

SISTEMA UNIVERSITARIO ANA G. MÉNDEZ

UNIVERSIDAD METROPOLITANA

RECINTO DE CUPEY

ACTITUDES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA REGULAR HACIA EL
PROCESO DE INCLUSIÓN

Jeziel A. Carrasquillo Cotto

Diciembre, 2008

TABLA DE CONTENIDO

	PÁGINA
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
SUMARIO.....	v
CAPÍTULO I – INTRODUCCIÓN.....	1
Planteamiento de Problema.....	3
Objetivo del Estudio	4
Importancia del Estudio... ..	4
Definiciones de Términos.....	5
Limitaciones.....	6
Delimitaciones.....	6
CAPÍTULO II – REVISIÓN DE LITERATURA.....	7
Marco Conceptual.....	7
Marco Teórico.....	10
Marco Empírico.....	11
Resumen de la Revisión de Literatura.....	25
CAPÍTULO III – METODOLOGÍA.....	26
Población.....	26
Instrumento.....	26
Procedimiento.....	27

Análisis de Datos.....	30
CAPÍTULO IV – RESULTADOS.....	31
Resultados.....	31
Discusión.....	52
CAPÍTULO V – CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	58
Conclusiones.....	58
Recomendaciones.....	59
Implicaciones Educativas.....	60
REFERENCIAS.....	61

LISTA DE TABLAS

TABLA	PÁGINA
1. Distribución de Los Estudios por Región Geográfica.....	32
2. Distribución Total de los Instrumentos Utilizados en los Estudios.....	33
3. Distribución de los Instrumentos por Región Geográfica.....	34
4. Distribución de la Muestra por Región Geográfica.....	35
5. Distribución de Concentraciones Académicas por Estudio.....	37
6. Distribución de los Estudios por Género y Región Geográfica.....	38
7. Desglose de los Años de Experiencia de la Muestra.....	39
8. Distribución de los Instrumentos Utilizados en los Estudios.....	41
9. Distribución por Género del Cuestionario como Instrumento.....	42
10. Distribución por Género de la Entrevista como Instrumento.....	43
11. Distribución por Género con el Instrumento PEATID.....	44
12. Distribución de los Reactivos por Género en el PEATID.....	45
13. Distribución Porcentual de la Experiencia por Género en el PEATID.....	47
14. Opiniones de los Participantes hacia la inclusión en el cuestionario.....	48
15. Opiniones de los Participantes hacia las Facilidades en el Cuestionario..	50
16. Factores Negativos en el Proceso de Inclusión en el Cuestionario.....	51
17. Distribución Porcentual de Opiniones de Maestros en la Entrevista.....	53
18. Distribución de Opiniones Acerca de la Inclusión en la Entrevista.....	54

LISTA DE APÉNDICES

APÉNDICE		PÁGINA
(A)	INSTRUMENTO DEMOGRÁFICO.....	66
(B)	INSTRUMENTO DE CONTENIDO.....	68

DEDICATORIA

A Samia L. Cotto Figueroa

¿Cómo detener el tiempo?

¿Si fuera a buscar algo material para regalarte? estaría bien difícil pues no hay cosa que comprarte. Si fuera a pensar ¿que es bueno para sorprenderte? estaría toda la vida buscando como rejuvenecerte. La razón sería que te quiero al lado mío todos los días. Te quiero con tus penas y alegrías siempre al comenzar un nuevo día. Te quiero cerca de mí cuando estoy despertando, tal y como lo hiciste cuando inicie mis primeros pasos.

Te quiero cerca de mí con tus problemas, pues quiero ser la roca con la que se derrumben todos tus dilemas. No hay enfermedad que te detenga, pues no existe pensamiento negativo en tu cabeza. No hay motivo que te preocupe, pues no existe duda que te derrumbe.

Me distes tanto en esta vida, que cuidándote es como único te pagaría. Me llevaste a la escuela y presenciaste mi primera caída, tanto que te reíste y lloraste de alegría. Formas de detener mi crecimiento desearía para que me acariciaras como antes lo hacías. Me gustaría que existiera una máquina para detener la evolución del tiempo, y en los buenos momentos solo quedarme, con tal de a tu lado
Levantarme.

Quisiera volver a ser ese pequeño que tú veías corriendo en todo momento, para que así no tuvieras que regañarme como lo haces ahora que estoy creciendo. Regalarte una rosa en estos momentos me gustaría, para pedir tu perdón como lo hacía en aquellos días. Como cuando hacia una travesura y me escondía y tú de coraje me perseguías y al final terminabas regañándome y quizás algunas nalgadas
Obsequiándome.

Me viste crecer y me alimentaste desde mí nacer. Te sacrificaste por mí y hoy te quiero decir, que me gustaría darle para atrás al tiempo, con tal de ser un niño indefenso. Pero no se puede y continuamos creciendo en esta carrera llamada vida, que aunque sea larga y a veces divertida, un niño quiero seguir siendo, con tal de a tu lado continuar durmiendo.

Jeziel

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer infinitamente a mi creador, quien permitió que todo esto se diera. Gracias por siempre sorprenderme, ¡y de qué manera! A mi padre Edison Carrasquillo y a mi madre Samia L. Cotto quienes nunca dudaron de mí, les estoy más que agradecido. Quiero agradecerle a mi familia y a mis amistades quienes siempre me ayudaron a echar pa' lante. A mis hermanos Samarys y Edison y a mis compañeros de trabajo, gracias por soportarme y ayudarme. A mis abuelos, porque ustedes son el perfecto ejemplo de amor en esta tierra. Un agradecimiento muy especial a la Dra. Gloria Díaz Urbina quien me guió, oriento y motivó para que este proyecto se lograra con mucho éxito. Tu pasión e integridad por esta carrera me ha hecho crecer como persona. Por último a mi novia Marlen Díaz, quien en un momento dado permitiste que yo entrara en tu corazón y ahora me doy cuenta que es demasiado grande e imposible para escaparse. Quiero cada día continuar descubriendo una esquinita de tu abundante amor. Gracias por depositar toda tu confianza en mí.

A todos ustedes gracias por su valiosa e incalculable aportación, sin ustedes este proyecto de investigación difícilmente se hubiese convertido en realidad, gracias, gracias y gracias.

SUMARIO

Este proyecto de investigación fue llevado a cabo con el fin de conocer las actitudes de los maestros de educación física regular hacia el proceso de inclusión con estudiantes de educación especial en sus clases. En esta investigación se realizó una extensa búsqueda de revisión de literatura, para así comparar y conocer más a fondo las actitudes de los maestros de educación física. Por medio de esta investigación se logró conocer las opiniones de los maestros de educación física de Puerto Rico, Estados Unidos y Europa.

Los resultados reflejaron que los maestros de educación física regular tienen unas actitudes positivas hacia el proceso de inclusión de estudiantes de educación especial en sus clases, pero éstos entienden que necesitan ser más orientados y capacitados antes de que se inicie el proceso de inclusión. Dentro de las opiniones de los maestros, sin importar su ubicación geográfica, la gran mayoría entiende que la inclusión es beneficiosa para los estudiantes de educación especial, pero que el exceso de matrícula de estudiantes de educación especial en sus clases y la falta de materiales y facilidades hace que estos se desanimen y sus actitudes disminuyan. Este proyecto de investigación es una imagen y comparación de los problemas y opiniones que aquejan a los maestros de educación física locales y del exterior.

ACTITUDES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA REGULAR
HACIA EL PROCESO DE INCLUSIÓN

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a la exposición de motivos de la Ley Pública número 51 de 1996, se estima que en Puerto Rico existen más de 75,000 personas con impedimentos menores de 22 años. De estas, solo 41,000 reciben atención especial en los planteles del Departamento de Educación (Crespo, 2008). Los estudiantes que requieren educación especial son todas aquellas personas que por su condición física o sensorial, emocional, mental, de la comunicación y de aprendizaje escolar presentan deficiencias o superioridad intelectual y necesitan ayuda particular para adaptarse a la existencia, socializarse y alcanzar el nivel de sus posibilidades y capacidades reales (Parodi, 2002).

Casanova (2005) explica que dentro del programa de educación especial se encuentran todos los servicios conducentes a educar y a tratar terapéuticamente a personas excepcionales en lo que se refiere a diagnósticos, a programas de enseñanza individualizada, tutoría, adiestramiento sensorial y de percepción. El autor recomienda utilizar las técnicas apropiadas de enseñanza, adaptación del currículo académico, intervenciones administrativas para la adecuada ubicación y acomodo razonable. El programa de educación especial del Departamento de Educación se ocupa a su vez, de planificar los procedimientos de rehabilitación y de seguimiento con terapias diferenciadas, equipos ortopédicos y correctivos, uso de materiales y facilidades apropiadas, así como de analizar el referido a profesionales de la salud (Ayala, 2007).

De acuerdo con Hodge (2007) la meta del programa de educación especial consiste en lograr el desarrollo pleno del potencial en cada persona excepcional. Esto es, desde el plano escolar, intelectual, social y vocacional de todas las personas que reciben los servicios del programa. Santiago (2004) plantea que la educación especial se separa de la educación general

en ciertas premisas programáticas de intervención educativa y administrativa, en los objetivos específicos, métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje y en otras ayudas especiales y servicios relacionados. Nieves (2006) menciona en la educación especial todo ser humano es educable, por tal razón el fin principal es preparar a las personas excepcionales para su integración y normalización dentro de la misma sociedad como individuos independientes, productivos y socialmente ajustados.

Sherrill (2006) menciona que en varios países, muchos niños de educación especial están siendo educados en ambientes de educación regular. Además, se estima que el 85% de los estudiantes de educación especial en las escuelas públicas en diferentes países están participando de clases de educación regular incluyendo la clase de educación física general. En Puerto Rico, el Programa de Educación Especial ha confrontado ciertas dificultades en su debida, necesaria y correcta implantación en las escuelas de todo el país (Rodríguez, 2007). Los servicios y procesos que ofrece el programa de educación especial en Puerto Rico se ven cada vez más afectados, debido a la gran acumulación de errores que ha experimentado este programa a lo largo de su historia en el país (López, 2000). Entre los problemas o dificultades que ha sufrido este programa se encuentra el proceso de inclusión de estudiantes de educación especial en clases de educación regular. La educación especial y la inclusión requieren un gran énfasis sobre las responsabilidades y la importancia de conocer la complejidad de sus procedimientos (Nieves, 2006).

Uno de los más controversiales y debatibles temas en educación durante las últimas dos décadas ha sido la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (Carrasquillo, 2000). El proceso de inclusión se desarrolla para que muchos de los estudiantes de educación especial participen de una ubicación que propicia que estos se eduquen entre personas sin

impedimentos, en un ambiente menos restrictivo (González, 1998). La inclusión de estudiantes con impedimentos se ha visto afectada en gran parte por la falta de preparación de los maestros de educación regular para atender a estos estudiantes. También algunos de los maestros de educación regular muchas veces sienten renuencia y temor al momento de enfrentar esta responsabilidad, debido a que no han sido orientados sobre el proceso de inclusión (Vélez, 1996). Entre el grupo de maestros de educación regular que no son muy participes de los procesos de inclusión de estudiantes de educación especial se encuentran los maestros de educación física regular, quienes probablemente depositan la responsabilidad de atender estos estudiantes en el maestro de educación física adaptada.

Independientemente de la existencia de una política de elegibilidad para planificar la inclusión de estudiantes con impedimentos en la clase de educación física regular, es necesario que los maestros de educación física regular cumplan con este proceso debido a que la inclusión de estudiantes de educación especial en clases regulares está aprobada legalmente en Puerto Rico (Rodríguez, 2007). Al momento, el tema sobre las actitudes de los maestros de educación física regular sobre la inclusión de estudiantes con impedimentos en su clase, es uno que no ha sido muy estudiado en Puerto Rico, lo cual hace pertinente indagar más sobre este tema, ya que el proceso de inclusión de estudiantes del Programa de Educación Especial en las clases de educación regular es sumamente necesario y esto no excluye la materia de educación física regular (Betancourt, 2004).

Planteamiento del Problema

Por medio de la revisión de literatura el investigador identificó tres problemas que deben de ser investigados más a fondo. Uno de ellos es que existe un problema serio en las actitudes de los maestros de educación física regular hacia el proceso de inclusión. El segundo problema es

que son pocos los estudios realizados en Puerto Rico dirigidos a conocer las actitudes de los maestros de educación física hacia la inclusión. Por último, es necesario investigar las razones por las cuales los maestros de esta disciplina escolar no participan o participan poco en el proceso de inclusión.

Objetivo del Estudio

Meegan y MacPhail (2006) al igual que Rose (2001) plantean en sus investigaciones la necesidad de realizar más estudios sobre las actitudes de los maestros hacia la inclusión. Por otro lado Hodge y Jansma (2000) mencionan que varios maestros de educación física de los Estados Unidos tienen poco conocimiento en la práctica de niños con impedimentos y que esto merece ser investigado. López (2000) afirma que los maestros no son los únicos que tienen actitudes desfavorables y pocos conocimientos hacia el proceso de inclusión, que los directores escolares deben de ser investigados. De acuerdo a estos ejemplos y varios otros se llevará a cabo una amplia revisión de literatura dirigida a conocer las actitudes de los maestros de educación física regular hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos en sus clases. Este estudio de investigación se realizará con el fin de que el Departamento de Educación tenga conocimiento acerca de las actitudes de los maestros de educación física hacia el proceso de inclusión. Esto les permitiría realizar algunos ajustes (de ser necesario) en algunas áreas que ellos entiendan importantes. Además, otras agencias gubernamentales y privadas que ofrecen servicios al Programa de Educación Especial pueden obtener este estudio para realizarlo en sus agencias y utilizarlo como punto de partida para comparar actitudes entre agencias.

Importancia del Estudio

La inclusión de estudiantes del programa de educación especial del Departamento de Educación de Puerto Rico en clases de educación regular permite que muchos de ellos sean

participes de un aprendizaje menos restrictivo como lo promulgan las leyes vigentes de educación especial; la ley pública 105-17 (Wright y Darr, 1999) y la ley # 51 (Departamento de Educación, 1996). Por tanto, para promover la inclusión de estudiantes de educación especial en la clase de educación física regular es necesario investigar las razones por las cuales los maestros de esta disciplina escolar tienen poca o ninguna participación en el proceso de inclusión.

Definición de Términos

A través de este estudio se hace referencia a términos especializados del área de educación especial y de educación física. Estos términos son los siguientes:

1. Actitud- organización relativamente duradera de creencias entorno a un objeto o situación que predisponen a una respuesta dada según diversos modos de preferencias. Estas sensaciones pueden ser positivas o negativas y casi siempre se aprenden a lo largo de un tiempo dado (Ambert, 1998).

2. Ambiente Menos Restrictivo – ubicación en la cual los estudiantes con impedimentos son educados con sus pares sin impedimentos (Lieberman, James y Ludwa, 2004).

3. Educación Especial – instrucción especialmente diseñada, sin costo alguno para atender las necesidades del niño excepcional y su familia (Casanova, 2005).

4. Educación Física Adaptada – aspecto del programa educativo de las escuelas que desarrolla una secuencia planificada de actividades de eficiencia física y motriz, destrezas fundamentales, conciencia cenestésica, destrezas de juegos y deportes, rítmicas y acuatisimo, que atiende las necesidades individuales de estudiantes con necesidades especiales (Santini, 2000).

5. Educación Física Regular – es el proceso educativo que estimula el desarrollo del potencial físico, neuromuscular, cognoscitivo, social, ético y emocional del estudiante a través de actividades vigorosas científicamente seleccionadas (Doménech, 2003).

6. Impedimento – disfunción de las capacidades de una persona (Parodi, 2002).

7. Inclusión – ubicación de niños con impedimentos en el salón de clases regular incluyendo los caso de retardación mental desde severos a profundo (Nieves, 2006).

Limitaciones

La principal limitación de esta investigación es que se llevo a cabo con 10 estudios de educación física solamente. Esto limita la generalización y aplicación de los resultados a otras materias de enseñanza y poblaciones.

Delimitaciones

Dentro de las delimitaciones varios de los estudios no reflejaron resultados por género. Esto disminuirá el desglose de participantes por género.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

Este capítulo presenta la literatura relacionada al tema, ubicado en un marco conceptual, teórico y empírico. En la misma se presenta el tema de inclusión de estudiantes de educación especial en clases de educación regular, específicamente en la educación física. La información recopilada está compuesta de estudios realizados en la educación física regular dentro y fuera de Puerto Rico. En adición, se presentan las teorías, estudios y conceptos dirigidos hacia las actitudes y la inclusión.

Marco Conceptual

Bailey (2005) menciona que la educación física regular es un área establecida en el currículo escolar encargada del desarrollo de los estudiantes en competencias físicas y su habilidad para usar las mismas en la ejecución de un rango de actividades. Por su parte, Doménech (2003) señala que es considerada una asignatura académica para el desarrollo integral de todos los estudiantes. Por otro lado, Santini y López (2004) definen la educación física como una disciplina académica de gran importancia en los programas educativos que se ofrecen en las escuelas. La educación física ayuda a los niños al desarrollo de su mente, cuerpo, conocimiento, respeto por su propio cuerpo y el de sus compañeros (Bailey, 2005). Entre las metas principales de la educación física se encuentra el enseñar a los niños en una variedad de actividades y deportes. A través de estas actividades los maestros pueden enseñar destrezas para la vida, valores, comunicación apropiada, cooperación, trabajo en equipo y lealtad (Grosshans y Kiger, 2004).

Según Carrasquillo (2000) el movimiento de inclusión surge como consecuencia de la Ley 101-476 IDEA (1990) y las enmiendas a la misma 105-17 de 1997. La inclusión es cuando

un estudiante con necesidades especiales en aprendizaje y comportamiento es educado a tiempo completo en programas de educación general (Idol, 2006). Rodríguez (2007) menciona en su estudio que el proceso de inclusión ha sido definido por educadores como una ubicación educativa para niños con impedimentos basados en la convicción de que cada niño debe ser educado en el ambiente menos restrictivo posible en el cual sus necesidades pueden ser satisfactoriamente atendidas. Durante este proceso se debe proveer un desarrollo académico y oportunidades de aprendizaje social para todos los estudiantes (Lieberman et al., 2004).

Butler y Hodge en Rodríguez (2007) señalan que en educación física general la práctica de la inclusión significa educar estudiantes con impedimentos utilizando recursos especiales necesarios y proveyendo experiencias de aprendizaje a estos. La inclusión en la educación física general se basa en la premisa de que los estudiantes con impedimentos pueden contribuir al aprendizaje en clase, mientras se alcanzan las metas de aprendizaje establecidas por medio del currículo (Grenier, Dyson y Yeaton, 2005 en Rodríguez, 2007). Para llevar a cabo la inclusión en educación física, la competencia social debe ser una meta primaria para todos los estudiantes y esta debe ser implementada como parte de las metas del desarrollo motriz y aptitud física, en igual estado de prioridad (Sherrill, 2003 en Rodríguez, 2007). Es necesario también que el maestro de educación física regular se oriente y conozca bien cada uno de los estudiantes de educación especial incluidos en su clase. De esta manera puede prepararse mejor y ofrecer la mejor educación posible a todos y cada uno de ellos (Grenier, Dyson y Yeaton, 2005).

Para Rodríguez (2007) es importante que todos los maestros conozcan que el proceso de inclusión de estudiantes de educación especial en la corriente de educación regular, no es uno definitivo e irreversible. El proceso de inclusión es simplemente una estrategia educativa que intenta lograr que los estudiantes de educación especial estudien en el ambiente menos restrictivo

posible. El fin de la inclusión es lograr que el estudiante se ubique totalmente en la corriente regular. De no ser así, el comité de educación especial de la escuela se reunirá y determinará otro tipo de ubicación con el fin de beneficiar al estudiante en su proceso educativo (Pivik, McComas y La Flamme, 2002). Investigaciones como la de Hodge (2007) dirigidas a la inclusión de niños con impedimentos en salones de educación general han producido hallazgos que validan el proceso como uno provechoso y otras ponen en dudas su efectividad. El proceso de inclusión puede ser beneficioso y hermoso para los maestros, pero si estos no están adecuadamente preparados podría convertirse en uno de frustración (Rose, 2001).

Una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación que predisponen a una respuesta dada según diversos modos de preferencias (Amber, 1998). Las actitudes son complejas y se dificulta su medición de una forma clara y precisa, si estos no son inferidos a través del comportamiento. Según Lieberman y Wilson (2005) las actitudes son el segundo componente de la conducta individual. Es lo que una persona siente de otros o de los sentimientos que guarda hacia gente, objetos, sucesos o actividades. Estas sensaciones pueden ser positivas o negativas y casi siempre se aprenden a lo largo de un tiempo dado. Las actitudes son multidimensionales y los factores que integran esta son los de tipo afectivo y cognoscitivo. Afectivo es un aspecto emocional y el cognoscitivo se refiere a la creencia y el conocimiento social al que pertenece (Woolfolk, 1999).

Patten (2001) menciona en Cortes (2008) que las actitudes del ser humano, se consideran sus sentimientos, emociones y acciones. Cada ser humano es individual, con sus experiencias diferentes con sus acciones y emociones. Para cualquier cambio de experiencias en los trabajos se necesita no solo comprensión, también actitud positiva. No solo enfocando en el conocimiento y las habilidades sino ofrecer a los maestros múltiples caminos hacia el

aprendizaje y las actitudes que representa el primer paso más importante hacia el progreso, al vencer el temor al fracaso (Cortes, 2008).

Marco Teórico

Este estudio se basa en la teoría constructivista de Piaget y Vygotsky. Piaget plantea en su teoría constructivista que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio entendido físico únicamente (Ambert, 1998). Además, señala que el ser humano al nacer es un individuo biológico y que en el desarrollo del ser humano hay un proceso de socialización. Piaget sustentaba que la potencialidad cognitiva del sujeto depende de la etapa del desarrollo en la que se encuentre y que el ser humano al nacer se encuentra en un estado de desorganización que deberá ir organizando a lo largo de las etapas del desarrollo de su vida (López, 2000).

Vygotsky en su teoría expone que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto, el medio social y la cultural (Woolfolk, 1999). Además menciona que el ser humano al nacer es un individuo social y que en el desarrollo del ser humano hay un proceso de diferencia social. La potencialidad cognitiva del sujeto depende de la calidad de la interacción. Cortés (2008) menciona que el ser humano al nacer tiene una percepción organizada puesto que está dotado para dirigirla a estímulos humanos y para establecer interacciones sociales.

Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1997) plantean que la concepción constructivista asume todo un conjunto de postulados en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de las actitudes y en numerosas cuestiones. Además, estos mencionan que muchas veces no se ajustan el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los procesos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de las

actividades de aprendizaje, ya que en Puerto Rico la educación no es individual, sino que se le señala y enseña a todo el grupo. López (2000) enfatiza que en el constructivismo se utiliza el método de enseñanza y aprendizaje en donde se interactúa, se trabaja en equipo, se ofrece y se recibe ayuda.

Marco Empírico

Estudios realizados en el exterior como el de Meegan y MacPhail (2006) y Morley, Bailey, Tan y Cooke (2005) han demostrado una diversidad de situaciones acerca de las actitudes de los maestros de educación física hacia la inclusión. Uno de los estudios más impresionante es el de Morley et al., 2005 realizado en el norte de Inglaterra. Este estudio afirma que los maestros de educación física de las escuelas superiores tienen buenas actitudes hacia la inclusión. Esta investigación se llevó a cabo en todas las escuelas superiores del norte de Inglaterra y se logró contar con el 100% de los maestros. Un total de 43 escuelas fueron evaluadas y con la misma cantidad de maestros. Algunos de los criterios para seleccionar estos maestros fue: tener un gran número de estudiantes de educación especial en sus clases, ser el maestro con menos experiencia, ser el maestro masculino con mayor experiencia y ser la maestra con mayor experiencia, por último ser un maestro varón con 3 a 7 años de experiencia al igual que las féminas. Todas las participaciones fueron voluntarias.

El método utilizado para obtener la información de esta investigación fue el de la entrevista. Se entrevistaron a dos maestros a la vez de acuerdo a su ubicación dentro de la pre-entrevista, ejemplos de estos fueron: género con menos experiencia y con mayor experiencia. La entrevista se concentró en 4 puntos principales: barreras de la inclusión, motivo del problema, consejos para solucionar los problemas y diferencias de la inclusión en la clase de educación física y otras materias. Todas las entrevistas fueron grabadas y luego de finalizar las entrevistas,

el grupo de investigadores se sentaron a evaluarlas.

Dentro de los resultados y temas que se discutieron como posibles problemas, se encontraron los siguientes: mejorar las facilidades para poder trabajar con niños con impedimentos. Además, se menciono la falta de material adecuado para trabajar con esta población y el poco apoyo del personal administrativo y de los compañeros maestros. La gran mayoría de los maestros están de acuerdo en que trabajarían con cualquier impedimento dentro de sus clases, pero afirman que no les gustan los niños con disturbios emocionales. Estos no dejan hacer nada, ni a ellos (maestros) ni al resto de la clase. Los maestros entrevistados entienden que es más difícil trabajar con niños de educación especial debido a que contrario al resto de las materias, en educación física el ambiente y el formato es otro, por ser una clase de actividad física. Para los maestros entrevistados las actividades más difíciles para la inclusión en educación física son: natación, gimnasia y actividades dentro del salón.

En el estudio de Meegan y MacPhail (2006) específicamente en Irlanda, se examinaron las relaciones existentes de los niños con necesidades especiales, con la preparación académica, la experiencia y las actitudes de los maestros de educación física. El proceso utilizado para llevar a cabo este estudio fue enviando un cuestionario a todos los maestros de educación física de las 745 escuelas secundarias pertenecientes al Departamento de Educación de Irlanda. Todas estas escuelas atienden estudiantes entre las edades de 13 a 18 años de edad. Cuando se enviaron los cuestionarios no se sabía con exactitud la cantidad de maestros de educación física ubicados por escuela, ni mucho menos su género.

El instrumento utilizado en este estudio fue un cuestionario llamado el PEATID-III. Este cuestionario fue creado por Terry Rizzo en el año 1993. Este instrumento esta compuesto de 4 clasificaciones básicas acerca de las diferentes necesidades especiales. Estas clasificaciones

especiales son: disturbios emocionales, problemas específicos de aprendizaje, impedimento mental leve-moderado y el último impedimento mental moderado-severo. El PEATID-III consta de 2 secciones. La primera sección se compone de 12 oraciones y un llena blanco. En ese llena blanco están las 4 clasificaciones del área de educación especial. El encuestado tiene que leer las preguntas y contestarlas utilizando las 4 clasificaciones de necesidades especiales. La segunda sección se compone de varias preguntas demográficas como su género, años de experiencia y estudios en el área de educación especial.

Algunos de los resultados fueron: el 67% las maestras de educación física tienen mejores actitudes hacia el trato de estudiantes con problemas específicos de aprendizaje que los maestros. Los resultados también indicaron que pocos maestros habían completado los cursos de educación especial durante su carrera universitaria. Además, el estudio demostró que no hay diferencia en términos de experiencia de los maestros en cuanto a las actitudes. Algo que llamo la atención es que solamente 4 maestros aprobaron y completaron el curso de educación especial durante su bachillerato. Además, solamente 9 maestros tomaron cursos de educación especial durante sus estudios posgraduados. Meegan y Macphail (2006) entienden que la falta de preparación académica en el área de educación especial puede ser un motivo para que los maestros se nieguen a tener mejores actitudes hacia estudiantes de educación especial en sus clases. Los resultados indican que en la República de Irlanda hay una gran necesidad de mejorar las actitudes de los maestros de educación física hacia la inclusión de niños con necesidades especiales. Además, de la creación con urgencia de varios cursos de educación especial en bachillerato y en estudios postgraduados.

Otro estudio acerca de las actitudes y la inclusión que utilizo el PEATID-III fue el de Hodge y Jansma (2000). Esta investigación se llevo a cabo en varios estados del sur-este de los

Estados Unidos. Los investigados fueron estudiantes universitarios y maestros recién graduados del programa de educación física de varias universidades de la zona. Estos demostraron haber tenido un gran conocimiento acerca de diferentes deportes y de pedagogía, pero poco conocimiento y poca práctica con niños con impedimentos, aunque tenían buenas actitudes.

Este estudio tuvo como propósito examinar las actitudes de los futuros educadores físicos hacia el trato de estudiantes con impedimentos en sus clases. Un total de 704 estudiantes universitarios fueron investigados, provenientes de 40 universidades a lo largo de 21 estados de la nación americana. El instrumento utilizado fue el Physical Educator's Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities-III. Este es un cuestionario creado por Rizzo en el 1993, mejor conocido como PEATID-III. A través del cuestionario se examinó su género, estatus étnico, preparación académica y experiencia trabajando con niños con impedimentos. Como requisito necesario para poder ser parte de esta investigación, todos los participantes estaban matriculados en un curso introductorio de educación física adaptada.

Un total de 418 participantes eran del género masculino (59%) y 286 participantes eran féminas (40%). El estudio reveló que las féminas tienen mejores actitudes que los masculinos. Otro resultado fue el de participantes con mayor experiencia reportaron mejores actitudes que los maestros con menor experiencia laboral. Un dato curioso fue que féminas con mayor experiencia demostraron tener mejores actitudes que féminas y varones con menor experiencia y que varones con experiencia. Los profesores en las universidades responsables de la preparación de estos estudiantes deberían prepararlos para aceptar la responsabilidad que les espera una vez comiencen a trabajar como maestros. Esta realidad es que tendrán en sus salones a estudiantes de educación especial siendo educados por ellos (Hodge y Jansma, 2000). Algo que le llamo la atención al investigador en este estudio es que quedó revelado que los futuros maestros de

educación física prefieren trabajar con estudiantes de retardación mental que con estudiantes con impedimentos físicos.

En otro estudio se encontró que una inclusión pobremente implementada en educación física general resulta en menos tiempo de actividad para todos los estudiantes (Lieberman et al., 2004). Esto es indicativo de que si el proceso de inclusión no se lleva a cabo correcta y efectivamente, la percepción de todas las partes involucradas puede no ser una positiva hacia este proceso. Aufsesser (2003) indica que muchos estudiantes de educación especial en clases de educación física inclusiva no reciben la educación que ameritan debido a la falta de preparación de parte de muchos de los maestros involucrados en este proceso. Tanto la preparación y las actitudes de parte de los maestros de educación física regular pueden ser factores influyentes en su percepción hacia la inclusión de estudiantes de educación especial en sus clases.

Hardin (2005) de una forma peculiar realizó un estudio acerca de la inclusión. Este se encargó de entrevistar a 5 maestros principiantes de educación física con el fin de hacerlos reflexionar acerca de sus conocimientos hacia el proceso de inclusión. Cada uno de los maestros tenía de 2 a 5 años de experiencia. Este llegó a la conclusión de que los maestros nuevos tienen buenas actitudes hacia la inclusión, pero poca experiencia en la práctica de niños con impedimentos. Esta investigación se realizó con el propósito de identificar las prácticas de los maestros de educación física desde la perspectiva de un currículo de educación física adaptada.

Un total de 5 maestros principiantes fueron entrevistados por cerca de 90 minutos. Luego, estos fueron observados por un periodo de dos semanas mientras enseñaban en un ambiente inclusivo. Finalmente esos participantes fueron nuevamente entrevistados con el fin de recoger sus nuevos conocimientos, experiencias y opiniones una vez pasaron por la prueba. Al completar el periodo de observación (2 semanas), se realizó una nueva entrevista y de esas

conversaciones surgieron tres temas importantes: la importancia de la experiencia a la hora de dar clases, los ejemplos y la ayuda de otros maestros y la influencia de un curso de educación física adaptada durante sus estudios de bachillerato. Dentro de las perspectivas que cambiaron estos maestros se encuentra el prejuicio hacia niños con impedimentos. Ya su pensamiento cambio y ahora no los ven como personas a ser marginadas, sino como personas a las que hay que brindarles una ayuda especial. Estos comprendieron que los niños con impedimentos pueden venir de cualquier lugar y de cualquier nivel social. Los resultados indicaron que mientras más práctica tengan los maestros con niños con impedimentos, mayor será su confianza y su nivel de profesionalismo aumentara. Hardin (2005) entiende que estas dos características (confianza y alto nivel de profesionalismo) son esenciales para que los maestros novatos tengan unas buenas actitudes hacia la inclusión.

Por otro lado, Lieberman y Wilson (2005) realizaron un estudio con 27 estudiantes (16 estudiantes de bachillerato y 11 eran estudiantes recién graduados de bachillerato) universitarios provenientes de 8 universidades en el este de los Estados Unidos. De estos 16 eran varones y 11 féminas. Todos estos participantes eran pertenecientes de un campamento de verano para personas con problemas de visión y ciegos. Este estudio se llevo a cabo con el fin de corroborar los conocimientos y prácticas de los estudiantes universitarios a punto de graduarse acerca del trato hacia los estudiantes con impedimentos. Estos llegaron a la conclusión de que a los estudiantes universitarios les falta practica en el trato de estudiantes con impedimentos.

Para llevar a cabo este estudio, los investigadores crearon un cuestionario tipo llena blanco en el cual los participantes tenían que contestar unas preguntas y completar los llena blancos, utilizando las respuestas ofrecidas por los investigadores, que iban desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. Algunos de los puntos importantes utilizados para

desarrollar el cuestionario fue como enseñar a estudiantes con problemas visuales, sus conocimientos sobre cómo adaptar actividades, entender todas las oportunidades deportivas que tenían las personas ciegas, conocimientos acerca de la ceguera, conocimientos acerca de la modificación de conducta en personas con impedimentos visuales y conocimientos acerca de los asistivos para personas con impedimentos visuales. El cuestionario fue distribuido a los participantes de la investigación una semana antes del inicio del campamento.

Los resultados indicaron que antes de ofrecer los talleres los estudiantes sin completar el bachillerato necesitaban más práctica. Otro punto importante es que los resultados cambiaron dramáticamente una vez se repartió el cuestionario por segunda ocasión, luego de haber recibido diferentes charlas. Algo que llamo la atención fue que antes de comenzar el campamento, los encuestados pudieron compartir con varios de los campistas y esto les proveyó mayor confianza y unas mejores actitudes. De acuerdo a los investigadores, los participantes del estudio necesitaron ver, compartir y conocer a las personas con las que iban a trabajar para que pudieran aumentar su nivel de confianza y así mejorar sus actitudes. También es indicativo de que en las universidades no se les está ofreciendo la práctica necesaria para crearles confianza a las personas que en un futuro estarán trabajando con niños con impedimentos en sus clases (Lieberman y Wilson, 2005).

En Puerto Rico, Betancourt (2004) realizó un estudio sobre la preparación académica de los maestros de educación física regular y su actitud hacia la inclusión. El estudio reveló que los maestros de educación física tienen una actitud relativamente desfavorable o inadecuada hacia la inclusión de estudiantes de educación especial. Rodríguez (2007) menciona en su estudio que los maestros de educación física tienen una buena percepción hacia la inclusión, pero no se sienten preparados para trabajar con esta población. Carrasquillo (2000) en su investigación

demuestra que los maestros de la corriente regular tienen buenas actitudes hacia el proceso de inclusión. López (2000) afirma que no tan solo los maestros tienen buenas actitudes hacia la inclusión, sino que el personal administrativo como los directores escolares también cuenta con buenas actitudes hacia el proceso de inclusión.

Betancourt (2004) investigó la preparación académica de los maestros de educación física y la comparó con sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos en sus clases. Los datos de las variables de este estudio se recopilaron mediante un cuestionario llamado Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Individuals with Disabilities (PEATID-III). El cuestionario original se encuentra en idioma inglés, pero este fue traducido al español y se sometió a un panel de tres especialistas en el tema, que ofrecieron las debidas recomendaciones a la traducción de los reactivos. Este instrumento contiene un conjunto de aseveraciones que expresan creencias acerca de la enseñanza de estudiantes con impedimentos en las clases regulares de educación física. No hay respuestas correctas o incorrectas. El PEATID-III se compone de dos partes, la primera parte son preguntas dirigidas a conocer el perfil demográfico del encuestado. La segunda parte está compuesta de aseveraciones dirigidas a conocer la percepción del maestro según el nivel de impedimento.

La primera parte del PEATID-III consta de 11 preguntas demográficas. Se realizan preguntas demográficas con el fin de auscultar su género, edad y años de experiencia, puesto que ocupan, su preparación académica, la región educativa a la que pertenecen y el nivel escolar que enseñan. Otra parte de las preguntas demográficas está dirigida a conocer la cantidad de cursos de bachillerato aprobados en educación especial y en educación física adaptada. Las últimas preguntas demográficas se enfatizan en la cantidad de cursos graduados en educación especial y educación física adaptada que los encuestados poseen.

La segunda parte del cuestionario está compuesta de 8 oraciones y en cada oración un llena blanco. En cada una de las oraciones aparecen 4 preguntas enumeradas con diferentes tipos de impedimentos. El encuestado tiene que leer la oración y contestar 4 veces la misma oración, pero con diferentes impedimentos. La forma de contestar la oración es escogiendo una de las alternativas ofrecidas en el cuestionario. Estas alternativas son: fuertemente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y fuertemente de acuerdo. Los tipos de impedimento son: desorden emocional o de comportamiento, impedimento de aprendizaje específico, impedimento leve-moderado mental y por ultimo impedimento moderado-severo mental.

Betancourt (2004) suministró este cuestionario a un 18% de la población de maestros de educación física de la región de Humacao. Esto es, una muestra de 43 sujetos, seleccionados mediante un sorteo de tómbola, donde se escogieron al azar dos Distritos de la Región. La evidencia recopilada reveló que los maestros de educación física tienen una actitud relativamente desfavorable (o por lo menos inadecuada) hacia la inclusión de estudiantes de educación especial. El autor entiende que los sistemas de creencias, valores culturales y el comportamiento aprendido, todavía no han sido impactados lo suficiente por las presiones de la reglamentación y los precedentes jurídicos, como para transformar las actitudes de los maestros de educación física.

Los resultados entre la actitud y la preparación fueron mixtos. Por un lado, los cursos subgraduados en educación especial no revelaron que estuvieran relacionados significativamente con una actitud más favorable. Por otro lado, los maestros con más cursos subgraduados en educación física adaptada reportaron una actitud más favorable. Los resultados relacionando la edad de los maestros con la actitud revelada en el PEATID-III reflejaron la siguiente tendencia: mientras más jóvenes, más favorable la actitud. En la discusión de los resultados del análisis de

la variable del género la proporción de maestras es mayor que la de los maestros, lo cual quiere decir que las maestras tienen mejores actitudes que los maestros. Estos hallazgos sugieren la deseabilidad de investigaciones posteriores donde se comparen las actitudes de los maestros de educación física adaptada, que tienen más preparación académica en la enseñanza de estudiantes con impedimentos, con las actitudes de los maestros de educación física regular.

Otro estudio que también se realizó en Puerto Rico es el de Rodríguez (2007). Este menciona que el proceso de inclusión de los estudiantes de educación especial en clases de educación regular no excluye la clase de educación física regular, ni otras electivas como música, arte, teatro. La ley IDEA, señala claramente en su definición de educación especial, que los participantes que se sirvan de esta educación, tienen derecho a participar de la clase de educación física (Wright y Darr, 1999, en Rodríguez, 2007). Esto da a entender que en la inclusión, los estudiantes tomarán educación física regular al igual que sus compañeros y por ende no se le ofrecerán los servicios de educación física adaptada. El autor realizó su estudio en el Distrito Educativo de San Lorenzo, este pertenece a la Región Educativa de Humacao. Se investigaron un total de 32 maestros de educación física regular. De los 32 maestros de educación física, el 91% fueron varones y 9% féminas. De estos, el 81% poseen bachillerato y el 19% tienen maestría. El 66% enseña en nivel elemental, el 25% a nivel intermedio y el 9% nivel superior.

El instrumento utilizado por Rodríguez (2007) fue un cuestionario compuesto de 3 secciones. La primera sección se compone de 4 reactivos dirigidos a obtener información socio-demográfica de los participantes. En la segunda sección 25 reactivos dirigidos a obtener información sobre sus conocimientos y percepción de los participantes respecto al proceso de inclusión. Por último, en la tercera sección hay 2 preguntas abiertas donde los maestros participantes expresaron recomendaciones o sugerencias para lograr una inclusión efectiva.

Además, pretendía indagar si se sentían capacitados para orientar y preparar a sus estudiantes regulares sobre las implicaciones y obligaciones de la inclusión.

Los resultados revelaron que el 66% de los maestros entienden que la inclusión le ayuda en su desarrollo profesional. El 59% de los maestros de educación física cuentan con el apoyo del maestro de educación especial. El 53% se sienten capaces de trabajar en ambientes de inclusión. El 53% de los maestros entienden que el estudiante de educación especial no es responsabilidad del maestro. El 78% de las instituciones universitarias no preparan apropiadamente a los maestros de educación física para trabajar en ambientes de inclusión. El 53% de los maestros consideran que la inclusión es una sobrecarga de trabajo. El 50% menciona que modificar sus clases afecta el proceso de inclusión. El 44% de los maestros no se sienten académicamente preparados para participar del proceso de inclusión. Rodríguez (2007) concluye mencionando que los maestros de educación física tienen una percepción positiva hacia la inclusión a pesar de no sentirse preparado académicamente.

Velásquez (2008) llevó a cabo un estudio acerca del nivel de conocimiento de los maestros de escuela elemental sobre el proceso de inclusión en el Distrito escolar de Isabela. Este utilizó un cuestionario compuesto por un total de 26 preguntas abiertas y cerradas. De estas, 3 son de carácter demográfico en donde mencionan su edad, género, años de experiencia, estudios obtenidos y nivel de enseñanza. De las 26 preguntas, un total de 17 son de alternativas tipo selección múltiple y 9 son preguntas en el cual ellos tenían que contestar en oraciones completas.

Los maestros encuestados fueron un total de 10 maestros de la corriente regular. En este estudio, el 90% de los participantes eran varones y 10% féminas. El 40% manifestó tener de 11-20 años de experiencia laboral. El resto de los maestros se ubican de la siguiente manera: 0-10

años de experiencia laboral (30%) y más de 21 años de experiencia laboral (30%). El 60% tenía estudios a nivel graduado. El 100% de los maestros encuestados entienden que la educación física es importante para los alumnos y de sumo interés para ellos. El estudio demostró que algunos maestros encuestados (60%) consideran que los estudiantes de educación especial deben ser incluidos y deben participar con estudiantes de la corriente regular. Por otra parte, existe un grupo de maestros (40%) que desconocen sobre el programa de inclusión y por esta razón muestran resistencia para trabajar con esta población especial. Un dato curioso y contradictorio que le llamo la atención al investigador, es que un 60% de los maestros encuestados afirmaron tener estudios a nivel graduado. Además, el 60% de los maestros acepto haber sido orientado acerca de la inclusión. Lo curioso es que al preguntarles por sus conocimientos hacia la inclusión, el 80% manifestó no saber nada del proceso de inclusión. Velásquez (2008) entiende que los maestros necesitan mayor orientación sobre el programa de inclusión debido a que aun existe falta de conocimiento sobre el mismo Hodge (2007) entrevistó a varias maestras del nivel de kinder a tercero del Distrito Educativo de San Juan. A través del proceso de entrevista investigó la percepción de los maestros regulares de kinder a tercero en torno a la inclusión de estudiantes con impedimentos como lo estipula la ley # 51 y la ley publica 105-17. Este estudio demuestra que los maestros están consciente acerca de que es la inclusión y de las leyes principales que la hacen obligatoria. Pero enfatizan en que la inclusión afecta la educación en ambas poblaciones (regular y de educación especial). Las maestras entrevistadas mencionan que la inclusión trae consigo muchos problemas de disciplina, interrupciones continuas y consume mucho tiempo. Constantemente se ven amenazados el aprendizaje de los estudiantes que son de la corriente regular. Ambos grupos de niños reflejaron que se les limita porque no se les puede dar la individualización que necesitan. El mayor por ciento de maestras entrevistadas entiende

que la inclusión es efectiva, pero también se puede ver afectada por la carga emocional que se deposita sobre los maestros.

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Juan B. Huyke del Distrito Educativo de San Juan. Un total de 10 maestras fueron entrevistadas y todas eran pertenecientes a los grados de kinder a tercero. De estas 2 maestras están a cargo de los grados de kinder, 2 en primero, 3 en segundo y 3 en tercero. Todas las maestras poseen un bachillerato en Pedagogía con especialidad en enseñanza de kinder a tercero. También tienen un mínimo de 5 años de experiencia en estos niveles. Estas instruyen a un total de 48 estudiantes bajo educación inclusiva. El proceso utilizado fue el de la entrevista profunda. Este tipo de entrevista está compuesto de unas preguntas guías que permiten la fluidez, desarrollándose una conversación dirigida entre el entrevistador y el entrevistado en torno al tema en estudio. Las entrevistas fueron individuales y tuvo una duración de 30 minutos por cada participante. El dialogo fue grabado con el consentimiento de las participantes.

Los resultados demostraron que el 25% de las participantes opino que es un proceso que afecta por completo la educación de ambas poblaciones. Ellas entienden que esta alternativa no ha sido efectiva al 100%. El 75% de las maestras informaron que esta alternativa es efectiva en algunos casos, solo si son casos leves. El 88% de las maestras indican que la inclusión ayuda en el desarrollo personal y profesional del maestro. El 100% de las maestras indicaron que no era prudente que los estudiantes con disturbios emocionales participaran de la inclusión. El 75% entiende que se pierde mucho tiempo en la inclusión debido a que hay muchas interrupciones y problemas de conductas. El 50% indicó que las responsabilidades adicionales que tienen que cumplir como maestras es otra limitación del proceso de inclusión. De acuerdo a los resultados, Hodge (2007) entiende que las maestras necesitan de otra profesional que les ayude en sus

clases, debido a que es demasiada la carga que tienen cuando atienden a estudiantes de educación especial en sus clases. Esta es una de las causas principales que afectan el proceso de inclusión.

Carrasquillo (2000) demostró que los maestros del salón general están comprometidos con la enseñanza, pero expresaron que no tienen el conocimiento, las destrezas, los materiales, el tiempo y el equipo para trabajar con niños con impedimentos. El investigador llevó a cabo su investigación en una escuela pública elemental ubicada en una barriada del pueblo de Bayamón. En esta investigación participaron 19 personas de las cuales: 10 eran maestros, 1 directora, 5 padres y 3 niños. El instrumento utilizado fue el de la entrevista. El investigador entrevistó, grabó y transcribió 18 entrevistas a maestros, padres, directora y estudiantes. Además, observó los procesos administrativos, de enseñanza y aprendizaje en la interacción entre el maestro y estudiantes e interacción entre los pares en ambientes naturales. Las observaciones se hicieron utilizando listas de cotejo y hojas de observaciones.

De la recopilación de datos se derivaron 5 categorías: a) perfil, b) proceso de enseñanza y de aprendizaje, c) clarificación de términos, d) interacción con la comunidad e interacción con la administración. Luego del análisis de documentos, los conceptos y la práctica de la inclusión, los hallazgos más significativos revelaron que: a) el 61% de los participantes desconocen el término inclusión, los servicios, las legislaciones y los aspectos inherentes al Programa de Educación Especial, b) el 70% de los maestros del salón general están comprometidos con la enseñanza, pero expresaron que no tienen el conocimiento, las destrezas, los materiales, el tiempo y el equipo para trabajar con niños con impedimentos y c) el 80% de los maestros entienden que las modificaciones curriculares, los acomodos y las adaptaciones para atender las necesidades de los niños que participan de la inclusión son mínimas. El proceso de interacción entre los participantes es beneficioso para todos en el ambiente natural y salón de clases y los

procesos administrativos se conducen centralizado; con poca autonomía desconociendo elementos esenciales en la administración del Programa de Educación Especial. Carrasquillo (2000) entiende que tanto los padres como los maestros necesitan asumir mayor responsabilidad y compromiso hacia el proceso de inclusión por el bien de sus hijos y de sus estudiantes.

Resumen de la Revisión de Literatura.

La literatura claramente demuestra que existen unos puntos positivos y otros negativos acerca de la inclusión. Por un lado, los maestros explican que sí están conscientes acerca de las leyes que promueven la inclusión, pero afirman que no se sienten capacitados para trabajar con niños con impedimentos. Los maestros de educación física en el exterior afirman que les hacen falta talleres y orientaciones acerca de la inclusión. Además recalcan la importancia de ofrecer más cursos de capacitación acerca del trato y técnicas para trabajar con estudiantes en el proceso de inclusión. Muchos de los maestros están conscientes que el problema comienza desde la universidad, ya que se les ofrecieron pocos cursos de educación especial y poca práctica en el trato de estudiantes con impedimentos. En Puerto Rico, muchos maestros afirmaron tener buenas actitudes hacia el proceso de inclusión, pero se sienten con pocas herramientas para trabajar con ellos. Algo importante es que varios estudios como el de Betancourt (2004), Carrasquillo (2000) y Hardin (2005) coinciden en que los maestros necesitan más orientación y preparación para enfrentar el proceso de inclusión.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Este capítulo va dirigido a conocer los pasos utilizados para llevar a cabo este estudio. Se mencionará la población seleccionada para realizar este estudio. Se discutirá detalladamente todo el procedimiento utilizado para obtener estas investigaciones. Los países y continentes donde se realizaron estudios similares también serán mencionados. Además, se debe comentar acerca del proceso de análisis utilizado para contestar la pregunta del problema de investigación.

Población

La población está compuesta principalmente por maestros. La gran mayoría de los maestros poseen estudios universitarios en educación física. Además de los maestros de educación física, la población también incluye a: maestros regulares de nivel elemental y de educación especial, directores escolares, padres y estudiantes. La población incluye maestros veteranos y novatos de ambos géneros y de diferentes partes de los Estados Unidos, Europa y Puerto Rico. Además, en los Estados Unidos se entrevistaron a varios estudiantes universitarios a punto de completar su bachillerato con el fin de saber su percepción hacia la inclusión. En Puerto Rico varios de los maestros investigados son pertenecientes a la Región educativa de Humacao. Los Distritos educativos de San Lorenzo, Isabela, San Juan y Bayamón fueron utilizados como escenario para desarrollar diferentes investigaciones.

Instrumento

El instrumento creado para obtener la información, es una planilla que tiene la función de desglosar toda la información obtenida de los diferentes estudios. Esta planilla se divide en dos partes: la primera parte recoge la información demográfica obtenida de las investigaciones. Estas se componen de un total de 9 encasillados o columnas el cual tienen la función de recibir y

acomodar en sus respectivas áreas la información obtenida. Algunas de las columnas de esta parte de la planilla está compuesta por: nombre del autor de la investigación, año en el cual realizo el estudio, lugar donde se desarrollo la investigación y la población. Otra de las columnas está compuesta por la metodología y la clasificación de los investigados, por ejemplo: maestros, universitarios, padres o directores. Las últimas columnas están compuestas por: concentración de los maestros (educación física, educación especial, elemental), el género y si es posible los años de experiencia.

La segunda parte del instrumento utilizado para desarrollar esta investigación y poder analizar los datos está compuesta también de varias columnas. Esta parte recoge la gran mayoría de los resultados obtenidos en las investigaciones utilizadas para desarrollar este estudio. Además, de los resultados también se deposita las conclusiones y recomendaciones mencionadas en todas las investigaciones para luego poder ser divididas y clasificadas en estudios del exterior y estudios locales. Este instrumento permite obtener la información de una manera simple. Otro punto importante es que ayuda a poder entender mejor y de una manera ordenada todos esos datos obtenidos de las investigaciones.

Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio se pretende realizar una revisión de literatura obteniendo la información de diferentes medios como: salas de bibliotecas universitarias, base de datos en línea, revistas profesionales y libros. Como estrategia del investigador se desarrollo una amplia búsqueda de diferentes investigaciones realizadas en diferentes partes del mundo para luego ser comparadas con las investigaciones realizadas en Puerto Rico. Todas las investigaciones encontradas en el exterior y utilizadas para llevar a cabo esta investigación fueron obtenidas de revistas profesionales y de las base de datos de la Universidad Metropolitana recinto de Cupey.

Las revistas profesionales en donde se obtuvo esta información son: Journal of Physical Education, Recreation and Dance, mejor conocido como JOPERD y Physical Educators. Por otro lado, las investigaciones realizadas en Puerto Rico fueron provenientes de salas de bibliotecas universitarias y todas estas son trabajos de investigación como tesis o tesinas que fueron hechas con el fin de obtener un título universitario al grado de maestría o doctorado.

Esta parte de la investigación se dividió en 2 fases: la primera fase fue la de recopilar diferentes investigaciones realizadas fuera de Puerto Rico. La información principalmente se obtuvo a través de revistas profesionales ubicadas en la biblioteca de la Universidad Metropolitana recinto de Cupey. Revistas mencionadas anteriormente como JOPERD y Physical Educators están compuestas por diferentes artículos e investigaciones de educación física realizadas en los Estados Unidos y son publicadas de cada cierto tiempo por estas revistas. Se analizaron todas las investigaciones publicadas en dichas revistas desde los años 1999 en adelante. Los temas pertenecientes a inclusión, actitudes, educación especial y educación física adaptada fueron los utilizados para seleccionar los artículos. Un total de 5 investigaciones fueron encontradas en estas revistas. Otro método utilizado para obtener información fue consultando con varios amigos profesores de diferentes universidades quienes ayudaron al investigador a obtener mayor información. Estos profesores de educación física laboran a tiempo completo en la Universidad de Puerto Rico en Cayey y a través de ellos se encontró información en una revista profesional europea llamada European Physical Education Review. De esta revista se obtuvieron dos investigaciones que sirvieron de gran ayuda.

Otra forma de obtener la información fue a través de las bases de datos en línea de la Universidad Metropolitana recinto de Cupey (UMET). Bases de datos como EBSCO, Proquest y Professional Development Collection sirvieron de gran ayuda para obtener la mayoría de estas

investigaciones. La manera de utilizar estas bases de datos es utilizando una palabra clave, la cual se encarga de decirle a la base de datos ¿Qué es lo que se está buscando? Estas bases de datos funcionan principalmente en inglés, lo cual significa que las palabras claves debían de ser en inglés. Palabras como inclusión en educación física, inclusión en las escuelas, inclusión en los salones de educación física, maestros y la inclusión, actitudes de los maestros hacia la inclusión, actitudes de los maestros hacia la educación especial, educación física adaptada y la inclusión son solo algunas de las palabras claves que se utilizaron para obtener estas investigaciones.

La base de datos envía una cantidad ilimitada de investigaciones y el siguiente paso es escoger cuales son las que más convienen. En el caso del investigador este se aseguro de seleccionar solamente investigaciones recientes y que estuviese la información completa (full text). El investigador trató de que las investigaciones seleccionadas fueran del año 2000 en adelante. Algunas de las bases de datos en línea más utilizadas por el investigador para obtener los artículos fueron: JOPERD, Exceptional Children, Remedial and Special Education, Teacher Education and Special Education y Palaestra. Un total de 10 investigaciones y artículos de la base de datos fueron escogidos y utilizados por el investigador.

La segunda fase se concentró en obtener diferentes investigaciones realizadas en Puerto Rico. Estas se encontraron principalmente en la sala de investigaciones de la biblioteca en la Universidad Metropolitana recinto de Cupey. Esta sala cuenta con una gran cantidad de investigaciones disponibles para los estudiantes de esta institución. El investigador se enfatizó en seleccionar estudios dirigidos a la inclusión y actitudes en la educación física y educación especial. En esta fase también se visitaron otras universidades como: Interamericana Recinto Metropolitano, Turabo y UPR, Recinto de Río Piedras. Todas estas instituciones universitarias

cuentan con trabajos de investigación en educación especial o educación física. Estas visitas universitarias se realizaron con el fin de obtener mayor información en cuanto a los estudios realizados en Puerto Rico. Las universidades del Turabo y UPR, Río Piedras aunque cuentan con una gran cantidad de investigaciones no lograron ser útiles para el investigador por diferentes razones como: el año de publicación, los temas investigados no guardaban relación con los del investigador o porque no se encontraron estudios similares al tema. La universidad Interamericana, Recinto Metropolitano sirvió de mucha ayuda para obtener información acerca del tema a investigar. Se utilizaron un total de 3 tesis dirigidas a las actitudes y a la inclusión proveniente de la Universidad Interamericana y un total de 9 tesinas provenientes de la Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey.

Análisis de Datos

Este trabajo de investigación desarrolló un análisis de contenido a la luz de los datos obtenidos. Se pretende comparar las actitudes de los maestros de educación física del exterior y los maestros de educación física locales. Por medio de esta comparación se pretende descubrir si las actitudes de los maestros de educación física de Puerto Rico están iguales, mejores o peores que la de los maestros de educación física del exterior. Por tal razón, se utilizará el sistema de por ciento (%) para obtener los resultados.

CAPITULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos luego de realizar la investigación. Los resultados se discuten a la luz de la revisión de literatura. Los hallazgos serán presentados por medio de tablas. Estas tablas estarán evidenciando la diferencia que puede existir entre los maestros de educación física de Europa, Estados Unidos y Puerto Rico.

Resultados

Esta investigación ausculto diez estudios en actitudes de maestros de educación física hacia la inclusión de niños con impedimentos. Estos estudios se dividen de la siguiente forma: N=5 de Puerto Rico, N=3 de Estados Unidos y N=2 de Europa (Ver Tabla, I). El 60% del total de los estudios fueron realizados con un cuestionario como instrumento, mientras el 40% utilizó la entrevista (Ver Tabla, II). En Puerto Rico, el instrumento que más se utilizó para realizar los estudios fue el cuestionario con un 60%, superando a la entrevista que obtuvo un 40%. Al igual que en Puerto Rico, en los Estados Unidos ocurrió lo mismo, pero con resultados mayores. El 66% de los estudios realizados en los Estados Unidos fue a través del cuestionario, contrario a la entrevista que solamente el 33% de los investigadores decidieron utilizarla. En Europa los resultados acerca del instrumento fueron diferentes. El 50% utilizó el cuestionario y el 50% de los autores europeos utilizaron la entrevista (Ver Tabla, III).

La muestra está compuesta por un total de 1,638 participantes. Solamente el 7% de la muestra procedieron de Puerto Rico, el 45% de Estados Unidos y el restante 485 de Europa (Ver Tabla, IV). El 70% de los maestros encuestados pertenecían al área de

Tabla I
Distribución de Los Estudios por Región Geográfica

Lugar	Autores	Año	Frecuencia	%
Puerto Rico	Betancourt	2004	5	50%
	Carrasquillo	2000		
	Hodge	2007		
	Rodríguez	2007		
	Velásquez	2008		
Estados Unidos	Hardin	2005	3	30%
	Hodge	2000		
	Lieberman	2005		
Europa	Meegan	2006	2	20%
	Morley	2005		
Total			10	100%

Tabla II

Distribución Total de los Instrumentos Utilizados en los Estudios

Instrumento	Frecuencia	%
Cuestionario	6	60%
Entrevista	4	40%
Total	10	100%

Tabla III
Distribución de los Instrumentos por Región Geográfica

Instrumento	Puerto Rico	Estados Unidos	Europa	Frecuencia
Cuestionario	3	2	1	6
Entrevista	2	1	1	4
Total	5	3	2	10

Tabla IV

Distribución de la Muestra por Región Geográfica

Muestra	Puerto Rico	Estados Unidos	Europa	Total
Frecuencia	114	736	788	1,638
Total en %	7%	45%	48%	100%

educación física y el restante 30% eran maestros de educación regular elemental (Ver Tabla, V).

A pesar de que hubo mayor participación en las investigaciones, no se pudo recoger toda la información demográfica en cuanto al género de los encuestados ya que solo se especificó en 874 participantes. De acuerdo a los resultados, el 60% de la muestra eran varones, mientras que el 40% son féminas. En todos los estudios, los varones fueron una mayor representación, pero donde se nota un amplio margen es en Puerto Rico. El 69% de los participantes en Puerto Rico eran varones, superando a las féminas quienes tan solo obtuvieron un 31%. En Estados Unidos y Europa ocurre lo mismo pero en menor grado. Solamente, el 59% de los participantes en los Estados Unidos eran varones, mientras que el restante 41% eran féminas. En Europa, el 51% fueron varones y un 49% eran féminas (Ver Tabla, VI).

La experiencia fue uno de las características que no todo los estudios la reportó. Un total de 826 participantes mencionaron sus años de experiencia como maestro. En todos los estudios el margen de edad que dominó fue el de 0 a 10 años de experiencia con un total de 777 participantes (Ver Tabla, VII). Los reactivos y las comparaciones se analizaron de acuerdo al instrumento de medición en el cual fueron clasificados. Se utilizaron tres instrumentos de medición, estos fueron el cuestionario, la entrevista y el instrumento llamado PEATID, el cual también es un cuestionario. Estas investigaciones se evaluaron por instrumentos y por países. El cuestionario cuenta con tres investigaciones. La entrevista cuenta con cuatro investigaciones. Por ultimo el instrumento llamado PEATID tiene tres investigaciones (Ver Tabla, VIII).

Tabla V

Distribución de las Concentraciones Académicas de la Muestra por Estudio.

Concentración	Puerto Rico	Estados Unidos	Europa	Frecuencia	%
Educación Física	2	3	2	7	70%
Regular Elemental	3	0	0	3	30%

Tabla VI
Distribución de los Estudios por Género y Región Geográfica

Muestra	Puerto Rico	Estados Unidos	Europa	Total	%
Masculino	66	437	22	525	60%
Femenino	29	299	21	349	40%
Total	95	736	43	874	100%

Tabla VII
Desglose de los Años de Experiencia de la Muestra

Años de Experiencia	Puerto Rico	Estados Unidos	Europa	Total
0-10 años	19	736	22	777
11-20 años	17	0	11	28
21-30 años	11	0	10	21
Total	47	736	43	826

Dentro de los tres estudios que utilizaron el cuestionario, un total de 69 personas participaron en este. De estos el 70% eran varones. Entre Puerto Rico y Estados Unidos donde mayor participación hubo fue en la isla con un total de 42 personas. Donde mayor representación femenina hubo fue en los Estados Unidos con un 52% (Ver Tabla, IX). De las personas que participaron en las entrevistas, el 57% eran féminas. De estas, Europa contaba con la mayor cantidad obteniendo el 64% de las participantes. Europa también contó con la mayor participación de varones (88%) y la mayor participación de entrevistados (74%) superando a Estados Unidos y Puerto Rico (Ver Tabla, X).

Los estudios de Betancourt (2004), Hodge (2007) y Meegan (2006) utilizaron el cuestionario PEATID. El total de personas que participaron en estos estudios fue de 1492, superando así los instrumentos de evaluación entrevista y cuestionario. De estos, un total de 745 personas (50%) pertenecen a Europa, Puerto Rico cuenta con la menor participación entre los tres estudios obteniendo el 3% solamente (Ver Tabla, XI). Al comparar los tres países por género en cuanto a las actitudes, se reflejó que las féminas de Estados Unidos tienen mejores actitudes (59%) para trabajar con niños con impedimentos que los varones. Las europeas obtuvieron el segundo lugar (53%), seguido de las puertorriqueñas (51%). Contrario a las féminas, los varones de Puerto Rico tienen las mejores actitudes (49%) dominando así a los de Estados Unidos (41%) y Europa (47%) en actitudes (Ver Tabla, XII).

En el tema de experiencia laboral, contrario a las actitudes, los varones de Estados Unidos con poca experiencia dominaron con un amplio margen a los varones de Puerto Rico y Europa obteniendo un 39%. Las féminas con menor experiencia obtuvieron un

Tabla VIII

Distribución de los Instrumentos Utilizados en los Estudios

Instrumento	Autor	País
Cuestionario	Lieberman	Estados Unidos
	Rodríguez	Puerto Rico
	Velásquez	Puerto Rico
Entrevista	Carrasquillo	Puerto Rico
	Hardin	Estados Unidos
	Hodge	Puerto Rico
	Morley	Europa
PEATID	Betancourt	Puerto Rico
	Hodge	Estados Unidos
	Meegan	Europa

Tabla IX

Distribución por Género que Utilizó el Cuestionario como Instrumento.

Género	Puerto Rico	Estados Unidos	Total	%
Varones	32	16	48	70%
Féminas	10	11	21	30%
Total	42	27	69	100%

Tabla X

Distribución por Género que Utilizó la Entrevista como Instrumento.

Género	Puerto Rico	Estados Unidos	Europa	Total	%
Masculino	*	3	22	25	43%
Femenino	10	2	21	33	57%
Total	10	5	43	58	100%

Leyenda

* El estudio no indica el desglose por género.

Tabla XI

Distribución por Género con el Instrumento PEATID

Género	Puerto Rico	Estados Unidos	Europa	Total
Masculino	34	418	*	452
Femenino	9	286	*	295
Total	43	704	745	1492

Leyenda

* El estudio no indica el desglose por género.

Tabla XII

Distribución de los Reactivos por Género en el Instrumento PEATID.

Reactivos	Puerto Rico		Estados Unidos		Europa	
Actitudes	Betancourt		Hodge		Meegan	
Por género	M	F	M	F	M	F
Por ciento	49%	51%	41%	59%	47%	53%

Leyenda

M – Masculino

F – Femenino

(22%), los varones (20%) y las féminas con mayor experiencia (19%). Esto va en contra de la mentalidad que a mayor experiencia, mejores actitudes. Los varones europeos con mayor experiencia (26%) reflejaron tener mejores actitudes que los puertorriqueños (22%) y los norteamericanos (20%) con mayor experiencia. Pero lo contrario ocurrió con los varones con menor experiencia en donde los europeos con menor experiencia reflejaron tener las peores actitudes (19%) en un amplio margen. Los puertorriqueños con menor experiencia obtuvieron un 24% quedando por debajo de los estadounidenses quienes obtuvieron un 39% (Ver Tabla, XIII).

En cuanto a los maestros que utilizaron el cuestionario como instrumento de evaluación, estos se evaluaron en cuatro reactivos. Estos reactivos son: conocimientos hacia el proceso de inclusión, facilidades, materiales y equipos y factores que afectan el proceso de inclusión. Se comparo el estudio de Puerto Rico contra Estados Unidos. En el reactivo de conocimientos hacia el proceso de inclusión, resulto que los puertorriqueños tienen mayores conocimientos y mejores opiniones que los estadounidenses en cuanto al proceso de inclusión. El 60% de los maestros de Puerto Rico considera que los estudiantes de educación especial deben ser incluidos y deben participar con estudiantes de la corriente regular. En cuanto a las opiniones, el 34% de los maestros de Estados Unidos opina que la inclusión es una perdida de tiempo. El 53% de los maestros de Puerto Rico se sienten capaces para trabajar en el proceso de inclusión, contrario a los de Estados Unidos, que solamente el 47% opina que se siente preparado para trabajar con estudiantes de educación especial (Ver Tabla, XIV). Donde surgieron factores negativos fue en el reactivo de facilidades, materiales y equipos. En este tópico los maestros de Puerto Rico se desbordaron abrumadoramente y

Tabla XIII

Distribución Porcentual en Experiencia Laboral por Género en el Instrumento PEATID.

Reactivos	Puerto Rico		Estados Unidos		Europa	
Experiencia Por género	Betancourt		Hodge		Meegan	
	M	F	M	F	M	F
Poca Experiencia	24%	27%	39%	22%	19%	29%
Mucha Experiencia	22%	27%	20%	19%	26%	26%

Leyenda

M – Masculino

F – Femenino

Tabla XIV

Opiniones de los Participantes hacia la Inclusión en el Cuestionario.

Reactivos	Puerto Rico	Estados Unidos
Conocimientos Hacia el proceso De inclusión.	El 60% consideran que los estudiantes de educación especial deben ser incluidos y deben participar con estudiantes de corriente regular.	El 40% esta dispuesto a trabajar con estudiantes de educación especial integrados en salones regulares.
	El 66% entiende que la inclusión Le ayuda en su desarrollo Profesional y personal.	El 34% opina que la inclusión es una perdida de Tiempo.
	El 53% se sienten capaces de Trabajar en ambientes de Inclusión.	El 47% le gustaría trabajar con estudiantes de educación especial en los próximos Años.

Afirmaron que las facilidades del programa no son aptas para la inclusión (75%). El 68% de los maestros en Puerto Rico mencionó que los materiales no son aptos para facilitar el proceso de inclusión. Esto dato confirma que aunque los maestros no tienen buenas facilidades, ni el equipo apropiado pueden desarrollar buenas actitudes y sentirse preparados para trabajar con estudiantes de educación especial (Ver Tabla, XV).

En los factores que afectan las actitudes de los maestros y el proceso de inclusión, el 91% de los maestros de Puerto Rico mencionaron que la cantidad excesiva de estudiantes por grupo afecta el proceso de inclusión. El 47% de los maestros en Estados Unidos menciona que la inclusión es una sobrecarga de trabajo. Estas opiniones son similares tanto en Puerto Rico como en Estados Unidos lo confirma que la cantidad excesiva de estudiantes por salón desmotivan al maestro de educación física. El 50% de los maestros en Puerto Rico y Estados Unidos menciona que modificar las clases dificulta el proceso de inclusión. Esto es indicativo de que se resisten al cambio en ambos lugares. El 44% de los maestros en Puerto Rico no se sienten académicamente preparados para participar del proceso de inclusión. El 56% de los maestros en Estados Unidos se sienten académicamente.

En la entrevista que es el último instrumento de evaluación se compararon las actitudes hacia la inclusión, su compromiso con su labor y la experiencia laboral en Puerto Rico y Estados Unidos. Además, se comparo Puerto Rico y Europa sobre las opiniones acerca de la inclusión. En el primer tópico, se encontró que un 50% de los puertorriqueños y los norteamericanos tienen buenas actitudes. El 51% de los maestros en Puerto Rico mencionan tener un compromiso genuino con su labor (Ver Tabla, XVI).

Tabla XV

Opiniones de los Participantes hacia las Facilidades y Materiales en el Cuestionario

Reactivos	Puerto Rico	Estados Unidos
Facilidades	El 75% entiende que las facilidades del programa no son aptas para la inclusión.	El 25% desea mejores facilidades.
Materiales Y equipo	El 68% afirma que los materiales y equipo no son aptos para facilitar el proceso de inclusión.	El 32% están conforme con el equipo que tienen, pero Podría mejorar.

Tabla XVI

Opiniones de los Participantes Sobre los Factores Negativos en la Inclusión en el Cuestionario.

Reactivos	Puerto Rico	Estados Unidos
Factores que Afectan el Proceso de Inclusión	El 91% opina que la cantidad excesiva de estudiantes por grupo afecta el proceso de inclusión.	Solamente el 9% opina que no debe de haber límites de estudiantes de educación Especial por salón.
	El 66% entiende que dedicar más tiempo y atención a los estudiantes de educación especial incluidos o a incluirse dificulta proveer una enseñanza efectiva a los demás estudiantes.	El 34% afirma que el tiempo es suficiente para trabajar con ambas corrientes.
	El 53% afirma que la inclusión es una sobrecarga de trabajo.	El 47% menciona que la Inclusión es una sobrecarga de trabajo.
	El 50% menciona que el tener que modificar clases dificulta el proceso de inclusión.	El 50% no quiere modificar sus clases, para atender su matrícula de inclusión.
	El 44% no se sienten académicamente preparados para participar del proceso de inclusión de estudiantes de educación especial en sus clases.	El 56% se siente académicamente preparado para trabajar con estudiantes de educación especial.

Esto va a la par con los resultados hacia las actitudes en donde el 50% afirma tener buenas actitudes (Ver Tabla, XVII). El 70% de los maestros europeos mencionaron estar frustrados con la inclusión. Además, el 55% de los maestros en Europa afirma que casi nunca se cumplen los objetivos. Esto va a la par con la comparación de la frustración, si más de la mitad se sienten frustrados es que los objetivos no se están cumpliendo. Contrario a Puerto Rico en donde tan solo el 30% afirma sentirse frustrado con la inclusión y el 45% mencionan que pocas veces se cumplen los objetivos (Ver Tabla, XVIII).

Discusión

En Puerto Rico, el 60% de los maestros consideran que los estudiantes de educación especial deben ser incluidos y deben participar con estudiantes de la corriente regular. Esto lo menciona Doménech (2003) quien señala que la educación física es una asignatura académica dirigida al desarrollo integral de todos los estudiantes. La inclusión en la educación física general se basa en la premisa de que los estudiantes con impedimentos pueden contribuir al aprendizaje en clase, mientras se alcanzan las metas de aprendizaje establecidas por medio del currículo (Grenier et al., 2005 en Rodríguez, 2007). Coll et al., 1997 plantean que la concepción constructivista asume todo un conjunto de postulados en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de las actitudes y en numerosas cuestiones.

Tabla XVII

Distribución Porcentual de Opiniones de Maestros en la Entrevista

Reactivos	Puerto Rico	Estados Unidos
Actitudes hacia la Inclusión	El 50% afirma tener Buenas actitudes hacia La inclusión.	El 50% entiende que sus sus actitudes son favorables Hacia la inclusión.
Compromiso Con sus labor	El 51% menciona tener un compromiso genuino con su labor.	El 49% enfatiza en que les apasiona su trabajo y tienen un compromiso verdadero.
Experiencia Laboral	El 90% afirma tener más de 5 años en experiencia Laboral.	Solamente el 10% ha tenido alguna experiencia laboral.

Tabla XVIII

Distribución de las respuestas ofrecidas por los maestros que utilizaron la entrevista como instrumento de evaluación.

Reactivos	Puerto Rico	Europa
Opiniones acerca de la inclusión.	El 30% de los maestros mencionaron estar frustrados con el proceso de inclusión	El 70% se sienten frustrados con el proceso de inclusión.
	El 45% menciona que pocas Veces se cumplen los objetivos.	El 55% afirma que no se cumplen los objetivos.
	El 50% de las maestras están De acuerdo con que se debería Limitar la cantidad de Estudiantes a dos por salón.	El 50% entiende que se Debería de revisar el Currículo y limitar la Cantidad de estudiantes.

De acuerdo a los resultados más del 50% de los maestros tienen buenas actitudes hacia la inclusión. Esto lo afirma Morley et al., 2005 cuando señalan que los maestros educación física de las escuelas superiores tienen buenas actitudes hacia la inclusión. Carrasquillo (2000) en su investigación demuestra que los maestros de la corriente regular tienen buenas actitudes hacia el proceso de inclusión. El 39% de los maestros jóvenes tienen buenas actitudes hacia la inclusión. Hardin (2005) menciona que los maestros nuevos tienen buenas actitudes hacia la inclusión.

En todos los estudios se reflejó que las féminas tienen mejores actitudes que los varones, los resultados fueron similares sin importa el instrumento las féminas tenían mejores actitudes obteniendo un 51% o más en este renglón acerca de las actitudes. Esto va de acuerdo con una teoría que indica que las féminas suelen ser más sociales, cariñosas y amables que los varones, además suelen tomar mejores decisiones en momentos determinantes, contrario a los varones (Jordan, 1991 en Meegan, 2005). Donde único hubo una contradicción o resultados diferentes fue en el tema de actitudes por experiencia laboral. En este tema los europeos reflejaron tener resultados similares en la experiencia por género en el renglón de muchos años de experiencia (50%). En Estados Unidos ocurrió algo diferente, tanto varones como féminas con experiencia reflejaron tener mejores actitudes que los maestros con poca experiencia. Esto lo demuestran Hodge y Jansma (2000) cuando mencionan que participantes con mayor experiencia laboral reportaron mejores actitudes que los maestros con menor experiencia laboral.

Otro tema importante es el de los cursos de educación especial tomado por los maestros durante su bachillerato. En Europa, solamente el 12% completaron sus cursos en bachillerato. Esto lo afirman Meegan y MacPhail (2006) cuando mencionan que pocos maestros habían completado los cursos de educación especial durante su carrera universitaria. Meegan y MacPhail (2006) concluyen mencionando que en Europa urge la creación de nuevos cursos

universitarios de educación especial para los futuros maestros al igual que talleres para los maestros. Contrario a los europeos, en los Estados Unidos y Puerto Rico el panorama es alentador. El 90% de los maestros tienen los cursos requeridos por sus universidades. El problema principal en esta parte del mundo es que aunque los maestros aprobaron sus cursos universitarios de educación especial, como quiera no se sienten preparados para trabajar con esta población en sus salones. Ejemplo de esto es en Puerto Rico, cuando el 44% no se sienten académicamente preparados para participar del proceso de inclusión. Aufsesser (2003), indica que muchos estudiantes de educación especial en clases de educación física inclusiva no reciben la educación que ameritan debido a la falta de preparación de parte de muchos de los maestros involucrados en este proceso. El 51% está comprometido con su labor. Carrasquillo (2000) demostró que los maestros del salón general están comprometidos con la enseñanza.

El último tema por discutir es el de experiencia universitaria. El investigador entiende que esta es la raíz de los problemas hacia la inclusión y las malas actitudes. En Puerto Rico, el 78% de las instituciones universitarias no preparan apropiadamente a los maestros de educación física para trabajar en ambientes de inclusión (Rodríguez, 2007). En Estados Unidos, al 64% de los maestros les falta práctica en el trato de estudiantes con impedimentos. En Europa, el 52% alega tener poca experiencia universitaria. Esto da a entender que el problema no es solamente de un país, sino que el problema es mundial. El resultado es el mismo en todos los países. Más del 50% afirma no tener conocimientos, ni la experiencia para trabajar con niños con impedimentos. Hodge y Jansma (2000) luego de su estudio llegaron a la conclusión que los maestros de educación física demostraron haber tenido un gran conocimiento acerca de diferentes deportes y de pedagogía, pero poco conocimiento y poca práctica con niños con impedimentos. La gran mayoría de los estudios comentan acerca de este problema, ejemplos de

ellos es nuevamente. Hodge y Jansma (2000) quienes mencionan que los profesores en las universidades responsables de la preparación de estos estudiantes deberían prepararlos para aceptar la responsabilidad que les espera una vez comiencen a trabajar como maestros. Esta realidad es que tendrán en sus salones a estudiantes de educación especial siendo educados por ellos. Hardin (2005) llegó a la conclusión de que los maestros nuevos tienen buenas actitudes hacia la inclusión, pero poca experiencia en la práctica de niños con impedimentos. Los resultados en el estudio de Hardin (2005) indicaron que mientras más práctica tengan los maestros con niños con impedimentos, mayor será su confianza y su nivel de profesionalismo aumentara. Lieberman y Wilson (2005) llegaron a la conclusión que a los estudiantes universitarios les falta práctica en el trato de estudiantes con impedimentos. Lamentablemente en las universidades no se les esta ofreciendo la práctica necesaria para crearles confianza a las personas que en un futuro estarán trabajando con niños con impedimentos en sus clases (Lieberman y Wilson, 2005).

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación sobre el programa de inclusión. El estudio se realizó con la revisión de diez estudios que evaluaron las opiniones de maestros hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos en la clase de educación física. Los estudios se dividieron de la siguiente forma: cinco de Puerto Rico, tres de Estados Unidos y dos de Europa. Estos estudios se encuentran entre los años de 2000 al 2008. El 60% de los estudios utilizó el cuestionario y el restante 40% utilizó la entrevista como instrumento de trabajo. El investigador utilizó una rúbrica como instrumento para evaluar los estudios. Esta rúbrica se compone de ocho encasillados que tienen la función de desglosar la información y clasificarla por autores, años, lugar, instrumento, muestra, preparación académica de la muestra, concentración de la muestra, género y años de experiencia. El análisis de los datos fue basado en porcentajes. El estudio demostró que algunos maestros encuestados consideran que los estudiantes de educación especial deben ser incluidos y deben participar con estudiantes de la corriente regular. Por otra parte, existe otro por ciento de maestros que desconocen sobre el programa de inclusión y por esta razón muestran resistencia para trabajar con esta población especial.

Conclusiones

Las siguientes conclusiones fueron basadas en los resultados de la investigación que comparo los estudios en diferentes áreas geográficas:

1. Los maestros de educación física regular entienden que la inclusión es beneficiosa para los estudiantes de educación física regular.
2. Los maestros de educación física regular opinan que se debe limitar la cantidad de estudiantes de educación especial para que la inclusión sea más efectiva.

3. Los maestros de educación física regular señalan que los estudiantes de educación especial tienen derecho a participar en las clases de la corriente regular.

4. Los maestros de educación física regular afirman que se sienten preparados para trabajar con estudiantes de educación especial.

5. Los maestros de educación física entienden que las facilidades, los materiales y el equipo no son aptos para desarrollar el proceso de inclusión en sus clases.

6. Los maestros de educación física afirman que pocas veces se cumplen los objetivos con los estudiantes de educación especial, debido a esto se sienten frustrados.

7. La gran mayoría de los maestros están comprometidos con su labor magisterial.

8. Las féminas tienen actitudes más positivas que los varones.

Recomendaciones

El investigador recomienda lo siguiente basado en las conclusiones del estudio:

1. El Departamento de Educación debe limitar la cantidad de estudiantes de educación especial para que la inclusión sea más efectiva.

2. El Departamento de Educación debe proveer facilidades de ambiente adecuado y materiales adaptados para facilitar el proceso de inclusión.

3. El Departamento de Educación debe brindarles a los maestros (en especial a los varones) talleres educativos sobre programas de inclusión mediante charlas y cursos de educación continua.

4. El Departamento de Educación debe ofrecer talleres dirigidos a los maestros sobre las condiciones de estos niños y técnicas para trabajar efectivamente con estos.

5. El Departamento de Educación debe propulsar una colaboración y comunicación entre padres y maestros para que se pueda llevar a cabo satisfactoriamente el proceso de inclusión.

6. El Departamento de Educación en coordinación con las escuelas privadas deben coordinar esfuerzo para adiestrar a su personal docente en el tema de la inclusión.

7. Las universidades deben ampliar la discusión del tema de inclusión en sus cursos de preparación de maestros.

Implicaciones Educativas

1. El Departamento de Educación debe realizar estudios parecidos a este a nivel isla, con el fin de descubrir más afondo las posibles causas que desaniman al maestro y esto hace que sus actitudes disminuyan.

2. Las universidades deben incentivar más el estudio de este tema en sus cursos.

REFERENCIAS

- Amber, L. L. (1998). *Actitudes de administradores escolares hacia el programa de educación física*. Estudio de investigación de maestría no publicado. Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, San Juan, Puerto Rico.
- Aufsesser, P. (2003). Liability considerations for placement of students with disabilities in general physical education classes. *Palaestra*, 19, 40-44. Recuperado el 2 de noviembre de 2007 de la base de datos Proquest.
- Ayala, M. (2007). *Percepción de los maestros de educación general y educación especial hacia la alternativa de inclusión de los estudiantes autistas en el salón regular*. Estudio de investigación de maestría no publicado. Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, San Juan, Puerto Rico
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57, 71-91. Recuperado el 27 de octubre de 2007 de la base de datos EBSCO.
- Betancourt, J. E. (2004). *La relación entre la preparación académica de los maestros de educación física regular y su actitud hacia la inclusión de los estudiantes con impedimentos en sus clases regulares*. Disertación doctoral no publicada. Universidad Interamericana de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.
- Carrasquillo, J. (2000). *Exploración y análisis de la inclusión como proceso en el escenario escolar*. Disertación Doctoral no publicada. Universidad Interamericana de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.
- Casanova, N. R. (2005). *La educación especial del niño excepcional*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.

- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Cortés, A. (2008). *La influencia de las actitudes de los maestros en el uso e integración de la computadora*. Estudio de investigación de maestría no publicado. Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Crespo, J. (2008). *Percepción de los maestros de educación física regular hacia el proceso de inclusión con estudiantes de educación especial*. Estudio de investigación de maestría no publicado. Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Doménech, L. (2003). *Historia y pensamiento de la educación física y el deporte*. Río Piedras, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.
- González, M. (1998). *Comunicación entre padres y promotores del desarrollo infantil en un centro de inclusión*. Estudio de investigación de maestría no publicado. Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Greenwood, M. & French, R. (2000). Inclusion into regular physical education classes: Background and economic impact. *Physical Educator*, 57, 209-215. Recuperado el 2 de noviembre de 2007 de la base de datos Proquest.
- Grenier, M., Dyson, B., & Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76, 29-35. Recuperado el 2 de noviembre de 2007 de la base de datos Proquest.
- Grosshans, J. & Kiger, M. (2004). Identifying and teaching children with learning disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 18-21. Recuperado el 6 de noviembre de 2007 de la base de datos Proquest.

- Hardin, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62,1,13. Recuperado el 5 de septiembre de 2008 de la base de datos Professional Development Collection.
- Hodge, S. & Jansma, P. (2000). Physical education major' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23,3, 11-24.
- Hodge, T. (2007). *Percepción de los maestros regulares de k-3 en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidades, ley 51 y 105-17*. Estudio de investigación no publicado. Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94. Recuperado el 22 de octubre de 2007 de la base de datos EBSCO.
- Lieberman, L., James, A., & Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73, 37, 42. Recuperado el 6 de noviembre de 2007 de la base de datos Proquest.
- Lieberman, L. & Wilson, S. (2005). Effects of a sports camp practicum on attitudes toward children with visual impairments and deaf blindness. *Physical Educator*. 36, 4.
- López, M. (2000). *La relación entre el conocimiento y las actitudes de los directores de la elemental hacia la inclusión de los estudiantes con impedimentos en una región educativa de Puerto Rico*. Disertación de doctorado no publicada. Universidad Interamericana de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico
- Meegan, S. & MacPhail (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12, 75.

- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11,84.
- Nieves, R. (2006). *Inclusión: Desde varias perspectivas*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Parodi, L. M. (2002). *Educación Especial y sus servicios*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Pivik, J., McComas, J., & La Flamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69, 97, 107. Recuperado el 2 de noviembre de 2007 de la base de datos Proquest.
- Rodríguez, C. (2007). *Percepción de los maestros de educación física regular del distrito escolar de San Lorenzo hacia el proceso de inclusión de estudiantes de educación especial en sus clases*. Estudio de investigación de maestría no publicado. Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53, 147-157. Recuperado el 22 de octubre de 2007 de la base de datos EBSCO.
- Santiago, J. (2004). *Factores que afectan el desarrollo de la inclusión como modalidad de servicio en el ambiente menos restrictivo*. Estudio de investigación de maestría no publicado. Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, San Juan, Puerto Rico.
- Santini, M. (2000). *Teoría y práctica de la educación física elemental y adaptada*. Puerto Rico: Editorial Movimiento tintillo Gardens.

- Santini, M. y López, L. (2004). *Juego y movimiento en la clase de educación física elemental y adaptada*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc., Editores.
- Sherrill, C. (2006). Integration and inclusion: Changing meanings. *Palaestra*, 22, 54-55.
Recuperado el 2 de noviembre de 2007 de la base de datos Proquest.
- Velásquez, J. (2008). *El nivel de conocimiento de los maestros sobre el proceso de inclusión en el distrito escolar de Isabela*. Estudio de investigación de maestría no publicado.
Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, San Juan, Puerto Rico.
- Vélez, N. (1996). *El conocimiento del maestro hacia los estudiantes de educación especial en integración/inclusión*. Estudio de investigación de maestría no publicado. Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Wright, P. & Darr, P. (1999). *Special education law*. U.S.A.: Harbor House Law Press.

APÉNDICE A
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
PLANILLA DEMOGRÁFICA

APÉNDICE B
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
PLANILLA DE CONTENIDO

