

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Año: 2018-2019

**EFFECTOS DE UNA JORNADA DE RUGBY INCLUSIVO EN ACTITUDES HACIA LA
INCLUSION DE JUGADORES DE RUGBY**

AUTORA: IDOIA OLABARRIETA ARRANZ

DIRECTOR: AITOR ITURRICASTILLO

Fecha, 20 de MAYO de 2019

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN	5
INCLUSIÓN, RASGOS GENERALES	5
INVESTIGACIONES DEL CONTACTO.....	6
DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN	8
METODOLOGÍA.....	9
Participantes. GI y GC.....	9
Procedimiento	9
Intervención	9
Mediciones.....	10
Análisis estadístico.....	11
RESULTADOS	12
DISCUSIÓN.....	15
LIMITACIONES	19
CONCLUSIONES	20
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21
ANEXOS	25
ANEXO 1	25
ANEXO 2	27

RESUMEN

Son cada vez más los estudios que se interesan en la inclusión de personas con discapacidad, usando para ello como herramienta la actividad físico-deportiva. A pesar de ello, la mayoría de los estudios se centran en el ámbito educativo. El presente artículo tiene como principal objetivo conocer y valorar las actitudes y creencias hacia la inclusión de jugadores/as de rugby. Para ello se llevó a cabo una intervención en la que personas con y sin discapacidad intelectual (DI) participaron en una jornada de rugby inclusivo. 72 personas participaron en el estudio divididos en dos grupos. El grupo intervención (GI) (n = 31) participó en la jornada de rugby inclusiva y el grupo control (GC) no (n=29). De los 72 participantes 12 eran personas con DI y 60 eran personas sin DI. Ambos grupos completaron el cuestionario modificado Attitudes towards Inclusion in Physical Education Scale: ATIPES . Los resultados no mostraron mejores actitudes en un grupo que en otro ni entre el Pre y el Post de cada grupo. Los resultados entre el Pre y el Post del GI fueron significativos, obteniendo valores más elevados en el Post. No se encontraron diferencias significativas en el GC. Tampoco se encontraron diferencias significativas en el GI entre chicos y chicas, pero si se mostraron entre Pre y Post del GI chicos. Los efectos positivos de la intervención no parecen muy notables, teniendo en cuenta que los participantes partían con una alta actitud positiva hacia la inclusión. Futuras investigaciones desde el ámbito físico-deportivo son necesarias para el estudio de la inclusión en contextos no escolares.

Palabras clave: actitudes, inclusión, discapacidad, jóvenes, actividad física

ABSTRACT

There are more and more studies interested in the inclusion of people with disabilities, using physical activity as a too. Despite this, most studies focus on the educational field. The main purpose of this article is to know and assess attitudes toward the inclusion of rugby players. To this end, an intervention was carried out in which people with and without intellectual disability (ID) participated in an inclusive rugby day. 72 people participated in the study divided in two groups. The intervention group (IG) (n = 31) participated in the inclusive rugby day and the control group (CG) n = 29) did not. Out of the 72 participants, 12 were people with ID and 60 were people without ID. Both groups completed the modified Attitudes towards Inclusion in Physical Education Scale: ATIPES. The results did not show better attitudes in one group than in other or between the Pre and the Post of each group. The results between the Pre and the Post of the IG were significant, obtaining higher values in the post. No significant differences were found in the CG. No significant differences were found either in the IG between boys and girls, but they were shown between Pre and Post of the IG boys. The positive effects of the intervention do not seem very remarkable, taking into account that the participants left with high positive attitude towards inclusion. Future research from the physical-sports field is necessary for the study of inclusion in non-school contexts.

Keywords: attitudes, inclusion, disability, youth, physical activity

INTRODUCCIÓN

INCLUSIÓN, RASGOS GENERALES

La Unión Europea definió en 2009 la inclusión social como un proceso que asegura que aquellas personas en riesgo de pobreza y exclusión social aumenten las oportunidades y los recursos necesarios para participar activamente en la vida económica, social y cultural, así como gozar de unas condiciones de vida y bienestar que se consideran normales en la sociedad que les rodea (Reina, 2014). Por lo tanto, la actividad física inclusiva sería la filosofía y práctica que asegura que todos los individuos, independientemente de su edad y habilidad, tienen iguales oportunidades de práctica en actividad física (Reina, 2014). Esta misma filosofía se ha trasladado a la educación, dándose a conocer como escuela inclusiva, con el objetivo de lograr una educación donde los fundamentos en los procesos de enseñanza y aprendizaje sean el respeto, la participación y la convivencia (López, 2011). Esta filosofía no solo se centra en la educación conjunta, sino que es responsable de proporcionar apoyo, servicio y material educativo que permita al alumno con discapacidad convertirse en una parte integrante de la vida escolar diaria (Cordente-mesas, González-Víllora, Block y Contreras-Jordan, 2016). Por lo tanto, la escuela inclusiva es, hoy por hoy, un centro educativo donde los alumnos con discapacidad comparten aulas con alumnos sin discapacidad, siguiendo el principio declarado por la UNESCO en 2008 que manifiesta que todos los alumnos deben estudiar juntos independientemente de sus condiciones y características, siendo la escuela la que tiene que adaptarse al alumno y no viceversa (Rello y Garoz Puerta, 2014; UNESCO, 2008).

Son numerosos los beneficios que la inclusión aporta a la sociedad, tales como la aceptación de las diferencias individuales y la conciencia de las diferentes necesidades (Campos, Ferreira y Block, 2013). De la misma forma, también se encuentran obstáculos que dificultan una inclusión exitosa; como ha demostrado la literatura, la actitud de los compañeros hacia las personas con discapacidad es un factor determinante (Ocete, Perez-Tejero, Franco y Coterón, 2017). Existen numerosos estudios en el ámbito de la educación que han estudiado las actitudes y creencias de los alumnos hacia la inclusión (Bebetsos, Derri, Flippou, Zetou y Vernadakis, 2014; Campos et al., 2013; Cordente-mesas et al., 2016; Hutzler y Levi, 2008; Ocete et al., 2017; Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou y Koidou, 2008; Reina, Hutzler, Iniguez-Santiago y Moreno-Murcia, 2016; Rello y Garoz Puerta, 2014), sin embargo, el movimiento inclusivo también se puede extrapolar al ámbito deportivo, siendo este, junto con los cursos de música y arte, un entorno adecuado para integrar a las personas con discapacidad (Bebetsos et al., 2014). Esto es debido al entorno único que se crea en estas

actividades donde se une a las personas para trabajar en grupos por un objetivo común (Campos et al., 2013), permitiendo el desarrollo de las actitudes y conductas sociales de personas con y sin discapacidad (Bebetsos et al., 2014). A pesar de ello, apenas se encuentran estudios (Papaioannou, Evaggelinou y Block, 2014) en el ámbito deportivo que midan las actitudes hacia la inclusión. Por lo tanto, son necesarios futuros estudios centrados en los efectos de la actividad físico deportiva en las actitudes y creencias.

Se conocen como Deporte Adaptado todas aquellas actividades deportivas que se adecúan a las capacidades de las personas que toman parte en ellas (Reina, 2014). A nivel estatal, en 2017 hubo 11.428 licencias deportivas, de las cuales 8.581 (75%) eran de hombres mientras que 2.847 (25%) eran de mujeres, habiendo una diferencia en el número de licencias marcada por el género ya que 408 (80%) eran de hombres y 101 (20%) de mujeres (BOE, 2018). En el deporte adaptado se distinguen 5 niveles dependiendo de su nivel de adaptación o modificación. Por ejemplo, el Rugby Inclusivo se encuentra en el nivel 5, ya que representa un deporte regular practicado conjuntamente por personas con y sin discapacidad, creando así una situación de normalización e inclusión total (Reina, 2014). En el rugby inclusivo cada equipo alinea a 15 participantes mayores de 16 años de los cuales 7 son jugadores y los otros ocho dinamizadores (Euskaltel Blog, 2018). En los últimos años ha habido un crecimiento de equipos de rugby inclusivo; desde que Gaztedi Rugby Taldea junto con Down Araba crearan el primer equipo de rugby inclusivo de Euskadi en Vitoria en 2013 (Down España, 2015), ya son cuatro los clubes que cuentan con equipos de rugby inclusivo, Universitario Bilbao Rugby, Hernani Club Rugby Elkartea, Getxo Errugbia y el ya mencionado Gaztedi Rugby Taldea (Euskaltel Blog, 2018). De esta manera, las personas con y sin discapacidad pueden encontrar un espacio en el que de una forma lúdica comparten intereses y objetivos, llegando incluso a establecer relaciones de amistad, creando así un entorno óptimo para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión.

INVESTIGACIONES DEL CONTACTO

La educación inclusiva brinda la oportunidad de desarrollo de actitudes positivas de estudiantes sin discapacidades hacia compañeros con discapacidades (Panagiotou et al., 2008). Se han analizado las actitudes y creencias hacia la inclusión desde primaria (Panagiotou, et al., 2008; Rello y Garoz Puerta, 2014; Bebetsos et al., 2014; Ocete et al., 2017; Cordente-mesas et al., 2016) hasta secundaria (Hutzler y Levi 2008; Rello y Garoz Puerta, 2014; Campos et al., 2013; Reina et al., 2016), con un resultado donde las personas que tenían contacto con la

discapacidad aportaban mejores actitudes que aquellos que no lo tenían (Bebetsos et al., 2014; Rello y Garoz Puerta, 2014; Panagiotou et al., 2008; Cordente-mesas et al., 2016; Campos et al., 2013). En este sentido, el contacto con la discapacidad puede mejorar las actitudes y creencias hacia la inclusión tal y como se ha observado en diferentes estudios (Hutzler & Levi, 2008; Reina et al., 2016). Sin embargo, fuera del ámbito educativo son pocos los estudios que han observado los efectos del deporte inclusivo en las actitudes hacia la inclusión de las personas (Papaioannou et al., 2014). En este sentido, los autores ven la necesidad de seguir analizando los efectos de una jornada de rugby inclusiva en las actitudes hacia la inclusión.

En 1954 Allport fue el primero en establecer una conexión entre el contacto entre personas de distintas características y sus respectivas actitudes (Pettigrew, 1998). Mediante la Teoría del contacto intergrupar demostró que el contacto entre grupos reduce los prejuicios, y por tanto las actitudes y creencias negativas, intergrupales. Siguiendo sus pasos, muchos investigadores mostraron interés por esta teoría llegando a la misma conclusión (Pettigrew, 1998; Pettigrew y Tropp, 2006; Pettigrew, Tropp, Wagner y Christ, 2011). Pero para obtener efectos positivos del contacto entre grupos, la Teoría del contacto intergrupar sostiene que depende en gran medida de las condiciones en las que el contacto tiene lugar, es decir, el contacto ha de darse bajo unas circunstancias específicas (Pettigrew, 1998; Zuma, 2014; Pettigrew et al., 2011): el estado de grupo igual dentro de la situación, es importante que ambos grupos esperen y perciban un estatus igual en la situación; tener objetivos comunes, la reducción de los prejuicios a través del contacto requiere un esfuerzo activo orientado hacia los objetivos; la cooperación intergrupar, el logro de objetivos comunes debe ser un esfuerzo independiente sin competencia intergrupar; y, por último, el apoyo de autoridades o la ley, ya que con la sanción social explícita, el contacto entre grupos se acepta más fácilmente y tiene más efectos positivos, es decir, el apoyo de la autoridad establece normas de aceptación (Pettigrew, 1998; Zuma, 2014; Pettigrew et al., 2011). En la Teoría del contacto intergrupar cuando no se dieron estas cuatro condiciones no se obtuvieron efectos positivos sino todo lo contrario, se encontraron efectos negativos hacia la inclusión (Pettigrew, 1998). Una reciente investigación añade una condición más a las ya establecidas, la situación de contacto debe tener potencial de amistad, debido a que la amistad envuelve las condiciones óptimas para lograr los efectos positivos del contacto entre grupos (Pettigrew, 1998; Pettigrew et al., 2011). Teniendo en cuenta las 5 condiciones requeridas para facilitar la inclusión, la práctica deportiva del rugby podría ser una gran herramienta para seguir desarrollando actitudes y creencias positivas hacia la inclusión fuera de las clases de educación física, ya que es un

ámbito en el que fácilmente se pueden dar las 5 condiciones del Teoría del contacto intergrupales.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN

Son numerosos los estudios que muestran diferencias de género en las actitudes hacia las personas con discapacidad (Bebetsos et al., 2014; Block, 1995; Campos et al., 2013; Cordente-mesas et al., 2016; Hutzler & Levi, 2008; Lopez et al., 2018; Panagiotou et al., 2008; Rello y Garoz Puerta, 2014). Por lo general, las mujeres muestran valores más altos de inclusión tanto en la actitud global, como en las actitudes y creencias específicas de educación física y deporte (Bebetsos et al., 2014; Campos et al., 2013; Hutzler & Levi, 2008; Panagiotou et al., 2008; Rello y Garoz Puerta, 2014), aunque encontramos alguna excepción respecto a los valores de educación física y deporte en estudios como el que realizaron Block en 1995, nuevamente Block et al. en 2016 y Lopez et al. en 2018. En estos tres estudios sólo se observaron diferencias de género significativas en los ítems de actitud global, por lo que no podrían concluir que un atributo significativo favorable a la actitud hacia la discapacidad sea ser mujer. Por el contrario, Panagiotou et al. en 2008 y Bebetsos et al. en 2014, analizando las diferencias encontradas en sus investigaciones, señalaron que generalmente las niñas son más responsables hacia los individuos con discapacidad que los niños, y podría ser que esto se deba a la educación dispar que reciben hombres y mujeres, ya que las niñas son socializadas para que sean más cuidadosas y responsables hacia las personas dependientes que los niños. Debido a que existen diferentes resultados en las actitudes hacia la inclusión en relación al género, sería interesante continuar analizando los valores en función al género.

El primer objetivo del presente estudio fue conocer y valorar las actitudes y creencias hacia la inclusión de jugadores/as de rugby. El segundo objetivo fue analizar los efectos de un programa de intervención basado en la Teoría del contacto intergrupales en las actitudes y creencias hacia la inclusión de los/as jugadores/as de rugby. El tercer objetivo fue comparar las actitudes y creencias entre chicos y chicas.

METODOLOGÍA

Participantes. GI y GC.

60 jugadores de rugby participaron en el presente estudio con edades comprendidas entre los 19 y los 56 años ($n = 61$, 24 ± 7 años). Estos jugadores eran pertenecientes a diferentes equipos y categorías y algunos tuvieron contacto con 11 jugadores con DI del equipo de rugby inclusivo del mismo club. Todos los participantes fueron divididos en dos grupos, un grupo Intervención ($n = 31$, 24 ± 9 ; chicas: 9, 21 ± 2 años; chicos: 22, 25 ± 10 años) y un grupo control ($n = 30$, 25 ± 5 ; chicas: 726 ± 4 ; chicos: 23, 25 ± 5 años). El grupo intervención (GI) participó en la jornada de rugby inclusivo *Rugby For All*, mientras que el grupo control no tomó parte en ella. A todos los participantes se les explicaron los riesgos y beneficios de la participación en el estudio y firmaron el preceptivo consentimiento informado. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad del País Vasco, UPV/EHU (M10_2019_058).

Procedimiento

El presente estudio se realizó a finales de la temporada de rugby cuando la mayoría de los equipos había finalizado la temporada regular. En el grupo de intervención (GI) los/las participantes sin discapacidad intelectual que participaron en el día del rugby inclusivo rellenaron el cuestionario "Attitudes questionnaire in PE based on the theory of planned behavior", modificado a "Attitudes questionnaire in sport (rugby) based on the theory of planned behavior" versión española, antes (PRE) y después (POST) de realizar una jornada de rugby inclusivo. En el grupo control (GC), también se pasó el cuestionario antes (PRE), después (POST) de realizar la jornada de rugby inclusivo, sin embargo, el GC no participó en este evento. Para ello, tanto en GI como GC, tres días antes y tres días después se pasó el cuestionario modificado Attitudes towards Inclusion in Physical Education Scale (mATIPES). El cuestionario fue administrado por el mismo investigador en las dos ocasiones.

Intervención

Para la intervención se organizó una jornada de rugby de carácter lúdico denominado *Rugby For All* en la que jugadores/as con y sin discapacidad intelectual participaron a la vez. Los/las jugadores/as se dividieron en 6 grupos similares. Cada grupo se constituyó de jugadores con y sin discapacidad, diferente sexo y edad. A lo largo de esta jornada se llevaron a

cabo 5 tareas específicas del rugby: pase, placaje, patada, evasión y manejo del balón. Los grupos fueron pasando de forma ordenada por todas las postas (10 minutos) hasta haber participado en cada una de ellas y para finalizar la jornada se jugó un partido amistoso (30 minutos) en el que pudieron jugar todos contra todos y poner en práctica lo realizado en los ejercicios anteriores. Para culminar el *Rugby For All* se realizó el tercer tiempo, donde los jugadores con y sin discapacidad interactuaron fuera del campo. Con todo este proceso se intentó cumplir con las 5 condiciones de Teoría del contacto intergrupala.

Mediciones

La herramienta objeto de análisis es el cuestionario modificado Attitudes towards Inclusion in Physical Education Scale (mATIPES) previamente utilizada en educación (Pérez-Torralba et al., 2018) pero todavía en proceso de validación (Anexo 1). En este caso, se modificaron 2 ítems con el objetivo de hacerlo específico para una actividad física extraescolar. El cuestionario original está formado por tres apartados: información inicial del alumno (nombre y apellidos, edad, género, familiar o amigo cercano con discapacidad, compañero con discapacidad en clase y en clase de educación física y práctica de actividad deportiva con personas con discapacidad); descripción de un hipotético compañero con discapacidad intelectual y, por último, relación de 17 ítems pertenecientes a tres escalas: una de creencias conductuales (ítems 1,4,8,11,15), otra de creencias subjetivas (ítems 2,5,7,10,13) y la última de creencias de control (ítems 3,6,9,12,14,16,17) (Tabla 1). Todo el cuestionario se respondió mediante una escala de tipo Likert de 6 posibilidades (1 = totalmente desacuerdo; 2 = bastante en desacuerdo; 3 = algo en desacuerdo; 4 = algo de acuerdo; 5 = bastante de acuerdo; 6 = totalmente de acuerdo). Los resultados de los ítems negativos fueron invertidos, de tal forma que sus respuestas sumaban lo mismo que las respuestas positivas. Se analizó la suma de todos los ítems y cada tipo de creencia.

Tabla 1. *Definición de las diferentes creencias.*

CREENCIAS CONDUCTUALES	CREENCIAS SUBJETIVAS	CREENCIAS DE CONTROL
<i>Evaluación global del individuo hacia el comportamiento, pudiendo ser favorable a este. Actitud positiva o negativa hacia el comportamiento</i>	<i>Creencia del individuo sobre las expectativas de otras personas importantes para él sobre dicha conducta y directamente relacionada con la presión social. Lo que otras personas piensan.</i>	<i>Creencia del individuo cerca de factores facilitadores o dificultosos para desempeñar un comportamiento determinado: Cómo de fácil será de realizar determinada tarea.</i>

Análisis estadístico

Todos los análisis se llevaron a cabo con el programa Statistical Package for Social Sciences (versión 20.0 para Mac, SPSS Inc, Chicago, IL, USA). Se utilizaron métodos básicos de estadística para obtener la media y la desviación típica. Para analizar las diferencias entre los grupos (Pre y Post) se utilizó una prueba T-Student para muestras relacionadas. Para analizar las diferencias entre chicas y chicos se realizó una prueba T-Student para muestras independientes. Para determinar las diferencias significativas se utilizó el criterio $p < 0,05$.

RESULTADOS

Los resultados totales obtenidos junto con los del Grupo Intervención y el Grupo Control se presentan en la tabla 2. No hubo diferencias significativas entre el Pre y el Post en el sumatorio de los resultados totales, sin embargo, los resultados totales del grupo Intervención fueron estadísticamente significativos entre el Pre y el Post, obteniendo valores estadísticamente superiores en el Post ($p > 0,05$: $78,16 \pm 10,57$ vs $81,31 \pm 11,28$). En la misma línea que en los resultados totales, el cambio entre el Pre y el Post no fue significativamente superior en el Grupo Control. A pesar de ello, en el Pre los resultados totales del Grupo Control fueron estadísticamente superiores al del Grupo Intervención.

Tabla 2. Resultados del cuestionario *Attitudes Towards Inclusion in Physical Education Scale (mATIPES)* diferenciado en función del grupo que había participado en la intervención (Grupo Intervención) y los que no (Grupo Control).

	Total (n = 59)		Grupo Intervención (n = 29)		Grupo Control (n = 30)	
			Pre	Post	Pre	Post
Item 1	5,57 ± 0,92	5,42 ± 1,39	5,41 ± 1,08	5,41 ± 1,29	5,73 ± 0,69	5,80 ± 0,48
Item 2	5,47 ± 1,19	5,22 ± 1,57	5,25 ± 1,38	5,41 ± 1,26	5,70 ± 0,91	5,40 ± 1,27
Item 3	5,59 ± 0,93	5,47 ± 0,97	5,35 ± 1,19	4,41 ± 1,18	5,83 ± 0,46	5,53 ± 0,73*
Item 4	5,26 ± 1,09	5,32 ± 0,97	5,09 ± 1,35	5,13 ± 1,02	5,43 ± 0,72	5,50 ± 0,90
Item 5	4,91 ± 1,89	5,13 ± 1,60	4,54 ± 2,06	4,79 ± 1,89	5,30 ± 1,64	5,46 ± 1,19
Item 6	3,91 ± 1,67	3,62 ± 1,76	4,06 ± 1,65	3,65 ± 1,81	3,76 ± 1,71	3,60 ± 1,73
Item 7	5,60 ± 1,12	5,72 ± 0,96	5,51 ± 1,33	5,62 ± 1,29	5,70 ± 0,87	5,83 ± 0,46
Item 8	3,93 ± 1,64	4,23 ± 1,59	3,83 ± 1,67	4,31 ± 1,73	4,03 ± 1,62	4,16 ± 1,46
Item 9	2,81 ± 1,68	3,10 ± 1,73	2,48 ± 1,56	3,27 ± 1,81*	3,16 ± 1,76	2,93 ± 1,68
Item 10	5,80 ± 0,70	5,88 ± 0,37	5,77 ± 0,76	5,86 ± 0,44	5,83 ± 0,64	5,90 ± 0,30
Item 11	5,36 ± 1,26	5,37 ± 1,27	5,09 ± 1,49	5,24 ± 1,43	5,63 ± 0,92	5,50 ± 1,10
Item 12	3,14 ± 1,66	3,11 ± 1,55	2,93 ± 1,67	3,06 ± 1,64	3,36 ± 1,65	3,16 ± 1,48
Item 13	4,91 ± 1,49	5,40 ± 1,26*	4,96 ± 1,37	5,37 ± 1,23	4,86 ± 1,63	5,43 ± 1,30
Item 14	4,32 ± 1,85	4,35 ± 1,60	4,06 ± 1,96	4,65 ± 1,58	4,60 ± 1,71	4,06 ± 1,59
Item 15	5,45 ± 1,08	5,71 ± 0,78	5,22 ± 1,38	5,72 ± 0,99	5,70 ± 0,59	5,70 ± 0,53
Item 16	4,13 ± 1,44	3,86 ± 1,70	4,16 ± 1,48	3,79 ± 1,83	4,10 ± 1,42	3,93 ± 1,59
Item 17	4,55 ± 1,56	4,64 ± 1,53	4,35 ± 1,72	4,55 ± 1,74	4,76 ± 1,38	4,73 ± 1,33
Total	80,78 ± 10,04	82,00 ± 9,73	78,16 ± 10,57	81,31 ± 11,28*	83,53 ± 8,55^{††}	82,67 ± 8,10

* $p < 0,05$ diferencias significativas entre Pre y Post. [†] $p < 0,05$ diferencias significativas entre el grupo control y el grupo intervención. ^{††} $p < 0,05$ diferencias significativas entre el grupo control y el grupo intervención.

Los resultados en función de las diferentes creencias entre el Grupo Control y el Grupo Intervención se presentan en la tabla 3. No hubo diferencias significativas entre el Pre y el Post en el Grupo Intervención pero si en el Grupo Control, siendo los resultados del Post de la creencia de control significativamente más bajos ($p < 0,05$: $4,15 \pm 0,88$ vs $3,86 \pm 0,89$). Asimismo, la creencia conductual del Grupo Control fue estadísticamente superior a la del Grupo Intervención antes de la intervención ($p < 0,05$: $4,88 \pm 0,84$ vs $5,31 \pm 0,56$).

Tabla 3. Resultados al *Attitudes Towards Inclusion in Physical Education Scale (mATIPES)* diferenciado en función del grupo que había participado en la intervención (Grupo Intervención) y los que no (Grupo Control).

	Total (n = 60)		Grupo Intervención (n = 31)		Grupo Control (n = 29)	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Creencias						
conductuales	$5,12 \pm 0,73$	$5,25 \pm 0,72$	$4,88 \pm 0,84$	$5,17 \pm 0,84$	$5,31 \pm 0,56^{\ddagger}$	$5,33 \pm 0,57$
Creencias subjetivas	$5,34 \pm 0,86$	$5,11 \pm 0,66$	$5,19 \pm 0,87$	$5,41 \pm 0,74$	$5,48 \pm 0,87$	$5,61 \pm 0,56$
Creencias de control	$3,96 \pm 0,85$	$3,94 \pm 0,91$	$3,83 \pm 0,79$	$4,01 \pm 0,94$	$4,15 \pm 0,88$	$3,86 \pm 0,89^*$

* $p < 0,05$ diferencias significativas entre PRE y el POST. $^{\ddagger}p < 0,05$ diferencias significativas entre el grupo control y el grupo intervención.

Los resultados del Grupo Intervención de Chicas y el Grupo Intervención de chicos obtenidos se presentan en la tabla 4. Los resultados totales del GI Chicas no fueron significativamente superiores entre el Pre y el Post. No obstante, se encontraron diferencias significativas en el GI Chicos, con valores estadísticamente superiores en el Post ($p < 0,05$: $76,55 \pm 10,98$ vs $79,80 \pm 12,51$). No se encontraron resultados estadísticamente significativos ni en el Pre ni en el Post entre el GI Chicas y el GI Chicos.

Tabla 4. Resultados del cuestionario *Attitudes Towards Inclusion in Physical Education Scale (mATIPES)* en el grupo que participó en la intervención (GI) diferenciado en función del género: chicas y chicos.

	GI Chicas (n = 9)		GI Chicos (n = 22)	
	Pre	Post	Pre	Post
Item 1	5,66 ± 0,70	5,33 ± 1,65	5,31 ± 1,21	5,45 ± 1,14
Item 2	5,00 ± 1,65	5,22 ± 1,64	5,36 ± 1,29	5,50 ± 1,10*
Item 3	5,22 ± 1,30	5,44 ± 0,88	5,40 ± 1,18	5,40 ± 1,31
Item 4	4,88 ± 1,26	4,88 ± 1,36	5,18 ± 1,40	5,25 ± 0,85
Item 5	4,22 ± 2,04	4,88 ± 1,96	4,68 ± 2,10	4,75 ± 1,91
Item 6	4,66 ± 1,22	5,00 ± 1,00	3,81 ± 1,76	3,05 ± 1,79
Item 7	5,44 ± 1,66	4,88 ± 2,20	5,54 ± 1,22	5,95 ± 0,22
Item 8	4,55 ± 1,50	4,88 ± 1,26	3,54 ± 1,68	4,05 ± 1,87
Item 9	3,00 ± 1,80	3,77 ± 1,39	2,27 ± 1,45	3,05 ± 1,95
Item 10	5,44 ± 1,33	5,88 ± 0,33	5,90 ± 0,29	5,85 ± 0,48
Item 11	5,55 ± 0,72	5,11 ± 1,61	4,90 ± 1,68	5,30 ± 1,38
Item 12	2,88 ± 1,45	2,88 ± 1,45	2,95 ± 1,78	3,15 ± 1,75
Item 13	5,33 ± 0,70	5,22 ± 1,71	4,81 ± 1,56	5,45 ± 0,99*
Item 14	4,22 ± 1,98	5,44 ± 0,72	4,00 ± 2,00	4,30 ± 1,75
Item 15	4,88 ± 1,69	5,77 ± 0,66	5,36 ± 1,25*	5,70 ± 1,12*
Item 16	4,44 ± 1,33	4,22 ± 1,85	4,05 ± 1,55	3,60 ± 1,84
Item 17	4,88 ± 1,36	5,77 ± 0,44	4,13 ± 1,83	4,00 ± 1,83
Total	81,00 ± 10,33	84,67 ± 7,43	76,55 ± 10,98	79,80 ± 12,51*

*p < 0,05 diferencias significativas entre PRE y POST.

Los resultados en función de las diferentes creencias entre el GI Chicas y el GI Chicos se presentan en la tabla 5. Los resultados no fueron estadísticamente significativos entre el Pre y el Post en ninguno de los grupos, como tampoco lo fueron los valores estadísticos de ninguna de las creencias tanto en el Pre como en el Post entre el GI Chicas y el GI Chicos.

Tabla 5. Resultados al cuestionario *Attitudes Towards Inclusion in Physical Education Scale (mATIPES)* en el grupo que participó en la intervención (GI) diferenciado en función del género: chicas y chicos.

	GI chicas (n = 9)		GI Chicos (n = 22)	
	Pre	Post	Pre	Post
Creencias conductuales				
Creencias conductuales	4,84 ± 1,08	5,29 ± 0,90	4,97 ± 0,75	5,11 ± 0,83
Creencias subjetivas				
Creencias subjetivas	5,42 ± 0,58	5,62 ± 0,67	5,13 ± 0,94	5,32 ± 0,77
Creencias de control				
Creencias de control	4,20 ± 0,77	4,24 ± 0,68	3,61 ± 0,74	3,91 ± 1,04

DISCUSIÓN

Algunos estudios determinan que se pueden obtener resultados positivos en las actitudes y creencias que se tienen hacia los compañeros con algún tipo de discapacidad gracias al contacto que se establece en su entorno (Hutzler & Levi, 2008; Reina et al., 2016). En este sentido, el principal objetivo de este estudio fue conocer y valorar las actitudes y creencias hacia la inclusión de jugadores y jugadoras de rugby antes y después de tener contacto con personas con discapacidad intelectual. Los resultados indican que después de un día de contacto con la DI el GI mejoró de forma significativa las actitudes que el GC. Sin embargo, curiosamente, los valores del GC en el Pre test fueron estadísticamente superiores. En relación al género, fueron los chicos quienes mejoraron las actitudes significativamente.

El alto nivel de interacción social que se da en la práctica de la actividad física grupal hace que se generen nuevas creencias basadas en la experiencia personal, es decir, reduce los prejuicios -lo cual conduce al desarrollo de actitudes positivas- (Pettigrew, 1998). Es por ello que el contacto entre personas con y sin discapacidad ha de darse cuando se buscan cambios positivos en las actitudes hacia las personas con discapacidad y su inclusión. A pesar de ello, el número de publicaciones científicas sobre programas de intervención hacia personas con discapacidad desde el ámbito de la actividad físico deportiva no parece muy elevado (Papaioannou et al., 2008), menos aún cuando se trata de programas dirigidos fuera del entorno educativo (Rello y Garoz Puerta, 2014). En el presente estudio, el grupo GI mostró un aumento significativo en el total de las actitudes favorables a la inclusión entre el pre y el post tal y como muestran otros estudios como los de Cordente-mesas et al. (2016), Pettigrew et al. (2011), Papaioannou et al. (2014), Panagiotou et al. (2008), Tripp, French y Sherrill (1995), Slininger, Cherrill y Jankowski (2000), Hutzler y Levi (2008) y Hutzler (2000). Los resultados obtenidos tanto en el pre como en el post del GC fueron superiores a los del GI, al contrario que pasa en los estudios realizados por Papaioannou et al. (2014), Block (1995), Hutzler y Levi (2008), Kudláček, Jesina y Wittmannová (2011), Hutzler (2003), Abellán, Sáez-Gallego y Reina (2017) y López et al. (2018), donde las personas que habían tenido un contacto previo con personas con discapacidad tenían valores más altos. Los resultados mostraron que la jornada *Rugby For All* tuvo un efecto positivo en el grupo que participó en ella, ya que los valores del grupo intervención fueron significativamente superiores en el post que en el pre ($p < 0,05$; $78,16 \pm 10,57$ vs $81,31 \pm 11,28$), al igual que ocurre en la mayoría de investigaciones anteriores (Panagiotou et al., 2008; Papaioannou et al., 2014; Bebetsos et al., 2014; Maras y Brown, 2000; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995; Hutzler, 2003; Block y Obrusnikova, 2007; Lopez et al.,

2018; Abellán et al., 2017). En el estudio llevado a cabo por Panagiotou et al. (2014), el único llevado a cabo fuera del ámbito escolar, se dieron resultados muy similares, ya que en el grupo experimental se obtuvieron mejoras significativas después del programa llevado a cabo (15.30 ± 2.82 vs. 17.88 ± 1.79 , diferencias entre el Pre y el Post respectivamente), mientras que en el grupo control no se pudo observar ningún cambio positivo, sino que además, los resultados fueron ligeramente inferiores en el post test (14.41 ± 3.09 vs. 14.30 ± 2.79 , diferencias entre el Pre y el Post respectivamente) al igual que ocurre en el presente estudio ($83,53 \pm 8,55$ vs. $82,67 \pm 8,10$, diferencias entre el Pre y el Post respectivamente). Respecto al bloque de creencias, en el Pre test los resultados del GC revelaron valores estadísticamente superiores, por lo que este grupo ya tenía una actitud positiva hacia la inclusión. Abellán et al. (2017) observaron resultados similares en un estudio llevado a cabo con estudiantes de secundaria donde el grupo control a pesar de no haber modificado sus resultados mostraba una actitud significativamente más favorable hacia la discapacidad que el grupo que había participado en la actividad. En el presente estudio, tales valores positivos pudieron verse reflejados en la creencia conductual, ya que el grupo control reveló valores significativamente más elevados en el Pre que el GC, lo que podría indicar que este grupo tenía una actitud positiva hacia el comportamiento de las personas con DI. A pesar de no encontrar diferencias en los valores generales entre el Pre y Post test del GC si se mostraron diferencias en la creencia de control de este grupo, lo que significa que hubo una creencia más positiva hacia el desempeño de una determinada tarea por parte de una persona con DI, aunque no se podrían determinar las razones. Los resultados de este estudio en relación con el GI y el GC coinciden con la literatura reciente en cuanto a la conclusión de que el contacto directo con personas con DI a través de la actividad física juega un importante papel en el cambio de actitudes de personas sin discapacidad hacia la inclusión (Panagiotou et al., 2008; Lopez et al., 2018). Los resultados del estudio de Panagiotou et al. (2008) con alumnos griegos revelaron diferencias significativas en el grupo experimental ($p < 0,05$: $19,50$ vs. $20,15$) tras haber participado en un programa de un día de deporte paraolímpico. Por otro lado, López et al. (2018) observaron diferencias significativas en la suma de ítems específicos ($p < 0,05$: $15,26 \pm 3,31$ vs. $12,55 \pm 3,18$) donde el grupo que había participado en las clases de educación física con personas con DI mostraba mejores actitudes y creencias hacia la inclusión. Sin embargo, sería interesante promover intervenciones e investigaciones con mayor número de personas y de mayor duración de contacto fuera del ámbito escolar para determinar los efectos de la teoría del contacto intergrupales.

Existen diferentes estudios que analizan las actitudes y creencias hacia la inclusión en función del género (Cordente-Mesas et al., 2016; Campos et al., 2013; Slininger et al., 2000; Rello y Garoz Puerta, 2014; Block, 1995; Tripp et al., 1995; Hutzler, 2003; Bebetsos et al., 2014; Panagiotou et al., 2008; Block y Obruskikova, 2007). En la mayoría de estos estudios, después de una intervención de contacto con la discapacidad se han visto mejoras tanto en el grupo de las chicas (Cordente-mesas et al., 2016; Campos et al., 2013; Rello y Garoz Puerta, 2014; Block, 1995; Tripp et al., 1995; Hutzler, 2003; Bebetsos et al., 2014; Panagiotou et al., 2008) como en el de los chicos (Cordente-mesas et al., 2016; Block, 1995; Bebetsos et al., 2014; Panagiotou et al., 2008; Tripp et al., 1995; Slininger et al., 2000; Block y Obruskikova, 2007). En el presente estudio, no se mostraron diferencias entre el Pre y el Post de chicas en valores totales. En el caso de los chicos, sí se encontraron diferencias significativas entre el Pre y el Post, logrando valores más positivos en el Post ($76,55 \pm 10,98$ vs. $79,80 \pm 12,51$, diferencias entre el Pre y el Post respectivamente). Cabe destacar que los chicos partían con valores más bajos en el Pre (no significativo), por lo que es más fácil de encontrar una mejoría que en el grupo de las chicas, donde las actitudes en el Pre tenían valores positivos altos (Block y Obruskikova, 2007). En el caso de los chicos, se lograron valores más elevados en el Post, mostrando una actitud más positiva hacia el comportamiento de las personas con DI, lo que sería parte de las creencias conductuales. En relación al género, no se mostraron diferencias significativas, ya que chicas y chicos puntuaron de forma similar. Este dato contrasta la literatura pasada donde las chicas obtenían resultados marginalmente más altos (Campos et al., 2013; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995), apoyando de esta forma la literatura más reciente en la que no se muestran tales diferencias (Cordente-mesas et al., 2016; Panagiotou et al., 2008; Block y Obruskikova, 2007; Lopez et al., 2018). En estos estudios todos los autores coincidían en sus resultados, en el caso de Cordente-mesas et al. (2016) los ítems se valoraron divididos en educación física general ($3,59 \pm 0,63$ vs $3,46 \pm 0,78$, entre chicas y chicos respectivamente), asistencia externa ($5,56 \pm 0,74$ vs $3,52 \pm 0,82$, entre chicas y chicos respectivamente) y específicos del deporte ($2,64 \pm 0,99$ vs $2,80 \pm 1,08$, entre chicas y chicos respectivamente) donde la única diferencia significativa se encontró en los ítems de educación física general mostrando actitudes y creencias globales similares entre chicos y chicas. El estudio realizado por Panagiotou et al. (2008) se estructuró en base a ítems de actitudes generales y específicos del deporte y en ninguno se mostraron diferencias significativas en el pre test, por lo que ambos géneros partían con el mismo nivel de actitudes y creencias. En la revisión bibliográfica llevada a cabo por Block y Obruskikova (2007) en la que se recogía la literatura de los años 1995-2005 en torno a la inclusión en la educación física volvieron a concluir que no se mostraban actitudes y creencias diferentes entre chicos y chicas ni en el pre

test ni en el post test, sino que, además, que las actitudes y creencias de ambos géneros eran más neutras que positivas, pero manteniéndose similares. En la misma línea, Lopez et al. (2018) en el estudio de esta corriente más actual que encontramos, observaron que en la suma general de ítems las chicas tenían actitudes y creencias moderadamente superiores que las de los chicos ($24,15 \pm 3,27$ vs $22,50 \pm 4,23$, entre chicas y chicos respectivamente), pero, a pesar de ello, no se observaron diferencias específicas en la suma de ítems generales o específicos. Por otro lado, tanto las chicas como los chicos que formaban el grupo de contacto con la discapacidad obtuvieron resultados significativamente superiores que los chicos y chicas que formaban el grupo de no contacto con la discapacidad ($p < 0.05$; CDF: chicos, $14,55 \pm 3,19$; chicas, $15,80 \pm 3,30$ vs NCDF: chicos, $12,37 \pm 3,03$; chicas, $12,78 \pm 3,39$, entre chicos y chicas - respectivamente- que habían mantenido contacto con personas con discapacidad y que no habían mantenido contacto con personas con discapacidad respectivamente), lo que indica que el contacto con personas con discapacidad afectó de manera similar a ambos géneros. Los hallazgos que indican que las chicas tienen actitudes más positivas que los chicos hacia las personas con discapacidad están apoyados por una gran cantidad de literatura (Campos et al., 2013; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995). Estas afirmaciones son conclusivas de los resultados obtenidos en sus estudios, donde Tripp et al. (1995) observaron una puntuación significativamente superior en las chicas que en los chicos ($93,52 \pm 18,49$ vs $89,38 \pm 16,69$ entre chicas y chicos respectivamente). De la misma forma, estos resultados volvieron a repetirse en el estudio llevado a cabo por Slininger et al. (2000), donde tanto en el contacto estructurado ($P < 0.05$; $26,6 \pm 7,1$ vs $23,7 \pm 5,3$ entre chicas y chicos respectivamente) establecido como en el no estructurado ($P < 0.05$; $26,4 \pm 6,2$ vs $25,0 \pm 6,8$ entre chicas y chicos respectivamente) las chicas obtenían valores superiores. Campos et al. (2013) observaron cómo esta misma corriente se repetía; en este caso, las actitudes se valoraron de forma diferenciada en actitud global ($P < 0.05$; $3,34 \pm 0,28$ vs $3,25 \pm 0,28$ entre chicas y chicos respectivamente), de actividad física general ($P < 0.05$; $3,17 \pm 0,39$ vs $3,08 \pm 0,51$ entre chicas y chicos respectivamente) y específica del deporte ($P < 0.05$; $3,53 \pm 0,32$ vs $3,47 \pm 0,42$ entre chicas y chicos respectivamente) y en todas ellas las chicas lograron valores superiores a los chicos. Fishbein (1996) sugirió que las chicas eran socializadas para que sean más cuidadosas y responsables hacia las personas dependientes que los chicos (Panagiotou et al., 2008; Bebetos et al., 2014). No obstante, en el presente estudio la jornada *Rugby For All* no afectó las actitudes de chicas y chicos de manera diferente, ya que no se mostraron diferencias significativas entre géneros, al igual que ocurre en estudios más recientes como el de Panagiotou et al. (2008), donde se valoraron las actitudes hacia la inclusión de alumnos griegos de 5º y 6º curso en las clases de educación física después de participar en un programa de

deporte Paraolímpico. Podemos concluir que la jornada *Rugby For All* no tuvo más efecto en las chicas que en los chicos, coincidiendo con los estudios de López et al. (2018), Cordente-Mesas et al. (2016), Bebetos et al. (2014), Panagiotou et al. (2008) y Block y Obrusnikova, (2007). Fishbein determinó en 1996 que las chicas eran socializadas para ser más responsables y cuidadosas hacia las personas dependientes que los chicos, teniendo una educación similar por parte de sus familias y el sistema educativo (Cordente-mesas et al., 2016). En este caso en cambio, junto con otros estudios previamente mencionados (incluir los mismos que mencionas arriba) parece ser que se están equilibrando las actitudes y creencias hacia la inclusión en chicas y chicos. Visto el contraste de la literatura más reciente en cuanto al género, existe una necesidad para futuras investigaciones en el área.

LIMITACIONES

Una importante limitación del estudio es la breve duración de la intervención, ya que somos conscientes de que una actividad de dos horas de duración puede ser insuficiente para mostrar cambios en las actitudes y creencias de los participantes. Block y Obrusnikova (2007) así lo mostraron en su revisión bibliográfica sobre la inclusión en la educación física, donde Slininger et al. (2000) comenzaron a ver cambios en las actitudes de los individuos a partir de la cuarta semana de intervención. De esta forma, creemos que futuros estudios deberían valorar la duración de los programas de intervención para observar cambios en las actitudes hacia la inclusión. El hecho de que la muestra fueran personas conocidas y cercanas a la autora del estudio puede que condicionara las respuestas tanto del Pre como del Post, ya que los participantes eran conocedoras de los objetivos del estudio y es posible que las respuestas se vieran alteradas por lo que los jugadores y jugadoras presuponían que serían las respuestas esperadas. En esta línea, creemos que para futuras investigaciones sería más conveniente que no haya una relación previa establecida entre investigador y muestra, así como no esclarecer todos los objetivos del estudio. El diseño del cuestionario utilizado en el estudio será publicado oficialmente dentro de poco, por lo que hacer una comparación directa con otros estudios ha sido un factor limitante, ya que no se encuentran estudios realizados con el mismo cuestionario, además de ser casi inexistentes los estudios realizados fuera del entorno educativo. Futuras investigaciones tendrían que poner la atención en la creación de instrumentos válidos y fiables para medir la efectividad de programas de intervención llevados a cabo en un entorno físico-deportivo extraescolar. La falta en el seguimiento de los efectos de la intervención en el tiempo es otro factor limitante. Sería adecuado que los estudios

diseñados en un futuro consideren la posibilidad de hacer un seguimiento de la intervención para valorar la perdurabilidad de los efectos producidos.

CONCLUSIONES

Basándonos en los resultados obtenidos podemos concluir que la jornada de rugby inclusivo *Rugby For All* donde se establece un contacto directo entre personas con y sin DI puede tener un efecto positivo en las actitudes y creencias hacia la inclusión de los jugadores y jugadoras. Se han podido observar diferencias significativas en el grupo que participó en la jornada *Rugby For All*, logrando una actitud más positiva hacia la inclusión tras la realización de dicha jornada. Además, las actitudes y creencias hacia la inclusión de chicos y chicas fueron similares, aunque se observaron diferencias significativas entre el pre test y el post test de los chicos, con valores notablemente más positivos tras la jornada, lo que podría reflejar que el contacto con personas con DI tuvo un efecto ligeramente superior en los chicos que en las chicas. Por otro lado, cabe destacar que las actitudes y creencias de los chicos previamente a la realización de la jornada eran similares a la de las chicas, indicando que no existe una diferencia de género de base creada por la sociedad sobre las actitudes y creencias hacia la inclusión como se había defendido anteriormente. Sería interesante plantear el desarrollo de más actividades físico-deportivas donde se de la interacción entre personas con y sin DI a través del contacto directo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N., & Reina, R. (2017). Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual en estudiantes de secundaria.[Exploring the effect of contact and inclusive sport on Physical Education in the attitudes toward intellectual disability of high school students]. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi: 10.5232/ricyde, 14(53), 233-242.
- Bebetsos, E., Derri, V., Filippou, F., Zetou, E., & Vernadakis, N. (2014). Elementary School Children's Behavior towards the Inclusion of Peers with Disabilities, in Mainstream Physical Education Classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 819–823. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.327>
- España. Subdirección General de Estadísticas y Estudios, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). *Anuario de estadísticas deportivas 2018* (110-118). Madrid: BOE.
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60–77. <http://doi.org/10.1123/apaq.12.1.60>
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted physical activity quarterly*, 24(2), 103-124.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2013). An analysis into the structure, validity and reliability of the children's attitudes towards integrated physical education revised (CAIPE-R). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2), 29–37.
- Cordente-mesas, D., González-víllora, S., Block, M. E., & Contreras-Jordan, O. R. (2016). Structure, validity and reliability of the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Spanish ... Structure , validity and reliability of the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Spanish version (CAIPE-SP). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(2), 3–12.

- Down España. (24 de agosto de 2015). *Gaztedi Rugby Taldea, un gran equipo inclusivo, y ahora también campeón mundial*. Recuperado de <https://www.sindromedown.net/noticia/gaztedi-rugby-taldea-un-gran-equipo-inclusivo-ahora-tambien-campeon-mundial/>
- Euskaltel Blog. (7 de febrero de 2018). *El rugby inclusivo una puerta a la integración*. Recuperado de <https://blog.euskaltel.com/el-rugby-inclusivo/>. Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(5), 751–783. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: General and specific attitudes of high school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, *1*(2), 21–30.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, *55*(4), 347-373.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Wittmannová, J. (2011). Structure of a questionnaire on children's attitudes towards inclusive physical education (CAIPE-CZ). *Acta Gymnica*, *41*(4), 43-48.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones.
- López, I., Yanci, J., Rodríguez-Negro, J. & Iturricastillo, I. (2018). Comparison of attitudes toward inclusion in primary school students in relation o the contact with physical disability or not in physical education sessions.
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(3), 337-351.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Franco, E., & Coterón, J. (2017). Validación de la versión española del cuestionario “Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física (CAIPE-R).” *Psychology, Society and Education*, *9*(3), 447–457. <http://doi.org/10.25115/psye.v9i3.1025>

- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43.
- Papaioannou, C., Evaggelinou, C., & Block, M. (2014). The effect of a disability camp program on attitudes towards the inclusion of children with disabilities in a summer sport and leisure activity camp. *International Journal of Special Education*, 29(1), 121–129.
- Pérez-Torralba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C., & González-Víllora, S. (2018). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14.
- Pettigrew, T. F. (1998). Pettigrew 1998 Intergroup contact theory.pdf, 65–85. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271–280. <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Reina, R. (2014). Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society, & Education*, 6, 55–67. <http://doi.org/10.25115/psye.v6i1.508>
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-santiago, M. C., & Moreno-murcia, J. A. (2016). Attitudes Towards Inclusion of Students With Disabilities in Physical Education Questionnaire (Aisdpe): a Two-Component Scale in Spanish De Estudiantes Con Discapacidad En Educación Física (Aisdpe): *European Journal of Human Movement*, 36, 75–87.
- Rello, C. F., & Garoz Puerta, I. (2014). Review of programs aimed at awareness of disability through physical activity and sport in school-aged children. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), 199–210. <http://doi.org/10.12800/ccd.v9i27.462>

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

Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 12(4), 323-332.

Zuma, B. (2014). Contact theory and the concept of prejudice: Metaphysical and moral explorations and an epistemological question. *Theory & Psychology*, 24(1), 40–57. <http://doi.org/10.1177/0959354313517023>

ANEXOS

ANEXO 1

"Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física (CAIPE-R)"

CÓDIGO JUGADOR: _____ Hora de Inicio: _____ : _____
Día que se realiza el test: ____/____/____ Fecha Nacimiento: ____/____/____
Sexo: CHICA CHICO LETRA INICIAL DE TU NOMBRE: _____
Nombre: _____ Apellidos: _____

¿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 PSEUDONIMIZADO, donde lo más importante es la sinceridad en tus respuestas.

¿Preparado/a?

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

¡¡COMENZAMOS!!



"Jone/Mikel tiene la misma edad que tú. Sin embargo, puede caminar y correr con cierta dificultad, pero no utiliza una silla de ruedas para desplazarse. A Jone/Mikel le gusta jugar al mismo deporte que a ti, al rugby, pero a veces tiene algunas dificultades, ya que es más lento que tú y se cansa fácilmente. Además, tendría algunas dificultades para lanzar balones a larga distancia o altura apuntando a un objetivo o para placar contundentemente, teniendo que coordinar su propio desplazamiento con el del compañero y el contrario, y el movimiento del balón, en bote o para recibir un pase.

En mi entrenamiento de rugby en el que podría participar con Jone/Mikel, 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 Jone/Mikel porque son uno/a más del equipo	1	2	3	4	5	6
2	Me sentiría incómodo/a si el entrenador/a me pidiera que tengo que ayudar a Jone/Mikel durante los entrenamientos de rugby	1	2	3	4	5	6
3	Jone/Mikel sólo podrían jugar de alas en rugby	1	2	3	4	5	6
4	Me sentiría feliz o contento/a por jugar con Jone/Mikel	1	2	3	4	5	6
5	Me molestaría que mis padres me pidieran que jugase con Jone/Mikel	1	2	3	4	5	6
6	El material para Jone/Mikel debería estar adaptado para hacer más fácil su participación en los entrenamientos (por ejemplo, balón más ligero para lanzar más lejos, palos más grandes para pasar el balón fácilmente)	1	2	3	4	5	6
7	Si Jone/Mikel fuesen de mi familia, no tendría problema en comentarlo con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6
8	Jugar con Jone/Mikel dificultaría el trabajo en equipo	1	2	3	4	5	6
9	La distancia para chutar a palos en rugby debería estar más cerca y los palos más anchos para Jone/Mikel	1	2	3	4	5	6
10	Mis padres aprobarían que ayudara a Jone/Mikel	1	2	3	4	5	6
11	Evitaría ayudar a Jone/Mikel a participar en las actividades del entrenamiento	1	2	3	4	5	6
12	Jone/Mikel deberían tener más oportunidades en una tarea de entrenamiento 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 Jone/Mikel	1	2	3	4	5	6
14	Sería injusto que Jone/Mikel tuvieran más tiempo que los demás para hacer un circuito de ejercicios	1	2	3	4	5	6
15	Jone/Mikel se lo pasarían bien jugando con nosotros/as a rugby en los entrenamientos	1	2	3	4	5	6
16	La participación de Jone/Mikel en las actividades hará que el entrenamiento sea más lento y nos aburramos	1	2	3	4	5	6
17	Me molestaría que el entrenamiento fuese más lenta por culpa de Jone/Mikel	1	2	3	4	5	6

ANEXO 2

Informe del CEISH-UPV/EHU



IKERKETA SAILEKO ERREKTOREORDETZA
VICERECTORADO DE INVESTIGACIÓN

GAZAKIEKIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUEKIN EGINDAKO IKERKETEI BURUZKO ETIKA BATZORDEAREN (GIEB-UPV/EHU) TXOSTENA

M^a Jesús Marcos Muñoz andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) GIEBeko idazkari gisa,

INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA PARA LAS INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, SUS MUESTRAS Y SUS DATOS (CEISH-UPV/EHU)

M^a Jesús Marcos Muñoz como Secretaria del CEISH de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

ZIURTATZEN DU

Ezen gizakiek in egindako ikerkuntzaren etika batzorde honek, GIEB-UPV/EHU, (2014/2/17ko 32. EHAA)

Balioetsi duela ondoko ikertzailearen proposamen hau:

Javier Yanci Irigoyen andreak, M10_2019_058, honako ikerketa proiektu hau egiteko: "Análisis de los motivos, barreras y tipo de práctica de actividad física de personas con discapacidad"

Eta aintzat hartuta ezen

1. Ikerketa justifikatuta dago, bere helburuetan esker jakintza areagotu eta gizarteari onura ekarriko baitio, ikerlanak lekartzakeen eragozpen eta arrikuak arazotzeko izanik.
2. Ikertzaile taldearen gaitasuna eta erabilgarritasun dituzten baliabideak aproposak dira proiektua gauzatzeko.
3. Ikerketaren planteamendua bat dator era honetako ikerkuntza egin ahal izateko baldintza metodologiko eta etikoekin, ikerkuntza zientifikoaren praktika egokien irizpideet jarraituz.
4. Indarreko arauak betetzen ditu, ikerketa egin ahal izateko baldintzak, akordioak edo hitzarmenak barne.

Aldeko Txostena eman du 2019ko otsailaren 20an egin duen bilera (109/2019akta) alpatutako ikerketa proiektu ondoko ikertzaileek osatutako taldeak egin dezan:

Javier Yanci Irigoyen

CERTIFICA

Que este Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, CEISH-UPV/EHU, BOPV 32, 17/2/2014, **Ha evaluado** la propuesta del Investigador:

D. Javier Yanci Irigoyen, M10_2019_058, para la realización del proyecto de Investigación: "Análisis de los motivos, barreras y tipo de práctica de actividad física de personas con discapacidad"

Y considerando que,

1. La Investigación está justificada porque sus objetivos permitirán generar un aumento del conocimiento y un beneficio para la sociedad que hace asumibles las molestias y riesgos previsibles.
2. La capacidad del equipo investigador y los recursos disponibles son los adecuados para realizarla.
3. Se plantea según los requisitos metodológicos y éticos necesarios para su ejecución, según los criterios de buenas prácticas de la Investigación científica.
4. Se cumple la normativa vigente, incluidas las autorizaciones, acuerdos o convenios necesarios para llevarla a cabo.
- 5.

Ha emitido en la reunión celebrada el 20 de febrero de 2019 (acta 109/2019), **INFORME FAVORABLE** a que dicho proyecto de Investigación sea realizado, por el equipo investigador:

Javier Yanci Irigoyen

GIEB-UPV/EHUko idazkari teknikoa
Secretaria Técnica del CEISH-UPV/EHU

Eta halaxe sinatu du Letoan, 2019ko martxoaren 1ean

Lo que firmo en Letoa, a 1 de marzo de 2019