

Javier Pinilla Arbex
Magister

javier.p@magister.com

Javier Durán y Javier Pérez Tejero
Universidad Politécnica de Madrid (INEF- UPM)
Javier.duran@upm.es y j.perez@upm.es

Actitud de los profesionales de la educación física y del deporte hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en Guatemala.

Resumen

El presente estudio tuvo por objeto analizar la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad de los profesionales de la educación física y del deporte en Guatemala. Para ello, fueron encuestados 222 profesionales, 149 varones y 73 mujeres de entre 15 y 64 años, con una media de edad de 22,56 ($\pm 9,1$) años, mediante el cuestionario revisado y validado Actitud del profesorado de educación física hacia la enseñanza de alumnos con discapacidad III (PEATID III; Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002). El 78,8% de los profesionales mostraron actitudes favorables hacia la inclusión de alumnos con discapacidad ($X=3,51\pm 0,56$). Mediante la prueba t-student, se observó que las mujeres, los profesionales con familiares o conocidos con discapacidad, y los que se habían formado y documentado voluntariamente sobre la atención a personas con discapacidad, mostraron valores superiores ($p<0,05$) en la actitud que el resto de profesionales que no cumplían esa condición. Como futuras líneas de investigación puede resultar interesante evaluar el impacto de la formación sobre la mejora de las actitudes.

Abstract

The present study aimed to analyze the attitude of physical education teachers and sport professionals toward the inclusion of individuals with disabilities in Guatemala. To do this, a total of 222 professionals, 149 men and 73 women between 15 and 64 years old with a mean age of 22,56 ($\pm 9,1$) years, were asked to answer the valid and revised survey Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities PEATID III (Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002). The 78,8% of professionals asked, showed positive attitudes toward inclusion of individuals with disabilities ($X=3,51\pm 0,56$). Through a T-test, it was observed that women, professionals with family or acquaintances with disabilities and professionals who trained themselves by books or taking part in training sessions voluntarily about how to work with individuals with disabilities showed a better attitude than those who had not this characteristic ($p<0,05$). Further research should analyze the impact of training on the attitudes improvement.

Palabras clave

Actitud, profesorado, educación física, inclusión, discapacidad.

Keywords

Attitudes, professionals, physical education, inclusion, disability.

Introducción

La inclusión de personas con discapacidad ha sido desde 2008 uno de los principales objetivos sociales del Gobierno de Guatemala; inclusión que ha llegado a su vez al ámbito de la educación física y el deporte. A nivel educativo, a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), se puso en marcha el proyecto de Escuelas incluyentes para niños especiales (MINEDUC, 2008a) con el fin de incrementar la cobertura de atención hacia los estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo Regular (MINEDUC, 2008b). En el área de educación física, este objetivo se ha visto reflejado desde la Dirección General de Educación Física (DIGEF) mediante la creación del área de Discapacidad, el desarrollo de juegos especiales, la formación específica de maestros de educación física y la constitución de la primera Coordinación Departamental de Educación Física, Deporte Adaptado y Atención a personas con Discapacidad con sede en Quetzaltenango (CODEF-DIS).

Desde el ámbito deportivo y competitivo, la Confederación Deportiva Autónoma de Guatemala (CDAG) también ha incluido en sus líneas la promoción del deporte adaptado y el deporte inclusivo, constituyendo para ello el área de discapacidad, organizando competiciones de participación inclusiva y formando a técnicos deportivos y entrenadores para promover la inclusión de deportistas con discapacidad en los clubes convencionales.

Es por ello, que el presente estudio tiene por objetivo analizar la actitud de los profesionales de la educación física y del deporte en Guatemala hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus clases regulares, así como detectar los factores que más predisponen en los profesionales una mejor actitud hacia el proceso de inclusión (Elliott, 2008; Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002).

Algunos estudios demuestran que profesores con actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase de educación física ofrecen una mayor calidad en la atención al alumnado, consiguen un mayor estímulo en el aprendizaje motor del alumno (Heikinaro-Johansson y Sherrill, 1994; Rizzo y Vispoel, 1991; Simons y Kalogeropoulos, 2005) e incluso brindaban mayor tiempo de práctica real a los alumnos con discapacidad que los profesores con actitudes negativas (Elliott, 2008).

Según la teoría de acción razonada *Reasoned Action* (Ajzen y Fishbein, 1980), posteriormente denominada por Ajzen teoría del comportamiento o la conducta planeada *Theory of Planned Behaviour*, las actitudes vienen determinadas por el conjunto de creencias que interactúan en uno mismo, condicionando con ello las intenciones, lo que determinará posteriormente nuestro comportamiento. Existen dos sistemas de creencias que interactúan conjuntamente, el sistema de las propias creencias personales y el de las normas subjetivas (Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 1975). Las creencias individuales se construyen a partir de las experiencias e influyen sobre las actitudes de la persona, pero éstas a su vez deben ser entendidas bajo las normas sociales de su contexto en el que tienen lugar esas experiencias, los conocimientos y la información adquirida recientemente que son las que construyen las creencias individuales (Kowalski y Rizzo, 1996). Estas variables externas están indirectamente relacionadas con las actitudes, normas subjetivas, intenciones y conductas (Ajzen y Fishbein, 1980; Kowalski y Rizzo, 1996), por ello, esta teoría ha sido utilizada para entender que la intención o la actitud hacia un comportamiento dado puede ser el mejor predictor de que la persona ejecute esta conducta.

De acuerdo a esta teoría, diferentes investigadores y estudios han identificado la actitud del profesorado hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus clases regulares de educación física como un factor predictor de la conducta de los profesionales de la actividad física y del deporte hacia la inclusión real de alumnos con discapacidad en sus clases regulares (Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002; Kowalski y Rizzo, 1996; Rizzo, 1993; Rizzo y Vispoel, 1991; Rizzo y Wright, 1988)

Algunos factores como la percepción de las propias capacidades para trabajar con personas con discapacidad (Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002; Hodge y Jansma, 1999; Kowalski y Rizzo, 1996; Simons y Kalogeropoulos, 2005), la familiarización con este tipo de trabajo y la experiencia a través de programas de formación de prácticas han resultado ser indicadores de una actitud más positiva hacia la inclusión de personas con discapacidad en las clases regulares de educación física (Block y Rizzo, 1995; Folsom-Meek, Groteluschen, y Nearing, 1996; Kowalski y Rizzo, 1996). No obstante, de acuerdo con la acción razonada (Ajzen y Fishbein, 1980; Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002), cada realidad debe ser estudiada y entendida desde su propio contexto.

En la actualidad, no existen estudios en la literatura en Guatemala sobre el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de educación física o entrenamientos deportivos, ni de la actitud de los profesionales de la educación física y del deporte en torno a la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases regulares, así como del perfil, la experiencia, apoyos o la formación del profesorado que ya está trabajando con alumnos con discapacidad. Por ello, y de acuerdo a las líneas de promoción de una educación inclusiva del Gobierno de Guatemala (MINEDUC, 2008a), se ha considerado la necesidad de la realización del presente estudio.

Método

Diseño

El presente estudio es de tipo descriptivo, transversal y bajo un enfoque cuantitativo. Éste se desarrolló dentro de la planificación de actividades del proyecto de cooperación *Desarrollo de la atención para personas con discapacidad a través de la actividad física, rehabilitación y educación en el entorno de Quetzaltenango* de acuerdo a sus objetivos para el año 2012 y que fue llevado a cabo entre la Coordinación Departamental de Educación Física, Deporte Adaptado y Atención a Personas con Discapacidad (CODEF-DIS) de Quetzaltenango y la asociación española De un Cuerpo al Otro, con la colaboración del grupo de Cooperación DIM (Deporte, Ingeniería del Territorio y Diseño de Moda) de la Universidad Politécnica de Madrid y el Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI), de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte – INEF- de Madrid. El estudio consistió en un análisis de la actitud del profesorado hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus clases regulares mediante la realización de un cuestionario estandarizado. Durante los meses de abril, mayo y junio de 2012 se realizó el diseño del estudio, en julio de 2012 se seleccionó la muestra y el comienzo de la toma de datos hasta agosto de 2012. La transcripción de los resultados y su análisis fue llevado a cabo en los 9 meses posteriores a la toma de datos.

Muestra

El acceso a la muestra fue coordinado por la coordinadora de CODEF-DIS, realizándose el proceso de toma de datos por dos vías. Un primer grupo (Grupo A) fue encuestado durante el desarrollo de sus actividades profesionales seleccionando aleatoriamente a alumnos de diferentes grados de la Escuela Normal de Educación Física de Quetzaltenango (ENEF-Xela) así como a los maestros de educación física y técnicos deportivos de la región occidente de Guatemala. Un segundo grupo (Grupo B) de profesionales fue encuestado antes de comenzar un curso específico de 4h sobre actividades físicas inclusivas al que asistieron voluntariamente. Este curso fue desarrollado en diferentes puntos de Guatemala (Quetzaltenango, Mazatenango y la capital). En total se encuestaron a 222 profesionales en educación física y deporte de Guatemala, 149 varones y 73 mujeres con edades comprendidas entre 15 y 64 años, de edad media de 22,56 ($\pm 9,1$) años. De todos los profesionales, el Grupo A lo formaron 168 personas y estuvo compuesto por 128 estudiantes, 34 maestros de educación física y 6 técnicos, sumando en conjunto 111 varones y 57 mujeres con edades entre 15 y 57 años y 21,11 ($\pm 6,94$) de media. El Grupo B estaba compuesto por 54, 30 de ellos estudiantes de educación física, 7 maestros y 17 técnicos, sumando un conjunto de 38 hombres y 16 mujeres de entre 15 y 64 años y 26,91 ($\pm 12,8$) años de edad media.

Instrumento

Para el desarrollo del estudio se utilizó el cuestionario validado y revisado *Actitud del profesorado de educación física hacia la enseñanza de alumnos con discapacidad III* (Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III, PEATID III; Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002), que ha servido de referente en múltiples investigaciones sobre la actitud del profesorado hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus clases regulares en diferentes contextos (Adeniyi y Tella, 2009; Bartoňová, Kudláček, y Bressan, 2007; Duchane y French, 1998; Elliott, 2008; Hodge, Davis, Woodard, y Sherrill, 2002; Hodge y Jansma, 1999; Konza, 2008; Patrick, 1987; Reina, 2003; Sideridis y Chandler, 1997; Simons y Kalogeropoulos, 2005).

De acuerdo a la teoría de la acción razonada (Ajzen y Fishbein, 1980), el cuestionario PEATID III analiza la actitud del profesorado hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases regulares de educación física, sirviendo la actitud como indicador predictor de la posible conducta del profesorado ante la situación real del proceso de inclusión (Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002). Para ello, el cuestionario PEATID III consta de 12 enunciados en forma de creencia acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases regulares, a los que el profesorado debe responder mediante una escala de tipo Likert de 1 a 5 puntos: 1= totalmente desacuerdo, 2= desacuerdo, 3=neutro, 4= de acuerdo, 5 =totalmente de acuerdo (Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002).

Los 12 enunciados del cuestionario engloban las creencias en torno a tres factores: (a) resultados de enseñar a estudiantes con discapacidad en clases regulares de educación física (b) efectos en el aprendizaje del alumno y (c) necesidades de una preparación mayor del profesorado para enseñar a alumnos con discapacidad (Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002). Algunos enunciados son expresados en forma positiva y otros en negativa, debiendo invertir en el análisis de los resultados los valores de la escala tipo Likert sobre la respuesta en los enunciados con sentido negativo.

Tabla 1. Enunciados del cuestionario PEATID III (Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002)

N°	Enunciado	Sentido
(a) Resultados de enseñar a alumnos con discapacidad en clases regulares de educación física		
5	Estudiantes con _____ no serán aceptados por sus compañeros sin discapacidad en mis clases regulares de educación física.	-
6	Estudiantes con _____ perturbará la armonía de la clase en mis clases regulares de educación física con estudiantes sin discapacidad.	-
7	Tener que enseñar a estudiantes con _____ en mis clases regulares de educación física con estudiantes sin discapacidad supone una carga injusta para el profesor.	-
9	Enseñar a estudiantes con _____ en mis clases regular de educación física con estudiantes sin discapacidad, supone más trabajo para mí.	-
10	Estudiantes con _____ no deberían ser enseñados en mis clases regulares de educación física con estudiantes sin discapacidad porque requerirán demasiado tiempo para mí.	-
12	Estudiantes con _____ deberían ser enseñados con estudiantes sin discapacidad en mis clases regulares de educación física siempre que sea posible.	+
(b) Efectos en el aprendizaje del alumno		
1	Una ventaja de enseñar a estudiantes con _____ en mis clases regulares de educación física con estudiantes sin discapacidad es que todos los estudiantes aprenderán a trabajar juntos para lograr los objetivos.	+
2	Enseñar a estudiantes con _____ en mis clases regulares de educación física motivará a los estudiantes sin discapacidad a trabajar sus habilidades motrices.	+
3	Estudiantes con _____ aprenderán más rápidamente si son enseñados en mis clases regulares de educación física con estudiantes sin discapacidad.	+
4	Estudiantes con _____ desarrollarán el concepto de sí mismos de manera más favorable como resultado del aprendizaje de habilidades motrices en mis clases regulares de educación física con compañeros sin discapacidad.	+
(c) Necesidades de una preparación mayor del profesorado para enseñar a alumnos con discapacidad		
8	Como profesor de educación física, no tengo suficiente preparación para enseñar a personas con _____ con estudiantes sin discapacidad en mis clases regulares de educación física.	-
11	Como profesor de educación física, necesitaré más trabajo y preparación antes de que pueda dar clases de educación física con estudiantes con _____ y con estudiantes sin discapacidad.	+

Una de las ventajas que muestra este cuestionario es la flexibilidad, ya que permite analizar la actitud del profesorado hacia la inclusión de alumnos con distintos tipos de discapacidad, pudiendo modificar el enunciado en las 12 creencias introduciendo el tipo de discapacidad hacia el que se quiere valorar la actitud. Aunque originalmente se analizó la actitud hacia la inclusión de alumnos con problemas de conducta, discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje (Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002), posteriormente ha sido utilizado para analizar la actitud del profesorado hacia la inclusión de alumnos con otros tipos de discapacidad y su severidad (Astha, Bhargav, y Sharma, 2012; Kowalski y Rizzo, 1996; Sideridis y Chandler, 1997; Simons y Kalogeropoulos, 2005).

En el presente estudio, se analizaron las actitudes de los profesionales de la educación física y el deporte hacia la inclusión de alumnos con las discapacidades citadas en el plan de acción del Ministerio de Guatemala (MINEDUC, 2008a): discapacidad intelectual, discapacidad musculoesquelética (física), discapacidad visual y discapacidad auditiva.

Además del cuestionario PEATID III se suministró un cuestionario inicial anónimo donde se recopilaban los datos personales de cada participante: Edad, Sexo, situación familiar, formación, experiencia profesional, experiencia con personas con discapacidad, religión, situación económica y gusto por trabajar con personas con discapacidad física, intelectual, visual y auditiva, valorando este último ítem de 1 a 5 según la escala tipo Likert mencionada anteriormente.

Análisis estadístico

Las respuestas al cuestionario inicial fueron de carácter cuantitativo para las variables edad y número de hijos, de respuesta binomial para las variables de sexo, estado civil y si tenían familiares o conocidos con discapacidad y de respuesta múltiple para las variables relacionadas con la experiencia, formación, religión y salario. Se aplicó la prueba de normalidad para una muestra simple binomial a los resultados de las preguntas con respuesta sí o no del cuestionario inicial, mostrando una distribución normal ($p < 0,001$). Las preguntas con respuesta múltiple del cuestionario inicial mostraron una distribución normal ante el test chi-cuadrado ($p < 0,001$). Se aplicó el test de normalidad para una muestra simple Kolmogorov-Smirnov, observando la media, mediana, moda y los histogramas de normalidad para las respuestas al cuestionario PEATID III, cumpliendo los resultados los criterios de normalidad ($p < 0,001$).

Para cada persona encuestada, se calculó la media de las puntuaciones asignadas sobre los 12 enunciados en cada una de las discapacidades mencionadas, así como el valor medio de todas las puntuaciones asignadas en todo el cuestionario; representando correspondientemente la actitud del profesorado hacia la inclusión de alumnos con el tipo de discapacidad citado así como la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en general. Se aplicó la prueba de normalidad para una muestra simple Kolmogorov-Smirnov sobre las medias obtenidas, mostrando una distribución normal ($p < 0,05$). La prueba de Mann-Whitney U fue utilizada para la comparación de medias de sujetos que cumplían una determinada condición pero cuya representación era una muestra pequeña ($N < 30$). Se utilizó ANOVA de un factor para la comparación de medias entre grupos de categorías, así como la prueba Post-Hoc de Scheffe cuando se manifestaban diferencias significativas entre los grupos.

Resultados.

Cuestionario Inicial

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario inicial fueron los siguientes para cada uno de los grupos según la vía por la que fue suministrado el cuestionario, así como los valores totales de la muestra estudiada:

Tabla 2. Datos obtenidos de la muestra a partir del cuestionario inicial

Datos recopilados sobre el cuestionario inicial:	Grupo A (N=168)		Grupo B (N=54)		TOTAL (N=222)	
	N	%	N	%	N	%
1. Formación específica en actividad física adaptada para personas con discapacidad						
<i>1.1 Ha recibido formación durante los estudios</i>	101	63,1	28	53,8	129	60,8
<i>1.2 Ha participado en cursos específicos</i>	15	9,4	6	11,5	21	9,9
<i>1.3 Se ha documentado a través de libros</i>	15	9,4	16	30,8	31	14,6
2.Experiencia como profesional en educación física y deporte						
<i>2.1 Ninguna</i>	46	28,6	25	53,2	71	34,1
<i>2.2 Menor de 3 años</i>	79	49,1	4	8,6	83	39,9
<i>2.3 Mayor de 3 años</i>	36	28,3	18	38,2	54	26,0
3.Contacto profesional con personas con discapacidad						
<i>3.1 Nunca</i>	40	24,4	18	41,9	58	28
<i>3.2 Ocasionalmente</i>	106	64,6	17	39,5	123	59,4
<i>3.3 Ha trabajado o trabaja habitualmente</i>	18	11,0	8	18,6	26	12,6
4.Tiene un conocido o familiar con discapacidad	42	25,0	23	46,9	65	30,5
5.Remuneración						
<i>5.1 No tiene</i>	88	67,7	23	46,9	111	62,0
<i>5.2 Menor a Q2500/mes</i>	26	19,9	8	16,3	34	19,0
<i>5.3 Mayor a Q2500/mes</i>	16	12,4	18	36,8	34	19,0

Los porcentajes han sido calculados descartando los valores perdidos por respuestas en blanco, las cuales fueron 10 casos para el primer apartado, 14 para el segundo, 15 para el tercero, 9 para el cuarto y 43 para el quinto apartado.

Un porcentaje elevado de la totalidad de la muestra manifestó haber recibido formación específica sobre atención a personas con discapacidad durante los estudios (60,8%) así como haber tenido contacto profesional bien de manera habitual u ocasional con personas con discapacidad (70%). De manera habitual, son 26 personas de toda la muestra las que trabajan con personas con discapacidad, siendo el 50% estudiantes. De las personas que manifiestan no tener trabajo remunerado (N=111), el 91,9% de ellos hace referencia a estudiantes (N=102), correspondiendo el restante 8,1% a profesionales titulados.

Actitud de los profesionales hacia la inclusión de alumnos con discapacidad

El 78,8% de los encuestados (N=175) mostraron actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en general. Respecto a la actitud hacia la inclusión de alumnos con cada una de las discapacidades estudiadas, el porcentaje de resultados positivos fue de 83,8% (N=186) hacia la inclusión de alumnos con discapacidad física, hacia la intelectual 82% (N=182), hacia la visual 81,8% (N=180) y hacia la auditiva 76,6% (N= 170).

El valor medio obtenido en la actitud en general hacia la inclusión de alumnos con discapacidad fue de $3,51 \pm 0,56$. La actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad física fue la mayor con $3,55 \pm 0,59$, seguido de la discapacidad auditiva $3,53 \pm 0,66$, intelectual $3,51 \pm 0,60$ y visual $3,47 \pm 0,58$. En cada una de las correlaciones estudiadas entre la actitud hacia la inclusión de alumnos con una determinada discapacidad con alumnos con otra, en todas las correlaciones se encontró que cumplían ser mayores de $r^2 > 0,80$ ($p < 0,001$); asimismo entre los resultados de la actitud del profesorado hacia cada una de las discapacidades y la actitud en general se encontró en todos los casos una correlación positiva $r^2 > 0,92$ ($p < 0,001$).

El 77,6% (N=173) de los profesionales encuestados indicaron puntuaciones medias mayores a 3 sobre la escala tipo Likert de 1 a 5 en el enunciado *Me gustaría trabajar con personas con discapacidad* _____. Sobre el total de los encuestados, 78 profesionales asignaron la puntuación máxima en este ítem en cada una de las 4 discapacidades citadas, representando el 35,6% de todos los encuestados. Asimismo, se encontró una correlación positiva significativa ($r^2 = 0,46$; $p < 0,001$) entre los valores asignados en este ítem con la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad.

En cuanto a los factores contextuales, se observaron diferencias significativas ($t_{211}=1,99$; $p<0,05$) entre la actitud de los profesionales que no tienen ningún familiar o conocido con discapacidad en el entorno cercano ($N=148$, $X=3,45 \pm 0,55$) y los que sí lo tienen ($N=65$, $X=3,65 \pm 0,56$), así como entre hombres y mujeres (Tabla 3). En ambos contrastes se asumieron varianzas iguales tras realizar el test de Levene ($p>0,05$)

Tabla 3. Diferencias en la actitud entre hombres y mujeres

Actitud hacia la discapacidad:	Género	N	X	DE	Diferencias significativas	
Intelectual	Hombre	147	3,43	0,57	$t_{16}=2,371$	$p<0,01$
	Mujer	71	3,64	0,63		
Física	Hombre	147	3,47	0,57	$t_{16}=2,360$	$p<0,01$
	Mujer	71	3,67	0,60		
Visual	Hombre	147	3,39	0,56	$t_{16}=2,542$	$p<0,01$
	Mujer	71	3,60	0,56		
Auditiva	Hombre	147	3,45	0,64	$t_{16}=2,227$	$p<0,01$
	Mujer	71	3,65	0,66		
Total	Hombre	147	3,43	0,53	$t_{16}=2,677$	$p<0,01$
	Mujer	71	3,64	0,58		

En relación a la formación de los profesionales encuestados, no se mostraron diferencias significativas entre la actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad entre estudiantes, maestros y técnicos deportivos mediante la aplicación de ANOVA de un factor ($F_{2,204}=0,204$; $p>0,05$). Tampoco se encontraron diferencias significativas entre la actitud de los profesionales en función de la experiencia profesional ($F_{7,200}=1,917$; $p>0,05$) o en función de la experiencia trabajando con personas con discapacidad ($F_{2,204}=0,204$; $p>0,05$).

Tampoco se encontraron diferencias significativas en la actitud entre los profesionales que han recibido formación específica sobre atención a personas con discapacidad durante sus estudios y los que no ($t_{210}=1,362$; $p>0,05$). Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas ($t_{210}=2,321$; $p<0,05$) en la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad entre los profesionales que se documentan de manera autónoma mediante libros para la atención a personas con discapacidad ($N=31$; $X=3,73\pm 0,63$) y los que no ($X=3,48 \pm 0,55$), así como entre profesionales que han asistido a cursos de específicos sobre atención a personas con discapacidad ($N=21$; $X=3,81\pm 0,57$) y los que no ($X=3,48 \pm 0,56$) de manera significativa

($t_{210}=2,590$; $p<0,05$); para el contraste se asumieron varianzas iguales mediante prueba de Levene ($p>0,05$)

Tomando de referencia las dos vías por las que fue suministrado el cuestionario, se encontraron las siguientes diferencias entre los profesionales encuestados durante sus actividades profesionales regulares (Grupo A) y los profesionales que asistieron voluntariamente a las formaciones sobre actividad física inclusiva (Grupo B):

Tabla 4. Actitudes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad de los grupos A y B

Grupo		D. Intelectual	D. Física	D. Visual	D. Auditiva	Total
A N=168	Media	3,41	3,45	3,39	3,41	3,42
	DE	0,61	0,59	0,57	0,65	0,56
B N=54	Media	3,82	3,87	3,73	3,90	3,82
	DE	0,48	0,49	0,52	0,53	0,46
Total N=222	Media	3,51	3,55	3,47	3,53	3,52
	DE	0,60	0,59	0,58	0,66	0,56

Aunque la actitud de los profesionales encuestados fue positiva en ambos grupos (Tabla 3.), se observaron diferencias significativas ($p<0,001$) entre los dos grupos en la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual ($t_{110}=5,128$), discapacidad física ($t_{107}=5,187$), discapacidad visual ($t_{220}=3,951$) y discapacidad auditiva ($t_{108}=5,565$), así como en el resultado total del cómputo de la actitud general hacia la inclusión de alumnos con discapacidad ($t_{107}=5,33$). Para el contraste, se asumieron varianzas iguales mediante prueba de Levene únicamente en la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad visual ($p>0,05$). Asimismo, también se encontraron diferencias significativas ($t_{97}=2,894$; $p<0,01$) en el gusto por trabajar con personas con discapacidad entre el grupo A ($X=3,87 \pm 1,09$) y B ($X=4,35 \pm 0,54$).

Profesionales que trabajan habitualmente con personas con discapacidad

El 11,71% (N=26) de los profesionales encuestados manifestaron trabajar habitualmente con personas con discapacidad, de los cuales el 80,8% eran hombres (N=21) y el 19,2% mujeres (N=5). El 23,1% tiene un amigo o conocido con discapacidad y el 50% de los que manifestaron trabajar con personas con discapacidad son estudiantes. De los 26 profesionales, 18 formaban parte del grupo A y 8 del grupo B.

De todos ellos, el 92,3% de los profesionales ha recibido formación específica en atención a personas con discapacidad y el 57,7% ha recibido formación durante los estudios. Sin embargo, sólo 8 (30,8%) han realizado cursos específicos y 5 se han documentado a través de libros (19,2%).

Dentro de los profesionales que trabajan habitualmente con personas con discapacidad, se ha observado que la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad se correlaciona positivamente con el gusto por trabajar con personas con discapacidad ($r^2=,602$; $p<0,001$), con la experiencia como profesional ($r=,517$; $p<0,01$) y también con el salario ($r=,550$; $p<0,01$).

En este sentido se ha detectado que el 50% no tienen remuneración, el 21,9% gana entre Q1500 y Q2500, el 15,6% gana entre Q2500 y Q4000 y el 12,5% gana más de Q4000, observándose diferencias significativas ($Z=2,461$, $p<0,05$) en la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad entre aquellas personas que trabajaban sin remuneración ($X=3,10\pm 0,53$) y los que trabajaban con personas con discapacidad de manera remunerada ($X=3,76\pm 0,65$). Asimismo, entre los profesionales remunerados y no remunerados, se encuentran diferencias en cuanto a la iniciativa para participar en procesos formativos y la experiencia (Tabla 4.)

Tabla 5. Diferencias entre el perfil de los profesionales que trabajan habitualmente con personas con discapacidad de manera remunerada y no remunerada.

Perfiles de los profesionales que trabajan habitualmente con personas con discapacidad	No remunerados (N=12)	Remunerados (N=11)
Edad	R 16-29 19,75 ± 4,12	R 21-49 33,09 ± 8,44
Tiene un familiar o conocido con discapacidad	N=1 (8,3%)	N= 5 (45,5%)
Tienen más de 3 años de experiencia profesional	N=0 (0%)	N= 9 (81,8%)
Se ha documentado a través de libros	N= 1 (8,3%)	N=4 (36,4%)
Ha realizado cursos específicos	N=0 (0%)	N=8 (72,7%)
Ha recibido formación durante los estudios	N=9 (75%)	N=3 (27,3%)
Ha recibido formación específica	N=11 (91,7%)	N=10 (90,9%)
Tiene estudios finalizados	N=4 (33,3%)	N=9 (81,8%)

El factor remuneración, sin embargo, no fue un factor relevante en la actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad en los profesionales que no trabajan con personas con discapacidad habitualmente, ya que no existieron diferencias significativas ($t_{143}=1,205$; $p>0,05$) en la actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad entre los profesionales con remuneración ($N=55$, $X=3,61\pm,53$) o sin remuneración ($N=90$, $X=3,49 \pm,56$) en su trabajo habitual.

Discusión

A nivel general, los datos revelan actitudes positivas de los profesionales de la educación física y del deporte hacia la inclusión de alumnos con discapacidad, siendo un dato positivo para que pueda desarrollarse un adecuado proceso de inclusión (Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002) de acuerdo a los objetivos del gubernamentales de Guatemala (Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002). Estos resultados, contrastados con otros estudios como el de Simons y Kalogeropoulos (2005), muestran ser superiores a los estudiados en otros contextos (Tabla 5).

Tabla 6. Comparación de los resultados obtenidos con el estudio de Simons y Kalogeropoulos (2005)

Actitud hacia la inclusión de alumnos con:	Profesionales en Guatemala		Simons y Kalogeropoulos (2005)
Discapacidad intelectual	3,51		3,50
DE	0,60		0,63
Discapacidad sensorial	Auditiva	Visual	2,74
	3,53	3,47	
DE	0,66	0,58	0,76
Discapacidad física	3,55		2,77
DE	0,59		0,70

Estos datos pueden deberse positivamente a que el 60,8% (N=129) manifestó haber recibido formación durante los estudios acerca de la atención a alumnos con discapacidad y el 72% (N=149) manifiesta haber tenido algún contacto profesional con alumnos con discapacidad, factores que pueden inferir positivamente sobre la actitud del profesorado (Anning, 2010; Konza, 2008). Estos datos son muy superiores a los mostrados en otros países, donde el 74% de los encuestados manifestaba no haber recibido ninguna formación específica sobre atención a personas con discapacidad (Anning, 2010). No obstante, dentro de los profesionales encuestados, la formación profesional o la experiencia con personas con discapacidad, no fueron indicadores que generaran diferencias significativas en las actitudes de los profesionales, lo cual puede deberse a que no fueron analizados a través del cuestionario factores como la duración, calidad, seguimiento y supervisión sobre la formación recibida o el contacto profesional con personas con discapacidad; pudiendo ser estas condiciones relevantes en la mejora de la actitud del profesorado (Cook et al., 2000; Auxter, Pyfer, y Huettig, 2001; Horne, 1985; Jones, 1984;

Papadopoulou et al., 2004).

Según algunos estudios, el contacto directo con personas con discapacidad (Pérez, Ocete, Ortega-Vila, y Coterón, 2012; Slininger, Sherrill, y Jankowski, 2000) puede mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad, lo cual, aunque no pueda verse reflejado en el presente estudio a través de los resultados de las actitudes entre los profesionales que han trabajado y no con personas con discapacidad, este factor sí se ve de manifiesto en la diferencia de actitudes entre las personas que tienen un familiar o conocido con discapacidad y los que no; pudiendo deberse esta diferencia al vínculo emocional significativo existente con familiares o conocidos.

En relación al género, aunque en el contexto guatemalteco se ha detectado una mayor actitud en las mujeres que en los hombres, existen estudios contrapuestos en los que no existen diferencias significativas en la actitud en función del género (Patrick, 1987; Rizzo y Vispoel, 1991; Rizzo y Wright, 1988) y otros en los que sí (Adeniyi y Tella, 2009; Hodge y Jansma, 1999). Este hecho puede deberse a factores culturales y contextuales de acuerdo a la importancia del mismo sobre las actitudes según la teoría de la acción razonada (Ajzen, 1985; Ajzen y Fishbein, 1980; Rizzo y Vispoel, 1991).

La actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases regulares, se ha visto también muy relacionada con la predisposición de los profesionales hacia la formación, la realización de cursos y la documentación autónoma a través de libros. Aunque el porcentaje de profesionales que llevan a cabo estas acciones es minoritario, a través de la comparación de los grupos A (profesionales encuestados durante sus actividades regulares) y B (profesionales que asistieron voluntariamente a un curso sobre actividad física inclusiva), se ha podido demostrar que al igual que una actitud puede ser un factor predictor de la conducta (Ajzen, 1985; Ajzen y Fishbein, 1980; Sherry, Folsom-Meek y Rizzo, 2002), las propias conductas, en estos casos, también han sido indicadores positivos de las actitudes.

De acuerdo a estos resultados, aunque entendemos que todos los profesionales deben estar preparados para incluir a alumnos con discapacidad en sus clases regulares, también cabe pensar incluir la actitud y la formación en los procesos de selección del profesorado que vaya a ejercer sus funciones docentes en grupos inclusivos ya que según diferentes estudios, profesores con mejores actitudes ofrecen mayor tiempo de práctica y éxito en la tarea desarrollada (Elliott, 2008). Asimismo, la actitud puede verse estrechamente relacionada con las propias capacidades percibidas por el profesor para desarrollar dichas funciones (Simons y Kalogeropoulos, 2005) y con la experiencia en el desarrollo de las mismas (Marston y Leslie, 1983; Rizzo y Vispoel, 1991).

Algunos estudios exponen que los profesores que no incluyen a los alumnos con discapacidad en sus clases es en un alto porcentaje debido a que consideran que no disponen del conocimiento ni los recursos para hacerlo (Clark, French, y Henderson, 1986; Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou, y Patsiaouras, 2004), es por ello que se debe seguir apostando por la mejora de las capacidades y competencias del profesorado (Konza, 2008; Ellen M. Kowalski y Terry L. Rizzo, 1996) desde el campo práctico con apoyo y supervisión de profesionales expertos en la materia (Anning, 2010; Campbell, Gilmore, y Cuskelly, 2003).

Los resultados positivos encontrados en la actitud de los profesionales en Guatemala hacia la inclusión de alumnos con discapacidad puede haberse visto reforzada por la incorporación del programa de prácticas con alumnos con discapacidad (Hodge y Jansma, 1999) en las Escuelas Normales de Educación Física de Quetzaltenango y Mazatenango desde el año 2010, sin embargo, la falta de estudios previos no nos permiten hacer un contraste con las actitudes previas a la incorporación de este programa. No obstante, la incorporación de un programa no es suficiente si no está acompañado de unos objetivos, planificación, supervisión y seguimiento (Anning, 2010; Campbell et al., 2003). Futuras líneas de investigación deberían analizar el impacto de estos programas así como los resultados en las competencias adquiridas por los profesionales a través de ellos.

Un dato importante que debe destacarse es que, tanto las actitudes como el desempeño de las funciones profesionales hacia contextos inclusivos además de depender de la formación (Theodorakis, Bagiatis, y Goudas, 1995; Auxter, Pyfer, y Huettig, 2001; Horne, 1985; Jones, 1984; Papadopoulou et al., 2004; Pérez et al., 2012), la experiencia y el contacto con personas con discapacidad, dependen también de las condiciones y el apoyo que se reciba en el desarrollo de estos programas (Astha, Bhargav, y Sharma, 2012).

En el presente estudio, entre los profesionales que trabajan con personas con discapacidad se ha encontrado una importante diferencia entre las personas que trabajan de manera remunerada y los que lo realizan de manera no remunerada. Aunque el estudio presenta limitaciones en el análisis de las condiciones de trabajo de los profesionales en actividades físicas inclusivas en cuanto a ratios, medios y apoyos; la condición económica de los profesionales no remunerados puede ser un factor contraproducente en sus actitudes así como en el desempeño profesional.

Es por ello, y siguiendo las indicaciones de Astha et al. (2012), que futuras líneas de promoción e investigación deben ir orientadas al análisis de las condiciones profesionales en las que se desarrollan las actividades físicas en contextos inclusivos, con el fin de garantizar la calidad del aprendizaje del alumnado así como del refuerzo mediante experiencias positivas de los profesionales (Cook, Tankersley, Cook, y Landrum, 2000).

Conclusiones

La actitud de los profesionales de la educación física y del deporte de Guatemala hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus clases regulares ha resultado ser altamente favorable, relacionándose este dato con un elevado porcentaje de profesionales que han recibido formación específica durante los estudios y que han tenido contacto con personas con discapacidad en su trayectoria profesional.

De entre los factores analizados, las mujeres, las personas con familiares o conocidos con discapacidad y las personas que asisten voluntariamente a cursos sobre atención a personas con discapacidad o que se documentan autónomamente mediante libros, han resultado relacionarse positivamente con una mayor actitud hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases regulares de educación física

El análisis de factores como el impacto y la estructura de los programas de prácticas en actividades físicas inclusivas o las condiciones en las que se desarrollan estas actividades pueden ser futuras líneas de investigación que garanticen la adecuada intervención de los profesionales en actividades físicas en contextos inclusivos.

Citas y referencias bibliográficas

Adeniyi, S., y Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3).

Ajzen, I. (1985). From intentions to action: A theory of planned behavior. In J. Kuhl y J.

Beckmann (Eds.), *Action-control from cognition to behavior* (pp. 11-19).

Heidelberg: Springer.

Ajzen, I., y Fishbein, M. (Eds.). (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Anning, C. (2010). *Physical Activity in Children and Adolescents with Exceptionalities: The Role of School and Athletic Programs*. Master of Education, University of Saskatchewan, Saskatchewan (Canada).

Astha, Bhargav, S., y Sharma, S. (2012). Physical training instructors' attitude toward inclusion of children with special needs in Haryana. *Asian Journal of Research in Social Science and Humanities*, 2(4).

Bartoňová, R., Kudláček, M., y Bressan, L. (2007). Attitudes of future physical educators toward teaching children with disabilities in physical education in the republic of south africa. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 37(4).

Block, M. E., y Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators towards teaching students with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 80-87.

Campbell, J., Gilmore, L., y Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual y Developmental Disability*, 28(4), 369-379.

Duchane, K. A., y French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education Settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(4), 370-380.

Elliott, S. (2008). The effect of teacher's attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International journal of Special Education*, 23(3).

Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Beliefs, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley: Reading, MA.

Folsom-Meek, S. L., Groteluschen, W., y Nearing, R. J. (1996). Influence of academic major and hands-on experience on college students, attitudes toward learners with disabilities. *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research*, 3(1), 47-66.

Folsom-Meek, S. L., y Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141.

Heikinaro-Johansson, P., y Sherrill, C. (1994). Integrating children with social needs in physical education: A school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 44-56.

Hodge, S. R., Davis, R., Woodard, R., y Sherrill, C. (2002). Comparison of Practicum Types in Changing Preservice Teachers' Attitudes and Perceived Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 155.

Hodge, S. R., y Jansma, P. (1999). Effects of Contact Time and Location of Practicum Experiences on Attitudes of Physical Education Majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16(1), 48-63.

Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge. In P. Kell, W. Vialle, D. Konza y G. Vogl (Eds.), *Learning and the learner: exploring learning for new times* (pp. 39-64): University of Wollongong.

Kowalski, E. M., y Rizzo, T. L. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes Toward Individuals With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196.

Marston, R., y Leslie, D. (1983). Teacher perceptions from mainstreamed vs. non-mainstreamed teaching environments. *The Physical Educator*, 40, 8-15.

MINEDUC. (2008a). *Inclusión Educativa: El camino del futuro. Un desafío para compartir*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.

MINEDUC. (2008b). *Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.

Patrick, G. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325.

Pérez, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G., y Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(29), 258-271.

Reina, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Revista Digital*, 59.

Rizzo, T. L. (1993). Teaching students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (Suppl.)(A-117).

Rizzo, T. L., y Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.

Rizzo, T. L., y Wright, R. G. (1988). Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.

Sideridis, G. D., y Chandler, J. P. (1997). Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: A confirmatory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(1), 51-64.

Simons, J., y Kalogeropoulos, K. (2005). Attitudes of primary physical education teachers towards teaching pupils with disabilities. *International Journal of Child y Family Welfare*, 2-3, 114-126.

Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.