

LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN

María Brígido Mero

Borja Ruiz Gutiérrez

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

maria.brigido@udima.es

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, Actitudes, Profesores en formación, Educación Secundaria

RESUMEN

La educación inclusiva es un tema en auge en la investigación de los últimos años, como medio para transformar el sistema educativo superando el modo tradicional de organizar y disponer la enseñanza en las escuelas, y, en definitiva, vencer los modelos de exclusión y segregación. A su vez, las actitudes del profesorado hacia la inclusión y la educación inclusiva son decisivas para lograr verdaderas prácticas inclusivas. A través de un cuestionario validado, esta investigación analiza las actitudes hacia la educación inclusiva de una muestra de 94 docentes en formación de Educación Secundaria de la Universidad a Distancia de Madrid. Los resultados obtenidos indican que las actitudes hacia la educación inclusiva del alumnado son, en general, positivas, encontrando diferencias atendiendo a algunas variables. De esta forma, las mujeres tendrían unas actitudes más positivas que los hombres, así como los y las estudiantes que han realizado sus prácticas en centros donde se desarrollan buenas prácticas inclusivas. El tipo de localidad de residencia también arroja diferencias en los resultados. Este trabajo pone de manifiesto el valor de la investigación para poder establecer conclusiones definitivas, así como la importancia de la formación sobre educación inclusiva del profesorado, como piedra angular y motor de cambio hacia nuevas prácticas docentes en escuelas inclusivas.

1. INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación de todas las personas está reconocido en la Constitución española (art. 27.1 CE), así como en las distintas leyes educativas desde la Ley General de Educación de 1970. Sin embargo, este derecho implica, en la práctica, únicamente el acceso a una educación, pero no a aquella educación que permita a todas las personas alcanzar los mismos niveles de educación superior y un acceso en igualdad de condiciones al mercado de trabajo. En este sentido, en España, en el año 2018, había un 91,82% de personas sin discapacidad en edad laboral con estudios secundarios o superiores, frente al 75,1% de personas con discapacidad

(Jiménez et al., 2019). Cabe destacar que estos datos son coherentes con los de otros países, existiendo consenso en la literatura sobre la relación entre la discapacidad y el mayor riesgo de abandono escolar (Kemp, 2006; Thurlow et al., 2002; Wexler y Pyle, 2012). En relación con el empleo, en el año 2020 la tasa de actividad era 41,8 puntos porcentuales superior en personas sin discapacidad frente a las personas con discapacidad (Instituto Nacional de Estadística, 2022).

Por otro lado, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -la cual, es necesario recordar, forma parte de nuestro ordenamiento jurídico desde el año 2008- estipula, en su artículo veinticuatro, dedicado a la educación, que: “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (art. 24.1). Para hacer efectivo este derecho, la Convención concluye que los Estados firmantes asegurarán que:

Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad (art. 24.2a).

En relación con esto, y teniendo en cuenta que el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas, la primera parte del artículo setenta y cuatro de la ley educativa (LOMLOE, 2020) dicta que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión, así como el de no discriminación, aludiendo también a su acceso y permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, la siguiente parte del artículo recoge, a nuestro entender, el pasaje que evidencia que la inclusión educativa es aún un proyecto y no una realidad del sistema educativo español:

La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Esto quiere decir que la legislación ampara, de facto, la doble red de centros: los centros llamados “ordinarios” y los centros de educación especial. Debe quedar claro que la inclusión educativa tiene como principio la incorporación y presencia de todo el alumnado en los espacios

educativos ordinarios, pero también la promoción y el reconocimiento de la dignidad humana a través de la participación, la convivencia y el bienestar a través del aprendizaje, contribuyendo, de esta forma, a la adquisición de las competencias clave como condición indispensable para lograr un pleno desarrollo personal y social (Echeita, 2017). Teniendo en cuenta todo lo anterior, parece claro que el estado actual de nuestro sistema educativo dista mucho de aquel en el que se cumplen los principios de la inclusión educativa, tal y como los fundamentaban Ainscow y Miles (2009):

- *La inclusión es un proceso.* Esto quiere decir que debemos tomarnos la inclusión como una actitud de mejora constante en la lucha contra las desigualdades; como una búsqueda continua de mejores formas de atender a la diversidad.

- *La inclusión tiene como objetivo identificar y derribar las barreras que impiden a algunos y algunas estudiantes disfrutar del derecho a la educación en igualdad de condiciones.*

- *La inclusión se cumple si se da el acceso, la participación y el aprendizaje de todos y todas los y las estudiantes, independientemente de sus características y condiciones.*

- *La inclusión reconoce que se debe poner énfasis en aquellos y aquellas estudiantes que, por sus características y condiciones, puedan encontrarse ante un mayor riesgo de marginalización, exclusión, segregación o fracaso escolar.*

Por tanto, pensamos que debemos seguir avanzando en el proceso de transformación hacia un sistema educativo que ofrezca una educación de calidad, que facilite la igualdad de oportunidades y promueva la calidad de vida de todas las personas (Echeita, 2014; Echeita, Escribano y Martínez, 2013; Rodríguez, 2015). Hacia un sistema educativo inclusivo, en definitiva. En todo caso, el cambio legislativo en la educación -con sus cuentas pendientes, como hemos tratado de señalar- ha implicado una revisión de los planes de estudio en la formación del profesorado, asumiendo que esta juega un papel preponderante para hacer realidad el modelo de escuela coherente con los principios de la inclusión educativa recogidos. A pesar de ello, algunos estudios señalan que siguen existiendo carencias formativas en educación inclusiva (Florian y Camedda, 2020). En esta formación es necesario abordar no solo aspectos cognitivos, sino también afectivos, entre los que se encuentran las actitudes. Esto es así porque la actitud del profesorado tiene un impacto fundamental en los demás actores educativos -en las alumnas y los alumnos, principalmente-, pudiendo facilitar u obstaculizar la inclusión educativa. En esta investigación consideraremos la actitud desde una perspectiva general, definiéndola bajo un punto de vista individual o como la disposición hacia un objeto

en particular que puede ser una persona, una cosa, una idea, etc. (De Boer et al., 2011). Las actitudes manifiestan los intereses, pensamientos, valores, sentimientos e incluso ideas preconcebidas o expectativas, producto de procesos cognitivos, afectivos y conductuales, que llevan a comportamientos o reacciones determinados, si bien son variantes y educables y, por lo tanto, susceptibles de cambio (Llorent y Álamo, 2019).

En relación con esto, las investigaciones de los últimos años han demostrado que las actitudes del profesorado y de aquellos y aquellas docentes en formación hacia la educación inclusiva son, en general, positivas (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Azorín, 2014; Vélez, 2013). No obstante, existen diversos factores, entre los que se incluye la formación inicial, que determinan la actitud que el profesorado pueda tener hacia la educación inclusiva y, en general, hacia el éxito de esta (Arnáiz, 2003; Cardona, 2008; Echeita, 2022; Falla et al., 2022; García-Vallés, 2020; Gökdere, 2012; Granada et al., 2013; Llorent y Álamo, 2019; Rodríguez et al., 2019; Rodríguez et al., 2021; Sales et al., 2001; Taylor y Ringlaben, 2012; Vélez, 2013). Esto es así ya que es el profesorado quien, principalmente, llevará a cabo los cambios en las aulas y en las escuelas. De la misma manera, el hecho de que en muchas ocasiones el profesorado no se considere capacitado para la implementación de una educación inclusiva y muestre actitudes negativas hacia esta, implica la vuelta del modelo segregador de atención a la diversidad (Vega-Godoy, 2009). Esta realidad es especialmente relevante en la formación del profesorado de Educación Secundaria, atendiendo a los resultados de diferentes investigaciones que confirman que existen diferencias entre los maestros y las maestras de Infantil y Primaria frente a los profesores y las profesoras de Secundaria, siendo la actitud del profesorado de los dos primeros niveles más positiva que la de los de enseñanza media (Avissar et al., 2003; Collado et al., 2020).

Además, los estudios no solamente arrojan como variable diferenciadora el nivel en el que se ejerce la docencia, sino que hay otros factores que se deben considerar a la hora de analizar la actitud del profesorado ante la educación inclusiva, como son la edad o la experiencia profesional. La mayoría de los autores y las autoras señala que, a mayor edad o experiencia docente, mejores son las actitudes hacia la educación inclusiva (Suriá, 2012), si bien también hay estudios que contradicen estos resultados (Garzón et al., 2016; Llorent y Álamo, 2019; Tárraga et al., 2020). Asimismo, la experiencia previa con buenas prácticas inclusivas y atención a la diversidad también es un factor determinante en la actitud más favorable hacia la educación inclusiva (Granada et al., 2013). En relación con esto, Muntaner et al. (2016) han señalado que:

Las buenas prácticas inclusivas tienen dos características fundamentales: Primera, se trabaja siempre con grupos heterogéneos de alumnos, porque las categorías no aportan nada a nuestro trabajo. Segunda, se cuenta con apoyos, ya sean humanos o materiales, desarrollados siempre en el aula regular, en beneficio de la participación y del aprendizaje de cualquier alumno (p. 46).

Pero si hay una variable que destaca en los estudios actuales es el sexo, ofreciendo resultados dispares. Hay autores y autoras que no encuentran diferencias entre hombres y mujeres (Clavijo et al., 2016; Moreno et al., 2006; Suriá, 2012), frente a otros y otras que concluyen que las mujeres tienen una actitud más positiva hacia la educación inclusiva que los hombres (Álvarez y Buenestado, 2015; Falla et al., 2022; Novo et al., 2015).

Ante la discrepancia en los resultados sobre la actitud del profesorado en algunas de las variables estudiadas hasta el momento, y con el objetivo de contribuir al conocimiento sobre la cuestión, y siempre de acuerdo con los principios de la inclusión educativa recogidos, planteamos la siguiente investigación. Se analizarán las actitudes hacia la educación inclusiva de una muestra de estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, a través de un enfoque cuantitativo.

2. OBJETIVOS

Como objetivo general nos planteamos conocer las actitudes hacia la educación inclusiva del profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en formación. Además, perseguimos otros objetivos específicos: comprobar si existe relación entre ciertas variables, como la experiencia profesional o las horas de prácticas realizadas, y las actitudes hacia la educación inclusiva; analizar si existen diferencias en el sexo o el tipo de población de residencia, y las actitudes hacia la educación inclusiva; y analizar si existen diferencias significativas en las actitudes hacia la educación inclusiva en el alumnado que ha realizado las prácticas en un centro donde se llevaban a cabo buenas prácticas inclusivas, y en los que no. Todo ello con el fin de establecer una reflexión y un análisis crítico ante los resultados obtenidos sobre las actitudes hacia la educación inclusiva del profesorado de Educación Secundaria en formación.

3. METODOLOGÍA

Se empleó un diseño de investigación de tipo descriptivo transversal en el que se aplicó el cuestionario validado “Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación”, de Vélez (2013) a 94 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), durante el curso 2021/2022. Este cuestionario parte del modelo

teórico-metodológico de la teoría de facetas propuesta por Louis Guttman (1982), para identificar las actitudes que tienen los y las docentes en formación hacia la educación inclusiva, atendiendo a diferentes facetas: dimensiones de las actitudes, agentes y escenarios del proceso educativo y los elementos didácticos. En total consta de 33 ítems en forma de afirmaciones, entre las que los encuestados y las encuestadas deben señalar una respuesta en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta: Nada de acuerdo (1), Poco de acuerdo (2), Ni en desacuerdo ni en acuerdo (3), De acuerdo (4) y Muy de acuerdo (5).

La caracterización de la muestra es la siguiente: el 62,8% son mujeres y el 37,2% hombres. El 14,9% vive en una localidad menor de 5.000 habitantes, el 42,6% en una localidad entre 5.000 y 50.000 habitantes, y el 42,6% en una localidad mayor a 50.000 habitantes. En cuanto a las horas de prácticas realizadas, el 19,6% ha realizado menos de 100 horas, el 75,5% entre 101 y 200 horas, y el 13,8% más de 200 horas. Una parte de la muestra posee experiencia en docencia, al disponer de otras titulaciones previas relacionadas con la enseñanza; de esta forma el 58,5% de la muestra ha trabajado en un centro educativo, y de ellos, el 43,6% lo ha hecho menos de un año, el 24,4% de uno a tres años, y el 30,9% más de tres años.

Para acceder a la muestra, y tras la validación del estudio por parte del Comité de Ética de la UDIMA, se ha seguido el siguiente procedimiento: en primer lugar se le envió un email individual a todo el alumnado del Máster de Formación del Profesorado de la UDIMA del curso 2021/2022, con una breve presentación del estudio y el enlace al cuestionario a través de Google Forms. El proceso de recogida de datos se llevó a cabo por un profesor y una profesora de la universidad, garantizando en todo momento el anonimato de las respuestas y de acuerdo con la Ley Orgánica, 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD). Los datos fueron analizados a través del programa estadístico SPSS 27.0.

En base a los objetivos planteados, se realizaron análisis descriptivos e inferenciales. Se determinó el coeficiente de correlación de Pearson para estudiar si existe relación entre la experiencia profesional o las horas de prácticas realizadas, y las actitudes hacia la educación inclusiva. Las variables sexo y experiencia docente en un centro educativo se analizaron a través de la prueba t para muestras independientes, con el fin de determinar si existen diferencias significativas. Asimismo, a través de un análisis de varianza, se comparó la actitud del alumnado hacia la educación inclusiva en función del tipo de población de residencia, para comprobar la existencia o no de diferencias significativas atendiendo a esta variable.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Atendiendo a los estadísticos descriptivos que se presentan en la Tabla 1, los resultados revelan que el alumnado muestra, en general, unas buenas actitudes hacia la educación inclusiva. Así, la media en los enunciados cuyos valores altos se corresponden con una buena actitud hacia la educación inclusiva es de 4,3 (cercana al De acuerdo con las afirmaciones presentadas), y la media de los enunciados en los que los valores altos se corresponden con una mala actitud hacia la educación inclusiva es de 2,2 (cercana al Poco de acuerdo).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos

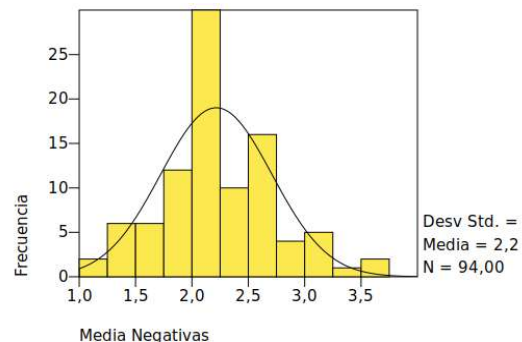
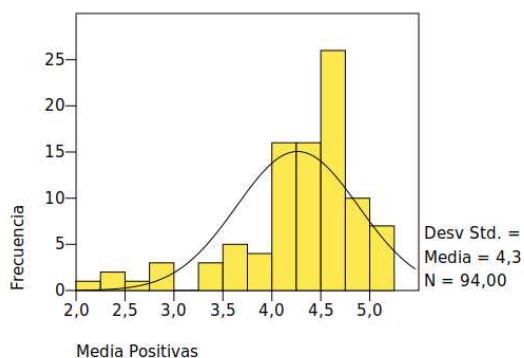
	Media Positivas	Media Negativas
N Válido	94	94
Perdidos	0	0
Media	4,26	2,22
Mediana	2,15	2,15
Desv Std	,62	,49
Mínimo	2,20	1,12
Máximo	5,00	3,65

Nota. Elaboración propia.

En los Gráficos 1 y 2 muestran una representación gráfica de la frecuencia de las puntuaciones obtenidas en los análisis descriptivos de la media de los enunciados cuyos valores altos se corresponden con una buena actitud hacia la educación inclusiva (media positivas) y de los enunciados cuyos valores altos se corresponden con una actitud negativa hacia la educación inclusiva (media negativas), pudiendo apreciar de forma visual la distribución de los datos.

Gráfico 1.

Histograma frecuencia media positivas *Gráfico 2. Histograma frecuencia media negativas*



Nota. Elaboración propia.

El enunciado puntuado con un valor medio más alto, entre los que puntuaciones altas indican una actitud positiva, ha sido “La educación inclusiva favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos/as los/as estudiantes del aula” (puntuación media de 4,5). Uno de los enunciados puntuados con un valor medio más bajo, entre los que puntuaciones bajas indican una actitud positiva, ha sido “Los/as únicos/as estudiantes beneficiados/as en un aula inclusiva son aquellos/as con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje”, con una puntuación de media de 1,5.

El análisis relacional indica que no existe relación ni entre las horas de prácticas realizadas en el Máster ni entre los años de experiencia profesional, y las actitudes hacia la educación inclusiva. Las decisiones se tomaron considerando un nivel de significancia menor al 5% ($p < 0.05$). A pesar de ello, puede observarse que hay una mayor relación directa en la variable horas de prácticas realizadas y la media obtenida en el grupo de ítems en las que puntuaciones positivas indican actitudes positivas hacia la educación inclusiva ($p = 0,099$). Así, podríamos deducir que existe una tendencia a que, a más horas de prácticas realizadas por parte del alumnado, mejores son las actitudes hacia la educación inclusiva.

Se han encontrado diferencias significativas en las actitudes hacia la educación inclusiva entre los y las estudiantes que han realizado las prácticas en un centro donde se llevaban a cabo buenas prácticas inclusivas, y los y las que no. De esta forma, se obtiene un valor de $p = 0,042$ en la media de los ítems cuyos valores negativos implican actitudes positivas atendiendo a esta variable. Analizando los ítems correspondientes a este resultado, se vislumbra que el alumnado que ha realizado sus prácticas en centros donde se llevaban a cabo prácticas inclusivas muestran unas actitudes más positivas hacia la educación inclusiva que el resto.

No se encontraron diferencias significativas entre el sexo y las actitudes hacia la educación inclusiva, trabajando con un nivel de confianza del 95%, sin embargo, se obtiene un valor de $p = 0,051$ en la media de los ítems cuyos valores negativos implican actitudes positivas. Esta diferencia indica la tendencia de que las mujeres tendrían unas actitudes más positivas que los hombres. Al analizar ítem por ítem los resultados, se obtiene una diferencia significativa clara ($p = 0,029$) en el enunciado “Me molesta tener que utilizar diferentes formas de evaluar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes”, donde las mujeres muestran una actitud más positiva que los hombres.

Por último, los resultados obtenidos en el análisis de varianza atendiendo al tipo de población de residencia, nos indican que no existen diferencias significativas entre el tipo de población y las actitudes hacia la educación inclusiva trabajando con un nivel de confianza del 95%, si bien

el valor $p=0,053$ en la media de los ítems cuyos valores negativos implican actitudes positivas. De esta forma, procedemos a valorar en qué grupo existirían esas diferencias, a través de un análisis ANOVA con contrastes. Los resultados nos indican que hay diferencias significativas en las actitudes hacia la educación inclusiva del alumnado que reside en una localidad de hasta 5.000 habitantes respecto a quienes viven en localidades mayores. Al adentrarnos en estas diferencias, vemos que los y las estudiantes que viven en una localidad de hasta 5.000 habitantes señalan unas actitudes más negativas hacia la educación inclusiva que aquellos y aquellas que viven en localidades con una mayor población.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las actitudes del profesorado en formación de Educación Secundaria y Bachillerato de la Universidad a Distancia de Madrid hacia la educación inclusiva son, en general, positivas, lo cual se asemeja a los resultados de varios estudios similares realizados con docentes y docentes en formación, como los de Angenscheidt y Navarrete (2017), Azorín (2014) y Vélez (2013). Sin embargo, debemos tener presente que existen otros estudios en los que se evidencian actitudes neutras (Clavijo et al., 2016; De Boer et al., 2011) e incluso negativas (Sevilla et al., 2018).

En cuanto a las actitudes hacia la educación inclusiva y el sexo, en la muestra de estudio se encontró que no existe una relación estadísticamente significativa. Sin embargo, los datos apuntan a que las mujeres tendrían unas actitudes más positivas que los hombres, en concordancia a otros estudios anteriores (Álvarez y Buenestado, 2015; De Boer et al., 2011; Falla et al., 2022; Novo et al., 2015).

En esta investigación se ha obtenido que no existirían diferencias en las actitudes entre el alumnado atendiendo a si posee o no experiencia docente, e incluso que el número de años de experiencia docente tampoco es significativo. Autores y autoras como Suriá (2012) afirman que sí existirían diferencias, si bien nuestros resultados apoyan las conclusiones de otros autores y otras autoras como Garzón et al. (2016) o Llorent y Álamo (2019). En cambio, nuestros datos apuntan a que habría una relación entre el número de prácticas realizadas y las actitudes hacia la educación inclusiva, siendo más positivas cuantas más horas de prácticas se hayan desarrollado y existiendo además claras diferencias en el alumnado que ha realizado prácticas en centros donde se desarrollan buenas prácticas inclusivas. Granada et al. (2013) ya concluyeron que la experiencia previa con prácticas inclusivas es un factor determinante para

una actitud más favorable hacia la educación inclusiva. Estos datos justifican la importancia de las prácticas docentes en la formación del profesorado de secundaria.

La variedad de los resultados obtenidos en los diferentes estudios lleva a realizar una reflexión sobre la importancia en la continuidad de este tipo de investigaciones y su implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de poder realizar una generalización de los resultados, y especialmente por sus implicaciones en lo que a formación inicial del profesorado se refiere. Con la legislación actual, la educación inclusiva se convierte en un principio fundamental, y los planes de estudio deben ser conscientes de ello fomentando la formación del profesorado de todos los niveles. Por otra parte, la disimilitud de conclusiones podría ser una evidencia que cuestione el tipo de metodologías utilizadas para recoger información sobre actitudes, ya que la mayor parte de los estudios obtienen sus resultados a través de cuestionarios, sin triangular los resultados con otros métodos. Como propuesta, sugerimos la investigación sobre actitudes hacia la educación inclusiva del profesorado y del profesorado en formación a través de otros métodos, como las entrevistas personales, y el análisis de datos cualitativos y mixtos frente a los únicamente cuantitativos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva, ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? En Climent. G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. ICE-Horsori.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Angenscheidt, L., y 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>
- Álvarez, J. L., y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Avissar, G., Reiter, S., y Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369. <https://doi.org/10.1080/0885625032000120233>

- Azorín, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos*, 29(2), 159-174. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.562>
- Cardona, M. C. (2008). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson.
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7(1), 13-22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Collado, A., Tárraga, R., Lacruz, I., y Sanz, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- De Boer, A., Pijl, S., 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>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, 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>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Falla, D., Alejandres, C., y Gil, M. C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, 25(1), 251-274. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30369>
- Florian, L., y Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>

- García-Vallés, X. (2020). Delimitación del perfil competencial inclusivo necesario en la formación inicial en los grados de educación primaria. *Innovaciones Educativas*, 22 (32). <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2830>
- Garzón, P., Calvo, M. I., y Orgaz, 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>
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Guttman, L. (1982). Facet Theory, smallest space analysis, and factor analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 491-493. <https://doi.org/10.1177/003151258205400201>
- Instituto Nacional de Estadística (2022). El Empleo de las Personas con Discapacidad (EPD). Año 2020. Notas de prensa.
- Jiménez, A., Huete, A., y Arias, M. (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. Observatorio estatal de la Discapacidad.
- Kemp, S. E., 2006. Dropout policies and trends for students with and without disabilities. *Adolescence*, 41(162), 235-250.
- Llorent, V. J., y Álamo, M. (2019). The initial teacher training in attitudes toward cultural diversity. *Papeles de Poblacion*, 25(99), 185-206. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08>
- Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5). <http://dx.doi.org/10.35362/rie4052493>
- Muntaner, J. M., Roselló, M. R., De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Novo, M. I., Muñoz, J. M., y Calvo, C. (2014). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE*, 17(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4010>

- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal, *Comunidades Interculturales y Democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 39-51). Narcea.
- Rodríguez, A., Caurcel, M. J., y Alaín, L. (2019). Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. *Actas Icono 14*, 1(1), 416-433
- Rodríguez, A., Gallego, J. L., Navarro, A., y Caurcel, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Sales, A. Moliner, O., y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/95061>
- Sevilla, D. O., Martín, M. J., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11464>
- Tárraga, R., Vélez, X., Pastor, G., y Fernández, M. L. (2020). Attitudes of elementary school teachers towards inclusive education in Ecuador. *Educacao e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229504>
- Taylor, R., y Ringlaben, R. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v2n3p16>
- Thurlow, M. L., Sinclair, M. F. y Johnson, D. R. (2002). Students with Disabilities Who Drop Out of School: Implications for Policy and Practice. *Issue Brief*, 1(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468582.pdf>
- Vega-Godoy, A. (2009). Integración de estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>

Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, 37, 95-113.

Wexler, J. y Pyle, N., (2012). Dropout prevention and the model-minority stereotype: Reflections from an Asian American high school dropout. *The Urban Review*, 44(5), 551-570. <https://doi.org/10.1007/s11256-012-0207-4>

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Constitución española. BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional.