

## Actitudes docentes sobre educación inclusiva

Teacher attitudes on inclusive education

DOI: <https://doi.org/10.51378/eca.v77i771.7741>

**Mónica Esther Pérez Hernández<sup>1</sup>**

El Salvador

Correo: [monica.perez@udb.edu.sv](mailto:monica.perez@udb.edu.sv)

ORCID: 0000-0002-9341-0986

**Palabras clave:**

educación inclusiva, actitudes docentes, inclusión educativa, personas con discapacidad, educación superior.

**Keywords:**

inclusive education, teaching attitudes, educational inclusion, people with disabilities, higher education.



1 Maestra en Educación. Directora de la Escuela de Idiomas y Educación de la Universidad Don Bosco.

## Resumen

La inclusión de las personas con discapacidad en la educación no solo depende de la reducción de barreras físicas, sino también de la actitud de los actores involucrados, la cual tiene un rol preponderante en la cuestión. Este estudio tuvo como objetivo analizar las actitudes de los docentes de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco sobre educación inclusiva. Para ello se llevó a cabo un estudio cuantitativo, exploratorio y no experimental en el que se utilizó la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva (Cardona & Bravo, 2010). La población, tipificada como finita, censal y por conveniencia, estuvo constituida por 90 profesores. En los resultados obtenidos, se observa que, en promedio, los participantes demuestran una actitud favorable hacia los fundamentos de la educación inclusiva y hacia su mediación en la misma. No obstante, se identifica una actitud menos favorable en lo que respecta a las condiciones con las que cuentan actualmente para su fomento. Además, se percibe que existen características sociodemográficas como el haber tenido contacto con personas con discapacidad y la formación en esta temática que podrían desarrollar, de forma relevante, actitudes favorables para inclusión.

## Abstract

The inclusion of people with disabilities in education not only depends on the reduction of physical barriers, but also the attitudinal dimension of the actors involved has a predominant role in the matter. The objective of this study was to analyze the attitudes of the teachers of the School of Languages at Universidad Don Bosco on inclusive education. For this, a quantitative, exploratory, and non-experimental study was carried out in which the Opinion Scale about Inclusive Education was used (Cardona & Bravo, 2010). The population, typified as finite, censal and chosen by convenience, consisted of 90 teachers. In the results

obtained, it is observed that on average the participants show a favorable attitude towards the fundamentals of inclusive education and towards their mediation in it. However, a less favorable attitude is identified regarding the conditions they currently have for its implementation. In addition, it is perceived that there are sociodemographic characteristics such as having had contact with people with disabilities and training in this subject that could develop, in a relevant way, favorable attitudes for inclusion.

## Introducción

En el imaginario colectivo, la discapacidad aún es vista por muchos como una deficiencia que resta valor al individuo que la posee (Corral, 2019). Los estigmas que de ahí surgen se traducen en barreras que las personas con discapacidad deben afrontar en diversos contextos de la sociedad (Lalvani, 2015; Navarro, 2015). Tal es el caso de la educación, uno de los espacios en el que se han perpetuado patrones de exclusión que limitan la participación plena y digna de este segmento poblacional (Bonilla, 2019). Al respecto, podría pensarse que para solventar esta problemática basta con normar el acceso de las personas con discapacidad a la educación a través de leyes o políticas públicas. No obstante, estas acciones por sí mismas han probado ser insuficientes (Bonilla, 2019; Sabella, 2017), dado que su eficacia subyace en distintos y complejos pilares que trascienden la mera dimensión normativa del fenómeno. En esta línea, se identifica al cuerpo docente y sus actitudes acerca de discapacidad e inclusión educativa como un elemento de preponderancia para fomentar ambientes de aprendizaje inclusivos. Por ello, es preciso valorar la influencia de este aspecto actitudinal en el favorecimiento u obstaculización de la educación inclusiva.

En El Salvador, según el Consejo Nacional para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONAPAID), este segmento poblacional se caracteriza por un bajo nivel de escolaridad: el promedio es de cuarto

grado en la zona rural y de quinto grado en la zona urbana (CONAPAID, 2015). Suele creerse que ello es causado únicamente por la falta de condiciones físicas de las instituciones educativas (Bonilla, 2019), lo que podría verse evidenciado en la inclinación de investigar el fenómeno desde la caracterización de aspectos tangibles relacionados con el acceso físico a espacios educativos (Sabella, 2017). No obstante, la cuestión también es producto de las barreras sociales que surgen del paradigma tradicional para entender la discapacidad que ha primado históricamente en el aula (Lalvani, 2015; Navarro, 2015). Estos constructos generan actitudes que conducen el comportamiento del profesorado y desfavorecen la gestión de ambientes de aprendizaje inclusivos (Bermúdez & Antola, 2020). Por ello, diversos autores han explorado el fenómeno y convergen en destacar lo fundamental, que es la actitud del cuerpo docente para propiciar la inclusión educativa (Bermúdez & Antola, 2020; Becker & Palladino, 2016; Lalvani, 2015; Navarro, 2015).

Efectivamente, el cuerpo docente percibe la inclusión de las personas con discapacidad desde distintas posturas que pueden situarse dentro de dos paradigmas: el rehabilitador y el de la autonomía personal (Bermúdez & Antola, 2020). En el contexto salvadoreño, aún se adeudan acciones contundentes que logren permear las actitudes tradicionales sobre educación inclusiva, pertenecientes al paradigma rehabilitador, del paradigma de la autonomía personal (Sabella, 2017). Una de las razones de esto podría subyacer en el hecho que la problemática ha sido poco explorada por la comunidad científica, pues, como se describió anteriormente, las investigaciones relacionadas con la inclusión de las personas con discapacidad se han limitado, en su mayor parte, a la dimensión del acceso físico a las instituciones educativas (Sabella, 2017). Por ende, no se identifican estudios que aborden las actitudes del profesorado en torno a la educación inclusiva a nivel universitario, pese a su rol preponderante.

Ante dicha situación, se realizó la presente investigación que tuvo como sujetos de estudio a los docentes de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco. El objetivo del mismo fue analizar y tipificar las actitudes del profesorado en torno a la educación inclusiva. Además, se tuvo como objetivo detectar relaciones potenciales entre dichas actitudes y las características sociodemográficas de los sujetos. Lo anterior buscaba servir a un doble propósito. Por un lado, se tuvo la finalidad de tener una primera aproximación a la problemática, ya que no se identifican estudios afines realizados en El Salvador en educación superior que estén relacionados con este interés de investigación. Por otro lado, se buscó ofrecer un insumo que pueda ser utilizado para fomentar cambios en aquellas percepciones del profesorado que podrían estar basadas en estigmas en torno a la discapacidad propios del paradigma rehabilitador. En tal sentido, este estudio responde esta la pregunta: ¿cuáles son las actitudes de los docentes de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco en torno a la educación inclusiva?

## Antecedentes

### Paradigmas y modelos para abordar la discapacidad

La postura teórica tradicional en torno a la discapacidad ha oscilado entre la exclusión y la compasión por el individuo que la posee (Becker & Palladino, 2016; Corral, 2019). Dichas posturas pertenecen al paradigma rehabilitador y ubican a las personas con discapacidad en una posición de inferioridad con respecto al resto de la sociedad (Ferreira, 2011). Este paradigma parte de la premisa que la discapacidad radica en una deficiencia en la persona que la posee y que, por tanto, es la persona con discapacidad en quien subyace la responsabilidad de revertirla o, si esto no es posible, de identificar la forma de ser incluida en la sociedad. De este modo, y bajo esta lógica, la exclusión a la que el individuo pueda ser sometido es principalmente

causa de sus características y no de las condiciones del entorno (Tagle & Castillo, 2016).

Uno de los primeros modelos que forman parte del paradigma rehabilitador es el modelo de la prescindencia. Durante la Antigüedad y la Edad Media, las personas con discapacidad eran vistas como una carga social y como incapaces de brindar aportes de valor a su comunidad (Bonilla, 2019). La discapacidad, además, era vista como el producto de un castigo divino, lo que abonaba a las actitudes excluyentes de la sociedad hacia la población discapacitada. En consecuencia, y dado el prisma predominantemente eugenésico de la época, la discapacidad era abordada por los grupos dominantes a través de dos medios: el asesinato, en especial de los recién nacidos, o la separación del núcleo social, que surge como alternativa a la muerte con el auge del cristianismo (Santofimio-Rojas, 2016).

En el devenir del tiempo y a raíz de la Primera Guerra Mundial, con sus legislaciones en torno a la seguridad social, surge el modelo médico. En tal momento histórico, el ideario colectivo trasciende de concebir la causa de la discapacidad como meramente un castigo divino a ampliar sus percepciones sobre las diversas razones congénitas o adquiridas que pueden producirla (Bonilla, 2019). En efecto, los supuestos que fundamentan este modelo se distinguen del anterior en su entendimiento de la causa de la discapacidad y el rol de la persona en la sociedad. A diferencia del modelo anterior, en el modelo médico, las razones de discapacidad no son religiosas, sino científicas y, en tal sentido, las personas con discapacidad son vistas como individuos útiles en la medida en que puedan ser rehabilitados o adaptados para funcionar en la sociedad (Santofimio-Rojas, 2016). De esta manera, el modelo busca curar y, en los casos en los que no es posible, ocultar la discapacidad.

El modelo médico ha sido el que ha logrado permear con mayor profundidad en el contexto contemporáneo y en sus prácticas para abordar la inclusión de las personas con

discapacidad (Lalvani, 2016). Las teorías asociadas con este modelo antagonizan la exclusión de las personas con discapacidad y fomentan la implementación de políticas o acciones que aseguren su acceso a entornos fundamentales del desarrollo humano, como lo es la escolaridad (Bonilla, 2019). No obstante, la concepción de discapacidad sigue partiendo de una postura hegemónica en la que los grupos dominantes determinan las acciones estratégicas que serán de beneficio para los grupos en condición vulnerable, quienes se vuelven meros receptores de las mismas y sin participación significativa en la toma de decisiones para su inclusión (Rojas, 2018; Sevilla *et al.*, 2018).

En contraposición de la visualización benefactora y excluyente propia del paradigma rehabilitador, el paradigma de la autonomía personal, adoptado por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en 2006 (Hernández & Fernández, 2016), reformula el abordaje de la inclusión de este segmento poblacional. Bajo este paradigma, el problema no radica en los atributos individuales de las personas con discapacidad, sino antes bien se atañe la responsabilidad a la sociedad, las condiciones del entorno y sus patrones de segregación (Navarro, 2015). Por tanto, las acciones diseñadas para fomentar la inclusión no representan actos caritativos, sino más bien forman parte de la responsabilidad humanitaria y un derecho inherente de la persona con discapacidad.

El principal modelo que se destaca dentro del paradigma de la autonomía personal es el social (Blanco, 2006; Bonilla, 2018; Tagle & Castillo, 2016). Este modelo parte de la premisa que la discapacidad y su inclusión en la sociedad no debía tratarse únicamente desde su mera dimensión física, sino que también se debe tomar en cuenta los aspectos psicológicos y sociales que juegan un rol condicionante en la autonomía y dignidad de las personas con discapacidad (Corral, 2019). La visión holística de este modelo teórico considera que la exclusión es producto

de diversos factores que se interrelacionan en el entorno y no tiene como única causal las condiciones biológicas de los individuos que poseen algún tipo de discapacidad. En tal sentido, a diferencia del modelo médico, que enfatiza la necesidad de rehabilitar a la persona con discapacidad, el modelo social se enfoca en la rehabilitación de la sociedad y sus prácticas excluyentes. En esa medida, la problemática de la inclusión no radica en las personas con discapacidad ni en sus

condiciones motoras, sensoriales, mentales o intelectuales, sino más bien el problema deriva de una sociedad insensible, excluyente y que antagoniza la diversidad (Blanco, 2006; Cook & Rao, 2018).

En síntesis y como puede observarse en la tabla 1, la discapacidad puede ser entendida a partir de distintos modelos que se sitúan dentro de los dos paradigmas anteriormente mencionados.

**Tabla 1. Principales paradigmas y modelos para entender la discapacidad**

Paradigma	Modelo	Posicionamiento
<p><i>Rehabilitador</i></p> <p>La discapacidad es vista como una deficiencia en el individuo que la posee y, por tanto, es en la persona con discapacidad en quien subyace la responsabilidad de revertirla o, si esto no es posible, de identificar la forma de ser incluida en la sociedad.</p>	<i>Prescendencia</i>	La discapacidad es concebida como una carga social que vuelve a la persona que la posee incapaz de brindar aportes de valor a su comunidad.
	<i>Médico</i>	Las personas con discapacidad son vistas como individuos con valor en la medida en que puedan rehabilitarse.
<p><i>Autonomía personal</i></p> <p>La discapacidad no radica en los atributos individuales de las personas, sino antes bien se atribuye la responsabilidad a la sociedad y a sus patrones de segregación. En ese sentido, la inclusión deja de ser percibida como una acción benefactora para ser entendida como un derecho inherente a la persona humana.</p>	<i>Social</i>	El modelo parte de la premisa de que la discapacidad es producto de diversos factores que se interrelacionan en el entorno y no tiene como única causal las condiciones biológicas de los individuos.

Elaboración propia basada en “De la anomalía a la discapacidad, una larga historia de exclusión social: de la muerte, al destierro y el repudio a la inclusión educativa” por G. Santofimio-Rojas, 2016, Revista Inclusión & Desarrollo, 3(1), pp. 34-46 (<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>).

Al analizar los dilemas teóricos entre los paradigmas para el abordaje de la inclusión educativa, se evidencia que el paradigma de

la autonomía personal ofrece un fundamento teórico que se vincula con el objeto de estudio de esta investigación.

## Educación inclusiva: de la segregación al diseño universal para el aprendizaje

De la misma forma que la discapacidad ha sido concebida desde diversos prismas a lo largo de la historia, la educación inclusiva ha tenido múltiples abordajes en el devenir del tiempo (Rojas, 2018). En tal sentido, las primeras formas de educación inclusiva, como lo es la segregación y la integración educativa, reflejan posturas propias del paradigma rehabilitador en el que la persona con discapacidad era concebida como inferior en relación con el resto de población o incapaz de desempeñarse en condiciones de plenitud en la escuela (Corral, 2019).

En efecto, la segregación y la integración educativa constituyeron los primeros esfuerzos para permitir, de alguna manera, el derecho a la educación para las personas con discapacidad (Bonilla, 2019). Por un lado, la segregación educativa fundamenta su accionar en la premisa de que las personas con discapacidad y aquellas sin discapacidad deben estar institucionalmente separadas en contextos educativos disímiles. De ahí que hayan nacido las “escuelas especiales” bajo el entendimiento que el acceso a la educación podía darse siempre y cuando este segmento de la población fuera aislado del resto (Tagle & Castillo, 2016). Por otro lado, la integración educativa propuso crear ambientes de aprendizaje en los que podían participar personas con y sin discapacidad bajo la condición tácita de que los métodos homogéneos de enseñanza primaran por sobre las diferencias individuales, incluso si esto estaba detrimento de la participación plena de los estudiantes con discapacidad (González *et al.*, 2016). Evidentemente, esto únicamente maquillaba la problemática del aislamiento presente en la segregación educativa, ya que, aunque físicamente ambos grupos estaban en los mismos espacios, las barreras sociales persistían.

En la contemporaneidad, el auge de la educación inclusiva a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) representa un parteaguas clave como garante del derecho a la educación para las personas

con discapacidad desde el paradigma de la autonomía personal y el modelo social (Bonilla, 2019; Tagle & Castillo, 2016). La educación inclusiva a través del DUA puede definirse como aquella que basa su cultura, práctica y políticas en la diversidad y no en la homogeneidad. En la educación inclusiva, se parte de la premisa de que la “normalidad” es una invención del ideario colectivo y de que la diversidad es inherente a la naturaleza humana (Ainscow, 2015). Por tanto, el acto educativo debe planificarse tomando en cuenta un abanico amplio de necesidades para reducir los riesgos de exclusión. En esta medida, la educación inclusiva no es de uso privativo para las personas con discapacidad. Por el contrario, es un proceso continuo y complejo que toma en cuenta las necesidades de todo el estudiantado con el fin de que sea el contexto el que se adapte a ellos y no a la inversa (Black *et al.*, 2014; Cook & Rao, 2018).

La inclusión educativa en el DUA parte de la noción de que la diversidad es una característica intrínseca del estudiantado. Por tanto, la flexibilidad curricular es tomada en cuenta de forma preventiva y no como una medida de corrección que únicamente aplique para un grupo reducido de estudiantes (Cook & Rao, 2018). De esta forma, el docente primero piensa en las necesidades de los estudiantes dentro del aula y después va al currículo.

## Personas con discapacidad en la Educación Superior

Las personas con discapacidad representan el 15 % de la población mundial, lo que los vuelve la minoría más grande del mundo (CONAPAID, 2015). En El Salvador, como se mencionó anteriormente, también se evidencian bajos grados de escolaridad entre las personas con discapacidad. De forma particular, menos del 10 % de los salvadoreños en esta condición ingresan y concluyen estudios de educación superior (CONAPAID, 2015).

Esto resulta preocupante al analizar la importancia de la educación como uno de

los elementos intervinientes para la movilidad social que, aunque no es el único factor determinante, influye en gran medida en las oportunidades de crecimiento económico, social y cultural de los individuos (González *et al.*, 2016). Lo anterior ocurre no solo por el capital cultural que puede generarse a través de la educación universitaria, sino también por los vínculos que pueden establecerse entre el alumnado, que amplían el círculo de referencia de la persona con discapacidad (Bermúdez & Antola, 2020). Sin embargo, en El Salvador, las barreras físicas y sociales, presentes en otros ámbitos de la sociedad, también están fuertemente enraizadas en la educación superior, lo que obstaculiza la participación de este grupo en la universidad.

### **Las actitudes del docente hacia la educación inclusiva**

El análisis de las actitudes del profesorado en torno a la educación inclusiva ha representado una destacada línea de investigación para la comunidad científica. Diversos estudios han realizado una exploración del fenómeno utilizando como marco referencial los posicionamientos del modelo social (Angenscheidt & Naverrete, 2017; Bermúdez & Antola, 2020; Black *et al.*, 2018, Cardona & Bravo, 2010, Corral, 2019; González *et al.*, 2016; Lalvani, 2015; Navarro, 2015; Sánchez & Justicia, 2006; Sanz, 2011, Sevilla *et al.*, 2018). Dichos estudios señalan que el modelo social supone una alternativa con potencial catalizador para generar ambientes de aprendizaje idóneos para las personas con discapacidad. Sin embargo, los autores también reconocen que, en la educación, el modelo médico para concebir la discapacidad sigue fuertemente enraizado y, por tanto, la segregación predomina por sobre la inclusión.

En esta misma línea, Navarro (2015), Sanz (2011) y Lalvani (2015) concuerdan que el paradigma rehabilitador es el prisma que ha predominado en el aula para abordar el derecho a la educación. Adicional a ello, destacan que uno de los grandes desafíos de la inclusión educativa radica en trascender de

una concepción rehabilitadora de la discapacidad a una que fomente la autonomía y desarrollo pleno del individuo. Según los autores, para ello, no basta con implementar políticas públicas que dicten el acceso a la educación como desde una dimensión meramente normativa, sino que además es necesario que actores clave, como lo es el cuerpo docente, desaprendan paradigmas tradicionales en torno a la discapacidad e internalicen la complejidad que se refleja en el paradigma de la autonomía personal.

De manera similar, Becker & Palladino (2016) destacan que, pese a que la mayor parte del profesorado suele evidenciar actitudes favorables para la inclusión a nivel teórico, en la práctica, el modelo médico prevalece en el aula. Esta dicotomía surge por los estigmas asociados a la discapacidad que crean actitudes desfavorables hacia a la educación inclusiva (Becker & Palladino, 2016). No obstante, González *et al.* (2016) señalan que dichas actitudes desfavorables se reducen significativamente en aquellos profesores con formación en educación inclusiva desde el paradigma de la autonomía personal.

Por su parte, Corral (2019) indica que es importante reflexionar sobre las implicaciones de las actitudes y los comportamientos del cuerpo docente como factores clave en la reducción de barreras sociales en el aula. Randhare & Arlington (2019) también distinguen que la dimensión actitudinal del profesorado hacia las personas con discapacidad se traduce directamente en práctica educativas de inclusión o exclusión educativa. Así lo reafirma Sanz (2011), quien señala que existen connotaciones tradicionales negativas sobre discapacidad que están enraizadas en los profesores y tienen un rol clave para la efectividad de las políticas de educación inclusiva.

A partir de la revisión de los posicionamientos anteriormente descritos, se destaca la complejidad de la realidad que se persigue estudiar. No solo por la complejidad que demanda el análisis de las actitudes humanas, sino además por la multidimensionalidad de

la discapacidad y la inclusión educativa. Lo anterior ocurre dado que en la construcción de esta realidad participan sujetos provistos de conciencia, voluntades e intereses propios en entornos tan complejos como los característicos de los fenómenos educativos, es decir, los docentes. Efectivamente, comprender las actitudes alrededor de la educación inclusiva por parte de los docentes requiere una interpretación de una amplia variedad de elementos intangibles que son el fruto de interacciones, creencias, valores personales, formación y experiencias individuales de los sujetos de estudio (Sanz, 2011).

En la revisión de los estudios previos, se determinaron al menos dos limitantes que se tradujeron en oportunidades para la línea de investigación propuesta en este documento. La primera limitante está relacionada con falta de profundización en el contexto de la educación superior. Esto se agrava al considerar que la educación universitaria, típicamente, ha representado un espacio intrincado para las personas con discapacidad. Además, como segunda limitante, se destaca que, en los estudios detectados, no se identificaron investigaciones en el contexto salvadoreño de la educación superior que tuvieran como objetivo el análisis de las actitudes del profesorado sobre la educación inclusiva. Dada la ya descrita relevancia de dichas actitudes, se hace necesario llevar a cabo un estudio que permita analizarlas en el contexto nacional, en este caso, a través de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco.

### Metodología

Para el presente estudio, se adoptó un enfoque cuantitativo, con un alcance exploratorio de diseño no experimental. El enfoque cuantitativo resultó pertinente debido los parámetros numéricos utilizados en el análisis de la información y tipificación de las actitudes del cuerpo docente. Asimismo, el alcance exploratorio de esta investigación está en concordancia con el interés de la misma, dado que permitió establecer un primer acercamiento a una problemática que ha sido abordada de

forma escasa en el pasado. Al respecto, Zafra Galvis (2006) señala: “Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (p. 13). En ese sentido, aunque este tipo de estudio constituye uno de los niveles más básicos de investigación, su importancia no puede ser descartada, ya que sus hallazgos sirven como un insumo valioso para futuros estudios. Ciertamente, este nivel de profundidad se seleccionó dado que se busca tener un primer acercamiento a las principales características del fenómeno en la institución seleccionada. Debido a que se trata de un primer acercamiento, el estudio no tuvo como fin establecer conclusiones contundentes como resultado; antes bien, se espera que el ejercicio investigativo sirva para contar con datos fundamentales que den cuenta de las principales características de la problemática para establecer futuras líneas de investigación.

La técnica utilizada fue la encuesta mediante un cuestionario estructurado con el fin de analizar las actitudes que los docentes universitarios tienen en torno a la educación inclusiva. El instrumento aplicado fue la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva, elaborado por Cardona & Bravo (2010) y retomado por Angenscheidt & Navarrete (2017) en su estudio “Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva”. La escala busca medir las opiniones como indicador de las actitudes de los sujetos de estudio y toma como base los planteamientos metodológicos realizados en otros estudios similares (Cardona, 2006; Carnoldi *et al.*, 1998). Dicha escala está compuesta de dos partes: una de naturaleza sociodemográfica y otra que es la escala propiamente dicha. La escala está constituida a su vez por tres subescalas (Cardona & Bravo, 2010) que buscan el análisis de tres variables: “actitudes sobre fundamentos de la inclusión” (5 ítems con un alfa de Cronbach de 0.635); “actitudes sobre condiciones de la inclusión educativa” (8 ítems con un alfa de Cronbach de 0.732) y “actitudes sobre medidas para potenciar la inclusión” (10 ítems con un alfa de Cronbach



de 0.637). A nivel general, la escala se compone de 23 ítems tipo Likert y un valor de fiabilidad de alfa de Cronbach de 0.744 y de validez de IVC=0.95.

Para esta investigación, se realizaron modificaciones al instrumento únicamente en lo que compete a los cuestionamientos relacionados con las características sociodemográficas de los participantes con el fin de adaptarlos a su contexto. La parte complementaria a los datos sociodemográficos incluye cuestionamientos vinculados al contacto de los participantes con la comunidad con discapacidad o la formación que han recibido en esa línea, los cuales se conservaron intactos. Asimismo, no se realizaron adaptaciones en el resto del cuestionario por al menos dos razones. Por un lado, desde una dimensión pragmática, el instrumento está diseñado en castellano y contextualizado al ámbito educativo, lo que le da pertinencia para el contexto de aplicación. Por otro lado, se destaca que existe concordancia metodológica entre el propósito de la presente investigación y la información que el instrumento busca recabar, dado que permite explorar las actitudes del profesorado respecto a la educación inclusiva.

El universo estuvo constituido por los 90 docentes de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco, tanto en modalidad de contratación tiempo completo como de servicios profesionales. Los docentes imparten clases en las diversas carreras y cursos libres que componen la oferta académica de la Escuela de Idiomas, la cual está conformada por un alumnado de aproximadamente 2,000 estudiantes, distribuido en dichos programas. En tal sentido, el rol de los profesores y sus actitudes ante la educación inclusiva podrían tener un amplio espectro de impacto para reducir barreras sociales significativas a las personas con discapacidad.

La población se tipifica como finita, censal y por conveniencia, pues se seleccionó de forma intencional al 100 % de los sujetos a través de una convocatoria abierta y de participación voluntaria (Hernández & Carpio, 2019). La recolección de datos se

realizó en línea. La “Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva” se alojó en Google Forms y se compartió con toda la población mediante correo electrónico. La escala estuvo habilitada para ser completada durante cuatro días hábiles. Se estima que el tiempo requerido para rellenar dicho cuestionario osciló entre los 15 y los 20 minutos. La participación de los sujetos de estudio fue anónima.

Adicional a lo anterior, dada la naturaleza no experimental y exploratoria del presente estudio, se identificó como una posible fuente de invalidación los datos perdidos en la etapa de recolección. Por ello, con el fin de reducir este riesgo, se estableció una configuración en el formulario que tipificó todos los campos como obligatorios para evitar que los participantes dejaran campos vacíos. Además, el instrumento no solo se envió al correo electrónico de los sujetos de estudio, sino que además se les convocó a una reunión virtual sincrónica en la que se les explicó la relevancia de la investigación y se les motivó al llenado del instrumento, con lo que se alcanzó la participación de todos los sujetos de estudio seleccionados.

Para el análisis de la información recogida, se utilizaron estadísticos descriptivos. Los datos fueron procesados utilizando Microsoft Excel para Microsoft 365 MSO versión 2019 de 64 bits, así como el software IBM SPSS versión 22.0. A la vez, y en concordancia con la naturaleza exploratoria de esta investigación, se realizó comparación porcentual mediante tablas de doble entrada. Lo anterior se hizo con el propósito de detectar relaciones potenciales entre las características sociodemográficas de sujetos de estudio y las actitudes en torno a la educación inclusiva agrupadas en tres dimensiones que constituyen la escala del instrumento: fundamentos de la inclusión, condiciones de la inclusión educativa y medidas para potenciar la inclusión.

En efecto, en esta investigación, la variable de interés fue la actitud de cuerpo docente hacia la educación inclusiva, la cual se entiende como el conjunto de creencias, opiniones y constructos que conducen el

comportamiento del profesorado en torno a la inclusión de las personas con discapacidad en el contexto educativo (Cardona & Bravo, 2010). Esta variable está compuesta por tres dimensiones: actitudes sobre los fundamentos de educación inclusiva, que hacen referencia a los postulados teóricos en los que se basa el paradigma de la autonomía personal; actitudes sobre las condiciones para la educación inclusiva, las cuales se vinculan a las circunstancias y los apoyos institucionales que los profesores tienen a su alcance actualmente para el fomento de la inclusión de las personas con discapacidad en el aula; y actitudes sobre las medidas y actuaciones, que se conceptualizan como prácticas que podrían implementarse para catalizar la educación inclusiva.

Operativamente, la variable fue analizada por subescala y de forma porcentual, tomando como base dos elementos. Primero, las afirmaciones del instrumento, las cuales estaban asociadas a nociones teóricas de la educación inclusiva entendida desde el paradigma de la autonomía personal, por lo que, a mayor concordancia entre la opinión del participante con cada enunciado, mayor indicativo de la

presencia de actitudes favorecedoras para la inclusión. Segundo, los valores numéricos asociados a respuestas posibles que los sujetos de estudio podían dar, los cuales oscilaban entre 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = de acuerdo, y 4 = muy de acuerdo. A partir de dichos valores, y al tomar en cuenta el primer elemento, se determinó que la puntuación porcentual máxima de cada subescala representaría, por tanto, el 100 % de la misma.

## Resultados

### Características de los sujetos de estudio

La población de este estudio estuvo compuesta por los docentes de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco, quienes dieron su consentimiento informado para completar el cuestionario. En la tabla 2, se presentan la distribución porcentual de sus características sociodemográficas que describen el nivel en el que imparten clases, sexo, edad, máximo grado académico obtenido y su experiencia docente:

**Tabla 2. Perfil de los encuestados**

<b>Nivel en el que imparte clases</b>	<b>Porcentaje</b>
Grado	95.6
Posgrado	4.4
<b>Sexo</b>	<b>Porcentaje</b>
Hombre	30.0
Mujer	70.0
<b>Edad</b>	<b>Porcentaje</b>
20-30	23.3
31-40	54.4
41-50	8.9
51-60	12.3
71 o más	1.1

<b>Máximo grado académico</b>	<b>Porcentaje</b>
Doctorado	1.1
Licenciatura	42.2
Maestría	55.6
Técnico o profesorado	1.1
<b>Experiencia docente</b>	<b>Porcentaje</b>
0-2 años	4.4
3-5 años	15.65
6-9 años	27.8
10-12 años	18.9
13- 15 años	12.2
16 o más	21.1

n= 90

Fuente: Elaboración propia

Como se evidencia, hay características sociodemográficas con mayor predominancia en el grupo. Entre ellas se destacan que la mayor parte de los docentes imparte clases a nivel de grado (95.6 %), en contraste de quienes lo hacen en posgrado (4.4 %). Además, en cuanto al género, se identifica que la población estuvo principalmente compuesta por mujeres (70 %), con una participación masculina minoritaria (30 %). Al respecto de los grupos etarios, se observa que la mayor parte de los participantes se sitúan en un rango de 31 a 40 años (54.4 %), seguido del grupo de 20 a 30 años (23.3 %). Adicional a ello, y en lo que respecta al perfil profesional,

la mayoría cuenta con un grado de maestría (55.6 %) y seis o más años de experiencia docente (80 %).

En la primera sección del instrumento, se cuestionó a los sujetos de estudio sobre sus experiencias previas con la comunidad con discapacidad. Ello, partir de tres elementos: contacto con personas con discapacidad (en su comunidad, familia u otros círculos de pertenencia), experiencia docente con estudiantes con discapacidad en el aula y formación recibida en educación inclusiva dirigida a las personas con discapacidad. En la tabla 3, se presentan los porcentajes obtenidos para dichas interrogantes:

**Tabla 3. Experiencia o formación con personas con discapacidad**

<b>Ítem</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Porcentaje</b>
Tiene o ha tenido contacto con personas con discapacidad (en su comunidad, familia, etc.)	Sí	86.7
	No	13.3
Imparte o ha impartido clases a estudiantes con discapacidad	Sí	73.3
	No	26.7
Ha recibido formación en educación inclusiva dirigida a personas con discapacidad	Sí	25.6
	No	74.4

N=90

Fuente: Elaboración propia

Se destaca en los resultados obtenidos que la mayor parte del profesorado ha tenido contacto con personas con discapacidad tanto en el ámbito personal (86.7 %) como en su ejercicio docente (73.3 %). No obstante, la mayoría de los encuestados indicó no haber recibido formación en educación inclusiva dirigida a este grupo poblacional (74.4 %).

### Análisis de las subescalas

En concordancia con el objetivo de esta investigación de analizar y tipificar las actitudes del profesorado en torno a la educación inclusiva, en la tabla 4 se presenta el porcentaje promedio obtenido por los sujetos de estudio en cada subescala.

**Tabla 4. Porcentajes promedio por subescala**

Dimensión	Fundamentos de la educación inclusiva	Condiciones de la educación inclusiva	Medidas de la educación inclusiva
Porcentajes obtenidos por los docentes	77.5	60.6	86.0

Fuente: Elaboración propia

En promedio, se observa que los sujetos de estudio obtuvieron el porcentaje de concordancia más alto en la subescala que corresponde a “Medidas de la educación inclusiva” (86 %), en segundo lugar se identifica la subescala “Fundamentos para la educación inclusiva” (60.6 %) y, finalmente, la subescala “Condiciones de la educación inclusiva” (60.6 %). En ese sentido, los datos sugieren que existe una tendencia entre el grupo a tener actitudes más favorables en lo que respecta a los fundamentos y las medidas

para la educación inclusiva, dada su cercanía al porcentaje máximo, mientras que dichas actitudes parecen ser menos favorables en lo que compete a las condiciones para la inclusión en el aula.

Además del análisis promedio obtenido por el grupo, se aplicaron filtros para identificar posibles relaciones entre las características sociodemográficas de los participantes y el porcentaje alcanzado por subescala. En las tablas 5, 6, 7, 8 y 9, se presentan los resultados encontrados:

**Tabla 5. Porcentajes obtenidos en las subescalas según sexo**

Subescala	Mujeres	Hombres
Fundamentos de la educación inclusiva	77.5	78.0
Condiciones de la educación inclusiva	60.0	62.8
Medidas y actuaciones de la educación inclusiva	88.2	67.5

Fuente: Elaboración propia

En el caso del sexo, se resalta que hombres y mujeres obtuvieron porcentajes similares en dos de las tres subescalas. La única dimensión en la que las mujeres se situaron en un

porcentaje más alto fue en la que compete a “Medidas y actuaciones de la educación inclusiva” (88.2 %).

**Tabla 6. Porcentajes obtenidos en las subescalas según edad**

Subescala	20-30	31-40	41-50	51 o más
Fundamentos de la educación inclusiva	82.0	79.0	72.5	70.0
Condiciones de la educación inclusiva	59.6	60.3	58.7	47.5
Medidas y actuaciones de la educación inclusiva	88.0	85.8	81.0	77.8

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a los grupos etarios, los docentes en edad de 20 a 30 años obtuvieron los porcentajes más altos en la subescala “Fundamentos de la educación inclusiva” (82.0 %) y en la de “Medidas y actuaciones” (88.0 %). Mientras que aquellos con una

edad igual o mayor a los 51 años obtuvieron porcentajes más bajos en las tres subescalas, comparados con otros grupos de docentes. En todos los casos, la subescala con porcentaje más bajo fue la referente a “Condiciones y actuaciones de la educación inclusiva”.

**Tabla 7. Porcentajes obtenidos en las subescalas según grado académico obtenido**

Subescala	Licenciatura	Posgrado
Fundamentos de la educación inclusiva	74.5	79.5
Condiciones de la educación inclusiva	58.7	61.8
Medidas y actuaciones de la educación inclusiva	83.7	86.5

Fuente: Elaboración propia

En lo relacionado con la formación académica, los profesores que cuentan con un posgrado lograron los porcentajes más altos en las tres subescalas: “Fundamentos de la educación inclusiva” (79.5 %), “Condiciones

de la educación inclusiva” (61.8 %) y “Medidas y actuaciones de la educación inclusiva” (89.7 %), en comparación con los docentes que únicamente cuentan con grado de licenciatura.

**Tabla 8. Porcentajes obtenidos en las subescalas según contacto previo con la población con discapacidad**

Subescala	Ha tenido contacto	Nunca ha tenido contacto
Fundamentos de la educación inclusiva	79.0	55.5
Condiciones de la educación inclusiva	60.3	55.0
Medidas y actuaciones de la educación inclusiva	87.2	71.5

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los participantes que expresaron nunca haber tenido contacto con personas con discapacidad, se observa que no solo puntaron por debajo de quienes manifestaron lo contrario en las tres subescalas, sino que además fueron quienes obtuvieron

los porcentajes más bajos de todos los grupos sociodemográficos en las tres subescalas: “Fundamentos de la educación inclusiva” (55.5 %), “Condiciones de la educación inclusiva” (55.5 %) “Medidas y actuaciones de la educación inclusiva” (71.5 %).

**Tabla 9. Porcentajes obtenidos en las subescalas según formación en educación inclusiva**

<b>Subescala</b>	<b>Ha recibido formación</b>	<b>No ha recibido formación</b>
Fundamentos de la educación inclusiva	88.0	75.5
Condiciones de la educación inclusiva	65.9	57.8
Medidas y actuaciones de la educación inclusiva	88.2	77.0

Fuente: Elaboración propia

Al respecto de los participantes que indicaron haber recibido formación en educación inclusiva, se observa que obtuvieron porcentajes más altos que su contraparte en las tres subescalas: “Fundamentos de la educación inclusiva” (88.0 %), “Condiciones de la educación inclusiva” (65.9 %), “Medidas y actuaciones de la educación inclusiva” (88.2 %). Además, obtuvieron las puntuaciones más cercanas al máximo en todas las dimensiones de los grupos sociodemográficos.

### Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar las actitudes de los docentes de idiomas de la Universidad Don Bosco sobre educación inclusiva con el fin de tener una aproximación exploratoria del fenómeno. Así, de acuerdo con los resultados obtenidos, puede llegarse a la conclusión de que, en promedio, el profesorado evidencia tener actitudes con tendencia a ser favorables para promover la inclusión en el aula desde el paradigma de la autonomía personal. En efecto, estudios previos en esta misma línea concuerdan con que, en su mayor parte, el cuerpo docente demuestra tener opiniones sobre educación inclusiva que conducen su comportamiento a actitudes positivas en torno a la misma (Angenscheidt & Navarrete, 2017; Bermúdez & Antola, 2020; Cardona & Bravo, 2010).

No obstante, los mismos autores señalan que, aunque si bien es cierto que los profesores pueden manifestar estar de acuerdo

con los fundamentos teóricos de la inclusión educativa, también lo es que al momento de ponerlos en práctica en el aula surgen reparos que se traducen en barreras sociales para los estudiantes con discapacidad (Angenscheidt & Navarrete, 2017). Esta resistencia que surge al accionar los principios de inclusión podría ser producto de estigmas en torno a la discapacidad provenientes del paradigma rehabilitador (Blanco, 2006; Lalvani, 2015). Consecuentemente, y ante esa posible disonancia entre lo que el cuerpo docente manifiesta a nivel teórico y lo que realmente aplica en el aula, es que diversos autores sugieren profundizar en los resultados de este tipo de estudios exploratorios con investigaciones más complejas que contemplen observaciones de clases, entrevistas a profundidad y otras técnicas de recolección de datos con el fin de construir una interpretación holística del fenómeno que permita una mayor comprensión del mismo (Corral, 2019; Sanz, 2011).

En cuanto a la dimensión “Condiciones para la educación inclusiva”, los datos sugieren que es la subescala en la que el cuerpo docente de la Escuela de Idiomas presenta actitudes menos favorables para promover prácticas inclusivas. En efecto, la falta de tiempo, la escasa capacitación y la ausencia de personal académico de apoyo son las necesidades principales que el profesorado manifiesta en esta dimensión (Ainscow, 2015). Esto también ha sido evidenciado en investigaciones previas en las que el cuerpo docente expresa no contar con las condiciones necesarias a nivel personal e institucional para fomentar la inclusión en el aula, lo que incide

en su actitud hacia la misma (Angenscheidt & Navarrete, 2017; Sevilla *et al.*, 2018). En esa medida, es importante resaltar el rol de las instituciones educativas, en este caso de la Universidad Don Bosco, para el fomento de la educación inclusiva a través de los soportes necesarios para su implementación. A causa de ello, estudios previos han identificado como grupo de interés para su investigación al personal administrativo con el fin de indagar en las condiciones que la institución educativa ofrece para facilitarle al cuerpo docente la inclusión de las personas con discapacidad en el aula (Cardona & Bravo, 2010).

Sumado a lo anterior, se señala que la subescala “Medidas y actuaciones de la educación inclusiva” presenta los porcentajes promedios más altos entre el profesorado. En esa misma línea, investigaciones previas han encontrado una tendencia similar en sus sujetos de estudio que podría ser explicada por el favor idílico de este conjunto de afirmaciones, las cuales hacen referencia a prácticas potenciales para la implementación de la educación inclusiva (Bermúdez & Antola, 2020). Al respecto, podría pensarse que esta disposición expresada por el cuerpo docente para aplicar las medidas necesarias en la inclusión educativa de sus estudiantes con discapacidad es suficiente. No obstante, como se ha explicado con anterioridad, el paradigma rehabilitador con sus estigmas segregadores y excluyentes sigue fuertemente enraizado en el sistema educativo (Bonilla, 2019). Ello causa que, incluso con las mejores intenciones que parten de lo que sería el actuar ideal del profesor, exista una brecha importante entre la actitud teórica y la práctica del docente (Randhare, & Arlington, 2019).

Finalmente, los resultados de este estudio sugieren que existen ciertas características sociodemográficas que podrían tener un rol importante en la posibilidad de que el profesorado genere actitudes favorecedoras para la educación inclusiva. En esta línea, se destacan dos elementos con mayor preponderancia. Por una parte, se identifica que aquellos profesores que manifestaron nunca haber

tenido contacto con personas con discapacidad obtuvieron en promedio los porcentajes más bajos del grupo. Esto también encuentra explicación desde la fundamentación teórica, dado que es usual que las personas con discapacidad sean percibidas en el ideario colectivo como individuos incapaces o con menor valor al resto de la sociedad (Santofimio-Rojas, 2016). Estos constructos suelen estar internalizados y perpetuarse cuando no hay vínculos establecidos con la población con discapacidad (Lalvani, 2015). Por otra parte, se observa en los resultados obtenidos que la formación en educación inclusiva podría ser un catalizador importante para promover actitudes favorecedoras hacia dicha cuestión. De esta misma manera, lo evidencian los hallazgos de Angenscheidt & Navarrete (2017), quienes también destacan que contar con capacitaciones orientadas a la atención de la diversidad y a la inclusión de las personas con discapacidad en educación puede propiciar cambios sustanciales en la actitud del profesorado.

## Conclusiones

A partir de lo anteriormente expuesto, puede concluirse que es importante profundizar en las actitudes que el cuerpo docente tiene acerca de inclusión de las personas con discapacidad en el contexto educativo, dado que, como se ha evidenciado desde la fundamentación teórica y la revisión de estudios previos, en ellas podría subyacer uno de los elementos más relevantes para la eficacia de las políticas de educación inclusiva. Además, se concluye que para el caso de los profesores de la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco existe una tendencia promedio a tener actitudes favorables para fomentar la educación inclusiva. Sin embargo, también se señala que esta tendencia parece ser inversa en lo que compete a las condiciones para promover la inclusión en el aula, dado que fue la subescala en la que en se obtuvo el porcentaje más bajo.

Adicionalmente, se destaca que se observan que algunas características socio-

demográficas de los profesores en mayor o menor medida podrían incidir en sus actitudes sobre la educación inclusiva. De forma particular, y con mayor preponderancia, se destaca el haber tenido contacto con la población con discapacidad y el haber recibido formación en inclusión educativa como elementos podrían ser condicionantes de relevancia para desarrollar actitudes favorecedoras en esta temática.

Dada la naturaleza exploratoria de esta investigación, existen elementos que todavía pueden ser estudiados con mayor profundidad para producir conocimiento que permita crear insumos de valor para el fomento de la educación inclusiva. Lo anterior viene dado porque los resultados de las escalas de Likert, aunque son útiles para aproximaciones iniciales, pueden estar influenciadas por la “deseabilidad social” (Cardona & Bravo, 2010) de los sujetos de estudio. Por ello, se recomienda realizar futuros estudios en esta línea de investigación en la Escuela de Idiomas de la Universidad Don Bosco que estén orientados a cotejar los resultados de la Escala de Opinión con las prácticas que el cuerpo docente implementa en el aula y que incorporen a otros grupos de interés como sujetos de estudio, como lo es el personal administrativo.

### Referencias bibliográficas

- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Ainscow, M. (2015). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Azorín, C. (2016). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Becker, S. & Palladino, J. (2016). Transforming conceptions of disability in teacher education through service learning. *International Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(1), 50-81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1205545.pdf>
- Bermúdez, M. & Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1-16. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212020000101203&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212020000101203&script=sci_arttext)
- Black, D., Weinberg, L. & Brodwin, M. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64. [https://www.researchgate.net/publication/316953445\\_Universal\\_Design\\_for\\_Instruction\\_and\\_Learning\\_A\\_Pilot\\_Study\\_of\\_Faculty\\_Instructional\\_Methods\\_and\\_Attitudes\\_Related\\_to\\_Students\\_with\\_Disabilities\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/316953445_Universal_Design_for_Instruction_and_Learning_A_Pilot_Study_of_Faculty_Instructional_Methods_and_Attitudes_Related_to_Students_with_Disabilities_in_Higher_Education)
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bonilla, J. (2019). Los paradigmas y modelos sobre la discapacidad: Evolución histórica e implicaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa Paradigma*, 26(42), 75-89. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v26i42.9019>
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson Educación.
- Cardona, M. & Bravo, L. (2010). *Escala de opinión hacia la educación inclusiva*. Universidad de Alicante.



Carnoldi, C., Terreni, A., Scrubbs, T. & Mastropieri, M. (1998). Teachers attitudes in Italy after 20 years of inclusion. *Remedial and Special Education, 19*(6), 350-356. <https://doi.org/10.1177/074193259801900605>

Consejo Nacional para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONAIPD). (2015). *Encuesta nacional de personas con discapacidad*. <https://www.unicef.org/elsalvador/informes/an%C3%A1lisis-y-caracterizaci%C3%B3n-de-las-personas-con-discapacidad-partir-de-la-encuesta-nacional>

Cook, S. & Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 26*(1), 89-101. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0731948717749936>

Corral, K. (2019). Educación inclusiva: concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva, 12*(2), 189-420. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/439>

Ferreira, M. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva política del cuerpo? *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 3*(6), 6-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273219417002.pdf>

González, G., Martín, E., Poy, R. & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 11-24. <http://revistas.um.es/reifop/article/view/219321>

Hernández, M. & Fernández, M. (2016). *Nada sobre nosotros sin nosotros: La convención de Naciones Unidas sobre discapacidad y la gestión civil de derechos*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Hernández, C. & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta*.

*Revista Científica del Instituto Nacional de Salud, 2*(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>

Lalvani, P. (2015). Disability, stigma and otherness: Perspectives of parents and teachers disability conceptions, perceptions on disability, teachers and inclusion, perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 62*(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1029877>

Navarro, D. (2015). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 2*(4), 12-40. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4234>

Randhare, J. & Arlington, H. (2019). Transforming conceptions of disability in teacher education through service learning. *International Journal of Whole Schooling, 15*(1), 50-81. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1205545>

Rojas, R. (2018). Educación inclusiva y discapacidad en Costa Rica: Una perspectiva desde las políticas públicas. *Revista Actualizada de Investigación Educativa, 18*(2), 22-42. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032018000200484](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000200484)

Sabella, T. (2017). La actitud docente hacia la inclusión educativa en el sector rural de El Salvador. *ECA (Estudios Centroamericanos), 72*(751), 481-493. <https://doi.org/10.51378/eca.v72i751.3267>

Sánchez, M. & Justicia, M. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 17*(2), 195-211. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11346>

Santofimio-Rojas, G. (2016). De la anomalía a la discapacidad, una larga historia de exclusión social: de la muerte, al destierro y el repudio a la inclusión educativa. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 3(1), 34-46. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Alicante.

Sevilla, D., Martín, M. & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>

Tagle, E. & Castillo, D. (2016). *Sociología de la discapacidad*. Tla-melaua.

Zafra Galvis, O. (2006). Tipos de investigación. *Revista Científica General José María Córdova*, 4(4), 13-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476259067004>