclusión en Educación Física (Lijuan et al., 2015).

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio no han conseguido probar la eficacia de la simulación de la discapacidad como técnica para mejorar las actitudes de los alumnos hacia la discapacidad, pues, aunque se obtuvieron mejoras en las medias y medianas en 2 de las 3 dimensiones estudiadas tanto en niños como en niñas, solo fue significativa en una de las dimensiones: creencias subjetivas en niños. Esto no significa que este tipo de intervenciones no genere mejoras, sino que no hemos encontrado evidencias suficientes para decir que sí las genere, pues como se ha dicho anteriormente, solo se encontraron evidencias con respecto a las creencias subjetivas en niños.

Uno de los factores que dificulta el hecho de poder probar la eficacia de la simulación en nuestro estudio es el pequeño tamaño muestral. Además, las altas puntuaciones

obtenidas por los sujetos de la muestra en el cuestionario antes de realizar la intervención también complican la posibilidad de mejorar sus actitudes. Por tanto, resultaría conveniente realizar más estudios de este tipo con tamaños muestrales más grandes, y en diferentes centros educativos y con diferentes grupos de edad, para comparar los cambios producidos en diferentes perfiles de alumnado. Además, este tipo de estudios podría verse complementado por un seguimiento actitudinal a lo largo del tiempo, comprobando así si los cambios producidos se mantienen o no a lo largo del tiempo.

En cualquier caso, los resultados de nuestro estudio no van en la línea de desaconsejar este tipo de intervenciones pues, aunque no de manera general, se generaron algunos cambios positivos, y el resto de resultados fueron neutros. Así, la conclusión principal es que este tipo de estudios debería seguir realizándose para conseguir un consenso entre la comunidad científica sobre la eficacia de estas intervenciones, y en caso de que se probara, el segundo objetivo sería divulgar este conocimiento para su puesta en práctica y el consiguiente beneficio para la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Block, M. E., Klavina, A. y Flint, W. (2007). Including Students with Severe, Multiple Disabilities in General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(3), 29-32. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597986>
- Block, M. E. y Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005. *Adapted physical activity quarterly*, 24(2), 103-124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- De Boer, A., Pijl, S., Post, W. y Minnaert, A. (2011). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special education needs in regular education? *Educational Needs*, 38(4), 433-448. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643109>
- Felipe, C. y Garoz, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), 199-210. <http://doi.org/10.12800/ccd.v9i27.462>
- Flórez, M. A., Aguado, A. L. y Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98. http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_85-98.pdf
- French, S. (1992). Simulation Exercises in Disability Awareness Training: a critique. *Disability, Handicap & Society*, 7(3), 257-266. <https://doi.org/10.1080/02674649266780261>

- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>
- Hilderley, E. y Rhind, D. (2012). Including children with cerebral palsy in mainstream physical education lessons: a case study of student and teacher experiences. *Graduate Journal of Sport, Exercise and Physical Education Research*, 1(1), 1-15. https://www2.worc.ac.uk/gjseper/documents/Children_with_cerebral_palsy_in_mainstream_physical_ed_case_study_student_teacher_experiences.pdf
- Hurst, C., Corning, K. y Ferrante, R. (2012). Children's Acceptance of Others with Disability: The Influence of a Disability-Simulation Program. *Journal of Genetic Counseling*, 21(6), 873-883. <https://doi.org/10.1007/s10897-012-9516-8>
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes Toward the Participation of Individuals with Disabilities in Physical Activity: A Review. *Quest*, 55(4), 347-373. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491809>
- Jovanovic, L., Kudlacek, M., Block, M. E. y Djordjevic, I. (2014). Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32-46. <https://doi.org/10.5507/euj.2014.009>
- Kalyvas, V. y Reid, G. (2003). Sport Adaptation, Participation, and Enjoyment of Students with and without Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(2), 182-199. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.2.182>
- Kiger, G. (1992). Disability Simulations: Logical, Methodological and Ethical Issues. *Disability, Handicap & Society*, 7(1), 71-78. <https://doi.org/10.1080/02674649266780061>
- Lijuan, W., Jing, Q. y Lin, W. (2015). Beliefs of Chinese physical educators on teaching students with disabilities in general physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(2), 137-155. <http://doi.org/10.1123/APAQ.2014-0140>
- Loovis, E. M. y Loovis, C. L. (1997). A Disability Awareness Unit in Physical Education and Attitudes of Elementary School Students. *Perceptual and motor skills*, 84(3), 768-770. <https://doi.org/10.2466/pms.1997.84.3.768>
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Franco, E. y Coterón, J. (2017). Validación de la versión española del cuestionario "Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física (CAIPE-R)". *Psychology, Society, & Education*, 9(3), 447-458. <http://doi.org/10.25115/psy.e.v9i3.1025>

- Özer, D., Nalbant, S., Aglami, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A. y Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1001-1013. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x>
- Reina, R., Sierra, B., García, B. y Fernández, Y. (2016). *Incluye-T: Educación Física y Deporte Inclusivo*. Limencop S.L.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (9), 83-114. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3837/inclusion_en_el_area_de_educacion_fisica_en_espa%c3%b1a.pdf?sequence=1&rd=0031113748826728
- Taliaferro, A. R., Hammond, L. y Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self- efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49-67. <http://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Vickerman, P. y Coates, J. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers perspectives on including children with special education needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153. <http://doi.org/10.1080/17408980802400502>

ANEXOS

ANEXO I

CÓDIGO CENTRO: _____ Hora de Inicio: _____:_____

Día que se realiza el test: ____/____/_____ Fecha Nacimiento: ____/____/_____

Sexo: CHICA CHICO LETRA INICIAL DE TU NOMBRE: _____

¿Qué es una discapacidad?

Una persona con discapacidad es aquella que debido a la alteración de una estructura o función corporal (física, sensorial o intelectual) tiene algunas limitaciones para realizar actividades que serían normales para otras personas.

- ¿Tienes un familiar o amigo/a conocido con discapacidad? SI NO
- ¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en clase? SI NO
- ¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en clase de Ed. Física? SI NO
- ¿Has participado en alguna actividad deportiva con personas con discapacidad? SI NO

Las informaciones que vas a encontrar a continuación manifiestan ideas, opiniones y creencias acerca de tu relación con personas con discapacidad, especialmente tu clase de Educación Física.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, buenas o malas, sino que debes valorar tu opinión sobre las mismas.

Es **muy importante que no dejes ninguna pregunta sin contestar**, y que tengas presente que es un cuestionario totalmente **ANÓNIMO**, donde lo más importante es la sinceridad en tus respuestas.

¿Preparado/a?

Si tienes alguna duda, antes de empezar, puedes hacerla al profesor/a

¡¡COMENZAMOS!!



“María/Carlos tiene la misma edad que tú. Sin embargo, no puede caminar y correr con normalidad, por lo que utiliza una silla de ruedas para desplazarse. A María/Carlos le gusta jugar a los mismos juegos y deportes que a ti pero a veces tiene algunas dificultades, ya que es más lento que tú y se cansa fácilmente. Al utilizar la silla de ruedas no puede hacer actividades que impliquen saltos y los giros sólo puede hacerlos sobre sí mismo/a. Además, tendría algunas dificultades para lanzar balones a larga distancia o altura, teniendo que coordinar el desplazamiento de la silla con el bote de un balón o para recibir un pase.”

En mi clase de Educación Física en las que podría participar con María/Carlos, creo que:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Bastante en desacuerdo
3. Algo en desacuerdo
4. Algo de acuerdo
5. Bastante de acuerdo
6. Totalmente de acuerdo

1	Sería amigo/a de Carlos y María porque son uno/a más de la clase	1	2	3	4	5	6
2	Me sentiría incómodo/a si el profesor/a me pidiera que tengo que ayudar a Carlos/María durante las clases de Educación Física	1	2	3	4	5	6
3	Carlos/María sólo podrían jugar de porteros en fútbol	1	2	3	4	5	6
4	Me sentiría feliz o contento/a por jugar a María o Carlos	1	2	3	4	5	6
5	Me molestaría que mis padres me pidieran que jugase con Carlos o María	1	2	3	4	5	6
6	El material para María/Carlos debería estar adaptado para hacer más fácil su participación en los juegos (por ejemplo, material más ligero para lanzar más lejos)	1	2	3	4	5	6
7	Si Carlos o María fuesen de mi familia, no tendría problema en comentarlo con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6
8	Jugar con María/Carlos dificultaría el trabajo en equipo	1	2	3	4	5	6
9	La distancia para tirar a canasta en baloncesto debería estar más cerca y más baja para Carlos/María	1	2	3	4	5	6
10	Mis padres aprobarían que ayudara a María o Carlos	1	2	3	4	5	6
11	Evitaría ayudar a Carlos/María a participar en las actividades de clase	1	2	3	4	5	6
12	Carlos/María deberían tener más oportunidades en un juego de eliminación (por ejemplo, más vidas en un juego de pillar)	1	2	3	4	5	6
13	A mis compañeros/as no les molestaría que jugase con Carlos o María	1	2	3	4	5	6
14	Sería injusto que María/Carlos tuvieran más tiempo que los demás para hacer un circuito de ejercicios	1	2	3	4	5	6
15	María/Carlos se lo pasarían bien jugando con nosotros en clase	1	2	3	4	5	6
16	La participación de Carlos/María en las actividades hará que la clase sea más lenta y nos aburramos	1	2	3	4	5	6
17	Me molestaría que la clase fuese más lenta por culpa de María o Carlos	1	2	3	4	5	6

ANEXO II

Actividades
<p>Discapacidad visual</p> <p>“Sígueme”. Los alumnos se agrupan por parejas, y uno de ellos (con antifaz) sigue al otro (sin antifaz) por la cancha, primero cogidos de una mano, y después separados, mediante instrucciones verbales. Luego, se intercambian los papeles.</p> <p>“Pilla pilla en parejas”. 2 parejas, en las cuales un alumno va con antifaz y el otro no, son las encargadas de pillar (llevan pañuelos de colores para diferenciarse). Los alumnos que cogen y pueden ser cogidos son solamente los que llevan antifaces, y una vez una pareja coge a otra, se intercambian los papeles.</p> <p>“Fútbol sonoro”. 4 alumnos sin antifaz forman un círculo y otro alumno con antifaz se coloca en el centro del círculo. Este último debe realizar pases de pie con un balón de goalball a sus compañeros en el sentido de las agujas del reloj (sin que el balón se levante del suelo). Los alumnos sin antifaz pueden ayudar al compañero del centro mediante instrucciones verbales sobre su orientación a la hora de lanzar y de recibir el balón.</p>
<p>Discapacidad auditiva</p> <p>“Posturas de colores”. Los alumnos deben trotar libremente por la cancha sin perder de vista al profesor. El profesor va levantando tarjetas de diferentes colores y los alumnos deben adoptar diferentes posiciones en función del color (inicialmente se asociará un color a una postura concreta). Todo ello se realiza sin instrucciones verbales.</p> <p>“10 pases sigilosos”. Se divide la clase en dos, y a su vez se forman 2 subgrupos en cada mitad (4 equipos). Los alumnos del mismo equipo deben hacer 10 pases sin que el balón caiga al suelo y sin que ningún miembro del otro equipo toque el balón (consiguiendo así 1 punto). No se puede andar ni correr con el balón en la mano. Los alumnos solamente pueden comunicarse con gestos, y si algún alumno habla, el otro equipo gana 1 punto adicional.</p> <p>“El pañuelo silencioso”. Se divide la clase en dos equipos que se sitúan frente a frente. Los alumnos deben coger el pañuelo que tiene agarrado el profesor cuando les toca su número y volver a su posición sin ser cogidos por un compañero del otro equipo. Para indicar la salida, se utilizan tarjetas con números y no se emplean estímulos sonoros.</p>
<p>Discapacidad motora</p> <p>“Estación 1 circuito”. Los alumnos deben lanzar una pelota de tenis e intentar dejarla dentro de los 3 aros colocados en el suelo (el primero vale 1 punto para el equipo, el segundo vale 2 y el tercero vale 3).</p> <p>“Estación 2 circuito”. Los alumnos deben lanzar una pelota de tenis intentando pasarla entre 2 conos sin tocarlos (cuando los atraviesan sin tocarlos, el equipo consigue 1 punto).</p> <p>“Estación 3 circuito”. Los alumnos deben lanzar una pelota de tenis tratando de dejarla lo más cerca posible de un cono. Gana el equipo que deje la pelota más cerca del cono.</p>
<p>Discapacidad intelectual</p> <p>“Lobo, ciervo y piedras”. Todos los alumnos son “piedras” y permanecen sentados en el suelo, excepto un alumno que es el lobo y otro que es el ciervo. El lobo debe perseguir al ciervo y cogerlo. Si el lobo coge al ciervo, se intercambian los papeles. El ciervo puede salvarse si se esconde detrás de una piedra (sentándose al lado de una piedra). Si el ciervo hace esto, se convierte en piedra, la piedra se convierte en lobo y el lobo se convierte en ciervo.</p> <p>“Fitball intocable”. Los alumnos se sitúan formando un cuadrado, y cada equipo está en uno de los lados del cuadrado. Cada alumno tiene una pelota de gomaespuma que debe lanzar contra una pelota de fitball situada en el centro del cuadrado. El objetivo es conseguir que la pelota de fitball atraviese la línea de otro equipo (gol). Gana el equipo al que menos goles le hayan marcado.</p>