



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

¿Está el Alumnado con Discapacidad Intelectual más Discriminado en las Clases de Educación Física?

Ruth Cabeza Ruiz¹, Manuel Rodríguez Servián¹

1) Universidad de Sevilla

Date of publication: June 15th, 2023

Edition period: June 2023 – October 2023

To cite this article: Cabeza-Ruiz, R., Rodríguez-Servián, M. (2023). ¿Está el Alumnado con Discapacidad Intelectual más Discriminado en las Clases de Educación Física?. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(2), 196-219. <http://dx.doi.org/10.447/remie.10664>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.10664>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Are students with intellectual disability more discriminated in physical education classes?

Ruth Cabeza-Ruiz
University of Seville

Manuel Rodríguez-Serván
University of Seville

(Received: 4th July 2022; Accepted: 14th April 2023; Published: 15th June 2023)

Abstract

The main objective of this study was to find out whether there are differences in attitudes towards students with disabilities depending on the type of disability in the subject of physical education. This is a descriptive-cross-sectional study involving 273 students aged between 12 and 16 from two public high schools. Each participant completed one of two questionnaires on attitudes towards visual disability (CAIPE-Vi) or intellectual disability (CAIPE-In). Subsequently, the results were analysed using the SPSS programme to determine possible correlations and significant differences between the variables. In general, most of the subjects showed favourable attitudes towards the inclusion of students with disabilities. However, visual disability was more accepted than intellectual disability ($p < 0.05$), and the type of disability showed to be significantly associated with students' attitudes. These results suggest the need to carry out specific intervention programmes to better understand intellectual disability in order to avoid discrimination towards this group. Furthermore, girls showed more favourable attitudes towards inclusion than boys, as well as students who considered themselves more inclusive and less competitive. Age was also related to attitudes towards disability.

Keywords: CAIPE, disability, attitudes, physical education, inclusion

¿Está el Alumnado con Discapacidad Intelectual más Discriminado en las Clases de Educación Física?

Ruth Cabeza Ruiz
Universidad de Sevilla

Manuel Rodríguez Servián
Universidad de Sevilla

(Recibido: 4 Julio 2022; Aceptado: 14 Abril 2023; Publicado: 15 Junio 2023)

Resumen

El objetivo principal de este trabajo fue conocer si existen diferencias en la actitud hacia el alumnado con discapacidad en función del tipo de discapacidad en la asignatura de Educación Física. Se trata de un estudio descriptivo-transversal que contó con la participación de 273 estudiantes de entre 12 y 16 años de dos centros públicos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Cada participante realizó uno de dos cuestionarios de actitud hacia la discapacidad, visual (CAIPE-Vi) o intelectual (CAIPE-In). Posteriormente, se analizaron los resultados a través del programa SPSS para conocer posibles correlaciones y diferencias significativas entre las variables. En general, los sujetos mostraron actitudes favorables a la inclusión del alumnado con discapacidad. Sin embargo, la discapacidad visual fue más aceptada que la intelectual ($p < 0,05$) y el tipo de discapacidad mostró estar significativamente asociado con la actitud del alumnado. Estos resultados sugieren la necesidad de llevar a cabo programas de intervención específicos para mejorar la sensibilidad hacia la discapacidad intelectual y evitar así discriminaciones hacia ese colectivo. Por otro lado, las chicas mostraron actitudes más favorables hacia la inclusión que los chicos, así como el alumnado que se consideraba más inclusivo y menos competitivo. La edad también se relacionó con la actitud hacia la discapacidad.

Palabras clave: CAIPE, actitudes, educación física, discapacidad, inclusión

El proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la educación ordinaria que España inició tras la ratificación del protocolo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) aún no se ha alcanzado en la realidad práctica de los centros (Núñez, 2019). Existen muchas variables que determinan el grado de desarrollo de los procesos de inclusión, puesto que en ellos intervienen aspectos sociales, políticos y culturales (Black-Hawkins, 2017). Fundamentada sobre la base de los derechos humanos, la inclusión busca una democratización real de los espacios educativos. Solo con los recursos necesarios es posible desarrollar la filosofía de la educación inclusiva de manera real, los cuales dependen del interés político y de las dotaciones económicas que las administraciones competentes destinan a este fin (Souto, 2021).

Además de las cuestiones relacionadas con las adaptaciones de espacios y materiales, así como una flexibilización del currículo y la formación del profesorado, en los estudios sobre educación inclusiva se señala que, incluso en contextos adaptados, pueden producirse procesos de exclusión (Barron et al., 2017). Esto es debido a otro tipo de barreras, entre ellas las sociales, que se relacionan con las actitudes de las personas que comparten el espacio con el alumnado con discapacidad (profesorado y resto de estudiantes). Las relaciones con los pares son muy relevantes en los procesos de inclusión, tanto en el ámbito escolar (McKay et al., 2019; Reina et al., 2011), como fuera de él (Van Engelen et al., 2021). Las relaciones sociales son de tal importancia que los estudios sugieren que estas relaciones, en el caso de no ser positivas, se viven como las más dolorosas por parte del alumnado con discapacidad (Moriña, 2010). La indiferencia y el rechazo de los compañeros llevan al alumnado con discapacidad a la marginación y el aislamiento. De hecho, el alumnado sin discapacidad con actitudes negativas hacia la discapacidad puede configurarse como una barrera muy importante para la inclusión (Moriña, 2010). Los estudios que rescatan las voces del alumnado con discapacidad muestran que estos consideran que la inclusión es “sentirse incluidos”. Para este alumnado sentirse incluido no es estar dentro de un grupo, sino ser parte del grupo (Gilson et al., 2020; Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010; Stainback & Stainback, 1990). Para ello es necesario sentirse respetado, útil y valorado por los demás, principalmente por sus

iguales, pues el rechazo por parte de estos contribuye a que el alumnado con discapacidad esté marginado y pierda el interés por la actividad física (Ríos, 2009; Yessick & Haegele, 2019; Wang, 2019).

Basándonos en el concepto de Triandis (1971, p. 2), podemos decir que la actitud hacia la discapacidad es el conjunto de ideas poco razonadas pero cargadas de emoción que predisponen a las personas sin discapacidad a comportarse de manera prejuiciosa con las personas con discapacidad. En el contexto de la Educación Física (EF) en la enseñanza secundaria se han realizado numerosos estudios para valorar la actitud del alumnado hacia sus compañeros con discapacidad (Abellán et al., 2018a; Felipe & Garoz, 2014; Felipe-Rello et al., 2020; Ocete et al., 2017; Reina et al., 2019). Desde la perspectiva del alumnado con discapacidad, se ha podido observar en algunos estudios que aún existen limitaciones en sus oportunidades de aprendizaje motor y social durante estas clases, provocando situaciones de exclusión y no aceptación (Goodwin & Watkinson, 2000). La mayor parte de estos estudios se han realizado con personas con discapacidad visual (DV), auditiva, o física, pero existen muchas carencias en cuanto al estudio de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual (DI) en las clases de EF en secundaria (Abellán et al., 2018a).

El alumnado con DI es el más numeroso dentro del grupo de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en el contexto español. Según las estadísticas oficiales, en el curso 20/21 había 47.030 estudiantes con DI integrados en centros educativos ordinarios (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). La DI se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa relacionada con las habilidades sociales y prácticas (Schalock et al., 2010). Dentro de este tipo de discapacidad encontramos conductas de retraimiento, falta de atención, hábitos atípicos y repetitivos, limitaciones en la comunicación y la interpretación, y acciones desajustadas. Todas ellas suelen ser conductas más o menos habituales en las personas con DI.

Existen pocos trabajos que estudien la relación entre el tipo de discapacidad y la actitud del resto del alumnado. Algunos estudios realizados en contextos distintos a la EF encontraron resultados que informaban de que los estudiantes sin discapacidad presentaban mejores actitudes hacia las personas con limitaciones en el aprendizaje que hacia aquellas con problemas

de comportamiento y control emocional (Bellanca & Pote, 2013; Hellmich & Loeper, 2018). Vignes et al. (2009) también encontraron peores actitudes hacia la DI en estudiantes de entre 12 y 13 años. Centrado en personas con DI y los factores que pueden determinar la actitud hacia las mismas, Mirete et al. (2020) estudiaron a 245 estudiantes universitarios sin discapacidad. Se valoraron aspectos como el conocimiento de la discapacidad, el contacto previo con personas con DI, el grado universitario estudiado y la empatía. De todos los elementos analizados, la empatía fue el factor que más relación presentaba con la actitud hacia la DI. Con relación al perfil del alumnado inclusivo, los resultados de algunos estudios sobre actitudes hacia la discapacidad en EF sugieren que el perfil es mujer, poco competitiva y con experiencias previas con personas con discapacidad (Abellán et al., 2018a; Campos et al., 2014; Reina et al., 2019; Wang & Qi, 2019).

Una de las metodologías sugeridas para la mejora de la empatía en el proceso de modificación de actitudes hacia la discapacidad ha sido el aprendizaje por simulación. Este tipo de metodología consiste en que el alumnado simule tener una discapacidad con el fin de conocer cómo sería ponerse en lugar de las personas con discapacidad (Lindsay & Edwards, 2013). Es fácil simular una discapacidad visual, auditiva o física, pero simular limitaciones cognitivas y del lenguaje es mucho más complejo.

El objetivo del presente estudio es conocer si en una muestra de estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) existe una peor actitud hacia la inclusión de alumnado con DI en las clases de EF al compararla con el alumnado con DV. Además, el estudio analiza los resultados en función del sexo, la edad, la experiencia previa y el nivel de competitividad del alumnado sin discapacidad.

Método

Participantes

Se trata de un estudio descriptivo transversal en el que participaron 273 estudiantes de ESO y 1º de Bachillerato (de 12 a 16 años) procedentes de dos centros educativos públicos situados en las provincias de Córdoba y Sevilla (España). El único criterio de inclusión fue la autorización por parte de los

responsables legales de los menores participantes, así como el consentimiento de estos. Entre el alumnado hubo un estudiante con discapacidad física leve que no se excluyó al considerarse que no suponía un sesgo relevante en el análisis estadístico. Los datos fueron recogidos entre mayo y junio del 2021.

Este estudio siguió los principios enunciados en la Declaración de Helsinki y contó con la aprobación del comité de ética de la investigación de los Hospitales Universitarios Virgen Macarena y Virgen del Rocío (código: 0297-N-20).

Materiales e instrumentos

Actitud hacia el alumnado con discapacidad. La actitud del alumnado de secundaria hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en el aula de EF se evaluó mediante los cuestionarios CAIPE-Vi y CAIPE-In (Rodríguez-Servién et al., 2022), específicos para la DV y la DI, respectivamente. Ambos cuestionarios comparten la misma estructura interna y están compuestos por una batería de siete ítems de respuesta tipo Likert de cuatro puntos que se distribuyen en dos escalas: i) una escala general (EG) de cuatro ítems que mide la actitud del alumnado hacia la discapacidad de forma general, y ii) una escala específica (EE) de tres ítems que mide el grado de tolerancia hacia la modificación de las normas en diferentes modalidades deportivas para incluir a un compañero con discapacidad. La suma de ambas escalas da como resultado una puntuación total (CAIPE Total). Una mayor puntuación en los cuestionarios se interpreta como una mayor predisposición a la inclusión, de manera que la máxima puntuación para la EG es 16 puntos, para la EE es 12 puntos y para el CAIPE Total es 28 puntos. Estos cuestionarios también incluyen dos preguntas control al principio.

Variables personales. A través de un breve formulario se recogieron variables personales como el sexo y la edad, además de diferentes cuestiones relacionadas con la actitud como el nivel de competitividad (“¿Te consideras una persona competitiva?”), la experiencia previa con personas con discapacidad (“¿Conoces a alguien cercano con discapacidad?”, “¿Haces actividad física y deporte con personas con discapacidad?”) y la

autopercepción de inclusión (“¿Me considero una persona inclusiva?”, “¿Me encuentro a gusto estando con personas con discapacidad?”).

Procedimiento

Cada participante respondió a uno de los dos cuestionarios y rellenó el formulario personal durante la clase de EF. El propio docente de EF fue el encargado de administrar los cuestionarios, supervisando que estos fueran respondidos de manera autónoma e individual y solventando cualquier duda que pudiera surgir. En función de las normas del centro educativo con respecto al empleo de dispositivos móviles o la disponibilidad del aula de informática, el cuestionario se administró en formato papel o a través de la plataforma web Google Forms.

Análisis estadístico

Las variables recogidas se mostraron como media y desviación estándar [M(DE)], o frecuencia y porcentaje [n(%)] según su naturaleza. Se realizaron pruebas de Mann-Whitney para comparar las medias observadas en la actitud según el sexo y el cuestionario respondido. Posteriormente se estudiaron las correlaciones entre la actitud y las variables personales mediante el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) y se establecieron asociaciones entre las variables dependientes (EG, EE y CAIPE Total) y las variables independientes (nivel de competitividad, experiencia previa y la autopercepción de inclusión). Todos los test fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 22 y se adoptaron como valores significativos aquellos con $p \leq 0,05$, con un intervalo de confianza del 95%. También se calculó el tamaño del efecto para cada test mediante el software G*Power.

Resultados

En este estudio participaron 273 estudiantes, de los cuales fueron excluidos 58 (21,25%) por no responder correctamente a las preguntas control o dejar algún ítem sin contestar. La muestra final fue de 215 estudiantes, de los cuales 103 fueron chicos (47,91%) y 112 fueron chicas (52,09%). Por otro lado, 105 participantes respondieron al CAIPE-Vi (48,84%; 55 mujeres) y 110 respondieron al CAIPE-In (51,16%; 57 mujeres). El 56,3% de los

cuestionarios fueron administrados a través de Google Forms, mientras que el 43,7% restante se rellenaron en papel.

Actitud del alumnado hacia la discapacidad

La actitud de los participantes en el CAIPE-Vi fue de 14,55 (1,77) en la EG, 6,67 (2,33) en la EE y 21,22 (2,94) en el CAIPE Total, mientras que en el CAIPE-In las medias fueron de 14,11 (2,11) en la EG, 6,11 (2,36) en la EE y 20,22 (3,01) en el CAIPE Total. Solo la EE ($U = 4864$; $p = ,044$; $d = 0,23$) y el CAIPE Total ($U = 4616$; $p = ,011$; $d = 0,33$) fueron significativamente mayores en el CAIPE-VI, no observándose diferencias en la EG ($U = 5013,5$; $p = ,084$). Segmentando la actitud por sexo, por un lado, las chicas presentaron diferencias significativas en la EE y en el CAIPE total entre ambos cuestionarios, pero no en la EG. Por otro lado, los chicos no mostraron ninguna diferencia en la actitud entre cuestionarios. En el CAIPE-Vi las chicas mostraron medias significativamente mayores en la EG y el CAIPE Total con respecto a los chicos. Esto mismo ocurrió en el CAIPE-In pero únicamente en la EE. En la tabla 1 se puede observar la actitud mostrada por el alumnado según el cuestionario y según su sexo

Variables personales

La edad media de la muestra fue de 14,39 (1,40) años, no observándose diferencias significativas entre chicos (14,49 (1,41) años) y chicas (14,29 (1,39) años) ($U = 5355,5$; $p = ,354$). Tampoco se observaron diferencias de edad entre quienes contestaron el CAIPE-Vi (14,36 (1,42) años) y el CAIPE-In (14,41 (1,39) años) ($U = 5651,5$; $p = ,782$).

En la tabla 2 se pueden ver los descriptivos de las variables personales. De estas variables, el nivel de competitividad y la autopercepción de inclusión mostraron una relación significativa con el sexo. El 75,89% de las chicas se definieron como "algo" competitivas, mientras que los chicos mostraron porcentajes semejantes entre "algo" (48,54%) y "mucho" (41,75%). En cuanto a la autopercepción de inclusión, el 46,60% de los chicos se definieron como "bastante" inclusivos, mientras que el 50,89% de las chicas se mostraron "totalmente" inclusivas. Por otro lado, el 60,71% de las chicas expresaron sentirse "totalmente" cómodas con personas con

discapacidad, mientras que solamente el 41,75% de los chicos manifestaron esta misma condición.

Tabla 1.

Diferencias en la actitud mostrada por el alumnado de ESO hacia la discapacidad según el sexo y el cuestionario respondido (N = 215).

		Chicos (n=103)	Chicas (n=112)	Chicos- Chicas				CAIPE-Vi – CAIPE-In		
		<i>M (DS)</i>	<i>M(DS)</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i>		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
CAIPE- Vi	EG	14,00 (1,90)	15,05 (1,48)	882***	,001	0,61	Chicos	1222	,489	0,20
	EE	6,34 (2,12)	6,34 (2,25)	1177	,198	<0,01		1294,5	,839	0,01
	CAIPE Total	20,34 (3,25)	22,01 (2,39)	982*	,011	0,58		1209	,441	0,58
CAIPE - In	EG	13,54 (2,48)	14,63 (1,54)	1112,5*	,014	0,52	Chicas	1263	,059	0,27
	EE	6,30 (2,57)	5,92 (2,14)	1387,5	,457	0,16		1102**	,006	0,19
	CAIPE Total	19,84 (3,41)	20,56 (2,57)	13336,5	,293	0,23		1081**	,004	0,58

Abreviaturas: EG, escala general; EE, escala específica.

Nota: Diferencias se obtuvieron a través del test U de Mann-Whitney. El tamaño del efecto se expresó mediante la d de Cohen (pequeño, d = 0,20; moderado, d = 0,50; grande, d = 0,80) (Cohen, 1988).

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Tabla 2.

Factores personales relacionados con la actitud hacia la inclusión y su relación con el sexo.

		TOTAL (N = 215)	CHICOS (n = 103)	CHICAS (n = 112)
¿Te consideras una persona competitiva? ^a	Nada	17 (7,91%)	10 (9,71%)	7 (6,25%)
	Algo	135 (62,79%)	50 (48,54%)	85 (75,89%)
	Mucho	62 (28,84%)	43 (41,75%)	19 (16,96%)
¿Conoces a alguien cercano con discapacidad? ^b	Sí	167 (77,67%)	78 (75,73%)	89 (79,46%)
	No	47 (21,86%)	24 (23,30%)	23 (20,54%)
¿Haces actividad física y deporte con personas con discapacidad? ^b	Sí	40 (18,60%)	18 (17,48%)	22 (19,64%)
	No	175 (81,40%)	85 (82,52%)	90 (80,36%)
He visto o presenciado actitudes amables y positivas hacia las personas con discapacidad ^b	Sí	199 (92,56%)	94 (91,26%)	105 (93,75%)
	No	5 (2,33%)	3 (2,91%)	2 (1,79%)
	NSNC	11 (5,12%)	6 (5,12%)	5 (4,46%)
He visto o presenciado actitudes desagradables hacia las personas con discapacidad ^b	Sí	112 (52,09%)	51 (49,51%)	61 (54,46%)
	No	75 (34,88%)	41 (39,81%)	34 (30,36%)
	NSNC	28 (13,02%)	11 (10,68%)	17 (15,18%)
¿Me considero una persona inclusiva? ^c	Nada	4 (1,86%)	2 (1,94%)	2 (1,79%)
	Poco	9 (4,19%)	7 (6,80%)	2 (1,79%)
	Algo	33 (15,35%)	20 (19,42%)	13 (11,61%)
	Bastante	82 (38,14%)	48 (46,60%)	34 (30,36%)
	Totalmente	82 (38,14%)	25 (24,27%)	57 (50,89%)
¿Me encuentro a gusto estando con personas con discapacidad? ^c	Nada	2 (0,93%)	1 (0,97%)	1 (0,89%)
	Poco	5 (2,33%)	3 (2,91%)	2 (1,79%)
	Algo	34 (15,81%)	27 (26,21%)	7 (6,25%)
	Bastante	63 (29,30%)	29 (28,16%)	34 (30,36%)
	Totalmente	111 (51,63%)	43 (41,75%)	68 (60,71%)

Abreviaturas: NSNC, “no sabe/no contesta”. *Nota:* las variables se muestran como *n* (%).

^a Nivel de competitividad

^b Experiencia previa

^c Autopercepción de inclusión

Para el estudio de las correlaciones entre variables se tuvo en cuenta el total de la muestra y se creó una nueva variable dicotómica llamada “Tipo de discapacidad” según el cuestionario respondido (1 = CAIPE-Vi; 0 = CAIPE-In). En la tabla 3 se pueden ver las correlaciones observadas. Cabe destacar que una correlación negativa con el sexo se interpreta como que ser chica se vincula a una mejor actitud, al igual que una correlación positiva con el tipo de discapacidad se interpreta como que la actitud hacia la DV es mayor frente a la DI.

Se llevaron a cabo tres regresiones múltiples para las variables dependientes (EG, EE y CAIPE Total) y las variables independientes con las que se correlacionaron (véase la tabla 3). Previamente, la variable nivel de competitividad fue transformada en tres variables dummies o indicadoras, una para cada condición, “nada”, “algo” y “mucho” (1 = cumple la condición; 0 = no cumple la condición). En la tabla 4 se pueden observar los modelos obtenidos por el método por pasos.

Para la EG se observó que encontrarse a gusto estando con personas con discapacidad fue la variable con mayor influencia, explicando un 27,7% de la varianza. El sexo (concretamente ser “chica”), la edad y considerarse una persona inclusiva también mostraron una asociación significativa y explicaron el 2,78%, el 2% y el 1,4%, respectivamente. En el caso de la EE, la edad fue la única variable que mostró una asociación significativa, explicando el 6,8% de la varianza.

Tabla 3.

Correlaciones existentes entre la EG, la EE y el CAIPE total, y las variables personales relacionadas con la actitud y el tipo de discapacidad (DV o DI).

	EG		EE		CAIPE TOTAL	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
Tipo de discapacidad	,18	,084	,13*	,044	,17**	,010
Edad	-,17**	,013	-,25***	< ,001	-,28***	< ,001
Sexo	-,27***	< ,001	-,02	,691	-,17**	,010
¿Te consideras una persona competitiva? ^a	-,12	,066	-,11	,099	-,17*	,012

Tabla 3. (Continuación)

Correlaciones existentes entre la EG, la EE y el CAIPE total, y las variables personales relacionadas con la actitud y el tipo de discapacidad (DV o DI).

¿Conoces a alguien cercano con discapacidad? ^b	,04	,520	-,08	,203	-,02	,685
¿Haces actividad física y deporte con personas con discapacidad? ^b	< -,01	,924	-,02	,684	< -,01	,935
He visto o presenciado actitudes amables y positivas hacia las personas con discapacidad ^b	-,07	,309	-,05	,414	< -,01	,948
He visto o presenciado actitudes desagradables hacia las personas con discapacidad ^b	-,07	,258	-,01	,817	-,01	,812
¿Me considero una persona inclusiva? ^c	,28***	< ,001	< ,01	,893	,18**	,006
¿Me encuentro a gusto estando con personas con discapacidad? ^c	,46***	< ,001	-,12	,080	,19**	,004

Abreviaturas: EG, escala general; EE, escala específica.

Nota: Correlaciones establecidas mediante rho (ρ) de Spearman. El Tamaño del efecto viene dado por el propio coeficiente de correlación (pequeño, $\rho = 0,10$; moderado, $\rho = 0,30$; grande; $\rho = 0,50$).

^a Nivel de competitividad

^b Experiencia previa

^c Autopercepción de inclusión

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Para la CAIPE Total, la edad también fue la variable con mayor influencia, explicando el 9,6% de la varianza. Además, también se observaron asociaciones significativas con considerarse una persona inclusiva, el tipo de discapacidad (concretamente dirigirse hacia la DV), el sexo (“chica”) y el nivel de competitividad (“nada”), que explicaron el 7,8%, 2,2%, 1,6% y 1,7% de la varianza, respectivamente.

Tabla 4.

Asociaciones entre las variables dependientes (EG, EE y CAIPE Total) y las variables independientes con las que se correlacionan.

	B	SE	β	t	p	ΔR^2	F
EG						,33	25,38***
¿Me encuentro a gusto estando con personas con discapacidad?	0,92	0,14	0,41	6,41***	< ,001	,27	
Sexo	-0,55	0,23	-0,14	-2,35*	,019	,02	
Edad	-0,22	0,08	-0,16	-2,77**	,006	,02	
¿Me considero una persona inclusiva?	0,28	0,13	0,13	2,05*	,041	,01	
EE						,06	15,65***
Edad	-0,44	0,11	-0,26	-3,95***	< ,001	,06	
CAIPE Total						,22	12,07***
Edad	-0,69	0,13	-0,31	-5,10***	< ,001	,09	
¿Me considero una persona inclusiva?	0,76	0,20	0,23	3,70***	< ,001	,07	
Tipo de discapacidad ^a	0,89	0,37	0,14	2,40*	,017	,02	
Sexo	-0,83	0,38	-0,13	-2,16*	,032	,01	
¿Te consideras competitivo? (Nada)	1,46	0,68	0,13	2,13*	,034	,01	

Abreviaciones: EG, escala general; EE, escala específica.

Notas: Tamaño del efecto de la asociación dado por el estadístico ΔR^2 (pequeño, $\Delta R^2 = 0,01$; moderado, $\Delta R^2 = 0,06$; grande, $\Delta R^2 = 0,12$) (Cohen, 1988).

^a Autopercepción de inclusión

^b Variable dicotómica: 1 = DV, 0 = DI

^c Nivel de competitividad

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Discusión

El principal hallazgo de este estudio es que existe una peor actitud hacia la inclusión de estudiantes con DI en las clases de EF al compararlo con la DV en la presente muestra de alumnado de secundaria. Las diferencias

significativas que se observan en el resultado total del cuestionario (tabla 1) confirman la hipótesis inicial de este estudio. Las chicas presentan mejores actitudes hacia ambas formas de discapacidad que los chicos, siendo la DI peor valorada en todos los casos.

Es interesante señalar, en un plano más profundo que, aunque la actitud hacia la inclusión de ambos tipos de discapacidad es favorable (entre 19,84 y 22,01 puntos totales), tanto chicos como chicas muestran mayor resistencia a posibles cambios en las normas de juegos y deportes cuando se les pregunta por ello. Es decir, aunque los estudiantes tengan una aparente actitud proinclusiva, cuando la inclusión se materializa en cambios en las condiciones de participación, la actitud empeora, sobre todo hacia las personas con DI. Estos resultados parecen estar presentando diferencias debido a una dificultad para entender o empatizar con las personas con déficit cognitivo.

En las comparaciones entre chicos y chicas, se observa que las chicas tienen mejor actitud hacia la inclusión en la escala general tanto hacia personas con DV como hacia personas con DI (tabla 2). En otros estudios, también se ha encontrado esta relación entre actitud y sexo. Los autores de estos trabajos asocian estos resultados a una mayor tolerancia a la hora de realizar adaptaciones o variaciones en las actividades en las clases de EF, así como a una visión más flexible de lo que es realizar bien las tareas por parte de las chicas (Campos et al., 2014; Reina et al., 2019; Xafopoulos et al., 2009). Estas diferencias entre chicos y chicas pueden deberse a diferentes procesos de socialización. La socialización de las personas se hace en función de su sexo biológico (Espinari, 2009). Esta socialización va incorporando estereotipos y roles de género por la que a los chicos se les educará en relación con las creencias de masculinidad de una sociedad, y a las chicas en las de feminidad.

En relación con los varones, la socialización se hace en base a la competitividad, la superioridad física y la represión emocional. Las chicas, por su parte, crecen en armonía con la emotividad, la delicadeza y la conformidad (Suberviola, 2020). Esta socialización diferenciada puede influir en el hecho de que las chicas sean más tendentes a la empatía y la tolerancia hacia las personas con discapacidad y a realizar modificaciones en las normas de juegos y deportes con el fin de que todos puedan participar.

No existen estudios previos que hayan analizado las diferentes valoraciones que reciben distintos tipos de discapacidad en las clases de EF según el alumnado sin discapacidad, pero sí según el profesorado y las familias. El profesorado muestra mayor predisposición a incluir al alumnado con discapacidad visual y física (Abellán & Sáez-Gallego, 2020) y las familias piensan que la discapacidad física es la más sencilla de incluir en los centros ordinarios (Paseka & Schwab, 2020). No se han encontrado estudios que comparen la actitud hacia la discapacidad entre estudiantes de primaria y secundaria pero sí entre profesorado de ambas etapas.

Los resultados del trabajo de Bascuña et al. (2019) muestran que las maestras y maestros tienen mejores actitudes hacia la inclusión del alumnado con DI que el profesorado de secundaria. Es posible que la DI se vea influenciada negativamente por sus características intrínsecas, lo que puede conllevar una menor capacidad de empatía también del profesorado y, por lo tanto, sus actitudes sean más negativas hacia ellos. La naturaleza competitiva del profesorado y la forma en la que la EF se viene llevando a la práctica durante la etapa de educación secundaria puede dar lugar a una actitud menos inclusiva durante las clases en secundaria.

Teniendo en cuenta la variable relacionada con la competitividad autopercibida que se ha recogido en esta investigación, son los chicos quienes muestran un mayor nivel de competitividad frente a las chicas y esa competitividad parece estar ligada a actitudes más negativas hacia la inclusión de personas con discapacidad (ver tabla 4). Son muchos los estudios que también recogen esta información acerca del nivel de competitividad y su relación con las actitudes de los participantes hacia el colectivo con discapacidad.

Campos et al. (2014) llevaron a cabo un estudio para evaluar el cambio de actitudes en jóvenes tras un programa de deporte adaptado. Los resultados, coincidiendo con los de esta investigación, mostraron que los participantes con mayores niveles de competitividad manifestaban peores actitudes hacia la inclusión y estos eran precisamente los chicos, lo cual es un aspecto a tener en cuenta desde la perspectiva de los roles de género (Block, 2000). Otros estudios como los de Abellán et al. (2018a), Reina et al. (2019) y Wang y Qi (2019) muestran resultados similares donde la competitividad está asociada a actitudes más negativas. Esta relación entre mayor nivel de competitividad

y peor actitud hacia las personas con discapacidad puede ser explicada por el comportamiento y la incertidumbre que se produce en el alumnado más competitivo durante las clases, creyendo que las adaptaciones y el propio alumnado con discapacidad pueden entorpecer o ralentizar los juegos que se practican en la asignatura de EF (Abellán et al., 2018b; Campos et al., 2014; Reina et al., 2019).

Respecto a la edad, existen numerosos estudios que han tenido en cuenta esta variable a la hora de analizar sus resultados. En la presente investigación, se encontró una relación significativa entre la edad de los participantes y sus actitudes hacia la discapacidad, siendo los más jóvenes los más inclusivos. Estos resultados coinciden con los analizados en otro estudio (Campos et al., 2014). Sin embargo, una investigación reciente (Abellán et al., 2018a) mostró una relación significativa inversa: los participantes de más edad mostraron actitudes más inclusivas.

Teniendo en cuenta estos resultados, existen discrepancias como para llegar a una conclusión final. Además, el proceso de socialización y educación de las personas influye directamente en su actitud hacia las personas con discapacidad, por lo que quizá pueda influir de forma más directa el nivel educativo y social que la edad. Sin embargo, los resultados estadísticos de la presente investigación señalan una relación entre las variables, de manera que podría sugerirse que durante el primer curso de la ESO el alumnado tiene un periodo de adaptación de la primaria a la secundaria y puede ser más inclusivo que en los años posteriores, donde viven un periodo más competitivo para pasar, por último, a una última fase más madura y sosegada en cuarto curso, en el que ser de nuevo más permeables a la inclusión del alumnado con discapacidad.

En este estudio no se observó una relación entre quienes habían tenido experiencias previas con personas con discapacidad y actitudes más favorables a la inclusión. Estos resultados contradicen anteriores investigaciones y no tienen, por tanto, coherencia con los resultados observados en estudios previos. Campos et al. (2014), López y Fernández (2006), y Obrusníková et al. (2003) observaron que aquellos participantes que indicaron haber tenido experiencias previas con personas con discapacidad manifestaron mejores actitudes hacia la inclusión. Estos

resultados coinciden con los observados en otras investigaciones que llevaron a cabo programas de intervención basados en el contacto directo.

Campos et al. (2014), Pérez-Tejero et al. (2012) y Xafopoulos et al. (2009) encontraron relaciones significativas entre el contacto directo y una mejor actitud hacia la inclusión tras llevar a cabo intervenciones donde el alumnado con y sin discapacidad interactuaron a través del deporte, fomentando actitudes más favorables. Sin embargo, en el presente estudio “Estar a gusto con personas con discapacidad” y “Considerarse inclusivo” son variables que sí han mostrado correlación con la actitud general hacia la discapacidad. Conocer a alguien con discapacidad podría ser algo coyuntural que no tiene por qué implicar un ejercicio reflexivo de inclusión. Sin embargo, estas otras dos variables sí conllevan una concienciación y una autoevaluación que podría influir en el verdadero cambio de actitud del alumnado sin discapacidad más allá del contacto circunstancial y puntual con personas con discapacidad.

Limitaciones

Una de las limitaciones más importantes que presenta este estudio es la inexistencia de una intervención educativa presencial con el colectivo con discapacidad. Hubiera sido interesante analizar si las actitudes del alumnado sin discapacidad varían entrando en contacto directamente con las personas con DI y DV. Por otro lado, siempre es enriquecedor unir valoraciones cuantitativas y cualitativas en un mismo estudio, por lo que realizar entrevistas al alumnado con y sin discapacidad podría haber revelado explicaciones a ciertos comportamientos, actitudes y acciones que se producen hacia la discapacidad visual e intelectual. También sería interesante adaptar este mismo modelo de cuestionario a otras formas de discapacidad como la auditiva y la física.

Conclusión

En términos generales y, a modo de conclusión, es necesario señalar varios aspectos que se derivan del presente estudio. Por un lado, el alumnado con DI enfrenta peores actitudes por parte de sus compañeros hacia su inclusión

en las clases de EF, por lo que se hace necesario prestar más atención a este colectivo y no tratar la discapacidad como un agente homogéneo.

Por otro lado, las chicas presentan relaciones estadísticas entre mejores actitudes hacia la inclusión que los chicos y menores niveles de competitividad, por lo que la socialización de género podría estar detrás de estos resultados. Por último, quizás en los cursos centrales de la ESO es donde se puedan estar produciendo actitudes menos tolerantes hacia la inclusión de alumnado con DI en las clases de EF, por lo que es necesario una mayor atención por parte del profesorado en esas edades.

En este sentido es necesario señalar que, aunque los pares pueden suponer un facilitador a la inclusión, también pueden constituir una potencial barrera para la inclusión de las personas con discapacidad. El profesorado debe plantearse la posibilidad de realizar cambios en sus programas que fomenten unas actitudes más favorables hacia la inclusión, trabajando no solo la empatía hacia las personas con discapacidad, sino también la deconstrucción de roles y estereotipos de género en las clases de EF, disminuyendo las actividades competitivas y reflexionando junto con el alumnado sobre la no estigmatización de las personas con discapacidad y su derecho a la inclusión. De esta manera se podrá ir avanzando hacia la democratización real en las aulas.

Notas

La profesora Ruth Cabeza-Ruiz es beneficiaria de una Ayuda para la recualificación del sistema universitario español para 2021-2023 del Ministerio de Universidades, Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, financiado por la Unión Europea - NextGenerationEU.

Las autorías agradecemos al profesorado y alumnado de los institutos participantes su colaboración en el estudio.

Referencias

Abellán, J., & Sáez-Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 219-229. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>

- Abellán, J., Saéz-Gallego, N., & Reina, R. (2018a). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en Educación Física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 133-140.
- Abellán, J., Sáez-Gallego, M. N., & Reina, R. (2018b). Explorando el efecto del contacto y el deporte inclusivo en Educación Física en las actitudes hacia la discapacidad intelectual de los estudiantes de secundaria. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 53(14), 233-242. <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05304>
- Barron, C., Beckett, A., Coussens, M., Desoete, A., Jones, N. C., Lynch, H., et al. (2017). Barriers to play and recreation for children and young people with disabilities. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110526042>
- Bascuña, P. C., Pérez-Campos, C., Martínez-Ric, G., & García-Sánchez, J. (2019). Educación física y discapacidad intelectual: necesidades del sistema educativo para la inclusión. *Revista de Investigación en Psicología Social* 7(2), 24-31. http://sportsem.uv.es/j_sports_and_em/index.php/rips/article/view/204/264
- Bellanca, F. F., & Pote, H. (2013). Children's attitudes towards ADHD, depression and learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 234–241. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01263.x>
- Black-Hawkins, K. (2017). Understanding inclusive pedagogy: Learning with and from teachers. In V. Plows & B. Whitburn (Eds.), *Inclusive education. Making sense of everyday practice* (pp. 13–30). Sense Publishers.
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60–77. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.1.60>
- Block, M. E. (2000). *Including children with disabilities in regular physical education: A guide for practitioners*. Brookes.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students'

perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 115(3), 897-912.

<https://doi.org/10.2466/11.15.PR0.115c26z7>

- Espinar, E. (2009). Infancia y socialización. Estereotipos de género. *Padres y maestros*, 326, 17-21.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1319/1126>
- Felipe, C., & Garoz, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), 199-210.
<http://doi.org/10.12800/ccd.v9i27.462>
- Felipe-Rello, C., Garoz-Puerta, I., & Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *RETOS*. 37, 713-721. <https://doi.org/0.47197/retos.v37i37.69909>
- Gilson, C. B., Gushanas, C. M., Li, Y. F., & Foster, K. (2020). Defining Inclusion: faculty and student attitudes regarding postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(1), 65–81 <https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.1.65>
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160.
<https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>
- Hellmich, F., & Loeper, M. F. (2018). Primary school students' attitudes and their perceived teacher behavior towards peers with special educational needs. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 151–166.
https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/esp_2-2018_151-166.pdf
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability & Rehabilitation*, 35(8), 623-646.
<https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850>
- López, V. M., & Fernández, I. (2006). Influencia de las actitudes hacia las personas con discapacidad como generadoras de vulnerabilidad

social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 49-63.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832314005>

McKay, C., Haegele J. A., & Block M. E. (2019). Lessons learned from Paralympic School Day: Reflections from the students. *European Physical Education Review*, 25(3): 745–760.

<https://doi.org/10.1177/1356336X18768038>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2020-2021. Gobierno de España.

<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2020-2021.html>

Mirete, A. B., Belmonte, M. L., Mirete, L., & García-Sanz, M. P. (2020). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusion. *International Journal of Developmental Disabilities*.

Moriña, A. (2010). School memories of young people with disabilities: an analysis of barriers and aids to inclusion. *Disability & Society*, 25(2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/09687590903534346>

Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Núñez, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/23564/Nunez_Mayan_2019_estancamiento_inclusion_educativa.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Obrusníková, I., Válková, H., & Block, M. E. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities: Preliminary investigation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230–245. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.230>

- Ocete, C., Lamata, C., Coterón, J., Durán, L., & Pérez-Tejero, J. (2017). La percepción de los alumnos de Secundaria y Bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 299-310.
<https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.846>
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G., & Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29(8), 258-271.
<http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2012.02905>
- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248.
<https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e3283487f49>
- Reina, R., Hutzler, Y., Iñiguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2016). Attitudes towards inclusion of students with disabilities in physical education questionnaire (AISDPE): A two-component scale in Spanish. *European Journal of Human Movement*, 36, 75-87.
<https://www.eurjhm.com/index.php/eurjhm/article/view/368/584>
- Reina, R., Hutzler, Y., Iñiguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education: The Impact of Ability Beliefs, Gender, and Previous Experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149.
<https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/24577>

- Rodríguez-Servián, M., Alcázar-Jiménez, R., & Cabeza-Ruiz, R. (2022). Actitud del alumnado hacia la educación física inclusiva en función del tipo de discapacidad: validación de dos cuestionarios. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 18(68), 127-140. <https://doi.org/10.5232/ricyde2022.06805>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., et al. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD.
- Souto, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de educación y derecho*, 1. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713>
- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, J. E. (2010). Inclusion understood F from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275–293. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.4.275>
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling*. P.H. Brookes.
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *Iqual. Revista de género e igualdad*, 3, 80-93. <http://dx.doi.org/10.6018/igual.369611>
- Triandis, H. (1971). *Attitude and Attitude Change*. John Wiley and Sons, Inc.
- Van Engelen, L., Ebbers, M., Boonzaaijer, M., Bolster, E. A. M., Van Der Put, E. A. H., & Bloemen, M. A. T. (2021). Barriers, facilitators and solutions for active inclusive play for children with a physical disability in the Netherlands: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 21(369). <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02827-5>
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473–479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>
- Wang, L. (2019). Perspectives of students with special needs on inclusion in general physical education: A social-relational model of disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(2), 242-263. <https://doi.org/10.1123/apaq-2018-0068>

- Wang, L., & Qi, J. (2019). Effect of a student-related factors on their attitudes towards peers with disabilities in Physical Education: evidence from elementary schools in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 143-153.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1692781>
- Xafopoulos, G., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2009) Effect of the intervention program “Paralympic Sport Day” on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 39(4), 63-71.
- Yessick, A. B., & Haeghele, J. A. (2019). Missed opportunities: Adults with visual impairments reflections on the impact of Physical Education on current physical activity. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 40–49. <https://doi.org/10.1177/0264619618814070>

Ruth Cabeza Ruiz es Profesora Contratada Doctora en el Dpto. de Motricidad Humana y Rendimiento Deportivo de la Universidad de Sevilla.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0360-9212>

Manuel Rodríguez Servián es Profesor Sustituto Interino en el Dpto. de Motricidad Humana y Rendimiento Deportivo de la Universidad de Sevilla.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-9575>

Contact Address: Dpto, de Motricidad Humana y Rendimiento Deportivo de la Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

Email: mrodriguez23@us.es