

Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa

Evaluación of the behaviour of the teaching staff specialised in attention to diversity regarding educational inclusion

Resumen

La actitud docente es un elemento clave para lograr la inclusión exitosa de estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria. Investigaciones previas aluden a una falta de formación en principios y estrategias para lograr una educación inclusiva que influye negativamente en dicha actitud. Este trabajo tiene como objetivo analizar las actitudes que presenta el profesorado con formación específica en atención a la diversidad para fomentar una inclusión efectiva en la escuela ordinaria. Para lograr tal fin se aplica un cuestionario de 21 ítems a 48 docentes especialistas que trabajan en centros de escolarización ordinaria en distintos niveles educativos. Los resultados a nivel global muestran actitudes positivas. De manera específica, se encuentran diferencias significativas en la dimensión de formación en función de los años de experiencia del docente. Como principal conclusión se plantea que la formación y el contacto son claves en las actitudes hacia estudiantes con discapacidad, y se propone formación en modelos inclusivos actuales dadas las diferencias encontradas en edad y años de experiencia del profesorado especialista en estas áreas.

Palabras clave

Actitud docente, discapacidad, inclusión educativa, necesidades educativas, profesorado especialista.

Abstract

The teacher's behaviour is a key element in order to achieve the successful inclusion of students with disabilities in the regular classroom. Previous research points to a lack of training in principles and strategies for reaching inclusive education that negatively influences this behaviour. This paper aims to analyze the behaviours presented by teachers with specific training in attention to diversity in order to promote effective inclusion in the regular school. To achieve this goal, 48 specialist teachers who work in regular schoolin centers at different educational levels took a 21-item questionnaire. The results at the global level show positive attitudes. Specifically, significant differences are found in the training dimension depending on the teacher's years of experience. The main conclusion is that training and contact are essential to the behaviours towards students with disabilities, and training in current inclusive models is proposed, given the differences found in age and years of experience of specialist teachers in these areas.

Keywords

Teacher behaviour, disability, inclusive education, educational needs, specialist teachers.

Patricia Solís García

<patricia.solis@unir.net>

Universidad Internacional de La Rioja.
España

Sara Real Castelao

<sarreal@ponferrada.uned.es>

Universidad Nacional de Educación
a Distancia. Centro de Ponferrada.
España



Para citar:

Solís García, P. y Real Castelao, S. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 97-114.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.01.05>>

Fecha de recepción: 20-12-2022

Fecha de aceptación: 20-04-2023



1. Introducción

1.1. La inclusión educativa

Los modelos educativos han presentado grandes cambios en las últimas décadas a nivel internacional, pasando de modelos segregadores a planteamientos de mejora de inclusión educativa como los modelos de diseño universal de aprendizaje (DUA). El modelo de inclusión educativa existente en los entornos escolares de los países desarrollados, y de la mayoría de los países en vías de desarrollo, está actualmente en revisión, siendo todavía hoy un objetivo por lograr, tal y como se refleja en una de las metas clave marcadas en la Agenda 2030, dentro del objetivo 4 de educación de calidad de los objetivos para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2019), la meta 4.a persigue ofrecer entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces, reiterando con esta meta el derecho recogido en el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006).

Por lo que respecta al contexto educativo español, en el cual se encuadra esta investigación, el actual marco legal con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que se mantiene en sus modificaciones (tanto la no aplicada Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE de 2013 como la Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de 2/2006, LOMLOE, 2020), tiene como objetivo último fomentar la equidad, siendo este objetivo un logro todavía a alcanzar y no una base de partida, a pesar de que la primera normativa que hace referencia a la inclusión ya cumple 38 años en 2023 (Real Decreto 334/1985).

Los diversos cambios de leyes educativas producidos desde la década de los noventa no han conseguido que la equidad sea una realidad, sino más bien que la situación educativa con la normativa aprobada en las distintas legislaturas sea identificada con uno u otro partido político y se generen tensiones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, y que el término inclusión sea un “término paraguas” con distintas acepciones y dificultades en su comprensión y aplicación (Echeita Sarrionandia, 2022; Parrilla, 2007). Así, un término que parece aceptado universalmente en los discursos teóricos, en la práctica ha generado discursos no acompañados de prácticas que han provocado y que mantienen situaciones de segregación y exclusión en las aulas (Calvo Álvarez y Verdugo Alonso, 2012; Slee, 2019).

Cuando se aborda la conceptualización de la educación inclusiva se encuentran acepciones desde múltiples visiones, por lo tanto, no se puede establecer un término único y concreto (Ainscow, 2003; Echeita Sarrionandia y Sandoval Mena, 2002; Escribano y Martínez, 2013). Si se toma como referencia la conceptualización de un organismo internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), esta mantiene que la inclusión debe entenderse a modo de proceso mediante el cual atender a la diversidad de las necesidades presentadas por el alumnado, suscitando su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su entorno social y cultural, minimizando así la exclusión. En palabras de Casanova (2016, p. 28) “se crea una escuela comprensiva, amplia, flexible, autocrítica, creativa, de calidad..., que ofrezca múltiples opciones a la diversidad que presente su alumnado”.

La fundamentación de la educación inclusiva es “la aceptación de la diversidad, en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos” (Muntaner, 2010, p. 6). En este sentido, Pérez-Jorge *et al.* (2016) apuntan que no puede reducirse la inclusión a una cuestión curricular, organizativa o metodológica, sino que se trata de un modo de entender la educación y la propia sociedad basándose en el respeto, que requiere un profundo cambio en la concepción de la educación y en la aplicación efectiva de los ya conocidos principios inclusivos (Slee, 2019).

En este planteamiento, que supone un cambio estructural de la organización educativa, los docentes son clave para desarrollar escuelas inclusivas (Echeita Sarrionandia, 2022; González-Gil *et al.*, 2019; Kurniawati *et al.*, 2017) ya que el fin último de este modelo es lograr la aceptación de la diversidad de docentes y alumnado, de modo que esta sea entendida como una ocasión de mejora para optimizar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2005). Hay determinados aspectos ligados a la docencia y al estilo de enseñanza que deben modificarse para la correcta implementación del modelo inclusivo. La idea de inclusión, en la práctica, no ha cambiado significativamente la de la enseñanza de alumnado con necesidades educativas especiales (Arnaiz y Guirao, 2015; Paju *et al.*, 2016). En este proceso hacia la inclusión cabe señalar que la demanda de los docentes para satisfacer las diversas necesidades de sus estudiantes ha aumentado enormemente en los últimos años, tanto por la propia diversidad del perfil como por los contextos de incertidumbre y cambio surgidos a partir de la pandemia sanitaria (Slee, 2019; Pilson, 2022) y las preocupaciones de este colectivo deben abordarse para promover la inclusión en las escuelas (Pit-ten *et al.*, 2018; Saloviita y Schaffus, 2016). Concretamente, un ambiente inclusivo exitoso requiere que los maestros reevalúen sus estilos de enseñanza y sus actitudes hacia los estudiantes (Nosal Santos, 2016; Valdés Morales *et al.*, 2018), siendo uno de los principios claves el compromiso del profesorado; compromiso que debe partir de un cambio en sus actitudes que conlleve a un cambio real en las prácticas educativas (Echeita Sarrionandia, 2021 y 2022), logrando un cambio real en la educación y no sólo un espacio de escolarización en el que perviven distintos colectivos impermeables (Slee, 2012).

1.2. Las actitudes docentes hacia el alumnado con discapacidad

El concepto de actitud fue definido por primera vez por Allport (1935) quien alude a un estado que predispone al organismo ante una acción determinada que se aprende y organiza mediante la experiencia. Por tanto, se concibe la actitud como las valoraciones que realiza una persona acerca de los objetos o estímulos de su entorno. Asimismo, las actitudes conllevan modos de reflexionar, sentir y actuar más o menos estables ante tales estímulos. Así, ante una actitud positiva del profesorado es más probable que exista una intención de poner en práctica estrategias que promuevan la inclusión (Carpi Ballester y Brevia Asensio, 2001, Fishbein y Ajzen, 1975), tal y como se ha mostrado en estudios previos en la materia (Garzón Castro *et al.*, 2016; Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2014).

Las actitudes del profesorado hacia la inclusión a menudo se basan en la implementación práctica de la educación inclusiva en lugar de en una ideología específica y en la comprensión de la inclusión (Vaz *et al.*, 2015). Que las actitudes sean positivas se considera un prerrequisito importante para la inclusión exitosa del alumnado con necesidades educativas especiales (Dias y Cadime, 2016; Rakap *et al.*, 2016; Saloviita y Schaffus, 2016).

Las actitudes que los profesores manifiestan hacia el alumnado con discapacidad están influidas por diversas variables tales como el tipo y grado de discapacidad y/o sus necesidades educativas (Cagran y Schmidt, 2011; Moreno Pilo *et al.*, 2022). Así, aparecen actitudes más favorables hacia el trabajo con personas con discapacidades físicas severas frente a aquellos con discapacidades cognitivas y del comportamiento severas (Rakap *et al.*, 2016). Del mismo modo, las actitudes también están influidas por las características del perfil del profesorado, destacando en esta área variables como la formación del docente y los años de experiencia (Boer *et al.*, 2011; Solís García y Arroyo Resino, 2022).

La revisión de la literatura en esta área indica que las investigaciones se han centrado principalmente en las actitudes del profesorado generalista de diferentes etapas (Moreno Pilo *et al.*, 2022; Núñez Silva y Otondo Briceño, 2020). Sin embargo, en las prácticas educativas de los contextos escolares, la respuesta educativa al estudiantado con algún tipo de necesidad ha recaído en el profesorado especialista, miembros de equipos de orientación educativa y psicopedagógica, fruto de una mala aplicación en la perspectiva inclusiva en la que el peso de la aplicación debería recaer en el “profesorado regular” (Echeita Sarrionandia y Fernández Blázquez, 2017). Esta realidad en la práctica educativa es la que motiva la selección de muestra del presente estudio, puesto que en este profesorado radica el peso de la aplicación de las adaptaciones curriculares de este colectivo de estudiantes en las escuelas regulares u ordinarias.

Cuando se focaliza el interés en el profesorado especialista en atención a la diversidad encontramos un menor número de estudios. Los hallados señalan que las actitudes de los maestros con esta formación de base hacia la inclusión son significativamente más positivas que las de los docentes de educación general (Abu-Hamour y Muhaidat, 2013; Hernández *et al.*, 2016) Aunque también se encuentra que estos profesionales carecen de una comprensión clara y compartida de la inclusión y encuentran dificultades para aplicarla y conseguir una educación personalizada que atienda a la diversidad (Gallego Jiménez *et al.*, 2020), así como de sus roles y responsabilidades en un modelo de prestación de servicios de educación especial más inclusivo (Wood, 2017).

En el presente estudio se entiende por profesorado especialista en atención a la diversidad aquel que ha recibido educación específica en la formación de origen, ya que la atención a la diversidad se convierte en un instrumento educativo ligado al concepto de inclusión. Puesto que las actitudes del profesorado hacia la inclusión varían, es necesaria más investigación destinada a arrojar luz sobre las actitudes que predisponen las conductas y las causas negativas que subyacen (Holley, 2015). De esta necesidad surge la investigación que se presenta a continuación.

Descritas estas premisas sobre el estado de la cuestión, el objetivo general perseguido en este estudio es la valoración de las actitudes del profesorado especialista en atención a la diversidad hacia el alumnado con discapacidad mediante un cuestionario aplicado de modo *online*. El análisis se presenta en dos niveles; en primer lugar, un análisis general sobre el signo de las actitudes (positivo o negativo) como predisposición a aplicar conductas que favorezcan la inclusión y, en segundo lugar, un análisis en función de variables socio-demográficas y laborales de los docentes con el fin de conocer si existen diferencias en función de estas.

2. Método

La investigación que se presenta se ha elaborado conforme a una metodología descriptiva, cuyo fin es realizar una descripción sistemática de propiedades y características asociadas al colectivo objeto de estudio (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Se describe a continuación el instrumento, participantes y procedimiento utilizados para la obtención de resultados.

2.1. Instrumento

Se ha utilizado el cuestionario para profesores que evalúa las actitudes hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad (Mula, 2002), en su versión adaptada (Solís *et al.*, 2019). Este instrumento de evaluación está formado por 21 *ítems* agrupados en cinco dimensiones:

- Responsabilidad: se compone de 4 *ítems* que evalúan qué grado de responsabilidad asume el profesorado en el proceso de inclusión y aplicación de estrategias.
- Rendimiento: incluye 3 *ítems* que evalúan en qué grado el profesorado relaciona el rendimiento general del aula con la inclusión educativa.
- Formación y recursos: mediante 6 *ítems* se evalúa en qué medida la formación del profesorado y los recursos materiales y personales determinan la inclusión de estos estudiantes.
- Clima del aula: presenta 3 *ítems* que evalúan el grado de relación entre el clima general del aula y la inclusión educativa.
- Desarrollo social: se compone de 5 *ítems* que abordan el grado de relación que se percibe entre la inclusión educativa y el desarrollo social del alumnado.

El cuestionario presenta una respuesta tipo Likert con 5 grados, desde la puntuación mínima de 1, que indica “Muy en desacuerdo” hasta la respuesta de “Muy de acuerdo”, que se representa con el 5.

Además de los *ítems* propios de la escala se han incorporado preguntas destinadas a la recogida información sociodemográfica relacionada tanto con el profesorado participante, tales como el género, edad, el tipo de formación de origen y los años de experiencia docente; como con variables relativas al centro educativo en que ejerce su docencia, incluyendo *ítems* sobre titularidad del centro, nivel de estudios impartidos en el centro y entorno en el que se ubica.

2.2. Participantes

La muestra se compone de 48 docentes (85,4 % género femenino) de los cuales el 54,2 % son profesionales de pedagogía terapéutica, el 35,4 % ejercen la función de orientador/a escolar y el 10,4 % son profesionales de audición y lenguaje. Ejercen su profesión en colegios públicos (52,1 %) y concertados repartidos por diversas comunidades autónomas del Estado español. El 47,9 % imparte docencia en secundaria, el 39,6 % en primaria y el 12,5 % en infantil. Asimismo, dichos centros se sitúan principalmente en entornos urbanos (72,9 %). La edad de los participantes varió en un rango de los 23 a los 59 años ($M=35,75$; $DT=8,28$). Igualmente, la experiencia docente era heterogénea ($M=9,48$; $DT=8,59$). El 97,9 % declaró presentar un contacto continuado con estudiantes con discapacidad.

2.3. Procedimiento

En primer lugar se contactó con los responsables de la dirección de diversos centros educativos españoles vía correo electrónico y se les informó acerca del contenido, los objetivos perseguidos y la anonimización en el tratamiento y publicación de la información facilitada, así como los datos del equipo de investigación

por si precisaban mayores aclaraciones. Tras acceder a participar se envió un enlace digital para que los equipos directivos reenviaran dicho enlace del cuestionario al profesorado especialista de sus instituciones, por lo que la muestra interesada completó el instrumento anónima y voluntariamente.

Es necesario poner el énfasis en que la participación del profesorado fue voluntaria, anónima, sin ninguna recompensa y bajo los requisitos exigidos por el Comité de Ética en Investigación. Igualmente, en la presentación del cuestionario se garantizó expresamente que los datos no podrían ser analizados de ningún modo individualmente, a fin de evitar sesgos potenciales en las respuestas facilitadas.

Los datos fueron analizados utilizando el programa SPSS versión 25.0 con el fin de realizar pruebas estadísticas no paramétricas para poder determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las cinco dimensiones de la escala de medida y las variables relacionadas con las características sociodemográficas del profesorado y tipo de centro educativo. Estas son: titularidad del centro (público o concertado), ámbito en el que se encuentra el centro educativo (urbano o rural), género, edad (categorizada en menores de 35 años y 35 años o más) y experiencia docente (categorizada en menos de 10 años y 10 o más años).

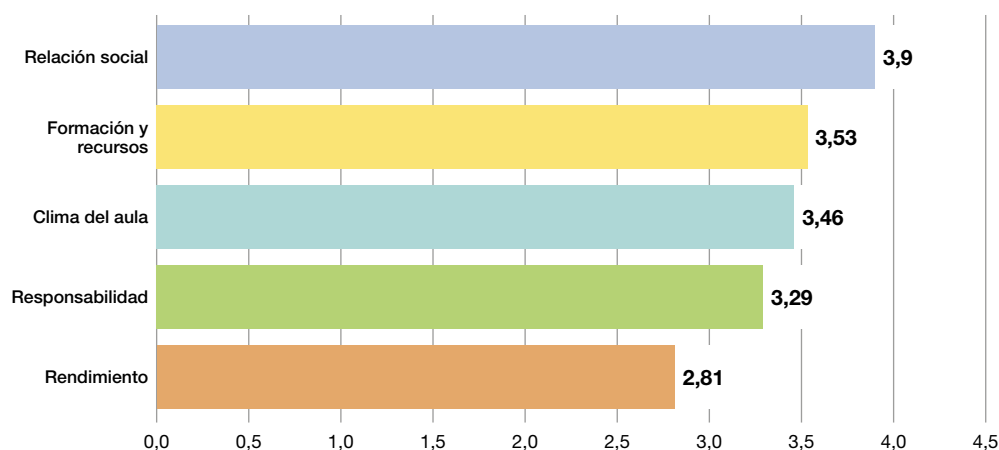
En el tratamiento de los datos se ha optado por pruebas no paramétricas debido al reducido tamaño de la muestra, asimismo son tratadas como muestras independientes. Partiendo de estas condiciones se ha elegido la prueba U de Mann-Whitney (NC= 95 %).

3. Resultados

Tal y como se ha indicado al abordar el objetivo, se plantea un doble análisis, por una parte, el análisis de las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con discapacidad en las cinco dimensiones de la escala y, por otra parte, el análisis con base en las distintas variables sociodemográficas y de centro que presenta la muestra.

3.1. Análisis global de las actitudes

En líneas generales, tomando al conjunto de la muestra, las actitudes que manifiestan los docentes son positivas (figura 1) superando en todas las categorías los 3 puntos sobre 5, a excepción de la categoría rendimiento. Es en esta área donde la actitud de los docentes es más desfavorable con respecto a los beneficios de la inclusión. Por el contrario, la actitud más favorable hacia la inclusión atañe a la relación social. Cabe destacar la diferencia que se realiza entre formación (3,53) y rendimiento (2,81), haciendo así explícita la diferencia entre el proceso de aprendizaje que se deriva de la socialización y el intercambio entre pares, vinculado directamente a la dimensión mejor valorada de relación social y los resultados académicos o producto materializado en notas que se concibe como rendimiento.

Figura 1. Medias generales en las dimensiones de la escala de actitudes

Fuente: elaboración propia.

3.2. Análisis de las actitudes en función de las variables de la muestra

El profesorado evaluado forma un grupo heterogéneo respecto a sus variadas características, por lo que el segundo objetivo de este estudio pasa por estudiar las posibles diferencias estadísticamente significativas relacionadas con la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de alumnado con discapacidad en función del tipo de centro en el cual ejercen su profesión, el ámbito geográfico del mismo (urbano o rural), el género, la edad y los años de experiencia como educadores.

El primer análisis diferencial planteado son las posibles diferencias respecto al tipo de centro en donde ejercen su trabajo y años de experiencia docente, con el fin de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la actitud expresada por los docentes hacia los alumnos y alumnas con discapacidad y su inclusión en función de las variables predictoras (tablas 1 y 2).

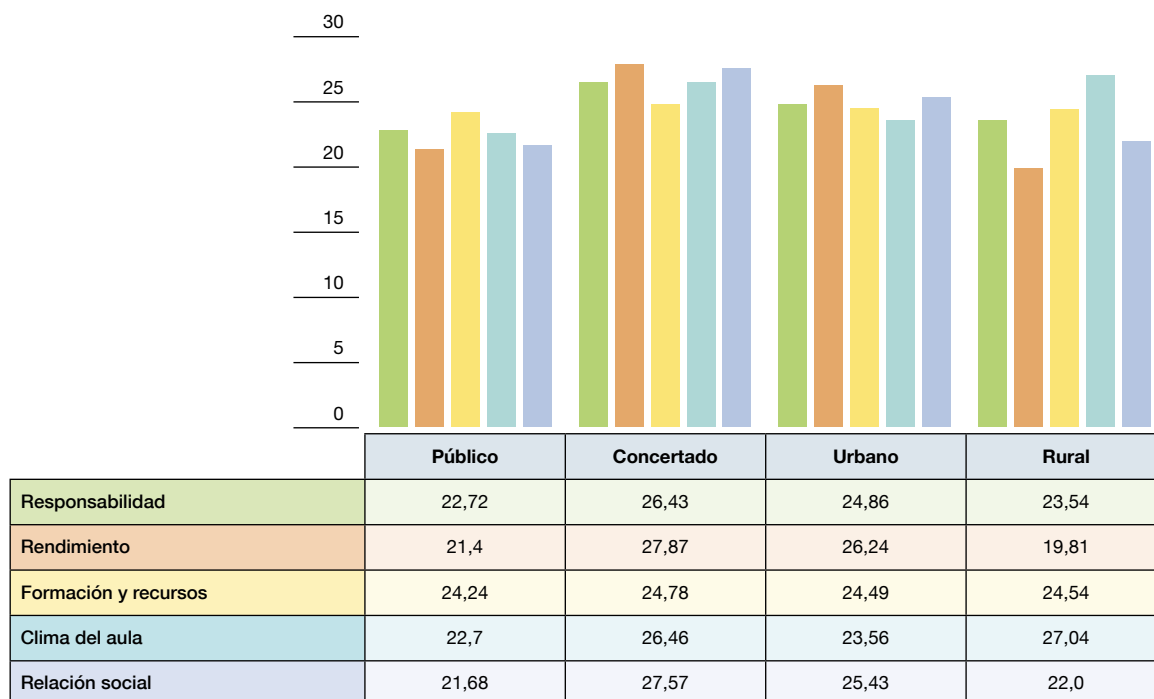
Tabla 1. Estudio de diferencias según tipo de centro mediante la prueba U de Mann-Whitney

| | Tipo de centro | | | Ámbito de centro | | |
|----------------------|----------------|-------|-----|------------------|-------|-----|
| | U | Z | p | U | Z | p |
| Responsabilidad | 243,00 | -,92 | ,35 | 215,00 | -,29 | ,76 |
| Rendimiento | 210,00 | -1,63 | ,10 | 166,50 | -1,44 | ,14 |
| Formación y recursos | 281,00 | -,13 | ,89 | 227,00 | -,01 | ,99 |
| Clima del aula | 242,50 | -,95 | ,33 | 194,50 | -,78 | ,43 |
| Relación social | 217,00 | -1,49 | ,13 | 195,00 | -,77 | ,43 |

Nota: U= U de Mann-Whitney, Z= estadístico de contraste
Fuente: elaboración propia.

Tal y como puede verse en la tabla 1, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las dimensiones del test en función de las características del centro, ya sea por su titularidad o ubicación. Sin embargo, existen resultados diferenciales a comentar. En primer lugar, los docentes de centros concertados presentan rangos promedios más altos en todas las dimensiones de la escala que los docentes de centros públicos. En este contraste cabe destacar que para los profesores de centros concertados el área con mayores puntuaciones es el rendimiento, mientras que esta área es la que menor puntuaciones obtiene en el grupo de profesores que pertenecen a centros públicos (figura 2).

Figura 2. Rangos promedios de los subgrupos en función de las variables de centro



Fuente: elaboración propia.

Respecto al ámbito en el cual se encuentra el centro, destaca una actitud más positiva por parte de los docentes que se encuentran en centros rurales acerca de cómo afecta la inclusión al clima del aula y a la formación y recursos disponibles. En el resto de las dimensiones (responsabilidad, rendimiento y relación social) los profesores que ejercen en centros urbanos presentan rangos promedios más altos.

Tabla 2. Estudio de diferencias mediante la prueba U de Mann-Whitney

| | Experiencia docente | | | Edad | | | Género | | |
|----------------------|---------------------|-------|-----|--------|-------|-----|--------|------|-----|
| | U | Z | p | U | Z | p | U | Z | p |
| Responsabilidad | 273,00 | -,14 | ,88 | 282,00 | -,12 | ,90 | 120,00 | -,69 | ,48 |
| Rendimiento | 243,50 | -,77 | ,43 | 261,00 | -,56 | ,57 | 119,50 | -,71 | ,47 |
| Formación y recursos | 181,50 | -2,06 | ,03 | 194,00 | -1,94 | ,05 | 135,50 | -,23 | ,81 |
| Clima del aula | 253,50 | -,57 | ,56 | 240,00 | -1,01 | ,30 | 120,00 | -,70 | ,48 |
| Relación social | 207,50 | -1,55 | ,11 | 258,50 | -,62 | ,53 | 140,00 | -,10 | ,91 |

Nota: U= U de Mann-Whitney, Z= estadístico de contraste

Fuente: elaboración propia.

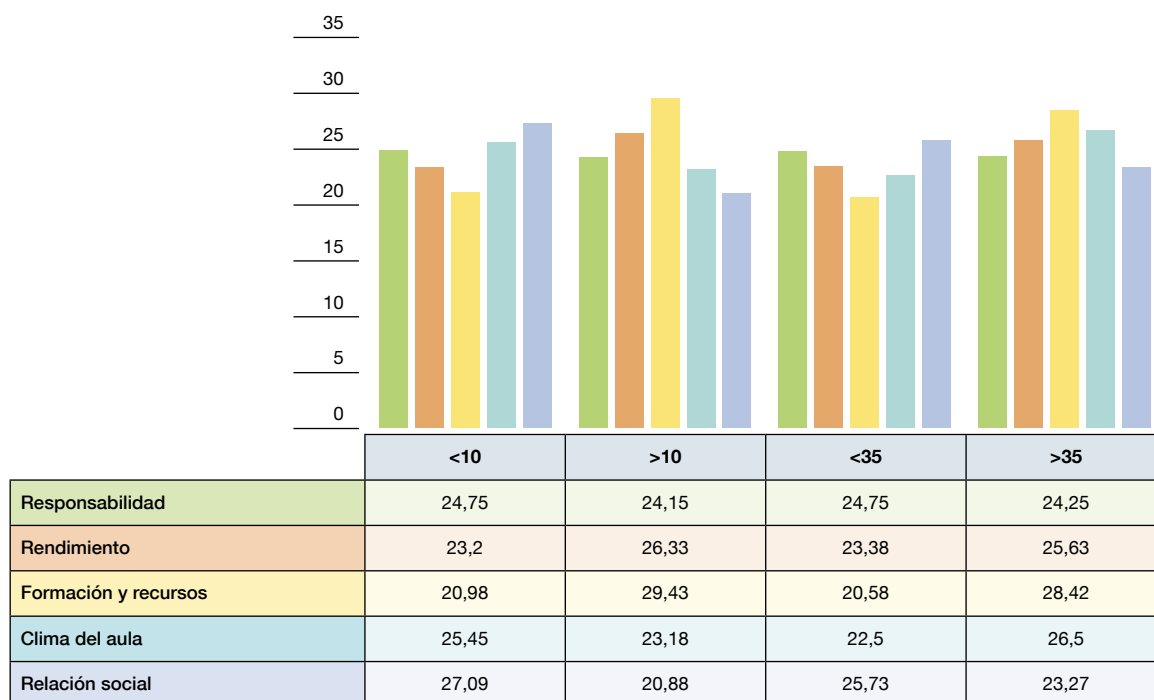
En este ámbito, se destaca que la atención a la diversidad cuenta con mejores resultados en relación con los recursos disponibles en el ámbito rural con respecto a los centros ubicados en entornos urbanos.

El segundo grupo de características diferenciadoras de la muestra lo compone el grupo de variables intrínsecas al docente: experiencia docente, edad y género de los docentes (tabla 2). En la primera de las variables, experiencia docente, en la que se ha dividido a la muestra entre los que tienen menos y más de 10 años de experiencia, se hallan diferencias estadísticamente significativas únicamente en la dimensión de formación y recursos, siendo los docentes con más experiencia los que exhiben una actitud más favorable.

Respecto a la variable edad no se encuentran diferencias significativas entre los menores y los mayores de 35 años, aunque cabe destacar que de nuevo la dimensión de formación y recursos tiene puntuaciones al límite de la significación para los mayores de 35 años, en la misma línea que los docentes con mayor experiencia.

En el caso de la tercera de las variables, la variable género, es necesario tener en cuenta que esta no puede asumirse como relevante en este caso debido a la desproporción existente en esta muestra (85,4 % género femenino), aunque cabe apuntar que en la población total de docentes se cuenta también con mayor proporción de docentes de género femenino, siendo superior al 70 % en la última década, (Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerio de Universidades, 2023), por lo que cabe afirmar que no es un problema de representatividad de la muestra participante en el presente estudio.

Figura 3. Rangos promedios de los subgrupos en función de las variables de los docentes



Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a los rangos promedios (figura 3), los docentes con menos de 10 años de experiencia presentan actitudes más favorables relacionadas con la responsabilidad, el clima del aula y la relación social. Por el contrario, los docentes con 10 o más años de experiencia exponen actitudes más favorables relacionadas con el rendimiento y la formación y recursos.

En lo que respecta a la edad, los docentes más jóvenes de menos de 35 años exhiben actitudes más favorables en cuanto a la responsabilidad y la relación social. Por otro lado, los docentes con 35 o más años presentan rangos promedios más altos en las dimensiones de rendimiento, formación y recursos y clima del aula.

Esta valoración está acorde con los modelos de formación de las distintas cohortes de profesorado, puesto que en los modelos de educación inclusiva en los que se han formado los docentes más jóvenes, y normalmente con menor experiencia docente, se valoran los elementos más contextuales que implican a todos los agentes, más allá del rendimiento al que debe llegar todo el alumnado, propio de modelos individuales o médicos (Echeita Sarrionandia y Fernández Blázquez, 2017).

4. Discusión y conclusiones

Tal y como se plantea en la introducción de este trabajo, la atención a la diversidad en la educación es derecho ratificado internacionalmente y un objetivo a cumplir ante el que no cabe elección. La educación inclusiva persigue a su vez dos objetivos básicos en educación “la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones y la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación” (Muntaner, 2010, p. 7).

Para lograr esa equidad y calidad es necesario proporcionar instrucciones diferenciadas al alumnado con diferentes habilidades (Nosal Santos, 2016). No obstante, la promoción de este modelo por sí sola no asegura que la política sea aceptada favorablemente por aquellos en la primera línea de implementación, es decir, el profesorado (Parrilla, 2007; Vaz *et al.*, 2015). En este sentido, como se ha señalado previamente, las actitudes positivas por su parte hacia la educación inclusiva son uno de los elementos clave para el éxito de esta (Forlin *et al.*, 2011, Urton *et al.*, 2014). Partiendo de esta premisa el estudio que se presenta ha tenido como objetivo conocer las actitudes del profesorado de atención a la diversidad hacia la inclusión educativa de alumnos y alumnas con discapacidad.

En líneas generales, dichas actitudes son positivas y facilitadoras de la inclusión, en consonancia con otros estudios similares (Abu-Hamour y Muhaidat, 2013; Cagran y Schmidt, 2011; Dias y Cadime, 2016; Garzón Castro *et al.*, 2016; Rakap *et al.*, 2016; Saloviita y Schaffus, 2016; Urton *et al.*, 2014). No obstante, aún distan de ser actitudes ideales y proactivas por lo que se infiere una necesidad emergente de formación continua y de promoción de actitudes positivas entre los docentes para lograr la implementación exitosa de la inclusión (Dias y Cadime, 2016), sobre todo tratándose de profesores especialistas que deben ser referentes en esta área en sus centros. Estudios similares encuentran que los educadores de atención a la diversidad tienen una actitud positiva general hacia la teoría de la inclusión, pero tenían actitudes negativas hacia su puesta en práctica (Avramidis y Norwich, 2004; Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2014; Wood, 2017).

En la revisión de la literatura se afirma que las variables que más determinan la actitud positiva hacia este colectivo son el contacto y la información (Alcedo Rodríguez *et al.*, 2012; Richert, 2016); la muestra del presente estudio cumple ambos requisitos, puesto que 97,9% de los docentes declararon presentar un contacto continuado con alumnado con discapacidad y su formación universitaria está orientada hacia la inclusión de los y las estudiantes. En este aspecto, los datos hallados en el presente estudio son coincidentes con otros estudios en el área y reafirman la importancia de estas variables en el profesorado.

Asimismo, se ha explorado si las características demográficas influyen de manera diferencial en las actitudes de los docentes, del mismo modo que hicieran Abu-Hamour y Muhaidat (2013) y Solís *et al.* (2019). Si bien no se han encontrado apenas diferencias significativas se pueden extraer algunas conclusiones relevantes analizando cada una de las dimensiones presentes en el instrumento de evaluación.

En primer lugar, en cuanto a la dimensión “responsabilidad”, que aglutina *ítems* referidos al papel de los docentes especialistas, los tutores y la coordinación entre ambos, encontramos rangos promedios más altos en los docentes de centros concertados en entornos urbanos y en aquellos menores de 35 años con menor experiencia. Además del efecto de la formación específica en inclusión de las nuevas cohortes en profesorado ya comentado, en este aspecto se debe tener en cuenta que en la estructura del sistema escolar del

territorio español al que pertenece la muestra, en los colegios concertados se suele contar con un equipo de especialistas en el centro, mientras que en el caso de las escuelas públicas, en muchas ocasiones, el equipo de especialistas que conforman los equipos de orientación educativa y psicopedagógica desempeñan su función en distintos centros, siendo esta situación más probable cuanto menor es el número de niños y niñas. Este tipo de estructura y funcionamiento puede explicar por qué la variable responsabilidad es mayor en los colegios concertados y de ámbito urbano ya que en estos casos la relación entre estudiantes en clase y responsabilidad de los especialistas es más directa y continuada.

En lo referido a la dimensión “rendimiento”, esta es la que obtiene una menor puntuación global ($M=2,81$). A grandes rasgos, los docentes consideran que el reto que representa estar en una clase ordinaria no siempre estimula el desarrollo académico del estudiante con discapacidad y que este no puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase ordinaria en igualdad de condiciones; de igual manera, consideran que la atención extra que requieren los alumnos y alumnas con discapacidad irá en detrimento de los otros alumnos/as.

En esta dimensión presentan rangos promedios más altos, con actitudes más favorables, los docentes de centros concertados, urbanos, mayores de 35 años y con más de 10 años de experiencia. Explorando el rendimiento, estudios previos han demostrado asociaciones entre las actitudes y las evaluaciones docentes de estudiantes con discapacidad (Pit-ten *et al.*, 2018). Por el contrario, los docentes participantes en el estudio de Abu-Hamour y Muhaidat (2013) consideraban las habilidades académicas y pre-académicas un requisito previo menor para lograr una inclusión exitosa.

La dimensión “formación y recursos” aglutina opiniones respecto a la formación que tienen los propios docentes sobre la discapacidad y el modelo inclusivo, la organización del centro para facilitar los apoyos y los recursos e infraestructuras necesarios y disponibles. Es en esta dimensión donde se han encontrado las diferencias más significativas, en este caso entre aquellos que cuentan con más de 10 años de experiencia, siendo estos docentes los que presentan una actitud más positiva en esta dimensión. Sin significatividad, pero con mayor rango, docentes mayores de 35 años, que frecuentemente tienen más años de experiencia, y que trabajan en centros concertados o de ámbito urbano, presentan puntuaciones más altas en esta dimensión.

La formación ha sido un foco de interés constante en multitud de estudios, dada su influencia en las actitudes hacia la escuela inclusiva (Flores y Villardón, 2015); en este sentido, el conocimiento sobre las necesidades educativas especiales y las estrategias de enseñanza son requisitos previos para implementar con éxito la educación inclusiva (Kurniawati *et al.*, 2017). Este hecho debería tenerse muy presente a la hora de elaborar planes de formación de capacitación docente (Pit-ten *et al.*, 2018) ya que la capacitación profesional recibida por los educadores generales no los prepara adecuadamente para implementar adecuadamente las prácticas basadas en la inclusión (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018; Paju *et al.*, 2016) y por ello el peso sigue recayendo principalmente en los especialistas (Echeita Sarrionandia y Fernández Blázquez, 2017). El hecho de que los docentes con más años de experiencia puntúen de manera diferenciada en esta dimensión y discriminen entre esta y la de rendimiento señala que la actitud hacia la inclusión en estos docentes centra su atención en el aprendizaje de variables que implican la mejora de competencias generales en el grupo clase, a diferencia de los docentes con menor experiencia y edad, que puntúan más alto en variables ligadas directamente con la socialización como clima de aula y relación social; tal y como indican Garzón Castro *et al.* (2016), los profesores con más años de experiencia están formados en modelos y estrategias de intervención derivadas de modelos integradores alejados de las estrategias centradas en el alumno, y en la participación, que parten de principios de la educación inclusiva.

En lo referente a la existencia de recursos se debe partir de la premisa de que la inclusión no puede estar condicionada a la existencia de recursos ni justificar la no asunción de dicho modelo por la falta de estos, ya que los recursos no representan exclusivamente aspectos materiales sino también los referidos a la propia filosofía del centro y la comunidad educativa para responder de forma adecuada a las necesidades educativas de todo el alumnado (Pérez-Jorge *et al.*, 2016). En este sentido, reconocer las diversas necesidades de los educadores es fundamental para el desarrollo profesional efectivo (Gregory, 2018); así, Flores y Villardón (2015) señalan el interés de dotar al profesorado de recursos y de apoyo para evitar el estrés y la sobrecarga de trabajo, así como trabajar con los protagonistas el manejo de su propia ansiedad ante la situación. En los datos aquí resultantes, los docentes del ámbito rural han destacado esta dimensión por encima de las otras cuatro en las actitudes hacia la inclusión, lo que puede indicar que, en este tipo de centros, los recursos mejoran si existen estudiantes de atención a la diversidad, incluida la propia presencia de los profesionales en estos centros.

En lo relativo al “clima del aula” se abordan cuestiones referidas a si es difícil mantener el orden en una clase ordinaria con alumnado con discapacidad y si la imagen social de los alumnos y alumnas con discapacidad tal y como la ven los compañeros, mejora a través de la interacción con el grupo, entre otras. En esta área presentan rangos promedios más altos los docentes de centros concertados, rurales, mayores de 35 y con menos de 10 años de experiencia.

Por último, en la dimensión “relación social”, que recoge aspectos referidos a la preparación del alumnado para vivir en una sociedad normalizada gracias a la inclusión, al beneficio de la interacción para favorecer la comprensión y aceptación de diferencia y a la promoción de la independencia social, entre otros, se recogen las actitudes más favorables ($M= 3,9$). En esta ocasión son los docentes de centros concertados, de ámbito urbano, con menos de 35 y 10 años de experiencia quienes presentan rangos promedios más altos.

En estas dos últimas dimensiones, claves en un modelo de inclusión educativo, que se entiende dentro de un modelo de inclusión global, cabe destacar que son los profesores de menor edad, que normalmente cuentan con menor experiencia, los que valoran estas dimensiones propias de modelos educativos en los que se han formado en la universidad.

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten concluir, en consonancia con los estudios ya mencionados, que la formación y el contacto son claves en las actitudes hacia estudiantes con discapacidad. Sin embargo, también indican diferencias respecto a la edad de los docentes y años de experiencia. Estas diferencias son significativas en el área de formación y recursos en docentes con más de 10 años de experiencia, pudiendo afirmar que a mayor experiencia del docente mejores actitudes sobre los beneficios de la inclusión en la formación y recursos del aula.

Por otra parte, aunque no se obtienen diferencias significativas, los docentes de menor edad valoran de manera más positiva dimensiones relacionadas con el clima del aula y relación social, áreas a las que se les ha dado mayor protagonismo en modelos actuales de inclusión.

Partiendo de que toda la muestra cuenta con formación de base y contacto con personas con discapacidad, los resultados y sus diferencias, aunque sean positivos, indican que el profesorado debe continuar formándose y homogeneizar los planteamientos inclusivos con el fin último de que la diversidad sí sea una oportunidad de mejora en todas las dimensiones, independientemente del tipo de centro y características del profesorado.

Estos profesores especialistas deben ser los responsables de impulsar acciones de reciclaje y cambios de actitudes entre la comunidad educativa, por lo que se deben seguir analizando sus actitudes y prácticas educativas con muestras de mayor alcance.

Los datos encontrados invitan a continuar investigando y analizando diferencias en variables específicas como son el tipo de centro por titularidad y por ubicación, tanto en profesores generales como sobre todo en profesorado especialista, ya que no se hallan investigaciones previas que permitan contrastar los resultados y seguir avanzando en el análisis de variables que condicionan las actitudes hacia la inclusión del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Abu-Hamour, B. E. y Muhaidat, M. (2013) Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 34-40.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Gobierno Vasco, *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva: Actas del Congreso Guztientzako Eskola, Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003* (pp. 19-36). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Alcedo Rodríguez, M. A., Gómez Sánchez, L. E., Aguado Díaz, A. L., Arias Martínez, B. y González García, R. (2012). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 12(2), 493-504. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v12n2/v12n2a16.pdf>.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. *ACADI. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44.
- Boer, A., Jan, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>.
- Cagran, B. y Schmidt, M. (2011). Attitudes on Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>.
- Calvo Álvarez, M. I. y Verdugo Alonso, M. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, (41), 17-30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4089625.pdf>.
- Carpi Ballester, A. y Brea Asensio, A. (2001). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la Teoría de Acción Planeada. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(7). <http://reme.uji.es/articulos/abreva7191302101/texto.html>.
- Casanova, M. A. (2016). *Educación inclusiva: un modelo de futuro* (2ª ed.). Wolters Kluwer España.
- Dias, P. C. y Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>.
- Echeita Sarrionandia, G. (2021). La gestión del cambio para una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, (526), 81-86.
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>.
- Echeita Sarrionandia, G. y Fernández Blázquez, M. L. M. (2017). El contexto educativo. Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado. En B. Gutiérrez Bermejo y A. Brioso Díez (Coords.), *Desarrollos diferentes* (pp. 201-215). Sanz y Torres; UNED.

- Echeita Sarrionandía, G. y Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- España. Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 16 de marzo de 1985, núm. 65, pp. 6917-6920.
- Fishbein, M. A. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research reading*. Addison-Wesley.
- Flores, L. y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 63-75. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155477.pdf>.
- Forlin, C., Earle, C., Loremann, T. y Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>.
- Gallego Jiménez, G., Rodríguez Otero, L. M. y Solís García, P. (2020). Hacia una educación inclusiva y personalizada: opiniones e ideario educativo del profesorado. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 47-70.
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I. y Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243- 263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>.
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>.
- Gregory, J. (2018). Not my responsibility: The impact of separate special education systems on educators' attitudes toward inclusion. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 127-148. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1177139.pdf>.
- Hernández, D. A., Hueck, S. y Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Holley, J. K. (2015). *Teacher attitudes: An analysis of middle school teachers' attitudes towards inclusion* [Tesis doctoral]. Marshall University. <https://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1973&context=etd>.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G. y Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125>.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerio de Universidades (2023). *Enseñanzas no universitarias / estadística del profesorado y otro personal*. EDUCAbase. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/profesorado/estadistica/series&file=pcaxis&l=s0>.
- Moreno Pilo, M. I., Morán Suárez, M. L., Gómez Sánchez, L. E., Solís García, P. y Alcedo Rodríguez, M. A. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad: una revisión de la literatura. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.01>.
- Mula, A. (Dir.) (2002). *Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. Universidad de Alicante.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto, *25 años de integración escolar en España*. Consejería de Educación, Formación y Empleo, Región de Murcia. [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6515&IDTIPO=246&RASTRO=c\\$m4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6515&IDTIPO=246&RASTRO=c$m4330).
- Nosal Santos, J. A. (2016). *Regular education teacher, special education teacher, and paraeducator attitudes towards the practice of inclusion in Illinois public high school classrooms* [Tesis doctoral]. Capella University ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/openview/a7b27aaca7f352c4158165c91e505b68/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>.
- Núñez Silva, L. I. y Otondo Briceño, M. (2020). Revisión sistemática sobre la actitud del docente de educación regular hacia la inclusión de estudiantado con necesidades educativas especiales en contexto de programas de integración escolar. *Revista Inclusiones*, 7(núm. especial), 10-32. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1264>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. ONU. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf.
- Paju, B., Rätty, L., Piirtimaa, R. y Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801-815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: A view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education* (pp. 19-36). Springer. <https://cutt.ly/Cwqjpfgv>.
- Pegalajar Palomino, M. C. y Colmenero Ruiz, M. J. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & teaching*, 32(2), 195-213. <https://doi.org/10.14201/et2014321195213>.
- Pérez-Jorge, D., Alegre de la Rosa, O. M., Rodríguez-Jiménez, M. C., Márquez-Domínguez y de la Rosa Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(7), 64-81. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>.
- Pilson, A. (2022). Inclusive education in the post-COVID-19 world. En P. Martin, S. de Saille, K. Liddiard y W. Pearce (Eds.), *Being human during COVID-19* (pp. 132-139). Bristol University Press. <https://bristoluniversitypress.co.uk/being-human-during-covid-19>.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M. y Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>.

- Rakap, S., Parlak-Rakap, A. y Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>.
- Richert, C. (2016). *Interventions influencing mainstream pre-service teachers' attitudes towards inclusion: A systematic literature review from 2000 to 2015* [Tesis de máster]. Jönköping University. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:940739/FULLTEXT01.pdf>.
- Saloviita, T. y Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>.
- Solís, P., Pedrosa, I. y Mateos-Fernández, L. M. (2019) Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación*, 31(3), 589-604. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>.
- Solís García, P. y Arroyo Resino, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 8. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education to education for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- Urton, K., Wilbert, J. y Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities-A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047459.pdf>.
- Valdés Morales, R. A., López Leiva, V. A. y Jiménez Vargas, F. A. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. y Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>.
- Wood, J. (2017). *Secondary special educators' attitudes and sense of self-efficacy toward inclusive education* [Tesis doctoral]. University of California. https://csusm-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.3/198857/WoodJacqueline_Fall2017.pdf?sequence=1.