



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Actitudes hacia las Personas con Discapacidad en
Escuelas Superiores y Universidades de Portugal:
Traducción, Adaptación y Validación de una escala.
Propuestas de cambio y mejora.**

Autora: María de Lurdes Nunes Fernandes

Directora: Dra. M^a Isabel Calvo Álvarez



Salamanca, 2018

Dra. M^a Isabel Calvo Álvarez, Profesora Contratada Doctor del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, e Investigadora del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

HAGO CONSTAR

Que la Tesis Doctoral realizada bajo su dirección por Maria de Lurdes Nunes Fernandes con el título “Actitudes hacia las Personas con Discapacidad en Escuelas Superiores y Universidades de Portugal: Traducción, Adaptación y Validación de una escala. Propuestas de cambio y mejora” reúne los requisitos científicos y formales para su presentación y defensa pública.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Salamanca a 18 de julio de 2018

Fdo. M^a Isabel Calvo Álvarez

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a todas las personas con discapacidad; sin vosotros yo no tendría la oportunidad de crecer en mi pequeño mundo, ni tampoco realizar este trabajo. Espero que este pequeño aporte pueda ayudar a que todos encuentren la felicidad y el lugar que se merecen.

En segundo lugar, quiero agradecer a M^a Isabel Calvo, Directora de la Tesis, por sus aportes científicos en esta larga jornada.

A los autores de la escala, sobretodo a Miguel Angel Verdugo y Vitor Arias por su disponibilidad y atención.

Al coordinador del doctorado, José María Hernández Díaz por su atención e información.

Agradezco también a Cristina Espadinha, por su importante contribución.

A Daniela Lima, la contribución, aportes y paciencia.

A todos los que han decidido colaborar en esta investigación por su disponibilidad.

Agradecer también a todos los que directa e indirectamente estuvieron involucrados en este trabajo.

A las personas que me han apoyado y dado coraje para seguir adelante y terminar este capítulo de mi vida, sobre todo en los momentos más difíciles.

Agradezco a mis familiares y amigos la comprensión por el tiempo que no les he podido dedicar.

Agradezco a mis alumnos que hacen con que a diario todo valga la pena a través de sus miradas cálidas y abrazos de confianza que entre sonrisas se esfuerzan por ir más lejos y me llevan con ellos. Gracias por ser parte de vuestro mundo tan puro, auténtico y verdadero, espero ser merecedora de él.

¡Gracias a todos!

Dedicatoria

Se la dedico a mi hermana Sãozita, tan especial y siempre presente en mi vida, con su amor y apoyo incondicional. También se la dedico a mis Ángeles de la Guardia, que siempre están protegiéndome y dándome el aliento necesario en cada momento.

¡Me llenáis el corazón!

RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo estudiar las actitudes hacia las personas con discapacidad. En primer lugar, se procedió a la traducción, adaptación y validación de la Escala de Actitudes (EAPD) forma G, de Verdugo, Arias & Jenaro, 1994, para estudiantes de la Educación Superior en Portugal, como para sus profesores. Esta escala está constituida por 37 ítems, cuya respuesta es tipo Likert, con seis posibilidades de respuesta y contempla cinco dimensiones que resultan de la media de todos los ítems.

La fiabilidad global de la escala EAPD fue evaluada a través del Alfa de Cronbach, método de división en mitades y los Lambdas de Guttman, en tres muestras distintas: piloto, estudiantes y profesores. En la muestra piloto (n=100) el Alfa de Cronbach obtenido fue .86, en la muestra de estudiantes (n=454) fue .92 y en la muestra de profesores (n=123) .93. Estos valores son en el mismo orden de grandeza de los obtenidos en el estudio de validación de 1994 que fue .92. Los restantes parámetros evaluados son también en la misma magnitud que los del estudio original. Así, la escala EAPD presenta un alto nivel de fiabilidad (estabilidad y consistencia interna).

A posteriori se han estudiado las actitudes de los participantes (estudiantes y profesores) hacia las personas con discapacidad ítem por ítem, en cada una de las dimensiones y globalmente, habiéndose concluido que los participantes manifiestan, de forma general, actitudes favorables.

Por la dificultad en la interpretación de aquellas que son las actitudes más/menos favorables, se decidió proceder a su clasificación en actitudes positivas, neutras y negativas, para ello se ha definido que: las actitudes positivas se puntuarían en el intervalo [1,2]; las actitudes neutras en el intervalo]2, 4[; las actitudes negativas en el intervalo [4,6]. De una forma general se verifica que en estos contextos las actitudes hacia las personas con discapacidad son positivas, sin embargo existe una presencia de actitudes neutras o negativas, a las cuales importa dar importancia en el sentido de cambiarlas. Se pretende que en el futuro, pasen a positivas o favorables, si existe una intervención objetiva y de calidad, para ello, se presentan propuestas de cambio y mejora, basadas en varios autores y que perspectiva que la inclusión sea una realidad para todos.

Palabras clave: Discapacidad, Inclusión, Actitudes, Educación Superior.

RESUMO

Este trabalho de investigação tem por objetivo geral estudar as atitudes das pessoas face às pessoas com deficiência. Mas, em primeiro lugar, procedeu-se à tradução, adaptação e validação da Escala de Atitudes (EAPD) forma G, de Verdugo, Arias & Jenaro, 1994, para estudantes do Ensino Superior em Portugal, assim como, para os seus professores. Esta escala é constituída por 37 itens cuja resposta é do tipo likert com sete possibilidades de resposta e contempla cinco dimensões que resultam da média dos itens que as constituem e ainda uma pontuação global resultante da média de todos os itens.

A fiabilidade global da escala EAPD foi avaliada através do Alfa de Cronbach, método da divisão em metades e os Lambdas de Guttman, em três amostras distintas: piloto, estudantes e professores. Na amostra piloto (n=100) o Alfa de Cronbach obtido foi .86, na amostra estudantil (n=454) foi .92 e na dos professores (n=123) .93. Estes valores são da mesma ordem de grandeza dos obtidos no estudo de validação de 1994 que foi .92. Os restantes parâmetros avaliados são também da mesma magnitude que os do estudo original. Assim, a escala EAPD apresenta um alto nível de fiabilidade (estabilidade e consistência interna).

Posteriormente, estudaram-se as atitudes dos participantes (estudantes e professores) face às pessoas com deficiência item a item, em cada uma das dimensões e globalmente, tendo-se concluído que os participantes manifestam, de uma maneira geral, atitudes favoráveis.

Pela dificuldade de interpretação daquelas que são as atitudes mais/menos favoráveis, optou-se por proceder à sua classificação em atitudes positivas, neutras e negativas, para isso definiu-se que: as atitudes positivas se pontuavam no intervalo [1,2]; as atitudes neutras no intervalo]2, 4[; as atitudes negativas no intervalo [4,6].

De uma forma geral, verifica-se que nestes contextos, as atitudes face às pessoas com deficiência são positivas, no entanto, existe uma percentagem de atitudes neutras e negativas, às quais se deve dar importância no sentido de mudá-las. Pretende-se que no futuro estas venham a ser positivas, ou favoráveis, se existir uma intervenção objetiva e de qualidade, para isso, apresentam-se propostas de mudança e melhoria, para os contextos de educação superior, baseadas em vários autores na perspectiva de que a inclusão seja uma realidade para todos.

Palavras chave: Deficiência, Inclusão, Atitudes, Educação Superior.

ABSTRACT

This research work has as a general objective study the attitude of people towards disabled people. But, in first place it proceeded to the translation, adaptation and validation of the Attitude Scale (EAPD) G form, from Verdugo, Arias & Jenaro, 1994, to students of the Higher Education in Portugal, as well as, to their teachers. This scale is constituted by 37 items who's the answer is from the likert type with seven answers possibilities and contemplates five dimensions that become from the items average which compose them and also a global punctuation resulting from all items average.

The global reliability of the EAPD scale was evaluated through the Cronbach Alpha, half division methods and the Guttman Lambdas, in three distinctive samples: pilot, students and teachers. In the pilot sample (n=100) the obtained Cronbach Alpha was .86, in the student's sample (n=454) was .92 and in the teachers (n=123) was .93. These values are of the same order of magnitude of the obtained in the 1994 validation study that was .92. The remaining evaluated parameters are also of the same magnitude from those of the original study. So, the EAPD scale presents a high reliability level (stability and internal consistency).

Subsequently, it was studied the participants attitudes (students and teachers) face to the disabled people item by item, in each one of the dimensions and globally, concluding that the participants manifest, on the whole, favourable attitudes.

By the interpretation difficulty of those that are the more/less favourable attitudes it was to proceed to its classification in negative, neutral and positive attitudes, for this purpose it was defined that: the positive attitudes would be scored in the interval [1,2]; the neutral attitudes in the interval]2,4[; the negative attitudes in the interval [4,6].

On the whole, its verified that at these contexts the attitudes towards disabled people are positive, meanwhile, it exists a percentage of negative and neutral attitudes, to whom importance must be given in order to change them. Its pretended that in the future these could be positive or favourable, if it exists a quality and objective intervention, for this purpose changing and improvement proposals are presented, to the higher education contexts, based on various authors in the perspective that the inclusion must be a reality for whole.

Keywords: Disability, Inclusion, Attitudes, Higher Education.

Índice

AGRADECIMIENTOS	III
DEDICATORIA	V
RESUMEN	VII
RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
INDICE DE TABLAS	XV
INDICE DE FIGURAS	XIX
INDICE DE CUADROS	XX
PRESENTACIÓN	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
INTRODUCCIÓN	9
1. EDUCACIÓN ESPECIAL - SU EVOLUCIÓN HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	11
1.1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)	19
1.2. INCLUSIÓN	21
1.3. NORMALIZACIÓN	24
1.4. ESTIGMA.....	26
1.5. DIVERSIDAD	29
1.6. LA DIVERSIDAD Y EL ÓRGANO DOCENTE	31
1.7. DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR	34
1.8. AGENTES IMPLICADOS EN EL CAMBIO.....	37
1.9. SITUACIÓN ACTUAL DE LA INCLUSIÓN	45
CAPÍTULO II. ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	59
INTRODUCCIÓN	61
2.1. LAS ATITUDES	62
2.2. LAS ACTITUDES Y LA INCLUSIÓN	67
2.3. LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LA INCLUSIÓN	69
2.4. LAS ACTITUDES Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	77
CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	80
INTRODUCCIÓN	82
3.1. OBJETIVOS	86
3.2. HIPÓTESIS	86
3.3. METODO.....	88
3.4. PROCEDIMIENTO	90

3.5. MUESTRA PILOTO	90
3.6. MUESTRA DEFINITIVA.....	98
3.7. METODOLOGÍA.....	99
3.8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	99
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN/DISCUSSION DE RESULTADOS	101
INTRODUCCIÓN.....	103
4.1. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE LOS ALUMNOS.....	103
4.2. INFERENCIA ESTADÍSTICA PARA LA MUESTRA DE LOS ESTUDIANTES	119
4.3. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE LOS PROFESORES.....	134
4.4. INFERENCIA ESTADÍSTICA: PROFESORES.....	147
4.5. ASOCIACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES EN LAS DOS MUESTRAS	162
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y APORTACIONES	163
5.1. CONCLUSIONES GENERALES	164
5.2. INVESTIGACIONES FUTURAS	166
5.3. PROPUESTAS DE CAMBIO Y MEJORA: CÓMO MEJORAR LA INCLUSIÓN EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	167
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
ANEXOS.....	199
ANEXO 1 – ESCALA DE ATITUDES (EAPD)	200
ANEXO 2 – APROVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, POR PARTE DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.....	209
ANEXO 3 – SOLICITACIÓN DE APLICACIÓN DE LA ESCALA (EJEMPLO).....	210
ANEXO 4 – DECLARACIÓN DE DIRECCIÓN DE LA TESIS	211
ANEXO 5 – TERMINO DE RESPONSABILIDAD	212
ANEXO 6 – CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	213
ANEXO 7 – INSTITUCIONES QUE HAN PARTICIPADO EN EL ESTUDIO Y RESPECTIVO PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN. 214	

Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensiones de la Escala Forma G (versión original)	89
Tabla 2. Caracterización socio profesional de la muestra piloto	91
Tabla 3. Distribución de la muestra piloto de acuerdo con la ocupación en lo que respecta al contacto con personas con discapacidad	92
Tabla 4: Coeficientes de Fiabilidad de la escala Forma G en la muestra piloto	93
Tabla 5. Medidas de la escala si el ítem és eliminado e correlación múltiple en la muestra piloto.....	94
Tabla 6. Variación para cada ítem de la escala. Puntuación media y desviación típica de la muestra piloto	96
Tabla 7. Caracterización socio profesional de la muestra en estudio	104
Tabla 8. Distribución de la muestra de acuerdo con la ocupación en lo que se refiere al contacto con personas con discapacidad	106
Tabla 9. Coeficientes de Fiabilidad de la Escala Forma G muestra estudiantes	108
Tabla 10. Medidas de la escala si el ítem és eliminado e correlación múltiple en la muestra de los estudiantes.....	109
Tabla 11. Variación para cada ítem de la escala, puntuación media y desviación Típica de los estudiantes.....	111
Tabla 12. Alfa de Cronbach de cada dimensión y global en la muestra de los estudiantes	113
Tabla 13. Valor medio y Desviación Típica en cada dimensión y Global y la distribución en las varias categorías de las actitudes en la muestra de los estudiantes	114
Tabla 14. Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión, Valoración de Capacidades y Limitaciones de los estudiantes.....	115
Tabla 15. Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión, Reconocimiento/Negación de Derechos de los estudiantes	116
Tabla 16. Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión Implicación Personal de los estudiantes.....	116
Tabla 17. Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión, Calificación Genérica de los estudiantes.....	117
Tabla 18. Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión, Asunción de Roles	118
Tabla 19. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al sexo.....	119
Tabla 20. Frecuencias observadas (frecuencias teoricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la edad	120
Tabla 21. Frecuencias observadas (frecuencias teoricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a las habilitaciones literarias	121

Tabla 22. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la Tipología del curso	122
Tabla 23. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al tipo de institución	123
Tabla 24. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la tipología de la institución	124
Tabla 25. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la región donde está ubicada la institución	125
Tabla 26. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la existencia de contacto con personas con discapacidad	126
Tabla 27. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al motivo familiar	127
Tabla 28. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al motivo laboral	128
Tabla 29. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al motivo de ocio/amistad	129
Tabla 30. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a otro motivo	130
Tabla 31. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la frecuencia del contacto	131
Tabla 32. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al tipo de discapacidad	133
Tabla 33. Caracterización socio profesional de la muestra de los profesores	134
Tabla 34. Distribución de la muestra de los profesores en lo que se refiere al contacto con personas con discapacidad	136
Tabla 35. Coeficientes de Fiabilidad de la Escala Forma G en la muestra de profesores	138
Tabla 36. Medidas de la escala si el ítem és eliminado e correlación múltiple en la muestra de los profesores	139

Tabla 37. Variación para cada ítem de la escala, puntuación media y desviación Típica de los profesores	141
Tabla 38. Descripción de las dimensiones de la escala G y alfas de Cronbach de cada dimensión y global en la muestra de profesores	143
Tabla 39. Valor medio y Desviación Típica en cada dimensión y global y la distribución de la muestra de los profesores en las varias categorías de las actitudes	143
Tabla 40. Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión Valoración de Capacidades y Limitaciones	144
Tabla 41. Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión, Reconocimiento/Negación de Derechos.....	145
Tabla 42. Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión Implicación Personal.....	145
Tabla 43. Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión Calificación Genérica	146
Tabla 44. Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión Asunción de Roles.....	147
Tabla 45. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al sexo	148
Tabla 46. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a la edad.....	149
Tabla 47. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a las habilitaciones literarias	150
Tabla 48. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al curso en local enseñan	151
Tabla 49. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al tipo de institución	152
Tabla 50. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a la tipología de la institución	153
Tabla 51. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a la región donde está ubicada la institución	154
Tabla 52. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a la existencia de contacto con personas con discapacidad	155

Tabla 53. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al motivo familiar	156
Tabla 54. Frecuencias observadas (frecuencias esperadas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al motivo laboral	157
Tabla 55. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al motivo de ocio/amistad.....	158
Tabla 56. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a la frecuencia del contacto	159
Tabla 57. Frecuencias observadas (frecuencias esperadas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al tipo de discapacidad	161
Tabla 58. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes y de los profesores en cada dimensión y globales	162

Índice de Figuras

Figura 1. Factores extraescolares y actuaciones dentro del sistema educativo que favorecen los procesos de integración escolar. Tomado de Puigdemívol, 1998 p. 245.....	16
Figura 2. Aceleradores de la inclusión. Elaboración propia.....	22
Figura 3. Sistema inclusivo centrado en el alumno. Elaboración propia.....	23
Figura 5. Factores de riesgo que aumentan la vulnerabilidad de las familias con hijos con alguna discapacidad. Elaboración propia.....	41
Figura 6. Importancia de la educación superior en la sociedad. Elaboración propia.....	76
Figura 7. Tipología de la institución de Educación Superior.....	104
Figura 8. Naturaleza de la Institución de Educación Superior.....	105
Figura 9. Región a la cual pertenece la Institución de Educación Superior.....	105
Figura 10. Tipo de discapacidad.....	106
Figura 11. Frecuencia del contacto.....	107
Figura 12. Tipología de la institución de Educación Superior.....	135
Figura 13. Naturaleza de la Institución de Educación Superior.....	135
Figura 14. Región en la cual está ubicada la Institución de Educación Superior.....	136
Figura 15. Tipo de discapacidad.....	137
Figura 16. Frecuencia del contacto.....	137
Figura 17. Condiciones para la inclusión educativa. Elaboración propia.....	167

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Aproximaciones a los términos E.E./N.E.E./Inclusión	20
Cuadro 2. Servicios de Educación Especial. Elaboración propia.....	48
Cuadro 3. Una mirada sobre la evolución de las leyes en Portugal. Elaboración propia.	55
Cuadro 4. Fases de la investigación	84
Cuadro 5. Hipótesis estadísticas del estudio.....	87

PRESENTACIÓN

Muchos son los cambios que se han producido en la sociedad hasta hoy, gracias al rol de las familias, que luchan por los derechos de sus hijos, y por el trabajo de numerosos profesionales, dirigiendo su trabajo en estas últimas décadas, hacia la igualdad de oportunidades y derechos y potencializando la calidad de vida para cualquier persona.

La vida de las personas con discapacidad depende en gran medida de la capacidad financiera de la familia y de las ayudas sociales, así como de su integración social y oportunidad de acceder a todos los servicios existentes. No obstante, importa referir que los cambios sociales tardan en darse y las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad siguen siendo un importante obstáculo para la verdadera inclusión de las mismas. Es necesario seguir invirtiendo en el desarrollo de la formación, investigación y organizaciones profesionales por y para la inclusión de las personas con discapacidad (Martínez, 2017; Verdugo et al., 2005).

Junto a las familias están las organizaciones que trabajan con las personas con discapacidad y con todos los profesionales implicados en los distintos procesos de inclusión. En todo este avance tampoco se puede olvidar el papel importantísimo que las nuevas tecnologías y la imprenta representan, denunciando, informando y alertando a la sociedad acerca de esta realidad cada día más cercana a todos, ayudando a que se legisle más y mejor y se cumplan las leyes. No obstante, muchas de las que existen son todavía inadecuadas o incompletas, con imposiciones legales rígidas sobre los contenidos escolares y las cargas horarias de las asignaturas, que comprometen la continuación de estudios para algunos de estos alumnos (ODDH, 2015; Verdugo, 2006).

Proporcionar a todo el alumnado una educación sin exclusiones es un gran reto para las escuelas, y su rol es indiscutiblemente tan importante como el de las familias, dado que es en la escuela donde, después de su familia, permanecen más tiempo. Los profesores y profesionales, los compañeros de las personas con discapacidad, son parte importante en su inclusión, bienestar y calidad de vida. La escuela tiene que encontrar la forma de implementar un currículo para todos, atendiendo a la diversidad y necesidad de todos sus alumnos (Echeita, 2006; Castro, & Inforsato, 2016; Verdugo & Jordán de Urríes, 2006).

Leitão (2010), reafirma la importancia del papel del profesor, para quien “O professor deve estruturar o contexto social em que ocorre o processo de aprendizagem, de forma a que os alunos desenvolvam as atitudes e as competências que no respeito pelas diferenças, lhes permitem interagir e cooperar uns com os outros” (p. 20).

Este es un reto difícil cuando se percibe que el número de alumnos con discapacidad aumentó enormemente. En Portugal existían en el 2015 cerca de 78.763, sin embargo el número de profesores especializados que los atendían estaba estabilizado en 5.760 para atender a todos ellos (Rodrigues, 2015).

La Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI dejó claro que las políticas educativas deben ser diversificadas y concebidas de tal forma que no den lugar a la exclusión social. La meta de la Educación Inclusiva es que todos los alumnos en edad escolar tengan acceso, no sólo a la educación, sino a una educación de calidad (Guerreiro, 2011). En todo el proceso de inclusión escolar y social es necesario trabajar en la transición de la vida escolar y la transición para la vida adulta, sin olvidar el

factor humano, de suma importancia en todo este continuum. Es necesario invertir más en los profesionales, en su formación y actualización constantes, así como en la organización escolar (Costa, 2006).

Es necesario estudiar los cambios de los agentes de la educación en lo referente a su perfil como agentes educativos y de cambio en los constructos psicológicos sociales, promotores de cambio; en la forma en la que se está y ve la vida, como se piensa y se actúa en esta sociedad, cada día más exigente, cada día más compleja y diversa (Rodrigues, 2001).

Diversos autores son unánimes en destacar la importancia de los profesores en su papel activo como agentes de la inclusión, sin olvidar la importancia de su formación inicial y la importancia de su reciclaje formativo técnico. Se pretende que los profesores tengan cada vez más capacidad para buscar soluciones que mejoren la educación en y para la diversidad (Arnaiz, 2003; Dengra, Duran & Verdugo, 1991).

Bajo esta perspectiva, es importante señalar que es especialmente relevante que todos los profesionales del ámbito educativo tengan formación en educación especial, inclusión educativa, planificación centrada en la persona y calidad de vida, para que puedan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes capaces de favorecer el proceso inclusivo (Antúnez & Faria, 2013; Castro, & Inforsato, 2016; Melo, 2017).

Tras todos los años transcurridos desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se verifica que parte de las escuelas está lejos de incorporar prácticas inclusivas: una escuela para todos, sobre todo para los que presentan algún tipo de discapacidad (Ainscow, 2001).

En el momento actual nos encontramos con centros educativos realmente insatisfechos en lo referente a la inclusión. El profesorado lucha por cumplir currículos, seguir políticas que cambian constantemente, y estas exigencias no dejan mucho tiempo para dedicarse a la individualidad del alumnado en desventaja, para intentar alcanzar metas de éxito educativo que las escuelas deben presentar. Ellos luchan a diario con barreras como: la falta de formación, la falta de tiempo, la falta de personal para alimentar todo el manantial de exigencias para una escuela inclusiva (Perdigão, et al., 2014; Verdugo & Echeita, 2004; Verdugo, & Jordán de Urríes, 2006).

Según el estudio de la ODDH (2015), a pesar de lo que está legislado, muchas familias deben elegir una escuela que no es la que les gustaría para sus hijos, porque la deseada carece de los recursos necesarios para prestar una atención de calidad. Estas familias y alumnos están, por consiguiente, en desventaja con relación a otros, lo que dificultaría sus estudios y el ingreso en el mercado de trabajo, afectando así su futuro y el de su familia. Estas barreras empiezan a producirse y a identificarse ya desde la atención temprana.

Hay muchos estudios sobre la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas y también, aunque en menor número, en las universidades y escuelas superiores, posiblemente por el número de estudiantes existentes en los ciclos anteriores; pero como se viene observando y los datos así lo demuestran, este número va creciendo en los últimos años en la enseñanza superior, tal vez porque los principios de la inclusión están cada vez más presentes y efectivos, y ésta debe de ser una realidad cada vez más efectiva para que cualquier alumno que quiera acceder a ella puedan hacerlo, pues sólo así se consigue el principio de la igualdad y el derecho a la educación (Bermúdez, Rodríguez & Martín, 2002; Santos, et al., 2015).

Es sobradamente conocido que hay un número realmente bajo de estudiantes y profesores con discapacidad en las universidades; por consiguiente, no son espacios de inclusión y de formación y preparación de una sociedad inclusiva. La mayoría de las universidades carecen de asignaturas relacionadas con la “diversidad,” “la inclusión,” “discapacidad,” diseño universal para el aprendizaje, educación especial, accesibilidades arquitectónicas, ayudas técnicas, de alojamiento, transportes y costes del curso en sí mismo. Tampoco tienen la oportunidad de convivir, tener vivencias y experiencias de inclusión; es difícil respetar lo que se desconoce (Barton, 1998). La educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y creencias (Ardanaz, 2004; Gerdes, 2011; Lombardi, Murray & Santos, 2014) si no se producen esas experiencias y se fomentan esos espacios será mucho más difícil cambiar las actitudes y crear espacios inclusivos.

Según (Sánchez, Palomino & Gonzales, 2002; Suriá 2011), entre otros autores, el nivel universitario en algunos casos sigue siendo el más segregador y excluyente de todos, en lo que se refiere a la inclusión de personas con discapacidad, lo que no deja de ser interesante si se piensa que es aquí donde se forman las personas que van a intervenir en la sociedad en diferentes sectores: social, educativo, político, económico, etc. Distintos estudios señalan que los docentes que han tenido contacto con personas con discapacidad presentan mayor nivel de aceptación hacia la inclusión del alumnado con discapacidad que los que no han tenido ninguna experiencia ni contacto con ellos (Bilbao, 2010; Diaz & Quiroga, 2007; Faúndez, 2018).

Las actitudes hacia las personas con discapacidad influirán en la interacción con ellas y en su inclusión en la sociedad; las actitudes son aprendidas a lo largo de la vida, Sales, Moliner & Sachiz (2001) definen la actitud como “una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante personas o grupos de personas objetos sociales y situaciones” (p. 87).

Se están realizando estudios y emprendiendo acciones en las universidades para convertirlas en espacios educativos más integradores y preparados para recibir a todos, partiendo de la base de que es urgente formar para la diversidad en este siglo XXI: accesibilidades, transportes, ayudas técnicas, programas de inserción socio laboral, etc. (Antunes, et al., 2013; Torres, 2000; Llorente & Furtado, 2012). Para Álcantud, Ávila & Asensi (2000) una universidad con ayudas que esté preparada para la inclusión de todos sus alumnos es sin duda una universidad mejor.

El paso del tiempo y la llegada de la crisis ha significado un fracaso de las expectativas en cuanto a inversiones y condiciones de igualdad de derechos en el acceso y permanencia en las universidades. La pérdida de la capacidad monetaria de las familias ha repercutido desfavorablemente en las que tienen hijos con discapacidad, puesto que los subsidios se han reducido y esto ha supuesto una mayor dificultad para sufragar los altísimos gastos en la universidad (PORDATA, 2015; Observatório das Políticas de Educação e de Formação, 2014, p. 12).

Parece existir en el momento actual un consenso entre varios sectores de la sociedad en lo relativo a la creación de instrumentos y técnicas para evaluar actitudes y cambios, ello permitirá con instrumentos válidos obtener datos que servirán para introducir cambios en todos los ámbitos que se necesiten (políticas educativas, contexto escolar, comunidad, etc.). Para las personas con discapacidad es de vital importancia recibir actitudes sociales positivas y tolerantes. Así se sentirán miembros integrantes y participativos de la sociedad sin ser marginados ni segregados (Faria, 2012; Verdugo, et al., 2005).

En la década de los setenta, como señala Verdugo, et al., (2005), se empezó a poner de manifiesto la necesidad de modificar las actitudes de las personas sin discapacidad hacia las que la tienen. Existen otros estudios (Abreu, 2011; Antúnez & Faria 2013; Ferreira, 2007, 2012), sobre las actitudes que

refuerzan esta necesidad. Además, la sociedad reclama una participación más activa, de tal manera que prevalezcan sus derechos y se alcance una verdadera inclusión en las escuelas en general y sobre todo en las universidades. En este cambio de actitudes influye especialmente la actitud de los profesores universitarios, que son agentes importantes en el cambio y que pueden contribuir y mucho para que estas personas vivan en una sociedad cada vez menos segregadora.

Los estudios de Jonhson & Jonhson (1986) citado por Antunes, et al., (2013); Verdugo, et al., 2005, ponen de relieve factores necesarios para lograr un cambio de actitudes de calidad de las personas sin discapacidad hacia las personas con discapacidad.

Teniendo en cuenta que las actitudes pueden cambiar e influir en el comportamiento de las personas, (Abreu, 2011; Alteman, 1981; Suriá, 2012), nos dicen que es importante comprender, qué es lo que se modifica para que las personas, en este caso, futuros profesionales de la sociedad del siglo XXI, aporten para conductas y actitudes tolerantes, potenciando la inclusión y respecto por la diversidad (Stainback & Stainback, 1999). La Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF); OMS, 2001, 2004; Ferreira, 2012), dio un paso más en la definición de discapacidad y de deficiencia que se venía utilizando en el contexto escolar y social poniendo de manifiesto que la discapacidad no es en determinados casos, por si sola incapacitante, si no también su entorno, su salud y las interacciones de estos tres factores, por lo que, a partir de ese momento la sociedad, tiene una responsabilidad mayor y más importante en la funcionalidad e inclusión de las personas con discapacidad, en como hacer, diseñar, planificar para que todas las personas participen libremente en su comunidad. Siempre y cuando la ley y los compromisos asumidos por el estado se cumplan, estos retos llegaran de manera más fácil, rápida y efectiva (Miranda, 2015; Pacheco, 2000) esta es nuestra meta y nuestro camino alcanzar los derechos de todos los ciudadanos.

En Portugal se han llevado a cabo algunos estudios (Leitão, 2010, 2011; Nunes, 2007; Santos, & César, 2010;), al igual que en otros países (Alcantud, Ávila & Asensi, 2000; ; Reina, 2003; Verdugo, Arias & Jenaro, 1994), acerca de las actitudes, no obstante, existen aun centros y instituciones que no contemplan en sus objetivos, la mejora de las actitudes hacia las personas con discapacidad. Algunos estudios (Abreu, 2011; Antúnez & Faria, 2013; Castellana & Sala, 2005; Espadinha, 2010; Faria, 2012; Souza, 2011; Mazonni, Torres & Alves, 2002; Pires, 2009; Pires, 2007; Rodrigues, 2004; Santos, 2015) llevados a cabo, pusieron de relieve que no solo existían barreras arquitectónicas, sino actitudes menos positivas hacia la discapacidad, posiblemente por el desconocimiento de los profesores hacia las necesidades de este colectivo, por no saber convertir sus clases en accesibles para todos los alumnos, ni ser capaces de garantizar la igualdad de oportunidades, diseñando estrategias de enseñanza para que todos pudieran acceder de igual modo a los contenidos exigidos. Los cambios organizativos y metodológicos conllevan un saber y un saber hacer.

También se verificó la escasa legislación y orientaciones concretas para que los profesionales ayuden a estos alumnos, poco tiempo para acudir a todas las solicitudes, un número excesivo de alumnos por clase (ratio profesor alumno elevada), escasez de material tecnológico de apoyo y una excesiva rapidez al impartir las clases, lo que impide a algunos alumnos con discapacidad acompañar y participar del mismo modo que sus compañeros. Es importante también destacar la escasa formación en el área de inclusión y necesidades educativas especiales, etc. Todo ello a pesar de que cada vez es mayor el número de estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior y a pesar también de los acuerdos sociales y esfuerzos políticos para que la inclusión sea una realidad en estos contextos (Faria, 2012; Llorent & Santos, 2012; Santos & César, 2009; Santos, et al., 2015).

Para alcanzar una verdadera inclusión, es necesario que los profesores universitarios reciban formación sobre educación inclusiva, actitudes, apoyos, diseño universal para el aprendizaje, metodologías inclusivas, lo que les permitiría percibir mejor la diversidad y estar atentos y sensibles a todos sus alumnos, necesidades y apoyos. Así sería posible adecuar realmente clases, programas, metodología, etc. (Muntaner, 2001; Rodríguez, 2012); es clave producir cambios siempre que sea necesario, no solo a nivel organizativo eliminando barreras arquitectónicas, sino, estar más atentos y sensibles, con actitudes más inclusivas en las clases, en los centros (Ainscow, 2001; Ainscow & Booth, 2002; Antunes et al., 2013; Bisol, & Valentini, 2012; Stanley, 2000). Como educación inclusiva se entiende ser una oportunidad de participación activa en el acto educativo, en una estructura que respecta los derechos, las características, intereses y objetivos de todo individuo y en donde las prácticas son basadas en estos factores (Leitão, 2011; Rodrigues, 2005).

Hay todavía un largo camino por recorrer. en la enseñanza superior hay menos investigaciones sobre actitudes y, sin embargo, es el contexto por excelencia en el que se pueden producir más y mejores cambios en y para la sociedad en general y para las personas con discapacidad en particular (Santos & Hamido, 2009; Santos, 2014), las actitudes se aprenden en los primeros años pero es en esta etapa donde se aprende a ser adulto y una profesión para una sociedad que debe ser inclusiva.

En Portugal, para conocer las actitudes hacia las personas con discapacidad, existen diferentes cuestionarios (en portugués) que han sido traducidos o contruidos teniendo en cuenta la población al que se destina el instrumento de estudio. Nos ha parecido pertinente utilizar para este trabajo uno ya existente como la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) forma G de Verdugo, Arias & Jenaro, 1994, por la facilidad en su aplicación y fiabilidad. Se considera un aspecto importante el aspecto cultural una vez que ambos países presentan semejanzas haciendo parte de la cultura Ibérica; sin embargo, se tuvo en cuenta el uso adecuado del lenguaje en la expresión de la comprensión verbal de la población a la que se destina el instrumento (Beaton et al., 1998; Committee for Translations and Protocols International RDC/TMD Consortium Network, 2013; Maneesriwongul, 2004; Ramirez, 2015).

Además de la preocupación por que el instrumento estuviera traducido con rigor, se tuvo en cuenta su traducción y adaptación cultural (Lage, Levy & Ciconelli, 2006; Viana & Madruga, 2008). Es, por consiguiente, un buen instrumento de trabajo para conocer y mejorar en el futuro actitudes de la comunidad universitaria portuguesa hacia las personas con discapacidad.

Así pues, el primer capítulo trata inicialmente de un viaje hacia el pasado y el presente en lo que a la evolución de la educación especial y inclusión se refiere, con abordaje importante del rol de los profesores en el cambio y evolución de la sociedad, la inclusión y la diversidad en las escuelas, universidades y escuelas superiores, sin olvidar el papel activo de las personas con discapacidad y sus familias, bien como referencia a la evolución de la legislación y su importancia en el camino hacia la inclusión; termina este capítulo con un análisis de la realidad para la inclusión.

En el segundo capítulo se aborda la importancia de las actitudes en la vida escolar, profesional y personal de las personas con discapacidad, que como barreras o facilitadores influyen en la calidad de vida y participación como ciudadanos activos en una sociedad cada día más exigente y consciente de que la inclusión tiene que ser una realidad para todos.

El tercer capítulo presenta el estudio llevado a cabo en las escuelas superiores y universidades de Portugal en el que se usó la escala de actitudes forma G de Verdugo, Arias & Jenaro (1994), traducida, adaptada y validada para los profesores y alumnos portugueses.

Del cuarto capítulo consta la presentación/discusión de los resultados obtenidos con la aplicación de la escala de actitudes en contexto de Educación Superior Portugués. Las conclusiones y también propuestas de cambio y mejora para los contextos de educación superior.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Introducción

La educación especial sigue siendo un reto para la sociedad en general y para la clase educacional en particular, a pesar de todo el camino que ya se ha recorrido desde la segregación pasando por la integración y finalmente la inclusión de todas las personas sin excepción, teniendo en cuenta la diversidad social en la que vivimos y que es una realidad en todas las áreas: culturales, raciales, ideológicas, sexuales, etc.

Esta exigencia social es ya imperativa y no tiene vuelta atrás, por lo que las escuelas y sociedad en todas sus áreas, no puede seguir excluyendo sus ciudadanos de plenos derechos, ya sea porque la constitución, la ley los defiende, ya sea porque en esta sociedad cada día más exigente, informada, activa y consciente, no permite que las personas con discapacidad sigan siendo discriminadas y puedan participar en la sociedad de forma activa y útil en los diversos sectores de su vida personal y social.

Mucho de lo que se consiguió en lo referente a sus derechos, se debe a la lucha activa de sus familias, asociaciones de individuos solidarios e informados, investigadores, información y formación de los profesores y sociedad en general, divulgación y progreso de los medios de comunicación, etc.

Se sabe que los profesores son un importante canal de cambio de mentalidades, actitudes y proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que invertir en su formación, es hacer una inversión en el futuro de esta sociedad que se quiere más justa para todos, siendo la universidad el contexto educativo de formación de todas las otras carreras; es imperativo que éste sea el más inclusivo de todos para que, desde aquí, se pueda permitir el cambio de mentalidades, constructos sociales y actitudes hacia la discapacidad en particular y la diversidad en general de todas las personas, mejorando su calidad de vida y garantizando el respeto por sus derechos (López, 2000; Lopes & Silva, 2010).

Los censos de 2001 en Portugal nos dan cuenta de que el 6,1% de la población presentaba algún tipo de discapacidad, mientras que los censos de 2011, nos dicen que por lo menos el 17,8% de la población presenta algún tipo de dificultad importante en la interacción dinámica entre la persona e los factores contextuales (Talixa, 2016). Ello nos muestra que es un porcentaje creciente y significativo de la sociedad, a la que importa dar su merecido valor y atención.

1. Educación Especial - Su evolución hacia la Educación Inclusiva

Antes de centrarnos en la evolución de la educación especial, haremos una breve introducción sobre el concepto de discapacidad, nos parece importante para percibir también la evolución histórica y social de la misma.

Muchas son las definiciones de discapacidad a lo largo de la historia que con la evolución de la sociedad y sus exigencias sufrieron alteraciones exigidas por esa misma evolución, noción de igualdad, derechos, diversidad, inclusión, cambio de mentalidades y constructos sociales, autodeterminación, actitudes, calidad de vida, etc.

La Organización de las Naciones Unidas (1983), considera deficientes todos los que por una incapacidad no pueden supletar las exigencias de la vida personal y/o social normal, consecuencia de deficiencia congénita, mental o física (Marques, 2000).

Según la CIDD (Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías) de la OMS (Organización Mundial de la Salud). Deficiencia es toda pérdida o anomalía, permanente o temporal, de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida de una extremidad, órgano o estructura corporal, o un defecto en un sistema funcional o mecanismo del cuerpo.

Martins, (2011) nos presenta otra definición de los autores Kirk & Gallagher (1991) citados por Lebres (2010) y que aportan la deficiencia como un desvío de la media en lo que dice respecto no solo a las características y capacidades físicas o neuromusculares y psicológicas, como también en las de la comunicación, comportamentales, emocionales, y múltiples deficiencias.

De resaltar aún la definición propuesta por Mendes (1997), que define la discapacidad como un desvío permanente de la normalidad clasificada por el área de la salud, médicos y psicólogos. Discapacidad es, según la OMS, “toda restricción o ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano”. Puede ser temporal o permanente, reversible o irreversible. Es una limitación funcional, consecuencia de una deficiencia, que se manifiesta en la vida cotidiana. La discapacidad se tiene. La persona “no es” discapacitada, sino que “está” discapacitada.

Al principio, el término deficiente, minusválido o retrasado, entre otros, aportaban una connotación demasiado pesada y excluyente, que se basaba en las características del individuo y en lo que no era capaz de hacer, es decir, sus limitaciones; desde este diagnóstico, se partía del principio que era una persona incapaz, un peso para la sociedad. Con la evolución social este término se dejó de usar precisamente por la connotación negativa que representaba en detrimento del respeto por la persona y por las ayudas que necesita. En la actualidad todavía son utilizados algunos de estos términos considerados inadecuados por varios profesionales incluso por los medios de comunicación, lo que probablemente ocurre por falta de formación e información en esta área de la discapacidad (Marques, 1997; Martins, 2011; Verdugo & Arias, 2005).

A pesar de la evolución terminológica del concepto de discapacidad, desencadenada casi siempre por los profesionales que con estas personas tienen gran contacto, cada vez se usa menos con connotación negativa. Todos los cambios y reformas que se han llevado a cabo esperaban tener ahora una sociedad más inclusiva, pero eso no ha ocurrido, todos han fallado; esto lleva a pensar que es necesario no apenas un cambio terminológico y sí en gran dimensión el cambio de valores y actitudes de la población en general y de los profesionales de salud y educación en particular (Verdugo & Arias, 2005).

Durante varios siglos, los niños con discapacidad eran vistos por la sociedad como un estorbo o una señal de castigo divino. Desde muy temprano, esos niños y adultos eran maltratados, muchas veces eran los bufones y con frecuencia abandonados por sus familias, pues eran un signo de vergüenza y un estorbo que no servía para nada (Rebelo, 2011). En la antigüedad era normal el infanticidio cuando se detectaban problemas nada más nacer. La edad media y la moderna se caracterizaron por el negativismo ante esta problemática. Sólo a partir del siglo XVI surgen los primeros registros de tentativas de rehabilitación de personas con discapacidad. A finales del siglo XVIII, en Francia, Itard intenta llevar a cabo la rehabilitación del “Niño Salvaje” que, con su persistencia, se comprendió que siempre existen posibilidades y potencialidades en los niños con discapacidad (Bautista, 1993; Pais, 2012).

Con el paso del tiempo y debido a la evolución social y comprensión de algunos, estas personas empezaron a recibir un trato un poco más humano, resultando de ello tentativas de ayuda frente a sus limitaciones (Correia, 2004).

Es a principios del Siglo XX que Alfred Binet y Théodore Simón publican la primera escala de inteligencia que dio origen a la moderna psicometría (Capellini, 2008). También es durante este siglo que se verifican grandes evoluciones en el área de la Educación Especial. Surgen varios centros de apoyo a niños con discapacidad; se crean los tribunales especiales de menores; los centros de protección de menores delincuentes; los centros de orientación infantil donde trabajan varios técnicos: psicólogos, trabajadores sociales, médicos, educadores, etc., donde esta problemática deja de ser unidireccional, dándose importancia a todos los factores, sobre todo los ambientales, etc., que puedan influir en cada caso (Merida & Jorge, 2007; Sánchez, 2002). Es también en esta época que aparecen las primeras asociaciones de padres, donde éstos acaban por tener un papel preponderante en la problemática y educación de sus hijos.

El concepto de Educación Especial surgió en el siglo XX, inicialmente para dar respuesta a las personas consideradas diferentes en relación a las normales que, como si no bastara ya ser limitadas por su incapacidad, eran tratadas de forma diferenciada y miradas como extrañas por la sociedad. La Educación Especial servía para dar una enseñanza diferente, normalmente llevada a cabo en centros especiales donde estaban segregados todos aquéllos que necesitaban un apoyo especializado, sobre todo los que poseían una incapacidad severa. Sin embargo, esta modalidad de apoyo no era más que una forma camuflada de retirar de la sociedad a las personas con discapacidad que por diversas razones molestaban (Correia, 1999; Rodrigues, 2001).

El concepto de Educación Especial poseía una carga negativa muy grande, lo que proporcionaba con mucha facilidad la discriminación de esas personas, que eran alejadas de las consideradas como normales. Este concepto facilitaba la segregación, los currículos especiales aplicados aumentaban las diferencias, potenciando la distancia de estas personas con relación a las consideradas como normales, escolarizándolas en centros especiales (Correia, 1999).

Por un lado, la mentalidad y las actitudes no ayudaban a que se mirara las potencialidades de estas personas en vez de mirar todo aquello que no conseguían hacer en su diferencia; por otro lado, no existían condiciones físicas que permitieran la normalización de las personas con discapacidad. Los diagnósticos elaborados basados en el tradicional modelo médico, además de servir para etiquetar a las personas con discapacidad, rápidamente transmitían una imagen negativa, la cual hacía que el profesor se fijara en las limitaciones del alumno, es decir, en todo aquello que no conseguía hacer (Booth & Ainscow, 1998; Correia, 1999; Rodrigues, 2001, 2003; Verdugo, 1999).

Las pruebas realizadas para medir el Cociente Intelectual C.I. de inteligencia, también hacían que las expectativas relativas a esas personas fuesen bajas, sin desarrollar todo el potencial del alumno, así se justificaba su fracaso escolar sin cuestionarse las prácticas educativas adoptadas para cada caso concreto; por lo que, era práctica normal alejar de la enseñanza regular a aquéllos que poseían un Q..I. por debajo de determinados límites, partiendo del principio de que no aprenderían y, por consiguiente, era una pérdida de tiempo que frecuentaran la escuela regular (Echeita, 2006; Verdugo, Jordán de Urríes y Vega, 1999).

En Portugal solo en el año 90 con el Decreto-Ley nº 35/90 de 25 de Enero, que elimina las medidas de isención de la obligatoriedad de la enseñanza obligatoria para niños y jóvenes con discapacidad, se empezó a ver la educación como un derecho para todos bien como la integración escolar, hasta entonces a pesar de la Constitución de 1976 hablar de la universalidad de la enseñanza básica, obligatoria y gratuita y la Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE) de 1986, determinase que la educación especial debería llevarse a cabo de forma diversificada y en las escuelas regulares de enseñanza, la verdad es que esta no era una realidad para estos alumnos (Perdigão, 2014).

Surge entonces el concepto de integración. Éste pretende una unificación entre la educación ordinaria y la educación especial, para así poder dar una respuesta más adecuada a todos los alumnos mediante los servicios existentes, con objetivo de minimizar las dificultades de aprendizaje que presentan. Sin embargo, este proceso no ha sido fácil, no sólo por el déficit presentado por el alumno, sino también, y sobre todo, por las condiciones físicas de las escuelas ordinarias, que no estaban preparadas y adaptadas para recibir niños con déficit y también por que las expectativas de la propia familia con relación a su hijo eran normalmente muy bajas (Correia, 1999; Verdugo & Jordán de Urríes, 1999).

La National Association of Retarded Citizens (NARC) dice que la integración es

una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se ponen en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal (Bautista, 1993, p. 31).

Con relación a esta definición, posiblemente cuestionable hoy en día debido a los términos utilizados cuando hace referencia a los niños “deficientes” y no a los niños con discapacidad, interesa en este momento entender cómo la integración era entonces encarada, intentando que todos o la mayoría de los niños con discapacidad fueran progresivamente integrados en aulas regulares, evitando así los centros especiales siempre que fuera posible, donde se encontraban segregadas.

A pesar de los intentos de muchos para que la integración fuera efectiva, y en muchos casos ha sido posible, se han verificado muchas situaciones en las cuales esa integración era apenas física, no

dando a posteriori respuesta a las necesidades educativas y sociales de estos alumnos, lo que significava en estos casos una integración fracasada. En algunos casos esta experiencia de integración resultó ser una plusvalía educativa y social, por eso se siguió valorando positivamente la asistencia de alumnos con déficit en las clases regulares, llegando así, al concepto de inclusión (Echeita, 2006; Rebelo, 2011).

El hecho de que la escuela tenga abiertas las puertas a estos alumnos, ha permitido una mejora de las condiciones físicas y de accesibilidad de las escuelas, recurso a centros y servicios de apoyo; significó dotar las escuelas de material didáctico más rico y diversificado; permitió la flexibilización de currículos; intercambio de experiencias y conocimientos entre los diferentes profesionales, enriqueciendo a todos. También el hecho de que se hayan involucrado cada vez más los padres, otras entidades gubernamentales o no y la sociedad en general, permitió que muchos encararan esta experiencia sin tabúes, de una forma abierta, cooperativa, solidaria y justa y, sin duda alguna, la sociedad tuvo inúmeros beneficios (Cruz, 2012; Verdugo & Arias, 2005).

Para que se verificara una integración de calidad, era necesario que todos los implicados reúnan y planifiquen la integración de un alumno de forma adecuada en lo referente a programas, servicios y recursos disponibles, para que se potencien las capacidades intelectuales, sociales y personales del alumno.

Algunas condiciones necesarias e importantes que han contribuido para una integración escolar han sido: El soporte legislativo, que permitió garantizar y facilitar la integración; Reducción del número de alumnos por clase, sobre todo, cuando ésta incluye niños con NEE, permitiendo una enseñanza más individualizada; Sensibilización de la sociedad en general, sobre el tema; Obligatoriedad de supresión de barreras arquitectónicas, facilitando las accesibilidades tanto en las escuelas como en los diferentes establecimientos y servicios públicos; Creación de programas que permitieran una atención/actuación educativa temprana; Currículos flexibles, escuela mas atenta a la diversidad de los alumnos (Correia, 2010; Sánchez, 2016; Verdugo & Arias, 2005).

Las exigencias sociales han hecho que la educación especial sufriera reconceptualizaciones y hablar de NEE, de normalización, de diversidad e integración, no es más que hablar de intencionalidades de cambio en relación a las personas con discapacidad, cambios de mentalidades y de intencionalidades educativas.

Las innovaciones y cambios que la educación ha ido sufriendo, sobre la educación especial, fueron conseguidas mucho por el esfuerzo y lucha de las personas con discapacidad, sus familias y profesionales de la educación, y no directamente del poder político como sería de esperar (Verdugo & Jordan de Urríes, 1999; Verdugo et al., 2005).

Por otro lado, la inercia del poder político permitió durante demasiado tiempo que las leyes se perdieran en el papel, no llegando nunca a suprimir las barreras arquitectónicas que impedían la integración, tanto a nivel educativo como social, o dotar las escuelas de recursos humanos y materiales adecuados para dar respuesta a las necesidades efectivas de toda la población escolar, ya que los costes monetarios eran elevados (Echeita citado por Verdugo & Vega, 2006; Verdugo & Jordán de Urríes, 1999).

La integración dependía de tres tipos de actuaciones, las que se vinculan con la promoción de actitudes sociales, el respeto y conocimiento de la diferencia, por lo que, de nada sirve la tentativa de

integración escolar si ésta no traspasa las puertas de la escuela, siguiendo su trayectoria en la familia y sociedad en general (Correia, 2003; Puigdel·lívól, 1998).

El papel de los mass media fue importante en el esclarecimiento e información sobre la discapacidad y la necesidad de integración de estas personas. Hay que destacar también el papel de la familia que, encarando de forma abierta y natural la discapacidad del hijo, busca otros servicios y centros de apoyo para que su hijo participe más en la vida social, interactuando en otras realidades además de la escuela y la familia, desarrollando mejor sus capacidades y su personalidad en ambientes diversificados y ricos, permitiéndole ser más feliz. Se destaca también la importancia de la integración laboral de las personas con discapacidad de forma a que logren una vida lo más autónoma posible.

En la mayoría de los casos, familias y profesores trabajaban/trabajan a ciegas sin saber cuáles son las posibilidades futuras que se presentarán a estos alumnos (Echeita, 2006; Verdugo & Jordán de Urríes, 1999; Verdugo & Arias, 2005).

Dentro del sistema educativo también se aportan actuaciones básicas que Puigdel·lívól (1997) considera cruciales en todo este proceso, que son: los servicios de apoyo, que pueden ser de apoyo directo o indirecto. En el primero, se da un apoyo directo al alumno en cuestión, mediante programas dirigidos a cada caso, pero siempre en coordinación con la escuela o centro escolar; éstos pueden ser de fisioterapia, terapia del habla, etc. y se pueden desarrollar total o parcialmente dentro o fuera de la escuela. El apoyo indirecto es un trabajo de retaguardia a las familias o profesionales de la educación, mediante información, material, etc. Aquí debemos destacar el papel de los Agrupamentos¹ y departamentos de educación Especial, que coordinan y apoyan a los profesores de apoyo, distribuidos por las escuelas de una determinada zona, en apoyo directo con alumnos con NEE (Correia, 1999; 2005).

Hay que referir también la importancia de otros servicios que son de gran ayuda durante la trayectoria escolar, que pueden ser: cantinas, excursiones, campamentos, etc., y muchas veces estos servicios sobreviven gracias al apoyo de las familias y voluntariado. Se vincula también la necesidad de coordinación entre servicios e instituciones, imprescindible para que el proceso de integración escolar se lleve a cabo de una forma global y capaz. Finalmente, y de suma importancia, se refiere la creciente autonomía de las escuelas, que permite una flexibilización de currículos, en una tentativa de adecuarlos a su realidad y a los alumnos a los que atiende (Correia, 1999; Echeita, 2006; Rebelo, 2011) .

A continuación podemos ver el la Figura 1 resumen sobre lo expuesto anteriormente.

¹ Escuela sede que organiza todo el trabajo y funcionamiento de varias escuelas.

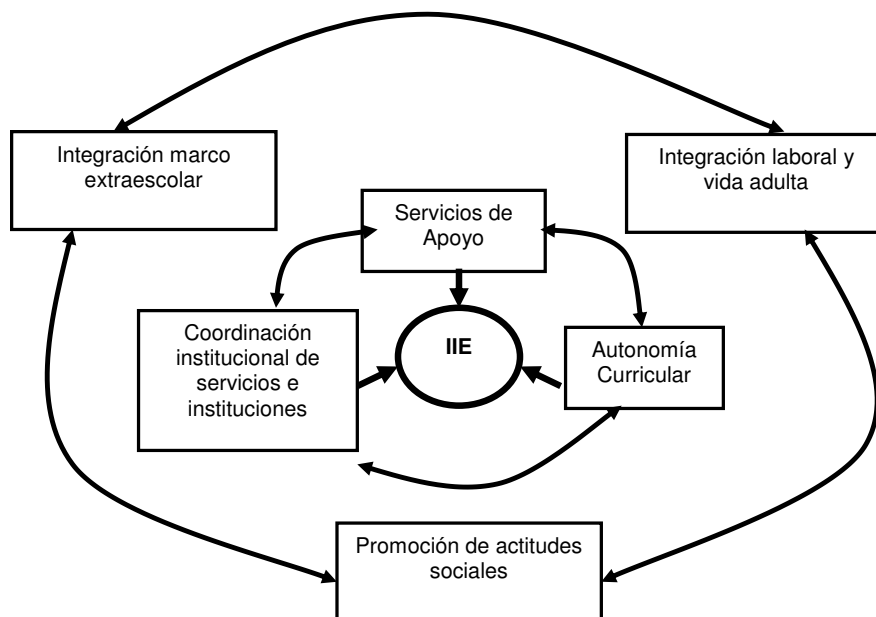


Figura 1. Factores extraescolares y actuaciones dentro del sistema educativo que favorecen los procesos de integración escolar. Tomado de Puigdemívol, 1998 p. 245.

Sin duda la fase de la integración ha sido un paso importante en la trayectoria de la educación especial, sin embargo no todo ha ido bien, por varias razones, algunas de ellas ya señaladas aquí y, por consiguiente, el recorrido sigue una tentativa de sustituir o mejorar sustancialmente el proceso de integración, llegándose finalmente a la designada, y tan deseada, inclusión.

No obstante, para que tengamos una sociedad más inclusiva, aún es necesario des-construir algunos conceptos relacionados con la discapacidad, sin olvidar los valores e ideologías de la sociedad en que se vive y que inevitablemente influyen en las posturas relativas a las personas.

Sería importante reflexionar seriamente en aquello que ha fracasado en el pasado, para dirigirse por caminos más certeros y soluciones más justas para todos, pero esto no será posible sin una acción concertada entre todos, incluso el poder central (Verdugo, & Arias, 2005).

A pesar de las diferentes reformas educativas realizadas en las últimas décadas y de la reformulación de los contenidos en la mayoría de las escuelas, se siguen dando contenidos poco interesantes y separados de la realidad de los alumnos de hoy en día y de sus necesidades, intereses y motivaciones, lo que conlleva al desinterés y abandono escolar. Si la mayor parte de las escuelas sigue desajustada de la realidad actual, no podría ser diferente en lo que respecta al enfoque de la educación especial, es decir, de todos los alumnos, si atendemos a la diversidad y a una escuela para todos (Agostinho, 2012; Echeita, 2006; Morgado, 2003).

Hoy podemos entender la Educación Especial de una forma distinta a la que, durante mucho tiempo, de manera segregadora, estuvo al margen de la educación ordinaria se entendió; felizmente ahora

ya se mira hacia ella como una educación integradora, formando parte de la educación regular en camino de una escuela inclusiva, una escuela para todos (Correia, 1999). Se ha pasado de una disciplina que trabajaba solo con los discapacitados a una disciplina que trabaja con todos.

Existen varias definiciones sobre el concepto de Educación Especial. Unas abarcan más que otras, pero todas ellas rehúyen de las anteriores definiciones que destacaban la incapacidad que presentaba el individuo. Éstas, sin embargo, destacan ahora los recursos, los programas, los métodos, técnicas específicas y procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para aplicar y disponer para que, en cada caso concreto, se potencie el aprendizaje integrado de estos niños con NEE, para que puedan tener una vida lo más normal y feliz posible.

Toledo, (1986) define la Educación Especial como “el tratamiento de diferencias individuales, a través de la individualización de la enseñanza, la adaptación de los programas, la adecuación de los métodos y de los recursos en cada caso concreto según las necesidades especiales” (p. 76). La UNESCO (1977) la define como: “Forma enriquecida de educación general, tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y el material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencias” (p. 11).

No hay duda de que el proceso educativo ha adquirido un papel preponderante y ha asumido una responsabilidad innegable en este proceso de escolarización de niños con NEE, sin olvidar sus compañeros de trabajo que podrán ser: el profesor y/o educador de infancia, trabajador social, psicólogo, fisioterapeuta, etc., dependiendo de los recursos necesarios en cada caso. Sólo con la coordinación de todos los involucrados/responsables y, teniendo en cuenta los varios factores que pueden influir en las intervenciones: familiares, sociales, comunitarias, escolares, etc., se podrán optimizar los resultados (Rodrigues, 2001).

Muchos han sido los términos utilizados para denominar la educación administrada a los niños con NEE, desde pedagogía terapéutica, pedagogía correctiva, enseñanza especial, educación especial, etc. Teniendo en cuenta las terminologías, fácilmente se entiende la evolución de la Educación Especial y la forma como eran vistos y tratados estos alumnos. Partiendo de una mirada más clínica y correctiva, hacia las características del individuo como las limitaciones que lo hacían diferente, hasta una mirada más adecuada, teniendo en cuenta sus especificidades y potencialidades, en un todo psicoafectivo y social, con vistas a mejorar la calidad de vida como ciudadano y estudiante, formando parte de una comunidad educativa integrada y atenta a la diversidad (Sánchez, 2002).

Ha sido sólo a partir de 1978, con el informe Warnock, donde por primera vez se recoge el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este ha sido quizás uno de los pasos más importante para que se mirara de forma diferente a las personas con discapacidad y, por ello, permite una nueva interpretación de lo que era la educación especial. Algunas de sus características son: el hecho de encarar la educación como una igualdad para todos, independientemente de las características propias de los alumnos, aumentando el conocimiento que el niño tiene de sí mismo, de los demás y del mundo que lo rodea, así como hacer que el niño sea lo más autónomo posible, preparándolo para su vida futura.

La educación especial, es vista como un proceso al igual que la educación regular, un continuo en el que se tiene la necesidad de hacer adaptaciones curriculares temporales o permanentes, teniendo en cuenta los factores familiares y emocionales del alumno, que debe ser una parte integrante de la educación ordinaria, independientemente del lugar y condiciones en que se realice.

El informe Warnock recomienda que esta educación esté al alcance de todos lo más temprano posible, introduciendo la perspectiva de la Atención Temprana, y que en ella se impliquen siempre los esfuerzos de los diferentes profesionales así como los padres, trabajando en coordinación, para lograr mejores resultados.

También hace referencia a la importancia de la existencia de escuelas especiales para aquellos niños con discapacidades profundas u otras que, a pesar de la intervención llevada a cabo en las escuelas regulares, no sea posible su progresión. Incluso estas escuelas deberían servir como centros de apoyo a las escuelas regulares y sus profesionales, a las cuales pudieran recurrir siempre que consideraran oportuno, para aclarar y mejorar su prestación con los alumnos.

Se da importancia a la formación de los profesores, no sólo a los de la enseñanza especial, sino también a los de la educación regular, enfocando la necesidad existente de formación en esta área para todos los docentes, para que así puedan, de una forma más eficaz, dar respuesta a las necesidades de los alumnos en su diversidad. Es a partir de este momento que se empiezan a ser visibles los cambios más significativos en la educación y en la sociedad en general.

El Informe Warnok (1978) ha sido de suma importancia para la integración, así como la Declaración de Salamanca (1994) para el impulso de la inclusión. Con el compromiso asumido en la Declaración de Salamanca, se empieza a mirar para los alumnos de forma distinta, pues todas las minorías están contempladas en el documento de compromiso, "...das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras". "...com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais". Lo que significa que están incluidos todos los niños y éstos deben tener su inclusión garantizada en las escuelas regulares y en la sociedad en general. Se espera que éste no sea un desafío demasiado grande para nuestras escuelas y para nuestro país.

Y si no, pensemos, ¿desde hace cuánto tiempo es para todos nosotros normal encontrar personas con discapacidad que lleven una vida a nuestro lado, ya sea en la escuela, en los servicios públicos, en el trabajo o tan sencillamente paseando por la calle? ¿Durante cuánto tiempo estas personas se han visto privadas de sus derechos como ciudadanos? Durante demasiado tiempo, diría yo.

Pero no han sido sólo ellos los que perdieron, pues la sociedad en general se ha visto privada de la posibilidad de convivir con ellos y con sus potencialidades, no teniendo por consiguiente, la oportunidad de crecer como ciudadanos más tolerantes y sensibles frente a la diferencia y la diversidad.

1.1. Necesidades educativas especiales (NEE)

Según Rafael, (2001) basándose en el informe Warnock (1978) el término NEE² se refiere a la diferencia de lo que se espera del niño y de lo que él es capaz de hacer. Esto levanta las normales preguntas sobre las necesidades y expectativas. Siendo que, para los niños en pre escolar, las expectativas se basan en el desarrollo normal esperado para esas edades en las diferentes áreas: cognitivo, motor, lingüístico, autonomía, comportamiento, socialización, bien como varios aspectos de funcionalidad en sus rutinas diarias (Carvalho, et al., 2016), mientras que en la edad escolar esas expectativas ya se prenden con los objetivos curriculares, que tienen que ver con grandes adquisiciones académicas, bien como comportamientos y comprensión de situaciones sociales que ya se espera que las comprendan. Es normal que surjan cuestiones relacionadas con las expectativas curriculares relativamente a los alumnos con graves problemas de aprendizaje, que se pueden resolver disminuyendo la diferencia entre las dificultades y las expectativas, a través de las medidas que se tomarán en cada caso.

El concepto de NEE se refiere a las necesidades de adaptación curricular o alternativa de currículo, siempre y cuando una persona, en un determinado momento de su vida, no logre acompañar la enseñanza regular debido a una perturbación que puede ser: física, psicológica, emocional, etc., y que por ello es necesario recurrir a otros métodos y apoyos con el fin de intentar alcanzar los objetivos definidos. Estas medidas de apoyo deben ser redefinidas y evaluadas con frecuencia, para así tener la certeza de que siguen siendo adecuadas para ese caso concreto en ese momento; no hay que olvidar que las deficiencias o perturbaciones, pueden ser permanentes o temporales, leves o graves (Correia, 1999; Verdugo, 2005). Las NEE no se pueden definir teniendo en cuenta el déficit, ya que para el mismo trastorno puede y normalmente existen, diferentes formas de intervención, dependiendo de las finalidades educativas, de las especificidades de cada caso y de los recursos existentes.

De este modo, siempre que se verifiquen NEE es necesario: la redefinición de objetivos propuestos; la adecuación de contenidos, así como la metodología aplicada; una evaluación significativa y periódica; definición temporal de los objetivos marcados; coordinación y recurso a servicios de refuerzo pedagógicos; utilización de materiales que permitirán una mejor y más fácil movilidad y comunicación, sin olvidar las barreras arquitectónicas que facilitan o no la utilización de los espacios (Correia, 2010; Rodrigues, 2001).

El concepto de NEE es tan amplio que, cualquier alumno o grupo de alumnos que necesiten, en su intervención educativa/pedagógica, recurrir a otros medios y recursos para potenciar su rendimiento y/o inclusión, ya sea por motivos sociales, culturales, étnicos u otros, podrán estar al mismo nivel de igualdad que los alumnos con cualquier handicap.

Las necesidades educativas de un alumno serán más o menos especiales, dependiendo de las comparaciones con las respuestas educativas propuestas. No será lo mismo que un alumno con NEE frecuente una escuela segregadora, cerrada e inflexible, lo que obligará a tomar medidas especiales

² Necesidades Educativas Especiales. El concepto operativo tripartido "DDD" ha sido creado por la OCDE, la primera categoría **Discapacidad**, se refiere a los alumnos que presentan necesidades educativas resultantes de causas orgánicas o biológicas diagnosticadas (hipoacústicos, etc.). En la segunda categoría **Dificultades**, abarcan todos los alumnos cuyas necesidades educativas parecen no residir en causas orgánicas o de desventajas sociales (superdotados, problemas comportamentales, etc.). De la tercera categoría **Desventajas**, hacen parte todos los alumnos con necesidades educativas resultantes de factores, socioeconómicos, culturales o lingüísticos (Inmigrantes, etc.) (Ministério da Educação, 2005, citado por Monteiro, 2008).

de intervención, así como, muy posiblemente, a un diseño curricular distinto al ordinario; o que frecuente una escuela inclusiva, dinámica y abierta, donde se proporciona una enseñanza significativa, atendiendo a la diversidad de los alumnos, optimizando todos los recursos disponibles, con vistas a una educación holística en la que todos los alumnos se sienten parte integrante de ese sistema educativo (Stainback & Stainback, 1999).

En España, y según Bautista, (1993) también las NEE, son las ayudas que puede necesitar un alumno en determinado momento de su trayectoria escolar, que pueden ser ayudas técnicas de personal o materiales, para que se puedan lograr los objetivos de la educación, se habla de un concepto más amplio que no etiqueta sino que respeta la diversidad. O sea que, las necesidades educativas especiales no son más que las ayudas prestadas a un alumno para que pueda maximizar todas sus potencialidades y aumentar su prestación personal, no sólo durante su escolarización sino también, y sobre todo, durante el resto de su vida, como miembro activo de la sociedad donde está integrado.

En este momento, y por lo anteriormente expuesto, parece tener sentido la lectura de la Cuadro 1 que a continuación se presenta sobre educación especial, necesidades educativas especiales y inclusión.

Cuadro 1. Aproximaciones a los términos E.E./N.E.E./Inclusión

E.E.	N.E.E.	Inclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Término peyorativo. • Estrategias educativas segregadoras. • Marginalización escolar. • Bajas expectativas. • Diseño Curricular Reductor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Término de aceptación positiva. • Distinción de las necesidades de los alumnos. • Mirada global de los contextos del alumno. • Respuestas educativas positivas. • Sistema educativo similar para todos los alumnos. • Respeto las adaptaciones para cada alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Término de amplitud inclusiva. • Respeto la diversidad y individualidad de todos. • Igualdad de derechos para todos los alumnos. • Equidad para cada uno de los alumnos de la escuela y no solamente para los alumnos con discapacidad. • Alumno como agente activo de su aprendizaje. • Innovación Educativa • Cooperación inter disciplinaria • Potenciador de la autonomía/accesibilidad universal/calidad de vida.

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de esta trayectoria se intenta que los términos utilizados sean lo menos estigmatizadores posible para las personas con discapacidad, teniendo en cuenta su condición y derechos a la diferencia y vida plena. Este intento no es fácil, encontrar un término que se refiera a las personas que tienen algún grado de limitación o restricción funcional, sin que despierte algún tipo de etiqueta o estigma, sin embargo se intenta que sean lo menos posible.

Proporcionar un lenguaje y métodos de lectura global que pudiera uniformizar procedimientos, términos y actitudes idénticas para diferentes realidades y países resulta en la creación del documento CIF. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003), a través de la Clasificación Internacional de Funcionalidad, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), utiliza el término Discapacidad para designar un término multidimensional que es el resultado de la persona con su entorno, es decir, las interacciones de la persona con el ambiente físico y social.

No se trata de clasificar las personas, tan solo por las características de salud de las mismas dentro de su contexto de vida y de los impactos ambientales. Los componentes de Funcionalidad y de Discapacidad son expuestos de dos formas, la de la limitación o restricción de la actividad, por la discapacidad o por los aspectos neutros no problemáticos relacionados con la salud, denominados como funcionales.

Es propósito en el contexto escolar conocer no sólo los aspectos relacionados con la salud, situación clínica de las características que implican la pérdida o anomalía de la estructura del cuerpo y situación fisiológica, como también el impacto de las variables contextuales que pueden estar condicionando la funcionalidad del alumno (Monteiro, 2008).

1.2. Inclusión

La inclusión es un proceso en pleno desarrollo en la actualidad, se inició en los Estados Unidos, Reino Unido y Canadá, extendiéndose hacia otros países, incluyendo Portugal y España. Lo que se pretende es que todos los niños sean, de hecho, incluidos en las escuelas, sintiéndolos como suyos propios y aquí se engloba a todos los niños sin excepción, con discapacidad, los superdotados, minorías raciales, religiosas u otras (Echeíta, 2006; Batista, Santos & Fumes, 2016; Rodrigues, 2001).

Tal y como refiere Arnáiz (2003), existen varias prácticas educativas fundamentadas en los principios de la educación inclusiva, comunes a varios autores Alcedo (2015); Agostinho (2012); García, (2016); Morán, G. & Villa & Thousand (1995) que son:

- La educación basada en los resultados.
- La educación multicultural.
- La teoría de las inteligencias múltiples.
- El aprendizaje constructivista.
- El currículo interdisciplinar.
- La instrucción referida a la comunidad.
- La valoración auténtica de la actuación del alumno.
- El agrupamiento multiedad.
- El uso de las tecnologías en el aula.
- La instrucción mediada por compañeros.
- La enseñanza de responsabilidad.
- La agrupación colaborativa entre adultos y estudiantes.

Se pretende que la inclusión supere la integración en aquello que en ella significó la diversidad y que finalmente se mire adelante para la heterogeneidad de los educandos de hoy.

Mucho se dijo y escribió ya sobre la trayectoria de la educación especial y la inclusión. Ya se hizo bastante, pero existe aún mucho por hacer para que ésta sea una realidad generalizada, que toca a todos aquellos que frecuentan el sistema escolar. Mucho más habrá que hacer si hablamos de inclusión laboral o social, si no, miremos a nuestro alrededor y hagamos una reflexión sobre la realidad de la cual formamos parte.

No es fácil hacer cambios, pues el ser humano normalmente se resiste a los mismos, sobre todo si para ello es necesario un esfuerzo personal y si implica un esfuerzo monetario añadido. El primero, estará más ligado a la práctica de los profesionales de la educación; el segundo, tendrá más que ver con el poder político. Ambos son contextos importantes implicados en el proceso de progreso de la inclusión. Tampoco podemos olvidar que, cada país tiene su historia, cultura y tradición educativa que influye y condiciona las decisiones, cambios y respuestas del sistema educativo (Rodríguez, 2001; Rodríguez, 2015).

Existen condiciones en las cuales es necesario intervenir y que son importantes para que el proceso de inclusión sea más rápido en esta sociedad cada vez más exigente y heterogénea:

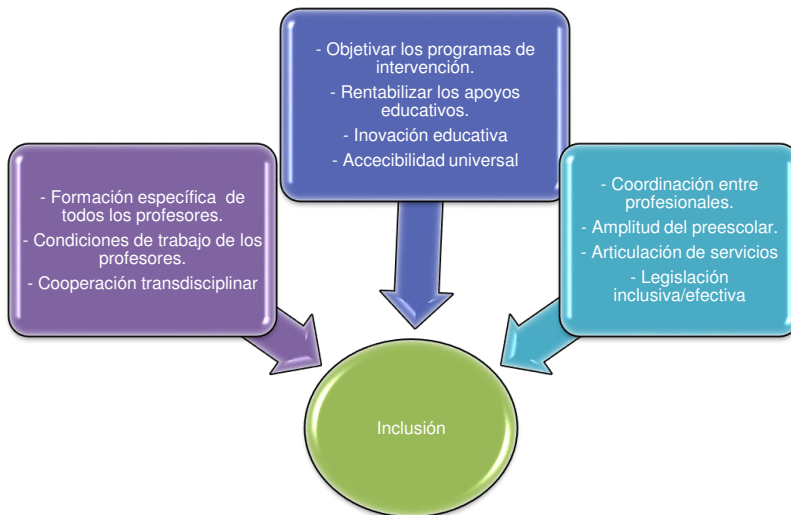


Figura 2. Aceleradores de la inclusión. Elaboración propia.

Para iniciar cualquier cambio en el contexto escolar, es necesario que los profesores asuman su intencionalidad de cambiar algo, analizar la realidad que tienen en su escuela, trazar objetivos y metas a alcanzar partiendo de lo que ya poseen: su historia, alumnos, ideologías, etc. Será necesaria una reorganización escolar y curricular, elaboración de proyectos o reformulación de los ya existentes, adaptaciones curriculares, innovación pedagógica, etc., dependiendo de la diversidad de los educandos, se debería tener en cuenta también la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), así y de forma consistente se lograría más espacio para la inclusión y diversidad (Correia, 2010; Porfirio, et al., 2016; Sacristán, 2000; Sánchez & Torres 2002).

El profesor no podrá olvidar, sin embargo, que sus prácticas deberán adecuarse a los alumnos y no lo contrario; la enseñanza debe ser constructiva y participada por los alumnos, y sus aprendizajes significativos para los mismos, de lo contrario, se corre el riesgo de no enseñar lo que se enseña, contribuyendo para la exclusión y no para la inclusión social (Agostinho, 2012; Echeita, 2006; Sánchez & Torres 2002).

Respetar el alumno y certificarse de que las respuestas son las que necesita, mirándolo como un todo y no como una parte de sí mismo, conlleva a verlo como individuo, perteneciente a una familia, escuela y sociedad teniendo en cuenta el Estado, elemento imprescindible para un sistema verdaderamente inclusivo y eficaz, sólo posible con el asumir de responsabilidades de todos los involucrados en el proceso como refiere Correia (1999), y se puede ver en la figura que se presenta a continuación.

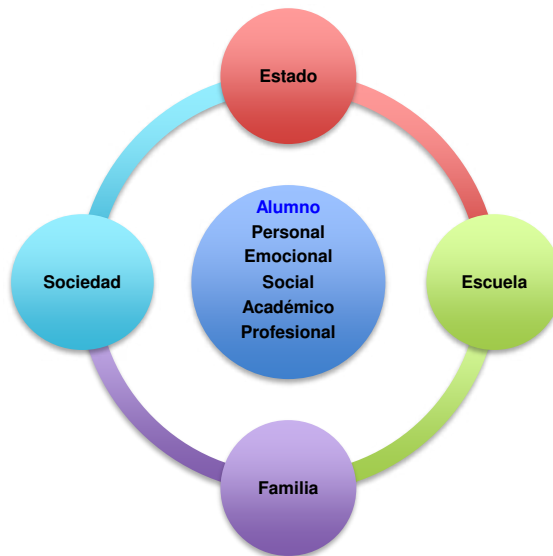


Figura 3. Sistema inclusivo centrado en el alumno. Elaboración propia

La educación es un proceso complejo de aprendizaje y cambio que se procesa en el alumno dependiendo de la enseñanza y de las experiencias a que esté expuesto (Correia, 1991) esto implica los factores geográficos, culturales, historiales y políticos de un país (Ainscow, 2010), además la escuela está inserida en una sociedad cada vez más exigente, que se impone en su cultura, valores, etc. con una diversidad cada vez mayor, “um local amplo, culturalmente múltiplo que abrange elementos organizacionais de questões sociais, multifacetadas” Segundo Carbone & Menin (2004) citados por Lima & Petrenas (2006, p. 116).

“A escola, ao constituir-se como um espaço seguro e saudável está a facilitar a adopção de comportamentos mais saudáveis, encontrando-se por isso numa posição ideal para promover e manter a saúde da comunidade educativa e da comunidade envolvente” (Programa Nacional de Saúde Escolar, 2006, p. 5).

La inclusión es como se sabe una cuestión de salud personal y colectiva, por ello las estrategias de intervención de la salud escolar contemplan su intervención a nivel de la salud individual y colectiva en lo que se refiere a la inclusión/ambiente escolar; y estilos de vida, y para que la intervención sea positiva y efectiva en estos cuatro ámbitos todos ellos correlacionados, es necesaria una articulación de calidad entre todos los involucrados en el proceso educativo, como parceros los ministerios de la educación, salud y social, definiendo estrategias de cambios personales y/o ambientales.

Hablar de inclusión significa tener que hablar de equidad, uno no existe sin el otro, puesto que solo con una acción educativa justa, pero no igualitaria (características diferentes, necesidades distintas) que respete la igualdad de derechos y oportunidades de todos sus alumnos, que es lo mismo que decir en el acceso, tratamiento y resultados de esa misma educación, y para ello, la escuela necesita mirar esta realidad de dentro para fuera, teniendo en cuenta las dimensiones, sociales, culturales, económicas y ambientales, y estar en cooperación/acción constante con esta realidad holística, de no ser así, muy probablemente esta equidad inclusiva pedagógica, no pasará de intentos fracasados (Pinto & Preira, 2012).

1.3. Normalización

Hablar de inclusión implica también, una referencia al concepto de normalización, puesto que, la accesibilidad, de las personas con discapacidad a todos los lugares y servicios que las demás personas, a nivel educativo, de empleo, ocio u otro es un derecho. Este concepto surge como una necesidad en busca de soluciones hacia la segregación de las personas con discapacidad.

Normalización viene del concepto de normalidad. Éste no depende directamente del individuo sino de su entorno, por consiguiente, no se deberá intentar cambiar al individuo, hasta porque muchas veces eso no es posible, pero sí su entorno y a la idea que las personas tienen en relación a él. Por otro lado, lo de ser normal es muy relativo, lo que hoy es normal puede dejar de serlo en cualquier momento y puede no serlo en otro lugar, cultura o sociedad, eso depende del constructo social que puede variar, no existe científicamente un padrón de lo que es normal, depende del contexto social e histórico, por lo tanto variable (Sánchez & Torres, 2002; Verdugo & Díaz, (cords.) 2005).

Lo que se pretende es que las personas con Necesidades Especiales (NE) tengan una vida lo más normal posible en el medio en que se encuentran. Es decir, que se levanten por la mañana como cualquier persona, vayan a la escuela o trabajo, convivan y hagan una vida tan normal cuanto sea

posible, sin que estén confinados en una cama, casa o institución. Para ello es necesario crear los medios y los recursos que faciliten y potencien las posibilidades a todos los que tengan handicaps, para que así puedan tener una vida lo más normal posible (Correia, 2005; Rosa, 2010). Hablar de normalización implica hacer referencia a aquellos que se consideran los padres de este concepto, que son: Bank & Nirje (1969), Mikkelsen & Wolfensberger (1985).

Es importante pensar que, para que haya normalización en la vida de las personas con discapacidad, es necesaria una normalización de los servicios, es decir, si los servicios a disposición de la población no tienen en cuenta las minorías, adaptando sus servicios al nivel humano, físico, etc., será difícil que estas personas puedan usufructuar de los mismos con un máximo de autonomía posible y con la menor dificultad, minimizando así sus diferencias ante el grueso de la media de la sociedad:

- Cualquier individuo, sean cuales sean sus características, es un individuo pleno de derechos, por lo que la sociedad y sus servicios deben dar respuesta a sus necesidades.
- El Estado, como entidad máxima y responsable física, económica y socialmente de todo y cualquier individuo, debe asegurar su total y plena inclusión en la sociedad garantizando, en lo que le atañe, la normalización de la vida de todos, sobre todo de las minorías que, infelizmente, aún no poseen las condiciones esenciales necesarias para una vida plena e interventora en la sociedad en la que están inseridos (Barton, 1996; Rodrigues, 2001, 2004; Verdugo & Díaz, (cords.) 2005).

Se pretende que la inclusión sea efectiva y no apenas una integración física, valorando por tanto el papel de los ciudadanos con discapacidad, como teniendo un papel activo y útil en la sociedad donde se encuentran, teniendo en cuenta su función social, desarrollando funciones válidas y valoradas por su comunidad (Rodrigues, 2001, p. 23).

La dificultad en la normalización, el no respeto de las estructuras sociales existentes en relación a las minorías, no las aceptando tal y como son, en su especialidad, conlleva a una especie de opresión que transforma la vida de estas personas en una negación constante de su realidad, algunos rechazando su identidad, sometiéndose a los más fuertes (dichos normales), culminando en una desastrosa interiorización de su inferioridad (Barton, 2009).

Con alguna frecuencia suelen querer ser aquello que no son y difícilmente aceptan sus características, haciendo así su proceso de normalización más vulnerable, debido a las expectativas que ellos propios tienen en relación a sus capacidades, lo que inevitablemente, conlleva a la cohabitación con el miedo, las frustraciones y el dolor (Rodrigues, 2001; Stainback, 1999; Verdugo & Díaz, 2005).

Con frecuencia presentan comportamientos como si no fueran capaces y competentes como refiere Seligman (1975) en Rodrigues (2001), un "desánimo aprendido", según el autor este comportamiento sí es aprendido y puede también ser extinguido, por lo cual es muy importante una intervención de calidad para que la persona cambie de actitud y comportamiento en el desarrollo de competencias en la exploración de su autonomía y autoconcepto.

El autoconcepto, que es la forma como nos vemos a nosotros mismos, está íntimamente relacionado a la noción de personalidad. Consciente o no, cada uno de nosotros tiene una imagen de sí mismo que influye en todo lo que decimos, hacemos o percibimos en relación al mundo. Son nuestros

valores, nuestras creencias, nuestra habilidad para lidiar con el mundo y los objetivos que tenemos en nuestra mente (Bowditch, 1992, pp. 63-64). Siguiendo a este autor, que nos presenta otros conceptos: la Distorsión perceptiva, cuando vemos las personas de una forma bien diferente de la que son, o como estas personas nos son objetivamente presentadas. El Estereotipaje, cuando se usa una impresión estandarizada de un grupo de personas y que influye en nuestra percepción relativamente a un individuo en particular, el Estigma. Tenemos también el Efecto halo que consiste en dejar que una determinada característica de un individuo (o grupo), encubra todas las demás características de ese individuo (o grupo). Tenemos también las Expectativas que consisten en ver y oír lo que esperamos ver y oír y no lo que realmente está sucediendo.

Por todo lo expuesto, es urgente recurrir a diferentes modelos de intervención, según los casos, para que sea posible un cambio de actitud y de prácticas en el individuo que potencien una maximización del desarrollo y autonomía de la persona con discapacidad (Rodríguez, 2001, p. 25).

Atrás ha quedado la visión más clínica y correctiva del problema, que miraba las características del individuo como las limitaciones que lo hacen diferente, dando paso hacia una mirada más profunda que tiene en cuenta sus especificidades, pero anteviendo las potencialidades, como un todo psicoafectivo y social, con vistas a mejorar su calidad de vida como estudiante y ciudadano, formando parte de una comunidad educativa inclusiva y atenta a la diversidad (Guerra, 2000).

Como afirma Casado (1995) "La conciencia normalizadora aprecia potencialidades que deben ser desarrolladas mediante la educación y el entrenamiento, que permitirán ciertos grados de autonomía en las tareas de la vida diaria, de actividad laboral, de emancipación residencial y de independencia en las relaciones personales y familiares" (p. 124).

1.4. Estigma

Hablar de estigma es infelizmente inevitable cuando se habla de discapacidad, pues normalmente la gran parte de estas personas y sus familias ya han sentido en su piel el peso del estigma por parte de alguien de su entorno cercano o social. El estigma junto con actitudes negativas puede permitir que se levanten barreras sociales adicionales que pueden conducir al aislamiento y aumento de marginalización de estas personas (Santos, Crespo & Guillén, 2009).

El estigma normalmente está asociado a valorizaciones negativas relativamente a un atributo que por norma huye de la norma y lo rebaja (estereotipo). Éste puede ser relativamente a las características físicas, que dicen respecto a anomalías, deformidades; las comportamentales dicen respecto a desvíos de carácter individual; las tribales normalmente dicen respecto al color de la piel u otras características típicas de grupos étnicos o culturas diferentes (Goffman, 1988; Monteiro, 2008).

Cualquiera que tenga una condición de discapacidad puede ser negativamente evaluado por esa característica, olvidando la persona como un todo con todo su valor y sus capacidades.

Los modelos psicosociales de una forma general dicen que el estigma se manifiesta en tres vertientes en el comportamiento social (Ottati, Bodenhausen, & Newman, 2005; Santos, Crespo & Guillén, 2009) a través de los Estereotipos que son conocimientos aprendidos por la mayor parte de la sociedad; los Prejuicios que se manifiestan a través de las actitudes y valoraciones sociales; y la Discriminación efectiva consecuencia de las anteriores por los comportamientos de rechazo y exclusión que dejan estas personas en situación de desventaja social y moral. En estos casos significa que las actitudes son negativas hacia estas personas.

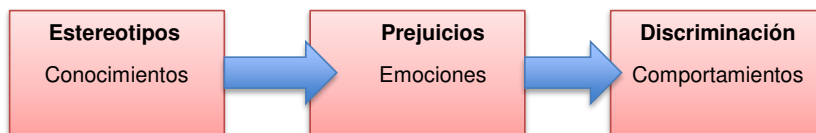


Figura 4. Estigma y comportamiento social. Fuente: Adaptado de Santos, Crespo & Guillén 2009, p. 13.

El estigma surge con la necesidad de protección de determinados grupos sociales para protegerse de lo extraño, desconocido, diferente, o temido. Así siendo, es difícil la erradicación del estigma pues los mecanismos psicológicos que lo sostienen se apoyan en elementos de juicio, autoprotección y emocionales, lo que le da una poderosa fuerza, pero sin duda que los términos utilizados más adecuados ayudan a que el estigma no se alimente (Valverde, 2016).

Como afirman varios autores, el estigma no es exclusivo de la discapacidad, pero sí es un problema de la discapacidad y puede ser de gran sufrimiento para algunos, sobre todo para los que tienen una discapacidad física evidente, que en seguida son miradas de forma distinta por las personas dichas normales (Camargo, 2000; Cavalcante & Minayo, 2009; Pereira, 2006; Soares & Brooke, 2008).

La imagen y el cuerpo son condiciones que afectan las relaciones sociales muchas veces comprometida porque no respetan un patrón de imagen ideal, por lo que las personas con discapacidad se ven afectadas por las actitudes de las personas sobre todo si esa diferencia es evidente o porque su incapacidad le obliga a tener ayudas para relacionarse, moverse, hacer una tarea, etc. La necesidad de ayudas diferenciadas tiene un carácter ambiguo, si por un lado ayudan a que la persona con discapacidad sea más autónoma, por otro lado sobresale en seguida haciendo con que el gatillo del estigma dispare al ver las necesidades acrecidas de las personas con discapacidad, ya sean: gafas, sillas de ruedas, bastones, coches adaptados u otros, a los que Goffman (1988) denomina de símbolos estigmatizantes y estos perduran en las culturas a través del espacio y el tiempo, con una carga despectiva física y moral.

Es a través del estigma y de la imagen social que las personas con discapacidad forman su propia imagen, a partir de la diferencia y que a través del mismo lo perciben como obstáculo a la aceptación social plena; muchas veces por ello se inhiben de aparecer en público o intentar hacer o desarrollar determinadas tareas porque les da vergüenza o creen no ser capaces, comprometiendo la autoestima y la percepción de autoeficacia. Aquí ya no está solamente implícito el estigma público sino también el autoestigma, que muchas veces permite anticipar el rechazo aunque no se haya producido aún, distinto del estigma experimentado, o sea de las experiencias vivenciadas por la discriminación y el rechazo de que han sido víctimas (Link, 1987; Link, Struening; Rahav, Phelan et al., 1997; Rodríguez, et al., 2004; Costa, Leitão, Morgado & Pinto, 2006; Santos, Crespo & Guillén, 2009;).

El estigma no afecta sólo a las personas con discapacidad sino también, a las personas que están en estrecha relación con ellas como es el caso de los familiares, a veces también los profesionales y los que se relacionan con ellas, éste se denomina de estigma por asociación (Mehta & Farina, 1988; Santos, Crespo & Guillén, 2009).

Sin embargo, y como afirman Angell & Kovak (2005); Santos, Crespo & Guillén (2009) la familia, al igual que las personas con discapacidad, también se ve afectada por dos estigmas: el público, generalizado por la persona con discapacidad hacia su familia o también por la observación dirigida

y sufrida por su familiar, así como el autoestigma, sentimientos que la familia asimila derivados de los mensajes transmitidos por la sociedad en general, profesionales, otros miembros de la familia y que terminan en sentimientos de culpa hacia la enfermedad que en consecuencia originan vergüenza, rechazo y negación hacia la enfermedad, ocultamiento y aislamiento familiar y social, siendo necesaria aquí una intervención profesional efectiva y de calidad para todos los miembros de la familia.

Es sobre todo a través de la visión que el estigma resulta evidente, por lo que muchas veces las personas con discapacidad intentan ocultar esa diferencia, intentando mostrarse lo más normal posible, manipulando con estrategias de control de la información social el estigma. Inevitablemente la propia imagen que la persona con discapacidad tiene de sí misma está comprometida, pues en público será siempre la diferente, el desvío de la norma, por lo que sus interacciones y dinámicas sociales estarán siempre condicionadas, siendo más o menos tensa de acuerdo con la imagen que tiene de sí mismo y de las actitudes más o menos adecuadas de los demás, según si el estigma está más o menos evidente (Goffman, 1988; Mendes, 2011).

Los sentimientos de pena, caridad entre otros, son manifestaciones también del estigma que conlleva a la persona con discapacidad a sentirse discriminada, inferior, incapaz, diferente de los demás en un concepto social desvalorado.

Estos sentimientos son tan más importantes cuanto lo sea la discapacidad y la apariencia física y si es permanente o no, lo que obliga a un cambio significativo de estar en la vida y de vivir socialmente (Paiva & Goellner, 2008) afectando la vida personal, las interacciones, opciones de vida y oportunidades, consecuentemente la calidad de vida de estas personas.

La idea generalizadora de la incapacidad es antigua, absurda, inadecuada e irrespetuosa e influye para que las personas sientan pena y vean la persona con discapacidad como menos capaz, más triste, infeliz, limitada, improductiva e incapaz de cuidar de sí misma (Pereira, 2005), haciendo con que sus actitudes muchas veces no sean las más adecuadas importunando las personas con discapacidad que en sus características no son todas iguales, al revés, tal y como nosotros, todos distintos con necesidades diversas así como nuestras capacidades, deseos y sentimientos.

De cierta forma esta estigmatización está tan enraizada en la sociedad que es como si fuese natural regirse por sentimientos y valores que están establecidos cuanto a la discapacidad, permeabilizando los individuos en sus respectivos contextos de vida ya sea personal, escolar, laboral o de ocio comprometiendo sus derechos, calidad de vida y su felicidad. Así siendo, el estigma no representa solamente una condición física, pero también una designación social que puede ser muy seria si se habla de valoraciones y actitudes negativas que pueden resultar en discriminación efectiva (Santos, Crespo & Guillén, 2009).

La necesidad de ser aceptado y no rechazado por determinado grupo social, hace con que los individuos cambien sus pensamientos, formas de actuar y estar y consecuentemente el sentir, para que su posición sea normativa en ese mismo grupo; el cambio de actitudes es poderoso cuando se habla de la dinámica de grupos (Monteiro, 2008; Tripp & Sherrill, 1991).

La evolución de la sociedad está permitiendo que en general se mire la discapacidad con otros ojos, con una mirada más humana y más justa. La exigencia, información y oportunidades que las personas con discapacidad, sus familias y mucha más gente de la sociedad aportan a estas personas, está demostrando como a través de la historia la sociedad en general ha sido injusta, para no decir

obscena, con estas personas, al no permitir y proporcionar las herramientas para que pudieran tener los mismos derechos y oportunidades que los demás demostrando que son tan capaces como cualquiera. Quiero creer que dentro de poco tiempo este estigma que todavía se siente esté finalmente extinguido y que todos sean aceptados y tratados como iguales en su diferencia.

1.5. Diversidad

Seguendo el abordaje sobre la evolución de la educación especial, encontramos el concepto de diversidad, que según Rodrigues (2001) es:

“um conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados. Por tanto, quando falamos em diversidade, estamos a falar em adequação pedagógica e, se quisermos, em adequação curricular, que nos permita planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos e as características dos ambientes onde eles interagem” (p. 132).

Esta perspectiva consiste en una mirada profunda sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje que se aleja de la visión minimizadora de la clase uniformizada, en la cual se concede una enseñanza no diferenciada, donde el mismo modelo de enseñanza servía para todos los alumnos, independientemente de sus intereses, características propias, necesidades, etc. Esta diversidad conlleva aún otras características que acentúan las diferencias, tales como la motivación, el ritmo de aprendizaje, la capacidad de aprender, que sirven para acentuar las diferencias, actitudes y acceso a la igualdad de oportunidades y derechos (Ardanaz, 2004; Sacristán et al. 2000; Torres, 2000).

El término diversidad puede tener varias formas de uso, ya sea referente a la diversidad humana, cultural, étnica, histórica u otra, siendo que la diversidad humana es la más compleja y rica, aunque durante varios siglos la diversidad asociada a una minoría que salía de las normas solía ser una amenaza para la sociedad, por lo tanto excluida de la misma y no respetada, causando inúmeras injusticias sociales. Con la evolución histórica, cultural y humana, hoy en día la diversidad de una forma global es valorada en un intento de ser respetada por todos dependiendo de su contexto cultural (Bausela, 2009).

Podemos preguntarnos porqué la diversidad en la naturaleza es tan importante y la desaparición de una especie significa una pérdida irremediable y, sin embargo, ¿en lo referente a las personas esa aceptación es tan difícil? Quizás, porque cada uno se cuestiona y siente amenazado por la diferencia del otro, o porque pensamos que somos mejores o peores que el otro, en lugar de pensar que somos apenas diferentes (Ainscow, 2001; Ardanaz, 2004).

Quizás, porque durante mucho tiempo se practicó el culto de la norma, de aquello que es normal, y todo o todos los que huyeran de la misma eran puestos de lado, discriminados, etc.

Durante muchos siglos, las personas que físicamente eran diferentes porque tenían una discapacidad eran discriminadas, y quizás aún hoy lo sean también con mucha más frecuencia que la deseada. Muchas veces oímos hablar en nuestras escuelas que los niños no siguen a la mayoría del grupo en sus aprendizajes o posturas, como: “es un vago”, “es un rebelde”, etc. ¿Porqué catalogar a estos

niños en vez de llevar a cabo una diversidad de propuestas educativas para intentar motivarlos y que se sientan respetados en sus diferencias? (Ainscow, 2001; Jiménez & Huete, 2002).

Es innegable que no existen dos seres iguales, somos todos diferentes e irrepetibles, por lo que, es necesariamente importante tener en cuenta la diversidad encontrada en un aula, ya sea por las características físicas e intelectuales, étnicas, culturales, etc. Para obtener éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje, no se puede ignorar esta diversidad como necesidad para flexibilizar y adoptar los currículos que pueden facilitar el suceso de todos, independientemente de sus necesidades, evitando así problemas de desigualdad y fracaso escolar (Ainscow, 2015; Bausela, 2010; Echeita, 2006).

La educación debe, cada vez más, ser vista como y para la igualdad, donde las minorías no tendrán atención requerida y finalmente se logre una escuela de y para todos, donde nadie se sentirá excluido debido a sus características personales e individuales. En este sentido, el modelo de integración es substituido por el modelo de inclusión y que no es más que una escuela de calidad para todos sin excepción, donde los intereses, las motivaciones y las capacidades de cada uno serán un punto de partida para la enseñanza individualizada, como garantía de una igualdad real de oportunidades, potenciando así una alteración significativa de la sociedad (Ainscow, 2001; Carrera, 2003; Justino et al., 2013; Rodrigues, 2001).

Hablar de una escuela atenta a la diversidad, es pensar también en la ardua tarea con que ésta se depara para dar respuesta a todos sus alumnos. Si se piensa que no es fácil dar respuesta y respetar la diversidad existente dentro de un núcleo familiar, recreativo, político, etc., fácilmente se entiende que la tarea de los educadores/profesores es un desafío constante. De hecho, reconstruir la escuela homogeneizadora que durante siglos ha educado a esta sociedad, de por sí representa ya un colosal desafío. Sin embargo, la evolución social y las exigencias constantes no dejan lugar a dudas de que este es el correcto camino para una escuela de éxito, y no de discriminación social (França, 2010; Rodrigues, 2001; Stainback et al. 1999).

La creciente complejidad social, religiosa, política, ideológica, cultural, etc., sustentan la necesidad de una escuela diferente, donde todos aprenden unos con los otros y construyen competencias capaces de lidiar cada vez más con la diferencia y la diversidad, en una perspectiva de educación para la ciudadanía (Sacristán et al., 2000). En esta riqueza de culturas y conocimientos diferentes, en el intercambio y compartición de vivencias, se formarán ciudadanos más activos, críticos, interventores, solidarios y tolerantes con ellos mismos y los demás (Ainscow, 2001; Carrera, 2003; Praia, 2001).

Hablar de diversidad en la escuela no significa mirar sólo hacia las características físicas (inmediatamente detectadas con una simple mirada), las diferencias étnicas, religiosas, ritmos de trabajo diferentes, etc.... Esta diversidad está relacionada con las características individuales o colectivas que pueden, y normalmente son, responsables por los grupos que se forman en las escuelas o también por el aislamiento de algunos alumnos. Por ello, en este ambiente educativo no sólo tiene peso el Currículo Educativo ordinario, sino también, y de idéntica importancia, el Currículo oculto; es decir, el aprendizaje informal realizado entre compañeros, sin intencionalidad educativa propiamente dicha, muchas veces acaba por tener más peso que el ordinario (Correia, 2001; Sacristán, et al., 2000).

Muchas veces esta diversidad/identidad social también acarrea problemas a los alumnos por pertenecer o no a un grupo; por ello la importancia de que la escuela esté atenta a esta diversidad, no sólo dentro, como también fuera del aula, para que se puedan evitar situaciones de discriminación, abuso y humillación entre los niños, sobre todo de aquéllos que por sus características o limitaciones se puedan sentir inferiores a los demás (Echeita, 2003; Carrera, 2003; Correia, 2001; Stainback, 1999). La sociedad en general y las instituciones en particular, deben mirar para la diversidad en toda su riqueza y desafío, siendo que no respetarla significa empobrecerla y no sacarle la riqueza que contribuye para la evolución y progreso de la humanidad en una sociedad más justa (Torres, 2002).

Entre estas instituciones está la universidad, con un rol mucho más importante que el que tuvo y debe tener en este proceso de cambio y respeto a la diversidad humana, cultural y personal, sobre todo en el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad. Durante mucho tiempo las universidades fueron espacios excluyentes hacia las personas con discapacidad manteniéndose al margen en relación a otros espacios de educación, que fueron trazando un camino hacia la inclusión, intentando ser cada vez menos segregadores (Bausela, 2002; Días, 2000; Kats et al., 2013).

La igualdad de oportunidades se ha visto privada en estos contextos, no respetando la diversidad en su total riqueza, privando las personas con discapacidad de acceso a la educación superior universitaria, ya fuera por las accesibilidades, por el coste de las matrículas, la total incapacidad de atender a las diferentes discapacidades, cuerpo docente sin formación en esta área, ausencia de ayudas técnicas, etc.

La escuela está inserta en una sociedad cada vez más exigente que se impone en su cultura, valores, etc., con una diversidad cada vez mayor, es un local amplio, culturalmente diversificado, que contiene elementos organizacionales de realidades sociales, multifacetadas (Carbone & Menin (2004) referidos por Lima, Colus, Luciano & Petrenas, (2006, p. 116).

La diversidad humana en las escuelas es una realidad creciente en la que todos nosotros vivimos y aceptar esta riqueza es aceptar el valor y los derechos de todos, permitiendo que la ley sea efectiva y posibilite de forma natural que todos sin excepción vivan la vida que han decidido vivir. Esta diversidad es la realidad, enseñar y aprender en/con ella es un reto importante de la educación para el siglo XXI (Bausela, 2002; Delores, 1996; Moção Global, 2014; Quesada, 2001).

1.6. La diversidad y el órgano docente

Para hablar de diversidad en la escuela, enfocando sólo a los alumnos sin hablar de los profesores, significaría dejar una laguna importante en el tema que nos ocupa. De hecho, los profesores son una "pieza" clave en el proceso de institucionalización de atención a la diversidad en la escuela y, consecuentemente, en la sociedad. Sin olvidar que el profesor es un modelo para sus alumnos, y mucho más cuanto más jóvenes sean éstos (Prata, 2013; Verdugo et al., 2005).

Las características de cada uno, incluso las creencias y orígenes, no dejan de influir en sus prácticas pedagógicas, así como la sensibilidad artística, cuanta más se tenga, más posibilidades existirán a la tolerancia. Por ello, se debería incentivar la enseñanza artística desde edades muy tempranas, independientemente del ramo, dando así a todos la posibilidad de crecer artísticamente en sensibilidad, armonía y tolerancia, cuestionando la obligatoriedad de algunas áreas en la enseñanza, que intentan homogeneizar las prácticas de los profesores (Sánchez et al., 2002).

Cuanta más flexibilidad y abertura a nuevas experiencias y conocimientos, logrando conciliar lo que ya se sabe y se daba por cierto, contraponiéndolo con las nuevas exigencias educativas y sociales, más posibilidades de éxito se podrán esperar en la práctica educativa y de realización personal y profesional. Así pues, la diversidad y riqueza del profesorado debe ser canalizada hacia la diversidad de los alumnos (Sacristán, et al. 2000).

Todas las instituciones son diferentes por su aspecto físico, su identidad formada por su historia, sus profesores, los alumnos que la frecuentan, los padres, el entorno dónde se encuentra, etc. Pedir a todas las escuelas que enseñen y funcionen de la misma manera, es un atentado contra la diversidad. Felizmente, la creciente autonomía de las escuelas permite una flexibilización de currículos y desarrollo de proyectos, con el objetivo de ir hacia el encuentro de la realidad de todos los alumnos, en el intento de permitir a todos una igualdad de oportunidades (Ardanaz, et al. 2004; Sacristán, et al. 2000).

Ahora bien, no podemos pensar que todo funciona de la mejor manera, puesto que, en una determinada escuela podemos encontrar la concretización real de la flexibilización de currículos, donde el profesorado se siente motivado para trabajar y donde las innovaciones son bienvenidas por toda la comunidad escolar, mientras que, en otra escuela, debido a su historia o por problemas internos o externos, el profesorado puede sentirse desmotivado y/o limitado en sus tentativas para innovar sus prácticas (Ainscow, 2001; Correia, 1999; Perdigão, 2014; Rodrigues, 2015) .

Esta creciente autonomía de las escuelas puede transportar algunos riesgos a la educación, en la medida en que la historia de las instituciones puede afectar a su desempeño, así como a su identidad, pudiendo dar origen a escuelas de primera y de segunda, consecuentemente afectando a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sacristán, 1999).

La mirada puesta en una escuela o institución escolar debe ser holística, para que el análisis y comprensión de esa realidad sea lo más fiel posible. Por tanto, hablar de diversidad implica ver la realidad educativa como un todo. Los contenidos curriculares facilitados a los alumnos deberán ser ricos en calidad y cantidad, para que entiendan la realidad en que viven como un todo y, es de ese todo que ellos forman parte, ellos y nosotros (Sacristán et al. 2000).

Bajo este punto de vista, la diversidad implica todo y todos, depositando en cada uno un porcentaje de responsabilidad para que la diversidad sea una plusvalía en la vida de todos y de cada uno, aportando crecimiento y riqueza en las vivencias sociales y personales de esta sociedad cada vez más exigente (Correia, 1999, 2001; Sacristan et al., 2000).

La escuela podrá en el futuro sentir a todos los alumnos como suyos si llega a entender que la diversidad es sinónimo de riqueza educativa y social transmitiendo valores diferentes a los que les bombardean a diario, como si el éxito, la felicidad y el suceso fueran asociados sobre todo al estatuto social y al poder económico. Y la responsabilidad en esta transmisión no recae sólo en la escuela, sino también en los padres, comunidad educativa y sociedad en general, así como en el poder central. Como afirma Sacristán (1999), la diversidad puede ser tan normal como la propia vida, por lo tanto, todos deberíamos acostumbrarnos a ella trabajando a partir de la misma.

Este recorrido es una responsabilidad innegable de los profesores, como afirma Fullen (1991), nadie ni nada es más importante que los profesores para el cambio y mejora de la escuela, y eso depende de lo que los profesores hacen y piensan. Vamos entonces a intentar entender el peso de esta

afirmación (Warwick, 2001), el papel del profesor tutor de un aula es de sobra conocido, por lo que, se hablará del profesor de apoyo o profesor de educación especial y su importancia. Esta denominación de profesor de educación especial, surgió inicialmente, ligada a las aulas de educación especial ministradas en centros de educación especial, dónde se encontraban los niños con discapacidad, de los que se creía que serían difícilmente enseñables o que, por lo menos no acompañarían a la mayoría de los demás niños. O por otro lado, el aula regular no poseía las condiciones físicas y materiales necesarias para dar respuesta a las diferentes problemáticas y, todavía, porque el profesor de la enseñanza regular se sentía impotente e incapaz de dar respuesta a los niños con discapacidad. Así pues, el profesor de educación especial trabajaba en estos centros, a tiempo completo, con estos niños (Correia, 1999; Echeita, 2006; Verdugo & Díaz, 2005).

Con la evolución de la educación especial, los niños con problemas menos severos se han ido integrando en aulas regulares. Este proceso, siendo muy problemático, exigía al profesor de apoyo una intervención no sólo a nivel de la intervención directa con los niños, sino también un apoyo estratégico al centro (escuela) y al profesor del regular, con la finalidad de que la integración y el acompañamiento de estos niños fuera lo menos traumático posible para todos.

Con relación a los alumnos, el profesor de Educación Especial debe intentar establecer una relación de estrecha seguridad y complicidad, de modo que el alumno en cuestión debe sentir confianza y seguridad en relación a la persona que va a trabajar con él, en una tentativa de encontrar un camino que le permita superar o ultrapasarse las causas que llevaron a la falta de motivación, interés y aprendizaje. A veces el profesor tiene necesidad de recurrir a actividades que por su especificidad y material involucrado, no se encuadran en el ambiente del aula regular ni a las necesidades e intereses del resto del grupo, por lo que son desarrolladas fuera del aula regular, en casos excepcionales (Ainscow, 2001; Correia, 1999).

El profesor debe conocer muy bien el alumno que va a apoyar, no sólo en la realidad del apoyo individualizado, sino también en los diferentes contextos educativos y familiares, de forma a entender mejor cuáles son las necesidades e intereses de este alumno. Después de conocer el alumno de una forma más global y pormenorizada, el profesor debe recurrir a las actividades y estrategias de enseñanza que mejor puedan encajar en sus necesidades, dentro del ambiente educativo de apoyo individual y del trabajo en el aula con el resto del grupo y profesor titular (Correia, 1999; Stainback, 1999).

Además de la cooperación que debe existir entre los profesionales, existe también la coordinación que se debe mantener entre ambos en cuanto a estrategias a implementar, materiales, tiempo a disponer para las actividades y programas, reuniones con todos los intervinientes en el proceso educativo y, como no podría faltar, con las familias de los alumnos apoyados (Correia, 1999; Perdigão, 2014; Stainback, 1999; 2001).

Se viene intentando que los apoyos sean precoces para que las posibilidades de intervención surtan más efecto. Es sobradamente sabido que, cuanto más temprano se intervenga, más resultados se podrán obtener con las intervenciones. Por ello, la importancia de las escuelas infantiles, pues es en este momento, y a través del trabajo de la Educadora Infantil, cuando son detectados problemas varios con necesidad de reencaminarlos hacia un apoyo especial o añadido (Carvalho, et. al., 2016; Verdugo & Díaz, 2005).

Para capacitar y corresponsabilizar a la familia exige que las interacciones entre los elementos involucrados en el proceso de apoyo sean de calidad, los profesionales deben poseer características que les permita esta exigente tarea:

- Ser capaces de establecer una buena comunicación, pues ésta, es la clave del proceso.
- Debe siempre ser honesto con la familia y con todos los intervinientes, una vez que la honestidad es la primera y la más importante exigencia de una relación efectiva.
- Debe intentar siempre sustentar su trabajo, en la comprensión de las preocupaciones y los intereses de las familias.
- Debe garantizar la confidencialidad en todos los momentos durante el proceso de apoyo.
- El profesional debe tener la capacidad y preocupación en informar y aconsejar la familia, para que ésta amplíe y fortalezca sus conocimientos y competencias parentales.
- Proporcionar a la familia información sobre los recursos existentes en la comunidad, informales y formales que los padres necesiten, para que estos no gasten tiempo y energía necesarios para el ejercicio de las actividades exigidas por sus responsabilidades parentales (Almeida, 2007; Carvalho, et.al., 2016; Dunst, 1998; Franco, 2007; Macedo 2012; Matos, 2010).

Las oportunidades de aprendizaje del alumno implican el esfuerzo y empeño de todos los involucrados produciendo competencia dando al alumno la sensación de dominio de sus capacidades. Es necesario reforzar la urgencia en el cambio de paradigma por parte de los profesionales, en lo que concierne al apoyo a las familias, creando una inevitable autorreflexión, bien como la necesidad de trabajar en equipo (Almeida, 2007; Matos, 2010; Garcia, Rodrigoero & Mori, 2011).

Según Franco (2007) la competencia de gestión de un caso, o sea, de la situación de una familia implicada en el proceso de Intervención, es específica y ultrapasa los límites de cualquiera formación especializada. Exige con certeza el desarrollo de competencias en el dominio de las relaciones interpersonales y de trabajo en equipo.

1.7. Diversidad y educación superior

Para hablar de esta diversidad existente en la educación superior, vamos a hacer un breve abordaje en primer lugar, a las universidades y politécnicos que son los contextos de excelencia responsables por la educación superior en Portugal. Durante varios años la universidad era espacio exclusivo para alumnos de familias con grandes recursos económicos o alumnos con calificaciones altas que les permitían acceder a estos espacios con becas, otra de las razones era su situación geográfica, normalmente en ciudades grandes y lejos de sus hogares, inaccesibles por tanto, para muchos estudiantes y más aún para los que tenían discapacidad, no solo por las distancias, sin no también por las barreras a todos los niveles de esos contextos y de la sociedad. Afortunadamente la realidad hoy ya es bien distinta.

La universidad se destaca por su componente científico y teórico con una direccionalidad más enfocada en el seguimiento de estudios. A su vez, los politécnicos tienen una ventaja, son en mayor número y están más cerca de las poblaciones, lo que permite un acceso más fácil y bajo en costes a todos los niveles. También ayuda el hecho de que para acceder a ellos las medias normalmente son más bajas y por tanto más accesible para quien quiera seguir estudiando.

Los politécnicos están más direccionados para la formación científica, teórico práctica, con vistas a una entrada más rápida en el mercado de trabajo, sin embargo en los últimos años ha habido un gran incremento en la diversidad de opciones y estímulos a la investigación, lo que supuso un gran aumento de estudiantes; en los últimos años tuvo un aumento de 8,3% relativamente a las universidades (2,3%). En los politécnicos se verifica cada vez más un aumento de estudiantes extranjeros que por su diversidad permite a la población de estos contextos mirar la diversidad como algo normal y rico, con grandes beneficios para la sociedad donde están ubicadas esas escuelas. Una de las escuelas que se destaca por el aumento de alumnos nacionales y extranjeros, bien como, por su calidad es el Politécnico de Bragança, siendo ya una referencia nacional e internacional.

La llegada de la crisis supuso un freno en el acceso a la educación superior, pero los últimos dos años han verificado un significativo aumento de alumnos que quieren y pueden seguir estudios superiores.

En el 2016 había un total de 235.214 alumnos en las universidades y 126.720 en los politécnicos. Se estima que el próximo año pueda haber alrededor de 78 mil nuevos alumnos en las universidades y politécnicos de Portugal (Direção Geral de Estatística de Educação e Ciência (DGEEC), 2017; D.N., 2018; Canteiro, 2017; PORDATA, 2017).

En las universidades y politécnicos el reto de los profesores en responder a la diversidad de sus alumnos, se ve empujado con la llegada de la Declaración de Salamanca (1994) que permite cambios en las representaciones sociales bien como un cambio de actitudes hacia la diferencia. El movimiento de la escuela inclusiva se ve reforzado en su intento de hacer real la inclusión de todos los estudiantes desde la enseñanza básica a la enseñanza superior, que defiende a todas las personas oportunidades de aprendizaje y éxito (Antunes, 2013; Echeita & Alonso, 2004; Moreira, Bolsanello & Seger, 2011).

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, converge en el mismo sentido, siendo que ésta incrementa el acceso a todos los que quieran la enseñanza superior de calidad y sin ningún tipo de exclusión o discriminación, sea por la religión, etnia, o discapacidad que presente.

Por todo el mundo se ve una corriente que intenta dar respuestas a esta franja estudiantil en la realidad escolar superior, con la creación de programas de apoyo a los estudiantes con discapacidad, a la adaptación de sus currículos y muy importante también a la formación continuada de los profesores, para que se vayan alterando mentalidades y prácticas que éstos y así puedan en sus clases responder a las necesidades de la diversidad de todos sus alumnos, que es lo que se pretende en el sistema inclusivo (França, 2014; Granados, 2000; Morejón & García, 2010; Rodrigues, 2001).

La formación de los profesores en la enseñanza superior es de suma importancia y urgencia en esta área de la discapacidad, pues muchos profesores ven esta área de acuerdo con la consolidación de sus creencias personales y profesionales asimiladas a lo largo de su vida (Llorent & Furtado, 2012).

De forma generalizada los profesores se muestran receptivos a la formación para adoptar nuevas metodologías de enseñanza, potenciando la inclusión de sus alumnos. También son favorables a la

inclusión de estos alumnos con NE para desarrollar modelos diferenciados y no segregados en la convivencia con estos alumnos mejorando sus competencias personales y profesionales (Antúnez et al., 2013; Mamah, Deku, Darling, & Avok, 2011). El hecho de convivir con estos alumnos permite desarrollar el valor social de la igualdad y tener percepciones más realistas de las discapacidades y sus características individuales, que permiten dar las respuestas más adecuadas a cada uno, desafiando los profesores a mejorar su práctica profesional (Mamah et al., 2011; Rodrigues & Nogueira, 2010; Rodrigues & Rodrigues, 2011).

Existe en los profesores la necesidad constante de formarse, reflexionar hasta de reinventarse, tener la capacidad de enseñar y aprender con sus experiencias y formación, dando respuestas cada vez más adecuadas a una sociedad en constante mudanza y cada vez más exigente (Rodrigues, 2006).

Correia, Malusá, Mourão, & Santos, (2011) sugieren la creación de centros de apoyo y atención a los alumnos con discapacidad, para superar las dificultades sentidas en la sistematización y adecuaciones de las medidas educativas.

La formación superior proporciona más y mejores oportunidades a nivel social a las personas con discapacidad, facilitando su integración en la sociedad. La inclusión como camino irreversible ya sea en los contextos educativos o sociales depende mucho de los profesores y de su visión ante la diversidad de los alumnos de sus clases y de toda la comunidad educativa. La exclusión escolar influye la exclusión social, por lo que es urgente erradicarla de las escuelas (Alqaryouti, 2010; Antunes, 2013; Batista, 2010; Consejería de Asuntos Sociales, 2012).

La creación de una cultura inclusiva en la escuela y universidad implica, como dice Dyson (2001), un interminable análisis de la realidad y de las prácticas, basadas en la creación de culturas inclusivas, en las diferentes etapas educativas, bien como, producción de políticas inclusivas y su desarrollo. “La creación de culturas inclusivas implica crear una comunidad segura, abierta, colaboradora y estimulante en la que todos sean valorados, como base para los mayores logros de todos los estudiantes. Se trata del desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal, los estudiantes, los directores, profesores y los padres/cuidadores y que son transmitidos a todos los nuevos miembros de la escuela” (Booth et al. 2000, p. 45).

Como afirma Fakolade et al. (2009) en Antunes, (2013), los profesores son personas en interacción, crecimiento y desarrollo a lo largo del tiempo, no obstante no es la experiencia por sí sola que hace con que sus actitudes cambien de forma significativa hacia la inclusión de las personas con NE. En diversos estudios realizados junto de personas con NE en la enseñanza superior, todavía se perciben dificultades hacia su inclusión en las estrategias y metodologías adoptadas por algunos profesores en el contexto del aula. A pesar de que el proceso de enseñanza y aprendizaje cambie según la problemática del alumno, todavía hay quejas relativamente a la adecuación de materiales, rapidez en que transcurre el aula y la posterior dificultad en responder a preguntas por parte de estos alumnos y participar en las discusiones de la clase (Alqaryouti, 2010; Antunes et al., 2013; Espadinha, 2010).

El éxito académico de los estudiantes con NE, depende de varios factores institucionales pero y también se apuntan a nivel internacional y nacional actitudes discriminatorias en el contexto de educación superior, dificultades de los profesores en adaptar sus metodologías y estrategias a este universo de alumnos, ausencia o precariedad en los servicios de apoyo a estos estudiantes y reglamentos específicos y objetivos, las accesibilidades en un sentido lato, etc. (Alarcón, 2013; Antunes et al. 2013; Faria, 2012; Guerrero, 2012; Pires, 2007). Importa pues seguir con

investigaciones en el contexto de educación superior para que esta realidad de la educación inclusiva, sea cada día más una realidad efectiva para todos los que quieran acceder a ella.

1.8. Agentes implicados en el cambio

1.8.1. La familia

La familia es la primera y más importante institución en la vida de los niños, por consiguiente, la primera escuela de su vida donde debe encontrar condiciones que garanticen su bien estar físico, psicológico, social, afectivo y moral, donde todas sus necesidades deben ser colmatadas y atendidas independientemente de su condición de salud o fragilidades. Es aquí donde sus derechos empiezan y deben de ser garantizados, no tan sólo por sus necesidades pero también porque es aquí donde aprenden a estar en sociedad, a ser parte de ella aprendiendo a respetarla y eso sólo será posible si se le transmiten valores personales y sociales de respeto por sí mismos y por los demás.

En los últimos tiempos, la familia ha sufrido una gran evolución, por lo que pasó de ser una familia autosuficiente con respecto a la educación y cohesión familiar, (esto en la época preindustrial), a ser una familia evolutiva tanto con relación a su núcleo y cohesión como a sus funciones y papeles. De hecho, a partir del siglo XIX, la educación pasó a ser responsabilidad del estado, cada vez con más intensidad, pues con el paso de los tiempos, la escolaridad obligatoria fue aumentando y, en consecuencia, el tiempo que los niños y jóvenes pasan en la escuela en formación/educación, lo que anteriormente era responsabilidad familiar y/o escolar pasó a ser una responsabilidad conjunta; la evolución política, social y familiar, tuvieron peso en estas alteraciones (Barton, 1998; Vieira, 2006).

Las familias a partir de la industrialización empezaron a ser cada vez menos autosuficientes y ligadas, empezando a surgir familias pluriparentales o reconstituidas, con estructuras diversas. Con la diversidad de familias e instituciones de educación existentes, los padres empezaron a sentir que deberían participar más en la educación de sus hijos. Investigaciones y estudios realizados, reafirman la importancia del papel de las familias en la educación de sus hijos (Carvalho et. al., 2016; Correia & Serrano, 1998; Correia, 1999; López et. al., 2006; Macedo, 2012; Verdugo et al., 2005).

Además de las principales e imprescindibles funciones de la familia, afirmación de identidad, equilibrio, afectividad y seguridad emocional, desarrollo global, etc., la educación también forma parte integrante de esta formación personal y social, principalmente en las edades más tempranas (Correia et al., 1998; López et al., 2006; Verdugo et al., 2005).

Teniendo en cuenta la legislación en vigor, (decreto-Lei 281/99 de 6 de Outubro) bien como otras bases teóricas referentes a la intervención temprana, se percibe que la intervención debe ser centrada en la familia, una vez que se pretende que la familia sea un agente activo en el proceso de rehabilitación/intervención de su hijo con NE o en riesgo de retraso grave de desarrollo. Las prácticas deben basarse en la red integrada de servicios, apoyos y recursos, que dan respuesta a las necesidades del conjunto de la unidad familiar (Carvalho et al., 2016; Chaves, 2004).

Por la experiencia, se decide abandonar el modelo centrado en el niño, promoviendo el modelo centrado en la familia, involucrándola en todo el proceso, capacitándola y corresponsabilizándola en la toma de decisiones referentes a su hijo y a toda la unidad familiar, adoptando así el modelo

ecosistémico y transaccional (Bronfenbrenner, 1986, 1987; Carvalho et al., 2016; Chaves 2004; Sameroff & Chandler, 1995; Turnbull & Turnbull, 1986).

Importa no olvidar que la familia es el primer y principal contexto de desarrollo de un niño, así, lo que pase en la familia y con la familia le va afectar directamente. Por otro lado, hay que tener en cuenta todos los contextos en que el niño está inserido, contando con que todos ellos le van a influenciar y afectar.

En ningún momento los profesionales de la escuela deben olvidar que para una familia, la llegada de un niño con discapacidad es un factor de gran estrés interno. Incluso hay quién le llame la muerte simbólica; es decir, la pérdida del niño ideal. De hecho, esta situación de estrés, muchas veces necesita años para superarla. Vivir con esta nueva realidad no es fácil, dependiendo mucho del problema del niño, de la familia, de su estrato social, tipo de ayudas encontradas, etc. (García, 2000; Latorre, 2007; Lara, 2013; Verdugo & Urréiz, 2006).

El hecho de que cada vez más la atención temprana llegue a más familias, aporta esperanza y otras posibilidades tanto para la familia como para el niño apoyado (Correia & Serrano, 1998). La escuela puede ser en muchos casos de gran apoyo y alivio para las familias de niños discapacidad ya que, mientras el niño está en la escuela, los padres o encargados de educación pueden trabajar, organizarse, descansar, etc. En casos de niños con problemáticas más acentuadas, algunas veces la familia deja de tener tiempo para ellos mismos, conllevando a un mayor grado de estrés y cansancio (Macedo, 2012).

A partir del siglo XX, los programas escolares empezaron a ser más amplios, enfocando temas tales como: sexualidad, salud, ciudadanía, etc. Se pensaba que la familia no estaría preparada para abordar estos temas adecuadamente, o que no tendría tiempo para hacerlo. Sin embargo, cuando surgían problemas en estas u otras áreas, las culpas siempre iban dirigidas hacia las familias y viceversa (Correia & Serrano, 1998).

Lo mismo se empezó a verificar en la educación especial. Los fracasos del alumno con problemas, eran frecuentemente atribuidos a la incompetencia de la familia por parte de la escuela y, de la escuela por parte de la familia. De hecho, con mucha frecuencia se culpabilizaba a la familia para desculpabilizar la incompetencia del profesional (Ainscow, 2001).

Felizmente se ha ido comprendiendo que, tanto la escuela como la familia, tienen cada uno de ellos papeles específicos y tareas distintas, sin embargo, ambos con una finalidad común, el desarrollo del alumno. Poco a poco, cada uno empezó a respetar el papel del otro, colaborando y entendiendo que esa colaboración sólo podría traer, y de hecho trae, ventajas añadidas para la educación (Carvalho, et al, 2016; Correia & Serrano, 1998). La importancia de la comunidad, apoyos y redes sociales en las cuales la familia y el alumno están insertos, bien como sus valores y actitudes, los servicios y recursos existentes deben dar a las familias una respuesta adecuada y oportuna. Estando así ante una respuesta global que pretende proporcionar a estas familias una calidad de vida creciente para todos sus miembros, bien como una inclusión efectiva y de calidad en la sociedad (Verdugo & Urréiz, 2006).

Con alguna frecuencia los profesionales de educación olvidan la realidad compleja que es la familia, enfocando su atención sólo en el alumno. Pero, para poder ayudar mejor al alumno, hay que intentar entender lo que pasa con esa familia, dejando de pensar que esta es una realidad que sólo concierne a los trabajadores sociales u otros. La aproximación a la familia debe hacerse de forma progresiva y

estrecha, de cooperación, y que muchas veces termina por ser de ayuda (Carvalho et al., 2016; Fantova, 2000).

Algunos profesionales se quejan de que su formación no ha incidido mucho en el ámbito de la familia y, por consiguiente, a veces les resulta difícil saber cómo abordar los currículos del alumno o algún problema que pueda surgir (Stainback & Stainback, 1999). Es importante proporcionar las herramientas necesarias a través de la formación a los profesionales, para que puedan desarrollar de forma responsable y eficaz su trabajo.

Los primeros contactos con la familia son muy importantes, por lo que hay que prepararlos cuidadosamente, para que de ahí resulte un entendimiento y confianza con el intuito de que la familia colabore con el profesional en todo el proceso educativo del alumno (Carvalho, et al., 2016).

Saber cuáles son las perspectivas de la familia respecto al alumno, puede ayudar al profesional a organizar su intervención con el e incluso con la familia, ya que éstas, por norma, no coinciden, pudiendo generar tensión y conflicto entre la familia y el profesional. Los padres de estos alumnos, con alguna frecuencia, presentan una autoestima baja, por el hecho de haber generado un hijo con problemas y podrán sentirse incapaces de ayudar a su hijo (Correia & Serrano, 1998; Macedo, 2012; Verdugo & Urríez, 2006).

Por otro lado, la tensión emocional entre la pareja y la culpabilización de uno hacia el otro, puede también dificultar un entendimiento y apertura con relación al profesional. Normalmente es más fácil trabajar con padres y alumnos en edad temprana, pues aún existen muchas esperanzas, por parte de todos, con relación al futuro de éstos (Verdugo & Díaz, 2005).

Los profesionales deben reunir el máximo de información posible sobre la familia y el alumno, pero no deben dejarse influenciar mucho por las informaciones ya existentes, sobre todo de otros profesionales, pues no hay que olvidar que cada profesional es distinto del otro y, por consiguiente, también sus percepciones de las cosas y personas. Podrá resultar difícil para el profesional desprenderse de las percepciones preconcebidas, sobre todo si se siente inseguro en relación a su trabajo con aquel alumno y familia específicos (Hoover et al., 2002; Stainback & Stainback, 1999).

Cada alumno es distinto dentro de contextos diferentes, al igual que cualquier persona; así pues, y una vez más, la importancia del diálogo y entendimiento entre los dos sistemas, familiar y escolar, pues el alumno tendrá desempeños diferentes tanto con los familiares como con los profesionales, igual que son diferentes las situaciones, actividades, etc. Por consiguiente, sólo un buen diálogo proporcionará a ambos sistemas un conocimiento holístico del alumno en cuestión (Correia & Serrano, 1998; Verdugo et al., 2005).

Para Brofenbrenner (1987), existen condiciones que, según él, son imprescindibles para que padres y escuela logren alcanzar las metas que juntos se proponen conseguir: Consenso de metas; orientación positiva; creciente equilibrio de poderes; confianza mutua y orientación positiva. Es importante que ambos se respetem y piensen que lo más importante son las respuestas que se tienen que dar al alumno, el profesor tiene aquí un papel determinante en este equilibrio de relación por que es importante para el bienestar de los padres y familiares en general, este, se reflejará directamente en el bienestar y desarrollo del alumno (Carvalho et al., 2016; Verdugo & Urríez, 2006).

Además del apoyo que los profesionales de educación puedan aportar a las familias de alumnos con NE existen centros y asociaciones que pueden hacerlo de una forma más concreta y diversa, abarcando varias áreas. El aumento de servicios y centros de apoyo a las personas con discapacidad

y sus familias es cada vez más significativo, sin embargo las asociaciones de padres y otras siguen teniendo un papel preponderante en la atención específica. Muchos de los logros conseguidos para estas personas se debe al movimiento colectivo y solidario del asociativismo.

Felizmente las universidades ya han percibido que estos servicios son de gran utilidad en el día común de los alumnos y su mejora de calidad de vida como es ejemplo la APADUAM, Asociación de Padres y Amigos de Discapacitados de la Universidad Autónoma de Madrid y la AFADIS UFM, Asociación de Familiares y Amigos de Personas con Discapacidad (Crespo & García 2008; Federação académica de Lisboa, 2018).

Como señala Fantova (2000), las ayudas de centros y asociaciones son muy importantes para las familias con hijos con discapacidad y pueden ser de: Información; Orientación; apoyo emocional; formación; asesoría; promoción de formación; tener terapias y promoción de participación, se pretende que los padres cada vez más tengan las riendas de sus vidas y de su familia, se deben portanto capacitar para ello.

Todos nosotros, en cuanto personas y profesionales vemos nuestros roles inundados de influencias, ya sean familiares, culturales, u otras, lo que hace con que condicionen nuestras relaciones y nuestro rol en la vida personal y profesional. En cuanto familia si se cree en el profesional y en sus capacidades, la relación será de entrega y confianza en su trabajo y en su persona, si esa confianza no existe, de alguna forma se irá minar su trabajo con falsas representaciones, por muy competente que él pueda ser. Por otro lado, y como profesionales, si se considera tener todas las respuestas y capacidades, lo más probable es que se tomen decisiones irreales, ignorando las necesidades del alumno y su familia (Bouchard, 1997).

Tanto la escuela, como la familia, partirán responsabilidades en lo concerniente a la educación y socialización de los alumnos (Bhering & De Nez, 2002). Sólo con la colaboración de todos los implicados y teniendo en cuenta los varios factores que pueden influenciar la intervención: familiares, sociales, comunitarios, escolares, etc., se podrán optimizar los resultados de intervención, apareciendo ahora la familia con especial destaque y como agente activo en el proceso, al contrario de lo que sucedió durante mucho tiempo (Navas, 2017; Santos, 2007).

La percepción que la familia tiene de la escuela y de los profesores es crucial para la forma como su hijo también la va a encarar, en sus motivaciones e intereses, por lo tanto, en la escuela inclusiva es importante el estrecho trabajo con las familias y su participación en todas las etapas de desarrollo, no solamente en la intervención temprana, sino también durante todos los restantes ciclos de enseñanza (Ardanaz et al., 2004; Barbosa, et al, 2007; Morgado, 2010).

Las autoras Polonia & Dessen (2005), abordan investigaciones de varios autores (Costa et al., 2006; Fonseca, 2003; Marques, 2002; Navas, 2017), que demuestran los beneficios de la integración familia y escuela en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Este abordaje conjunto, permite la complementariedad entre la acción educativa de la escuela y la acción educativa de la familia.

Cuando los padres están más dedicados y presentes en la escuela, tienden a verla de una forma más positiva. Esta relación de mayor proximidad, partilla de conocimiento y corresponsabilidad, contribuye para que los padres se sientan más capaces, mejorando la relación que mantienen con sus hijos (Bhering & De Nez, 2002).

La participación parental es esencial en la intervención con alumnos, tengan ellos NE o no. La importancia que la familia gana en la dinámica de la educación especial, desde el proceso de

evaluación al proceso de intervención, tiene que ver no sólo con la evolución pedagógica de forma global, teniendo en cuenta los estudios llevados a cabo, como también con la legislación vigente (Medeiros, 2009).

La creciente necesidad de centrar las intervenciones no solamente en los alumnos, pero principalmente en las familias, viene del hecho del contexto familiar ser el primero que el niño conoce y en el cual permanece, independientemente de las alteraciones de los profesionales, u otros contextos en los cuales pueda estar inserida. Las condiciones familiares influyen mucho su proceso de crecimiento y desarrollo (Coutinho, 2004; Medeiros, 2009; Santos & César, 2010).

Si el contexto familiar es una barrera en el desarrollo del alumno, por mucho que se actúe con el, los resultados difícilmente serán los mejores, pues esa intervención en el contexto familiar va a estar siempre condicionada. De ahí la necesidad de capacitar las familias y trabajar en asociación con las mismas, promoviendo el cambio de estas dinámicas (Carvalho, et al. 2016; Garcia & Pelechano, 1996).

La intervención difícilmente tendrá éxito si los cambios están direccionados exclusivamente teniendo en cuenta las características individuales del alumno, ésta será apenas una visión reduccionista que no podrá explicar más que una pequeña dimensión de la variación del desarrollo (Cruz, 2012). Los resultados en el desarrollo del alumno están muy dependientes de las interacciones familiares, de su calidad, las experiencias y vivencias familiares, bien como, los cuidados básicos en lo que respecta a la seguridad y salud, estos surgen como particularmente determinantes (Coutinho, 2004; Navas, 2017).

Según Martin (2010) las características de la familia del hijo y la calidad de los servicios, visto de una perspectiva global y sistémica, pueden aumentar el riesgo en la familia, sobre todo si se combinan varios de los factores que se presentan en la Figura 5.



Figura 5. Factores de riesgo que aumentan la vulnerabilidad de las familias con hijos con alguna discapacidad. Elaboración propia.

La educación tiene una importancia incuestionable, no sólo en la transmisión de conocimientos académicos, sino también y, sobre todo en estos casos, en la construcción y desarrollo continuado de competencias. Lo que permite a estos individuos una vida lo más feliz posible, potenciada por la autonomía y adaptación/inclusión plena en la sociedad, ya sea como estudiantes, como ciudadanos o como participantes activos en el mundo laboral y eso, como se puede ver, sólo es posible teniendo en cuenta todo su entorno y la forma como todos caminan hacia los mismos propósitos respetando y potenciando las familias y las competencias de todos los miembros de la misma (Pereya, 1995; Pinto, 2016; Verdugo & Jordán de Urríez, 2001).

Las ventajas de una intervención centrada en la familia son reconocidas por todos los que están involucrados en estas dinámicas (Ainscow, 2001; Barbosa, et al., 2007; Carvalho et al., 2016; Correia & Serrano, 1998; Macedo, 2012; Rodrigues, 2001; Sánchez, 2002; Verdugo et al. 2005; Verdugo & Vega 2006):

- Normalización de las familias.
- Participación de las familias como agentes activos de la intervención y cambio de actitudes.
- Capacitación de las familias en la búsqueda y uso de recursos existentes en la comunidad.
- Mejora de las relaciones familiares.
- Mejoras en la capacidad familiar en lidiar con la problemática de su hijo.
- Familias más autónomas e informadas.
- Mejor inserción de las familias en la comunidad.
- Mejora de las competencias de todos los involucrados.
- Mejor calidad de vida de los diferentes miembros de la familia.
- Rentabilización de los recursos existentes.
- Mejor articulación de los servicios existentes.
- Potenciación de la mejoría de los servicios.
- Sensibilización de la comunidad en general.
- Intervención más eficaz.
- Cambio de actitudes de la familia.
- Mejores resultados de la intervención.
- Más calidad de vida

Si es cierto que las familias contribuyen en mucho para la inclusión, también es verdad que sus actitudes hacia la misma también pueden ser un gran problema para alcanzarla y eso depende de sus creencias, expectativas y confianza en el sistema educativo como capaz de dar la mejor respuesta a todos los alumnos con y sin discapacidad en conjunto, de acuerdo con la forma con que los programas de inclusión son implementados (Barbosa, et al., 2007; ; Pinto, 2016; Elkins, Kraayenoord & Jobling, 2003).

Así siendo y por todo lo expuesto anteriormente, el proceso de inclusión debe de tener su inicio en las familias y tenerlos como aliados colaboradores es fundamental para el éxito del proceso de inclusión (Ardore & Regen, 2003).

1.8.2. El contexto social

Hablar de inclusión requiere también entender de qué forma el contexto social puede influir positiva o negativamente en la vida de las personas con discapacidad. No sólo a nivel de la familia o de la escuela, como ya se señaló anteriormente, sino también a nivel de la sociedad en general, teniendo en cuenta la perspectiva ecológica de Brofenbrenner.

La discapacidad y la inclusión, inevitablemente deben mirarse desde una perspectiva histórica, como ya se ha abordado anteriormente en la mirada de la evolución de la educación especial, determinada por la evolución social, que han determinado la evolución de la justicia social, la defensa de los derechos humanos y la equidad.

Esta evolución inicialmente debe mucho al cambio de actitudes y miradas sobre las personas con discapacidad, a partir de la investigación y de la lucha dura y larga de las familias de las personas con discapacidad y de las propias personas con discapacidad, que siguen teniendo un rol muy importante junto a la opinión pública, en la lucha por sus derechos en todas las etapas de su vida, impulsando el cambio de políticas, poder, justicia, democracia participativa, igualdad, ciudadanía y constructos sociales, que permiten hoy en día mirar estas y otras minorías como ciudadanos de plenos derechos, a pesar de que todavía exista un camino importante que recurrir para que la no discriminación y la inclusión sean una realidad para todos (Arnaiz, et al., 2017; Barton, 1998).

Desde hace mucho se cree que el mayor problema de estas personas no es su discapacidad específica, sino también el contexto donde se encuentran y las actitudes de las personas en general para con ellas (Suriá, 2011; Verdugo & Díaz, 2005).

El hecho de que las personas no convivan frecuentemente con personas con discapacidad, bien como información incompleta de este tema, termina por hacer con que sus ideas preconcebidas, los rótulos atribuidos y sus actitudes, sean remotas y distorsionadas con relación a las capacidades y vida en general de estas personas y, por consiguiente, terminan por resultar negativamente en gestos, actitudes e incluso intolerancia frente a las posibilidades que se podrían proporcionar para que la inclusión fuera una realidad próxima a todos y no, como muchas veces ocurre, un sueño demasiado lejano para muchos (Barton, 1998; Echeita, 2006; Gómez, 2016).

Quizás lo peor de todo esto sea, de verdad, la ignorancia generalizada frente a las personas con discapacidad y los servicios ya existentes de apoyo a las mismas. También será cierto que, muchas veces algunas medidas tomadas en las políticas y medidas que permiten adecuar servicios y otros a estas personas, puedan tomarse sólo por descargo de conciencia, pues si miramos a nuestro alrededor, podemos cuestionarnos sobre la veracidad de esas intenciones, ya que queda tanto por hacer en una sociedad que se denomina a sí misma civilizada, humana y solidaria.

Mucho se habla de la inclusión de personas con discapacidad, mucho se habla sobre la ciudadanía, igualdad de derechos, accesibilidades, etc. Pero, lo que se sigue viendo a pesar de la existencia de leyes sobre la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, son situaciones de discriminación hacia las personas con una discapacidad, y esta discriminación pasa también por las barreras físicas, con las cuales se deparan en su vida diaria, y que muchas veces son obstáculos impeditivos de una vida personal y social plena, intervencionista y participada (Agostinho, 2012; Barton, 1998; Caine, 2002; Echeita, 2006; Sánchez et al., 2002; Suriá, 2012; Teles et al., 2007).

Obviamente, para que se pueda proporcionar a todas las personas la igualdad de derechos como ciudadanos activos intervencionistas de la sociedad, en primer lugar hay que disminuir, para no decir eliminar, todas las barreras físicas para que eso sea posible. Una vez que ésta es una cuestión delicada, por las representaciones mentales de la gran parte de la población relativamente a la discapacidad, también lo es, relativamente a los encargos elevadísimos que representa la adaptación física de los edificios, servicios, espacios públicos, etc. a las necesidades de todos (Barton, 2008; Verdugo, & Jordán de Urríes, 2006).

Es necesario sin duda seguir deconstruyendo conceptos relativamente a la discapacidad, lo que pasa por una formación de base académica y cívica de todos los ciudadanos, es también urgente que se aplique la ley existente, para que la verdadera inclusión en todas las áreas de la vida de estas personas sea diariamente una realidad y para que finalmente esta materia sea tratada con la seriedad que se merece. A pesar de que la Constitución Española en su artículo 14 y la Portuguesa en el artículo 13 reconozca la igualdad ante la ley, de forma a que no pueda existir ningún tipo de discriminación, la verdad es que directa o indirectamente ella continúa existiendo un poco por todas partes.

Por todo el mundo se hacen esfuerzos para la accesibilidad universal y la no discriminación de todo y cualquier ciudadano, ya sea a partir de la creación de leyes, o movimientos que denuncian estas situaciones, y aquí el papel importante de los medios de comunicación que suelen ser bastante actuantes y promotores de cambio, en la denuncia, formación, debate y sensibilización de la sociedad en general sobre esta temática, basada en el principio de la igualdad de derechos para todos, en un intento de cambio de actitudes y comportamientos, en una sociedad consciente de su diversidad, capaz de luchar y respetar a todos, potenciando una sociedad donde la inclusión sea una realidad para todos con calidad de vida, y eliminación de todas las barreras incapacitantes (ENDEF, 2011; Loscertales & Nuñez, 2007).

Cada vez más, se percibe que las dificultades de estas personas no tienen origen sólo en sus propias limitaciones, pero y sobre todo en el medio donde se encuentran. Cuantos más obstáculos se le presentan, más dificultades y limitaciones tendrán y condicionarán su participación como ciudadanos activos e independientes (Barton, 2008; Verdugo, & Jordán de Urríes, 2006).

Después de tantos intentos y años de lucha de las personas con discapacidad y todos aquellos que están con ellos, ya sean familiares u profesionales, finalmente surge la ley española 51/2003, de 2 de Diciembre, que vino a colmar las lagunas existentes relativamente a la igualdad de oportunidades, acceso universal y a la no discriminación de personas con discapacidad. La ley contempla todos los principios de vida implícitos en los conceptos de independencia, Normalización, Accesibilidad universal, Diseños para todos, Diálogo Civil y Transversalidad, inherentes a la problemática de la Deficiencia. Esta ley irá permitir en consecuencia inmediata y temporal alteraciones importantes y significativas que pasarán por los transportes, telecomunicaciones, bienes y servicios públicos, espacios urbanizados, edificaciones, administración pública, etc. El apoyo a las personas con discapacidad, la fiscalización para verificar si la ley es aplicada en las diferentes áreas y su estudio riguroso de los efectos de esas medidas y alteraciones, deben de estar siempre presentes y contar con el apoyo de todos los ciudadanos, como garantía de una ciudadanía responsable e inclusiva (Varios, 2005, en Guía Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas).

En 1997 se publicó en Portugal el Decreto-Ley n.º 123 - Normas Técnicas sobre la Accesibilidad, revogada por el Decreto – Lei nº 163/2006, en el cual están expuestos los principios básicos sobre la necesidad de proporcionar a todos una vida sin obstáculos físicos impeditivos de una vida plena, independiente de sus limitaciones personales, permanentes o temporales. Los principios son idénticos a los encontrados en la ley Española, bien como la urgencia de hacer algo, tomando medidas legales que contraríen la continuada despreocupación de muchos relativamente a esta problemática. “A criação de melhores condições gerais de mobilidade e acessibilidade cumpre um designio da dimensão humana: abrir caminho a uma consistente coesão social” (Teles, 2007).

La aplicación y fiscalización de la ley deja mucho que desear, teniendo en cuenta lo que se ha hecho hasta entonces para alterar las incongruencias encontradas en los edificios y vías públicas que se construyen, probando que la ley no está siendo aplicada cabalmente por las entidades privadas ni tampoco por las que pertenecen al estado, que debería de ser el que debería dar ejemplo.

La propia ley permite la no aplicación continuada de las medidas que deberían acabar con las barreras arquitectónicas, una vez que las cantidades de las multas a aplicar en caso de violación de las normas técnicas, son de cantidades escandalosamente bajas, si se piensa en las consecuencias de ahí advenidas para los ciudadanos. Sería pertinente y urgente que se aplicara la ley, adecuándola a las exigencias de vida y necesidades actuales verificadas en la sociedad, contemplando no solamente las barreras físicas, sino también todas las formas de discriminación que se practican a menudo con los ciudadanos en general y en particular hacia los que tienen una discapacidad (Barton, 1998).

Si el nivel de riqueza y de bienestar, bien como la lucha contra el hambre, la miseria y superación de igualdades está en el motor de la sociedad que es la educación, entonces es fácil percibir la importancia del acceso a todos los ciudadanos a ella y su participación en la sociedad.

Como afirma Batista (2010), si el principal recurso del mundo está en las personas y la educación siendo la energía que las valora, entonces vamos a hacer con que ésta sea una realidad en su inclusión plena de sentido para el desarrollo humano en un mundo mejor y más próspero.

1.9. Situación actual de la inclusión

1.9.1. Análisis de la realidad

Para hacer un análisis de la realidad en Portugal es inevitable hacer referencia a la conjetura mundial en lo que se refiere a la inclusión y el acceso de oportunidades a nivel mundial, que según Batista (2010), sigue siendo un reto en la que la escuela y sociedad en general no ha aprendido todavía a educar las personas simplemente diferentes, ya sea por su condición personal, económica, ideológica, religiosa, u otra.

Los últimos 40 años representan para los países desarrollados un reto casi conseguido en lo que refiere a la escolarización obligatoria, del aprendizaje a lo largo de la vida, marco del siglo XX, con reflejos impresionantes en la calidad de vida y humanidad de las personas en general. Según el Human Development Report (IDH) 2010, con la creciente esperanza de vida de 59 para 70 años y la escolarización que pasó del 55 para el 70% entre 1970 a 2010, al mismo tiempo que el Producto

Interior Bruto (PIB) duplicó, se inició un camino irreversible, que se ha visto ahora amenazado con la crisis y los recortes que también afectan a la enseñanza y la calidad de vida de las personas.

Las Naciones Unidas y sus agencias, con el compromiso de la comunidad de las naciones, con las iniciativas y contributos de algunos países, intenta poner freno a la calamidad Mundial en lo que representa la exclusión y el fracaso escolar. Sus iniciativas, han ayudado a minorar el número de delincuencia, el hambre, el crimen violento, la miseria, el desempleo, el robo, etc. Una vez que son millones en todo el mundo las personas que no pagan impuestos y que sobreviven gracias a los subsidios sociales que todos pagamos, bien como con la voluntad de muchos ciudadanos solidarios.

Esta realidad en mucho debe a la escuela excluyente, a los que no tienen acceso a la escuela y a los que la escuela abandona precozmente, contrariando una sociedad verdaderamente inclusiva, con igualdad de oportunidades para todos (Batista, 2010).

Según el mapa mundial de la alfabetización (2010-2016) los niveles más elevados de educación están concentrados en el norte de Europa y América del Norte, bien como en el sur del hemisferio, en Australia y Argentina; África aparece con los niveles más bajos de alfabetización bien como algunos países de Asia. Estas regiones sufren la exclusión en primer nivel donde muchos niños y jóvenes no tienen acceso a la escuela y muchos adultos son excluidos porque no saben leer. Los países más desarrollados son los que tienen un nivel de alfabetización más elevado, siendo la educación el motor para construir un mundo mejor, más próspero y más justo, para ello es necesario que la educación sea una realidad para todos.

Al Norte de Europa la escuela en su camino consigue sin desperdicios dar a todos una educación de larga duración sin exclusiones, sin dejar a nadie atrás, sin reproches, con una pedagogía centrada en las personas y los aprendizajes, rechazando una pedagogía estandarizada, con currículos y programas uniformes e indiferentes a las características de cada uno, todavía orientada por políticas y rituales burocráticos que deciden quién aprueba o quién no; en estas escuelas (inclusivas) todos son educables, todos pueden aprender desde que cada uno tenga un programa a su medida. En el sur de Europa, incluido Portugal, el camino de la inclusión todavía se está haciendo pues todavía se encuentra una transición de la integración en algunos casos (Batista, 2010; Perdigão, 2014).

En Portugal, la Educación Especial es responsabilidad casi exclusiva del Ministerio de Educación y del Ministerio de Solidaridad Social, que van dando respuesta a los niños y jóvenes con NE. Vinculados al Ministerio de Educación, tenemos los colegios privados subsidiados, las escuelas especiales y los Equipos de Educación Especial, que coordinan los profesores de apoyo que enseñan en escuelas de enseñanza regular y que, cada vez más, desarrollan un trabajo de retaguardia, aconsejando y apoyando a las escuelas, los profesores y familias de los alumnos apoyados (Perdigão, 2014).

Como refiere Bairrão citado por Gamelas, (2003), existe en nuestro país una discrepancia significativa entre la legislación existente, la formación prestada a los diferentes profesionales y las prácticas de los técnicos ligados a la educación especial. Según ellos, para que los profesionales dominaran las técnicas y estrategias de intervención educativa preconizadas en la ley, tendría que haber un trabajo de equipo y cooperación entre los diferentes ministerios, universidades y escuelas o centros de formación, profesores, educadores y todos los profesionales que trabajan o pudieran venir a trabajar en esta área.

El trabajo desarrollado en la Atención Temprana (AT) venía siendo desarrollada por profesionales de diferentes áreas y servicios, lo que significa también diferentes ministerios, lo que resultó o viene resultando en una intervención descoordinada, hasta hace bien poco tiempo con la creación del Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), en consecuencia la creación de los equipos Locales de Intervención. Se espera que estos servicios, a través de la legislación en vigor, consigan responder a las necesidades de estos niños y sus familias con visible calidad. El relatorio sobre las Políticas en Portugal hacia los niños con discapacidad, reconoce como puntos positivos la promoción de la inclusión llevada a cabo por la Atención Temprana (Barreira, 2010; Capucha, 2018; Parlamento Europeo, 2014).

En lo que respecta a la Educación preescolar en general, parece haber una integración de todos los niños, sean cuales sean sus condiciones. Sin embargo, un estudio realizado por el ME (Ministerio de Educación, 2000, citado por Gamelas, 2003 y que esta de acuerdo con Viana, (2017), parece verificarse una identificación de niños con NE, muy superior entre los 6 y 12 años que en la Educación preescolar, probablemente porque este nivel de enseñanza no es obligatorio.

De una forma general, se verifica que es casi inexistente el trabajo realizado y coordinado entre los diferentes profesionales que dan apoyo a niños, es decir, los equipos interdisciplinares son una brecha del sistema que puede comprometer la calidad educativa. No sólo éste, es un punto negativo contra los apoyos educativos, tal y como menciona Correia (2003), “...*Portugal não está a manter as suas promessas no que diz respeito à educação da criança com NEE. Portugal ainda não fez da Lei de Bases do Sistema Educativo ...Lei do País*” (p. 14).

Existen todavía muchos niños con NE que no reciben cualquier tipo de apoyo y muchas veces éste es insuficiente, debido a la cantidad de niños adjudicados a cada docente, en una política economista para rentabilizar los existentes. Lo que ocurre es que, muchas veces, el profesional no consigue dar una respuesta cabal a las necesidades y realidades de estos niños y profesionales que trabajan con ellos a diario, es decir, el profesor titular (Perdigão, 2014; Viana, 2017).

Por otro lado, muchos de estos alumnos no han sido sometidos a un proceso de evaluación y análisis que culmine en la elaboración de un Programa Educativo Individualizado (PEI), que permite dar respuesta a las necesidades educativas de esos alumnos.

...os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados. Caso contrário, e parece ser esta a situação, da inclusão passamos à exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos (Correia, 2003, p. 15).

Muchas veces los profesores de la enseñanza regular no se sienten preparados para dar respuesta a la diversidad de sus alumnos, sobre todo si éstos tienen NEE. La mayoría de ellos nunca ha tenido formación en esta área, ni en la formación inicial ni en la formación continua exigida por el Ministerio, para progresar en la carrera (Perdigão, 2014; Rodrigues, 2015).

Con la legislación existente, la evolución y presión de la sociedad en general, el intento de mejorar la educación especial y la situación de la inclusión en Portugal, el ministerio pretende ampliar cuadros fijos en los Agrupamientos de Escuelas, para los profesores especializados, en un intento de hacer fijos a los profesores y que así haya una continuidad educativa con los niños con los que trabajan, pero esas plazas no cubren las necesidades reales del sistema educativo.

Han sido creados también centros de recursos, Agrupamientos de Referencia en la Atención Temprana, baja visión u ciegos, educación bilingüe de alumnos sordos; unidades de apoyo especializado en multideficiencia y surdo ceguera congénita, unidades de enseñanza estructurada para alumnos con perturbaciones del espectro del autismo, centros de recursos para la inclusión (CRI) y TIC para educación especial, que además de profesores de educación especial, cuentan con técnicos de las diferentes áreas para dar respuestas a las necesidades de los alumnos con NEE y profesores que tengan estos alumnos en sus clases. En 2013/2014 en Portugal ya existían varios de estos recursos como se puede ver en Cuadro 2 que se presenta a continuación:

Cuadro 2. Servicios de Educación Especial. Elaboración propia.

Servicios de Educación Especial	
Agrupamientos de Escuelas de Referencia para la Educación Bilingüe de Alumnos Sordos	17
Agrupamientos de Escuelas de Referencia para Apoyo a la Educación de Alumnos Ciegos y de Baja Visión	32
Agrupamientos de Escuelas de Referencia para la Atención Temprana	137
Unidades de Apoyo Especializado para la Educación de Alumnos con Multideficiencia y Sordoceguera Congenita	345
Unidades de Enseñanza Estructurada para la Educación de Alumnos con Perturbaciones del Espectro del Autismo	269
Centros de Recursos para la Inclusión (CRI) acreditados	90
Centros de Recursos TIC para la Educación Especial	25

Todo indica que hay una subversión de lo que se pretende que sea la inclusión, no solo los niños con una discapacidad comprobada deben ser incluidos en los apoyos educativos de profesores especializados. Esto significa que, un número muy significativo de alumnos con Dificultades de Aprendizaje (DA) permanentes o temporales, se verán privados de estos apoyos, pudiendo esto dar resultado a consecuencias irreversibles en la vida de los que no tendrán apoyo (Correia, 2004).

Según Paneças (2004) en lo que respecta a los apoyos educativos en Portugal existen los que ya trabajan en el modelo del siglo XXI, otros que están buscando el camino y infelizmente existen todavía los que trabajan mal. De la misma opinión comulgan ciertamente muchas personas, ya que esta es la realidad con la que se deparan nuestras escuelas diariamente.

A pesar de que haya muchas lagunas en la legislación y las políticas educativas no hagan esfuerzos extra para anticipar la inclusión, existen escuelas y profesionales que por su dinámica y creatividad, logran, a través de los recursos existentes, dar respuesta a las necesidades de los alumnos con los que trabajan, desarrollando un trabajo serio y productivo. Importa orientar y apoyar a los profesores de la enseñanza regular a gestionar la diversidad, en la adaptación de los currículos o en la elaboración de currículos alternativos, en una tentativa de que el trabajo desarrollado con los alumnos sea realizado, siempre que posible, en el aula y no fuera de ella (Ainscow, 2011; Correia, 1999; Paneças, Perdigão, 2014; 2004; Verdugo et al., 2005).

La legislación prevé que una clase no exceda los 20 alumnos cuando existe un alumno con NEE, y que no existan más de 2 en la misma aula. Sin embargo, aún se verifican casos dónde no se respeta

la ley como refiere Viana (2017), quizás por falta de cuidado al formar las clases, lo que resultará en una dificultad añadida para que el profesor dé una respuesta cabal a la diversidad de situaciones y desarrolle una enseñanza individualizada.

Aún se verifica también, alguna tendencia a dirigir estos alumnos hacia los profesores recién llegados a la escuela, lo que provoca muchas veces situaciones de estrés al verse obligados a dar respuesta a situaciones tan diversificadas (Paneças, 2004). Estas situaciones son más visibles en los 2º y 3º ciclos o escuelas donde existen varios lugares en la mono-docencia, como es el caso del Preescolar y del 1º ciclo de la enseñanza básica.

Todavía existe una obstinación significativa, por parte del profesorado en general, en abrazar esta causa de la inclusión, remitiéndola hacia la educación especial, posiblemente porque su formación inicial sólo estuvo centrada en cómo lidiar con la media de los alumnos denominados normales. Es necesario un esfuerzo añadido para que esta tendencia se invierta, mediante no sólo de formación, sino también del apoyo de los profesionales especializados y de acciones concertadas de las diferentes entidades y servicios para que se dé una alteración de conceptos y mentalidades, no sólo en las escuelas, sino también en la sociedad en general (López, 2011; Rodrigues, 2015).

El hecho de que la legislación también sea alterada con frecuencia, no ayuda a que los profesionales tengan tiempo para adaptar sus conocimientos y prácticas a las exigencias impuestas. Estas alteraciones legislativas deberían basarse en estudios rigurosos sobre los efectos, en el terreno, de sus aplicaciones. Pero los hechos demuestran que no es así, y no se sabe muy bien el porqué de las alteraciones realizadas. Todo indica que el factor preponderante sea una política economista, que en nada favorece este proceso de por sí ya exigente y difícil (Velez, 2010).

En los concejos municipales de educación, ni siquiera existe un lugar para el profesor de educación especial, lo que significa que no hay nadie que defienda los intereses y decisiones tomadas en este órgano, pudiendo ello significar la retirada de los niños con NEE de la enseñanza regular (La Página, 2004, p. 36). A pesar de que ya se haya hecho mucho en esta área, queda todavía en Portugal un largo recorrido a realizar para que la inclusión sea una realidad efectiva, de todos, para todos.

Según los autores Correia (1997, p. 169); García (2016); Porfirio, et al. (2016), sólo tendremos una inclusión de éxito cuando exista:

- Planificación y programación eficaz para cada alumno con NE;
- Formación sobre inclusión para todos los técnicos del proceso educativo;
- Servicios de apoyo de calidad y coordinados;
- Legislación que incluya todos los aspectos de la inclusión del alumno con NE;
- Cooperación entre profesores de distintas asignaturas;
- Clima de cooperación entre la escuela, la familia e la comunidad;
- Actitudes positivas hacia la inclusión de todos los alumnos.

De no ser así, difícilmente se llegará a la igualdad de oportunidades, siendo el futuro del alumno con NE siempre incierto en lo referente a su verdadera inclusión social, de esta opinión es también López (2011), que resume en 3 las barreras que dificultan las escuelas inclusivas: las políticas, las culturales y las didácticas.

En los últimos 5 años se verificó un aumento de 73,5% de alumnos con NEE en Portugal y mas de 60% son del sexo masculino (Viana, 2017). Se verifica que durante el año de 2017, según la DGEEC

(2017) el número de alumnos con NEE comparativamente al año 2015/2016 tuvo un aumento substancial pasó de 78.175 para 82.667, un aumento de 5%, siendo que el aumento más significativo se verificó en la enseñanza secundaria con un aumento de 18%, esta tendencia se viene a verificar en los últimos 4 años, mucho probablemente por el aumento de la escolaridad obligatoria, antes, con la conclusión del 9º año, muchos alumnos dejaban la escuela.

A nivel nacional, se verifica que el mayor número de alumnos con apoyo, se sitúa en el intervalo etario de los 6 a los 15 años de edad. Los menores números se verifican en edades inferiores a los 2 años y después de los 18.

En cuanto a la atención temprana, a nivel nacional, el porcentaje más elevado de alumnos apoyados se verifica en el preescolar. Esto puede indicar que existe mayor señalización de niños cuando frecuentan un contexto escolar. A continuación viene el número de niños con apoyo en el domicilio, seguido de los apoyos en guarderías y, por fin, los niños apoyados en niñeras, siendo este un número poco expresivo (Perdigão, 2014).

Relativamente a los apoyos de alumnos con NEE se verificó un aumento de 7% de profesores de educación especial en las escuelas públicas, entre los años de 2015/2016 y 2016/2017, de 6.797 pasaron a ser 7.264, pues algunos docentes que aunque no pertenecen a los cuadros de escuela ejercen estas funciones.

Los técnicos que apoyan estos alumnos con NEE pasó de 834 para 1.141, sin embargo el número de horas ejerciendo estas funciones tuvo un descenso de 21%.

Se puede verificar algún esfuerzo en reforzar el cuadro de profesores en esta área, que a pesar de ser bueno, es poco expresivo una vez que el número de alumnos que necesitan apoyo especializado es cada vez mayor.

Si todos formamos parte de la sociedad nadie debe quedar fuera de ella en todos sus derechos y obligaciones, si fuera así seguro que tendríamos una sociedad más justa y más feliz: “Una sociedad que excluye a varios de sus miembros o grupos es una sociedad empobrecida. Las acciones para mejorar las condiciones de las personas con discapacidad llevarán al diseño de un mundo flexible para todos” (Declaración de Madrid, 2002, p. 3).

1.9.2. La realidad en la educación superior

En lo que concierne a las universidades y politécnicos, de todos los contextos escolares sigue siendo el más segregador y excluyente de todos, una vez que un porcentaje muy reducido tiene acceso a estudios superiores, al contrario de lo que ya se está haciendo en los niveles inferiores. Si la universidad es donde se forman todos los demás profesionales, esto es contradictorio, una vez que se pretende que la universidad tenga un papel preponderante en la garantía de la igualdad de oportunidades para todos (Díaz, 2000; Bausela, 2002; Faúndez, 2018; Martínez, 2000; Tavares, 2016).

Desde 1999, con la Declaración de Bolonia, firmada por 29 países europeos, con el intuito de facilitar y uniformizar procedimientos, titulaciones, etc. Que se tiene verificado un incremento en mejorar las condiciones de acceso a la educación superior, visando una movilidad entre estudiantes y profesores de estos países. Desde entonces los países intentan mejorar y flexibilizar las ofertas educativas de sus universidades y instituciones de educación superior, sin embargo todavía existen muchos

cambios que hacer para que este contexto educativo sea efectivamente inclusivo y accesible a todos (Díez et al., 2011).

En los últimos años se observa una creciente participación de alumnos en general y con discapacidad en particular, en las universidades, según la PORDATA (2018) en el año 1978 estaban matriculados un total de 81.582 individuos de los cuales 34.065 mujeres, y 47.517 hombres, en 2017 eran ya 361.943 individuos, 194.024 mujeres y 167.919, el numero es substancialmente superior cuanto a los hombres en 1978 pero este numero es inferior en 2017, comparativamente a lo de las mujeres, tendencia desde los años 90, reflejo de la evolución de la sociedad cuanto a los derechos y oportunidades de las mujeres. Con el numero de alumnos a acceder a las universidades, que ha sido progresivo a lo largo de los años, con disminución desde 2012, por la crisis, estos contextos deberian de estar preparados con todos los recursos necesarios para atender a todos los alumnos que deseen cursar enseñanza superior.

El trabajo llevado a cabo por el grupo de Trabajo en el Apoyo a Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior (GETAEDES), en el año 2013/2014 nos dice que el numero de estudiantes con discapacidad era de 1318, el 61% están en el sector publico. De las discapacidades existentes en estos alumnos se destacan las motoras, visuales y las dislexias. Los datos muestran que desde 2006/2007 ubo un aumento de 502 alumnos con discapacidad. De las 169 universidades que contestaron, 90 de ellas poseían reglamento especial para alumnos con discapacidad. En la ran mayoría ya se verifican las adaptaciones curriculares y apoyos tecnológicos. En 50% de las universidades se habían echo correcciones en las accesibilidades en los baños, laboratorios, clases aparcamientos, etc.

Otro estudio realizado en el año 2015 por GTAEDES en colaboración con la Dirección general de la Enseñanza Superior (DGES), verificó a través de un cuestionario a 291 instituciones de enseñanza superior públicas y privadas, que de las 238 que contestaron, solamente 94 de ellas han mencionado tener servicios o una persona de contacto para acoger estos alumnos, (Lusa, 2016), lo que es inmensamente preocupante verificar que esta realidad sigue siendo tan excluyente, olvidando la importancia de crear apoyos a estos alumnos y crear condiciones para que los que quieran puedan acceder a cualquiera universidad o escuela superior de acuerdo con el curso/carrera que quiera seguir.

Según los estudios de Castellana & Sala, (2005); Guerreiro (2011); GETAEDES (2014); Imperatori, Vieira & Renault (2011); Martín (2010) y Rodrigues (2015) en determinadas universidades los alumnos con discapacidad todavía tienen muchas dificultades en seguir las clases ministradas por los profesores, por la rapidez con que imparten las materias, la acústica de las clases, la dificultad en sacar apuntes, la organización de los espacios, la ausencia de estrategias de inclusión en las clases, es unánime la importancia de formación de los profesores para superar la inseguridad y el incómodo que causan los alumnos con discapacidad en la clase, por el desconocimiento sobre la discapacidad y las metodologías inclusivas, etc.

Muchos alumnos recurren a sus compañeros incluso a los profesores para poder acompañar y superar las dificultades sentidas durante las clases. Lo que significa que todavía algunos profesores universitarios no ven a todos sus alumnos como parte integrante de su clase, garantizando que todos ellos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje mediante sus necesidades, para ello es necesario un cambio de mentalidades que se refleje en el cambio de actitudes (García, 2016).

Relativamente a la autonomía de las universidades y escuelas de enseñanza superior a nivel pedagógico, científico, autonomía estatutaria, administrativa, financiera y administrativa, se pueden ya encontrar contextos más o menos inclusivos de acuerdo con lo que cada una considera importante hacer por estos alumnos, o simplemente porque la reivindicación de los propios alumnos con algún tipo de discapacidad, asociaciones de estudiantes, bien como la presión de las familias y comunicación social obligan a que sea dada una respuesta más justa a estos alumnos definiendo políticas de inclusión (GTAEDDES, 2014; Santos, 2014).

Según Bermúdez, Rodríguez & Martín (2002) y Rodrigues, M. (2015), la inclusión y normalización ya son efectivas en algunas universidades, lo que permite que este sea un camino abierto para que se consiga en todas ellas, aunque de momento sólo sea realidad para una minoría de profesores y estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, todavía se verifica una incapacidad de algunas universidades en responder a las necesidades de todos sus alumnos, lo que conlleva al insuceso y en algunos casos a la desistencia, que tiene que ver con la falta de apoyo especializado, escasos recursos a las nuevas tecnologías adaptadas, barreras arquitectónicas, bien como a la falta de formación del cuerpo docente para responder a las necesidades específicas de sus alumnos (Castellana & Sala, 2005; Duarte et al., 2013; Porfirio, et.al, 2016; Rodrigues, 2015).

Muchas son las acciones llevadas a cabo en las universidades para que cualquier alumno con algún tipo de discapacidad pueda acceder a ella, entre las cuales: superación de las barreras arquitectónicas en las universidades; eliminación de barreras de comunicación; mejora de los accesos a todos los servicios de movilidad y transporte; estudios e investigaciones sobre la inclusión y dificultades sentidas por las personas con discapacidad en estos contextos; acciones de sensibilización de la comunidad educativa sobre esta realidad; creación de gabinetes de apoyo y ayuda a estudiantes con discapacidad; Comisiones de seguimiento creadas por Consejos Directivos y/o Pedagógicos; ayudas técnicas; adaptación de currículos; formación del profesorado en el área de la discapacidad; asistencia técnica y humana; asesoramiento vocacional; apoyo psicopedagógico para alumnos y profesores, creación de centros de investigación en áreas de tecnologías y servicios para personas con discapacidad que apoyan estos alumnos y la población en general, etc. (Bausela, 2002; Ferreira, 2007; Gutiérrez, 2000; Porfirio, 2016; Torres, 2000; Santos, 2014; Watts & Van Esbreck, 1997).

Con el intuito de crecer al nivel de la inclusión, se creó en 2004 un Grupo de Trabajo para Apoyo a Estudiantes con Discapacidad en la Enseñanza Superior (GTAEDDES), del cual forman parte varias universidades públicas del país, con la colaboración de un representante de la Dirección General de la Enseñanza Superior de la Agencia para la Sociedad de Conocimiento y del Instituto Nacional para la Rehabilitación. Este grupo de trabajo tiene como reto compartir experiencias profesionales bien como la orientación común en la creación de políticas y servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad, que permitan el desarrollo, valoración, consolidación y refuerzo en la calidad de los servicios prestados (Heitor, 2011; Santos, 2014).

Existe también un proyecto decurrente del presentado anteriormente, que es una Biblioteca Abierta en la Enseñanza Superior para todos aquellos que tengan dificultades en acceder a material pedagógico de estudio en los formatos convencionales.

Según Bausela (2002), los tres planteamientos o actitudes de actuación de las universidades basada en los servicios de apoyo de la universidad de Alicante, de suma importancia en la inclusión son: "(i) máxima normalización de trato, sin tabúes, sin prejuicios, (ii) respeto a la persona y, a la vez, conciencia de la limitación y (iii) tener claro que los procesos de integración requieren adaptaciones pero no tanto del qué hacer o aprender, sino del cómo hacerlo, plantearlo o comprobarlo.

Sin duda alguna las universidades que tengan respuestas inclusivas serán universidades con una enseñanza mejor para todos, formando estudiantes más capaces y sensibles hacia la diversidad, potenciadores de una postura y actitudes más asertivas hacia las personas en general y las que poseen alguna discapacidad en particular, concordantes con Álcantud, Ávila & Asensi (2000) de que estas serán universidades mejores.

La educación inclusiva es una exigencia de la sociedad actual, donde se espera que nadie sea iletrado, de eso depende el desarrollo y sobrevivencia de las personas, su calidad de vida en armonía con todos los seres del planeta (Batista, 2010).

La universidad como escuela de suma importancia en la formación de todos los futuros profesionales, debe hacer con que todos sus alumnos y profesores adopten actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, de lo contrario en el futuro será mucho más difícil cambiarlas (Moliner & Moliner, 2010).

Las investigaciones cada vez en mayor grado nos dicen que, en general, los futuros profesionales de distintas áreas presentan actitudes positivas en relación a la diversidad e inclusión en las escuelas; sin embargo, algunas recogen también que, a pesar de ello, éstos se sienten incapaces de desarrollar prácticas inclusivas debido a la falta de habilidades y de competencias, lo que una vez más nos demuestra la importancia de la formación inicial en el área de la inclusión para dotar los futuros profesionales de herramientas y actitudes que les permitan llevar a buen puerto este reto (Castellana & Sala, 2005; Cortés et. al., 2014; Duk & Murillo, 2010; Fernández, 2013; Martins, G., 2011; Polo & Díaz, 2011; Selesho, 2012).

La educación inclusiva será una realidad si existe una lucha general contra el fracaso y la exclusión; un cambio cultural en la escuela presente y futura de igual importancia, un compromiso político a favor de un mundo más justo (Arnaiz et al., 2017; Slee, 2012).

El ingreso en las universidades públicas Portuguesas de personas con discapacidad se hace a partir de un concurso anual que depende del contingente especial de acceso y de las plazas disponibles existentes para personas con discapacidad física o sensorial, al igual de lo que ocurre para personas que vienen de las islas Azores y Madeira, emigrantes portugueses y militares en régimen de contrato. El número de plazas existente en cada curso es divulgado en la Guía de Candidatura publicado por la Dirección General de la Enseñanza Superior (DGES). También las condiciones de realización de pruebas tienen condiciones especiales: el examen en sí, horario y local de la prueba deben ser adecuadas a las características de la persona con discapacidad.

No obstante y según Pires (2007, p. 58 citado por Santos, 2014), muchos de estos alumnos optan por intentar acceder en la universidad no en el régimen especial sino en el contingente general, pues contempla dos fases de candidatura, mientras que el especial apenas una y si por alguna razón no pueden hacerlo en la primera, ya sea por enfermedad u otra, quedan sin oportunidad de acceder ese año a la enseñanza pública superior, considerado por tanto de por sí un factor excluyente.

También a su vez los pre-requisitos de algunos cursos para su acceso, son de inmediato excluyentes cuando afirman que, si el alumno no posee las capacidades visuales y motoras adecuadas a las exigencias de los cursos, no podrán intentar acceder. Podemos preguntarnos ¿dónde está la igualdad de oportunidades para todos?

Por la importancia que tiene este contexto educativo, teniendo en cuenta que todavía no es para todos de verdadera inclusión, nos ha parecido importante participar con este estudio y permitir con este instrumento que más investigación se lleve a cabo en Portugal en las universidades y escuelas superiores, contribuyendo así para el desarrollo, evolución y progreso de una sociedad más justa para todos.

1.9.3. Caminando con las Leyes

Es obligación del estado asegurar que una educación de calidad, y aquí endiéndose una educación inclusiva, que llegue a todos sus ciudadanos sin excepción a lo largo de su vida para que todos puedan: “Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre” (Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, artículo 24, p. 19).

Al igual que en otros países, en Portugal, la legislación refleja la evolución social y las concepciones sobre la educación especial, desde la exclusión/segregación de las personas con discapacidad en centros especiales, a la integración física en las escuelas regulares, pasando por el reconocimiento de que varios alumnos presentan NE en su camino escolar, con necesidad de desarrollar medidas que respondan a sus necesidades en la escuela que se supone ser de todos, hasta finalmente llegar a la escuela de y para todos de verdadera inclusión, donde todos participan y tienen acceso a los recursos existentes, apoyos y servicios que necesitan para hacer valer todos sus derechos como ciudadanos activos en la escuela y en la sociedad (Batista, 2011; Perdigão, 2014).

Como legislación internacional importante sobre el paradigma de la educación o escuela inclusiva y que influirán la evolución a nivel Nacional, se destacan: El informe Warnock (1972); la Declaración de Salamanca (1994) suscrita por 92 países entre ellos Portugal y España; El World Education Forum Framework for Dakar (EFA goals) + Millennium Development goals (2000), que pretende que todos los niños puedan frecuentar y terminar la escolaridad oblicatoria asta el 2015; El Plan Flagship (2001), sobre el derecho a una educación inclusiva para las personas con discapacidad, para una reformulación de las escuelas y de la educación especial tradicional (Inclusive Schooling – Children Special Needs, Departamento de Educación del Reino Unido An AFA Flagship); La Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad (2006), fomenta la garantía y promoción de los derechos humanos para todos los ciudadanos, en particular para las personas con discapacidad, reafirmando los principios fundamentales: Dignidad, integridad, igualdad y la no discriminación (Capucha, 2018).

También la publicación de la Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools (OCDE), 2012, refuerza que sean cuales sean las circunstancias personales de cada uno: religiosas, étnicas, familiares u discapacidades, no pueden ser un obstáculo a la realización

educativa de por lo menos un nivel mínimo; La Declaración de Incheon (2015), basada en el legado de Jomtien y Dakar, se asume como un compromiso histórico de todos reafirmando la visión global de la Educación para Todos, asumiendo que todos tendrán retos de educación únicos y renovados hasta el 2030, por forma a asegurar una educación inclusiva de equidad para todos, con oportunidades de aprendizaje a lo largo de su vida (Objetivos de Desarrollo Sustentável (ODS4), 2015).

A finales de los años 80, la integración e inclusión tuvieron repercusiones en los dominios: social, político, formación de profesores, legislativo, etc.

Después de los años 90 Portugal verificó los más significativos avances legislativos a nivel de la educación especial y que traza un camino sin retorno hacia la inclusión, como se percibe en la legislación posterior al año 2000, visible en el Cuadro 3:

Cuadro 3. Una mirada sobre la evolución de las leyes en Portugal. Elaboración propia.

Ley nº 46/86: Ley de Bases del Sistema Educativo (LBSE).	Esta ley permitió cambios profundos en relación a la escuela integrada y a los niños con necesidades educativas especiales.
El Decreto Ley nº 35/90	Obligatoriedad de la escolarización básica para Todos los niños, así como la gratuidad de la enseñanza.
Decreto Ley nº 319/91	Introdujo conceptos y principios innovadores de prácticas educativas y conceptos de integración. Propulsor que permitió la evolución de la educación especial hacia lo que tenemos hoy.
Comunicado Conjunto nº 105/97	Necesidades/responsabilidades de las escuelas y sus profesores, hacia el alumno con NEE.
Ley nº 5/ 1997 Cuadro de la Educación Preescolar	El Ministerio de Educación asume la tutela de todas las Escuelas Infantiles. Funcionamiento y asistencia a todos los niños 3-6 años.
Decreto-Ley nº 170/80	Atribución de subsidios de educación especial.
Decreto Ley nº 6/2001	Gestión curricular para la enseñanza básica. Define por primera vez, en la legislación portuguesa, el concepto de NEE de carácter permanente.
Ley nº 38/2004	Medidas específicas para alumnos con NEE.
Decreto Ley nº 163/2006	Accesibilidad, construcción, equipamientos colectivos, edificios públicos y habitacionales. Aprobación de las normas técnicas.
Normativa nº 29176/2007	Acceso de personas con discapacidad al proceso de reconocimiento, validación y certificación de competencias adquiridas por la vía formal, no formal e informal, existentes.
Decreto Ley nº 3/2008	Reglamento de la escuela inclusiva, contemplando el régimen de apoyo a los alumnos con NEE.
Ley nº 21/2008	Apoyos especializados en educación infantil, primaria y secundaria, en los sectores público, privado y cooperativo.
Resolución de la Asamblea de la República nº 56/2009 y nº 57/2009	Ley que prohíbe y pune toda y cualquiera discriminación por discapacidad o riesgo grave de salud.
Decreto Ley nº 281/2009	Crea el Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), o sea de Atención Temprana.
Decreto Ley nº 17/2011	Sistema de atribución de productos de apoyo.
Normativa nº 5291/2015	Red nacional de los centros de Recursos de Tecnologías de Comunicación para la Educación Especial (CRTIC) y Sistema de atribución de Productos de Apoyo (SAPA).

Ordenanza nº 201-C/2015	Regula la enseñanza de alumnos con 15 o más años con currículo específico individual (CEI), en proceso de transición para la vida postescolar.
Normativa nº 7617/2016	Crea un Grupo de Trabajo para presentar alteraciones al Decreto-Ley nº 3/2008, con alteraciones de la Ley nº 21/2008. Se pretende obtener mayor inclusión en las escuelas para todos los alumnos.
Normativa nº 8584/2017	Bolsas de Estudio para estudiantes con una incapacidad igual o superior al 60%, para que puedan seguir estudios en la enseñanza superior.
Resolución de la Asamblea de la República nº 254/2017	Recomienda al gobierno que sean aumentadas las competencias de los despachos de información y apoyo al alumno en el ámbito de la educación para la salud y educación sexual, bien como sean contempladas también las instituciones de enseñanza superior.
Declaración de Ratificación nº 39/2017	Prestación social para la inclusión.
Parecer nº 1/2017	Estudiantes con discapacidad en la educación superior.
Decreto-Ley nº 16/2018	Crea el grupo de reclutamiento de la Lengua Gestual Portuguesa.
Decreto-Ley nº 54/2018 de 6 de Julio	Principios e normas visando atender a la diversidad de todos los alumnos como garante de una inclusión efectiva.

La creación de las leyes es controversia y sabemos todos que mientras estas se hagan, se crean sin una discusión/audiencia participada con los agentes educativos, éstas serán muchas veces intenciones que no salen del papel, dificultando el cambio efectivo de actitudes en muchos de los agentes educativos (Martins, 2011).

Como se puede ver, la evolución social es al mismo tiempo acompañada por la evolución legislativa, de ahí la suma importancia del estado relativamente a la cuestión de los derechos de las minorías en la evolución de la inclusión. El camino a sido largo y los cambios no se han producido con la brevedad, calidad deseada y necesaria. Con el Decreto-Ley nº3/08 de 7 de enero, se vislumbraba un gran paso hacia la inclusión con la equidad educativa como garantía de igualdad en el acceso y en los resultados. Las practicas educativas deberian sustener el cambio hacia la gestión de la diversidad con estrategias que pudesen responder a las necesidades educativas de todos los alumnos, para desarrollar competencias universales potenciadoras de su autonomía y acceso a una plena ciudadanía (Agostinho, 2012).

Pero en verdad la gran mayoría de la sociedad y comunidad educativa, parece no haber entendido la real intención e importancia de este documento, como siendo fundamental para la inclusión de todos sus alumnos.

Con la publicación reciente del nuevo Decreto-Ley nº 54/2018 de 6 de Julio (para la educación obligatoria), se espera que el paradigma de la escuela inclusiva sea finalmente una realidad y que el paso dado, necesario y que faltaba pueda en breve significar una escuela de y para todos, deseado, que no sea un reto demasiado exigente ni para los profesores, alumnos y sus familias, bien como, para el gobierno, pues esta nueva ley implica cambios en las escuelas que pueden ser de elevado coste, en algunos casos.

En las orientaciones del gobierno para el próximo año escolar, los términos ya se están alterando, ya no se hace referencia a alumnos con NEE y si alumnos con necesidades de acceso al aprendizaje y

inclusión. Puede que en breve tengamos un cambio significativo en nuestras escuelas en particular y en la sociedad en general.

Las universidades no han sido contempladas con esta ley, así que cada una de ellas debe seguir su gestión hacia la inclusión plena de todos los alumnos que quieran acceder a ella, siguiendo el Parecer nº1/2017. Según Almeida, (2018), en las universidades la inclusión, es todavía en algunos casos, una receta que sale de un despacho en dosis que estos determinan y no es todavía una cultura institucional como era de esperar.

Grandes cambios son aún necesarios en las escuelas y sociedad en general.

Con la legislación y acciones para la inclusión, ¿por qué miramos a nuestro alrededor y no la sentimos siempre? ¿Estará cada uno de nosotros haciendo lo suficiente?!

Lo importante es creer que, si todos nosotros proveemos esfuerzos conseguiremos una sociedad realmente inclusiva.

CAPÍTULO II. Actitudes Hacia las Personas con Discapacidad

Introducción

Por todo el largo trayecto que ya se ha recorrido en la inclusión social y educativa y por todo lo expuesto anteriormente, la suma importancia de las actitudes en esta evolución, no deja lugar a dudas de que si queremos acelerar la efectividad de la inclusión en todos los sectores de la vida de todas las personas, tenemos que hacer un doble esfuerzo para conocerlas y cambiarlas, donde sea necesario, trabajando en cooperación activa entre profesionales. Siendo la escuela un contexto de cambio por excelencia, importa que a partir de ella se trabaje seriamente la equidad educativa, mirando para la diversidad de todos sus alumnos, promoviendo una escuela democrática, inclusiva, mirando hacia el suceso educativo de todos, en todo y cualquier contexto educativo (Sousa, 2013).

Este cambio necesario no es fácil y la historia de la inclusión lo ha demostrado. Es un proceso lento y muy complejo, que exige un esfuerzo colectivo muy grande, con costes enormes y necesidad de alteración de perspectivas/conceptos personales y sociales importantes, que a menudo despiertan ansiedad e inseguridad normales en situaciones de cambio. Los retos solicitados a los profesionales de las escuelas y de la sociedad en general son muchos y requieren una reorganización novedosa para muchos, pero imprescindible para el cambio de actitudes (Hernández & Baños, 2012; Neiva & Mauro, 2011).

Las actitudes hacia las personas con discapacidad están mejorando, no sólo por la investigación realizada a lo largo de los tiempos y que permite un mejor y más amplio conocimiento de esta realidad, sino también debido al avance legislativo y social a nivel internacional y nacional, que obliga a algunos y ayuda a muchos en la lucha en este recorrido de la inclusión.

Hablar de conocimiento y sobre todo de cambio de actitudes implica despertar el sentido de la innovación pedagógica y este solo es posible si el profesional de educación se encuentra dispuesto a asumir nuevos compromisos, desafíos, tareas y posturas, solo entonces, se pueden esperar y conseguir posibilidades de cambios y suceso en la resolución de los problemas prácticos, y no siempre, las reacciones ante la innovación son positivas, comprometiendo y retrasando los cambios necesarios y deseados (Cardoso, 2003; Grawitz, 1986; Nóvoa, 1988; Pinto & Pereira, 2012; Rodrigues, 2015).

Ya es incuestionable la importancia de las actitudes hacia las personas con discapacidad, pero aún así no es frecuente que el estudio de las mismas esté contemplado en las materias a enseñar en los programas y currículos de los alumnos que serán futuros profesionales en este ámbito de actuación, ni en los centros de educación para desencadenar el cambio, si necesario (Rodríguez et al., 2004; Tavares & Martins, 2016).

Las actitudes no surgen de un día para otro, están relacionadas con la formación personal, que está íntimamente ligada a las vivencias y experiencias de vida de cada uno. Se cree que las actitudes tienen varios orígenes, que pueden estar relacionados con experiencias pasadas o recientes, sentimientos afectivos, comportamientos sociales aprendidos, formación académica, contactos directos o indirectos con el objeto de la actitud, competencia percibida, edad, tiempo de servicio, género, apoyos y soportes, gravedad y tipo de discapacidad, nivel escolar (Agostinho, 2012; Arias et al. 2016; Pinto & Pereira, 2012).

Las acciones a desarrollar junto a las personas con discapacidad deben involucrar a toda la sociedad para que ésta sea consciente de la diversidad, promoviendo el cambio de actitudes y comportamientos hacia estas personas, para que se pueda obtener la verdadera inclusión y calidad de vida, ausente de barreras incapacitantes y para ello es necesaria una sociedad abierta, informada y movilizada, sin prejuicios discriminatorios, (García, 2016; INR, 2009, 2015; Lizasoain & Peralta, 1998).

Parece que existe una actitud más positiva con relación a las personas con discapacidad, si éstas provienen de un estrato social más elevado. Lo que significa que, si bien por un lado su condición de limitación ya no es benéfica, aún empeorará cuando las expectativas frente a sus capacidades sean restrictas y las actitudes de los demás hacia ellas sean negativas y de rechazo. Como si no fuera ya suficiente, normalmente sus familias no poseen las ayudas necesarias, quizás por falta de información, formación, falta de recursos monetarios u otros, lo que hace empeorar la situación del alumno y disminuir aún más su autoconcepto, dificultando así su inclusión de hecho (Navas, 2017; Polo, & Díaz, 2011).

Cuando se habla de actitudes positivas y negativas o apropiadas e inapropiadas, como refiere Verdugo (1994), las apropiadas serán aquellas que permiten acciones entre uno mismo y el entorno que posibilitan la mejora de cada uno. Como era de esperar, éstas proporcionarán alegría y bienestar, coraje y energía para enfrentar las dificultades del día a día. Mientras que, las actitudes inapropiadas, serán las que no permiten que uno crezca y mejore como persona, dando lugar a una vida llena de problemas que no permiten una vida saludable con uno mismo y su entorno. Estas actitudes normalmente generan sentimientos de inferioridad, ansiedad, culpa, disgusto y depresión.

En una sociedad que da tanta importancia a la imagen, desempeño profesional y suceso económico, la aceptación social pasa por todo ello, por lo que, todos aquellos que huyen o no se encuadran en estos patrones, fácilmente son mirados por el estigma de la diferencia y del fracaso final. Por ello, es tan importante permitir que estas personas tengan las mismas oportunidades que las denominadas normales, para que sean encaradas bajo una perspectiva más social y positivista (Martins, 2011; Wolfensberger, 1985; Wright, 1990; Verdugo & Arias, 2005).

En la actualidad existen varias técnicas e instrumentos de conocimiento y evaluación (Arias, et al., 2016), cambio de actitudes que permiten a la comunidad científica conocer y desarrollar variados estudios (Malheiro, 2008) que posteriormente permitirán intervenciones para la mejora de vida de las personas con discapacidad, permitiendo la evolución de la sociedad en el respeto por la riqueza de la diversidad, como existe aun un largo recorrido en ese sentido, dotar a la comunidad científica Portuguesa de un instrumento más de investigación, será contribuir para futuros estudios e investigaciones, en secuencia para una sociedad mejor y más justa.

2.1. Las actitudes

Muchas son las definiciones encontradas de actitudes a lo largo de la historia y evolución del concepto de educación especial en las investigaciones en esta área. Según el diccionario de la lengua portuguesa (2006) actitud es: “forma de agir; procedimento; reacção”. Actitud, del latín *actitudo*, del italiano *attitudine*, significa una manera organizada y coherente de pensar, sentir y reaccionar en la

relación con grupos, cuestiones, otros seres humanos o más específicamente, a acontecimientos ocurridos en nuestro medio circundante (Kardec, 1978, p. 7 citado por Gregório, 2010).

Es uno de los conceptos fundamentales de la psicología social. Hace la injunción entre la opinión (comportamiento mental y verbal) y la conducta (comportamiento activo) e indica lo que interiormente estamos dispuestos a hacer. Según Meynard, (2008) es la disposición u preparación para comportarse de determinada forma y no de otra, siendo que dependen de la experiencia que tienen relativamente a la situación en cuestión. Se puede decir también que es la predisposición en reaccionar a un estímulo de manera positiva o negativa (Gregório, 2010; Lima, 2002).

El concepto de actitud, para Lima (2010) es el concepto más antiguo de la psicología social y que en un principio hizo de puente entre disposiciones personales e ideas socialmente comunes, sólo más tarde y por su evaluación han dado identidad a la psicología social. Según varios autores (Adamopoulos Triandis, & Brinberg, 1986; Antonak & Livneh, 1988; Krech, Crutchfield & Ballachey, 1962; Triandis, 1971), el concepto de actitud contiene varios componentes (3): el componente Cognitivo, referente a los pensamientos y creencias, el Afectivo que son nuestros sentimientos y emociones y el Comportamental, que son las predisposiciones para reaccionar. Como la actitud es una intención de comportarse de una cierta manera, la intención puede o no ser consumada, dependiendo de la situación o de las circunstancias. Cambios en las actitudes de una persona pueden tardar mucho en verse reflejados en los cambios de comportamiento que, en algunos casos, pueden ni llegar a ocurrir. Así la actitud es la intención y el comportamiento la acción.

Comportamiento. Porto, en latín, significa llevar. En portugués pasó a la forma reflexiva: "*portar-se*". El prefijo "com" denota un modo global de "*levar-se*", "*portar-se*". Es el conjunto organizado de las operaciones seleccionadas en función de las informaciones recibidas del ambiente a través de las cuales el individuo integra en sus tendencias. En un sentido más general designa el cambio, el movimiento o la reacción de cualquier entidad o sistema relativamente a su ambiente o situación (Gregório, 2010; Leitão, 2010; Martins, 2011).

Aunque los intentos de modificar o substituir actitudes se basen en los mismos principios de aprendizaje, evidentemente es mucho más difícil cambiar u olvidar actitudes que aprenderlas (Gregório, 2010; ; Santos, 2007; Kardec, 1978, p. 15). Si miramos definiciones presentadas por varios autores se puede ver que de una forma general todas son unánimes en presentar tres componentes de la actitud: el cognitivo, el afectivo y el conductual (Martín, 2010).

La cognitiva tiene que ver con el conocimiento de la cuestión, la afectiva, estar o no de acuerdo con ella, y la conductual la que va a hacer con que el individuo actúe conforme con las anteriores. En la primera tenemos la representación mental que el individuo tiene en relación a una persona o situación y que desencadenará una actitud. En el área de la diversidad, significa que esta existe si acepta la igualdad de derechos de todos los individuos.

El segundo componente de la actitud es el afectivo, lo que significa que se tiene un sentimiento favorable o no relativamente al sujeto o situación y que permite querer defender los derechos de estas personas. El tercero y conductual tiene que ver con la predisposición de la persona hacia el objeto de actitud, lo que implica un componente activo de acción y no solamente de intención. En este caso llevar a cabo acciones y conductas favorables a la inclusión de personas con discapacidad. Para la medición de este componente normalmente se utilizan escalas de distancia social y observación de comportamientos.

Siendo las actitudes apenas inferibles y no medibles, su estudio se hace a través de la conducta del sujeto. Desde esta perspectiva las actitudes son constructos psicosociales inferidos e individuales referentes a algo o alguien que van a determinar una conducta o comportamiento relativamente a ese objeto (Agostinho, 2012; Quesada, 2001; Santos, 2008; Tavares, 2016; Verdugo & Díaz, 1995).

Como nos expone Quesada (2001) basada en varios autores, conceptualmente la definición multidimensional es la más usada, no obstante por ser difícil demostrar empíricamente la correlación entre los factores cognitivo, afectivo y conductual, bien como las limitaciones predictivas para la fundamentación de la validez externa en la predicción, se está optando por los aspectos unidimensionales en lo referente a la credibilidad y aceptación del afecto o predisposición evaluativa hacia el objeto de actitud, este es el que realmente se mide en las escalas. Con frecuencia se habla de actitudes de grupo (alumnos, profesores, etc.) no obstante esto es la generalización de conductas individuales.

Estando de acuerdo en que las actitudes no son estáticas y sí dinámicas, siendo que éstas pueden cambiar y evolucionar haciendo con que nuestras creencias, sentimientos y conductas proyectadas cambien (acción razonada) hacia alguien o algo, entonces podemos creer en la posibilidad de que las actitudes y prácticas dirigidas a las personas con discapacidad sean cada vez más positivas (Pinto & Morgado, 2012; Ribeiro, 2003) y se puedan seguir investigando las mismas con propuestas de cambio y mejora para que en particular las universidades y escuelas superiores y en general la sociedad puedan llegar a la inclusión efectiva en todos sus sectores para todos sus alumnos y ciudadanos. La teoría de la acción razonada creada por Fishbein (1967) y desarrollada más tarde por Ajzen & Fishbein (1980), (citados por Lezin (2006), nos dice que ésta tiene que ver con la intención de uno mismo en comportarse de cierta forma, y la intención depende de los constructos actitud y norma. Siendo que la actitud hacia el comportamiento es influenciada por las creencias sobre las consecuencias de la acción y la evaluación de las posibles respuestas, lo que no significa que las creencias y las actitudes de las personas sean siempre actos razonados o correctos como afirman: Lezin, (2006); Meegan & MacPhail, (2006); Souza, (2010) y Tripp & Sherrill, (1991) (citados por Monteiro, 2008).

“El cambio de actitudes podría hacer desaparecer la discapacidad” según (Abberley, 1987, p. 12 y Barton, (1998). Es incuestionable la importancia del estudio de las actitudes y según Katz (1960); Verdugo & Arias, (2005), se puede traducir por las funciones (4) que estas cumplen, entre ellas el entendimiento o de satisfacción del conocimiento, porque nos ayudan a comprender mejor el entorno y los estímulos que recibimos del mismo de forma clara y consistente. Esto nos permite un mejor desempeño en nuestras relaciones y en el mundo en general (McGuire, 1969). Si por un lado nos permite tener estereotipos y patrones de interacción que nos orientan en nuestras relaciones, también es verdad que cuando estos son inadecuados así como las actitudes injustificadas, nuestra actuación será inapropiada.

La función egodefensiva, permite que a través de las actitudes se pueda proteger la autoestima o autoconcepto de los conflictos internos y externos, lo que justificaría un comportamiento contra un objeto o persona que no le guste.

A través de las actitudes se potencian los comportamientos positivos y las recompensas, disminuyendo la punición y el castigo (Adamopoulos & Brienberg, 1986; Verdugo & Díaz, 2005), al mismo tiempo que se satisfacen las necesidades y se logran objetivos, esta es la “función utilitaria o de ajuste”.

Como función de “expresión de valores”, las actitudes permiten la expresión de sus valores fundamentales, que resulta en su identidad personal y que conlleva a una gratificación de la autosatisfacción.

Además de estas funciones, las actitudes también asumen otras adicionales; como están asociadas a sentimientos y emociones positivas o negativas, pueden ser usadas para reforzar o inhibir conductas y comportamientos aprendidos. Siendo cierto que la genética, el contexto, la influencia de la familia y los grupos, la formación, bien como las vivencias, influyen en la construcción de valores, entonces es cierto que las actitudes pueden sufrir cambios y por lo tanto son pasibles de cambio/mejoras (Abella & Casado, 2012; Cardoso, 2003; Lezcano & Rodrigues, 2015); Martins, 2011; Sharma, et al., 2006; Verdugo & Díaz, 2005).

Actitudes positivas/apropiadas son aquellas que permiten acciones entre uno mismo y el medio, que posibilitan la evolución/mejoría de cada uno, proporcionan alegría, bienestar, coraje y energía para afrontar las dificultades diarias. Las Actitudes negativas/inapropiadas no permiten que el individuo crezca y mejore como persona, tendrá una vida llena de problemas que no le permiten una vida saludable consigo mismo ni con lo que le rodea, con sentimientos de inferioridad, ansiedad, culpa, disgusto y depresión (Lima, 2002 y Jonhson & Jonhson, 1986).

Las actitudes neutras se podrían explicar cuando existe un desequilibrio interno u conflicto (disonancia) que tiene que ver con lo que se piensa y lo que se hace, cuanto mayor es la solidez de la actitud y la incongruencia del comportamiento mas ganas tendrá el individuo de corregirlo, siendo que es un proceso que puede llevar algún tiempo y tiene que ver también con sus experiencias positivas o negativas con el objeto en cuestión, teniendo en cuenta el contexto de desarrollo de las mismas. Las actitudes serán tanto mas fuertes cuanto el interés por el objeto, por lo tanto mas accesibles y mas resistentes y estables a lo largo del tiempo y mas resistentes al cambio (Alves, 2015 y Arnau & Montané, 2010). Del lado opuesto tenemos las actitudes flacas o las “ no actitudes” (Converse, 1964) o sea, las que no existen en la memoria del individuo, dependiendo portanto del contexto (Bassili, 2008), es lo mismo que decir que la actitud se formará a partir de la información disponible en el contexto y en los atributos que observa del objeto en cuestión (Alves, 2015).

Es importante conocer las actitudes neutras, sobre todo cuando existen discrepancias entre el discurso que puede contener constructos sociales y actitudes favorables (positivas) y la práctica (García, 2016; Souza & Boato, 2009 y Wicker, 1969), lo que sugiere que existen cambios que hacer para que los profesores, alumnos y sociedad en general, se sientan capaces de llevar a la practica los beneficios que saben ser muchos, de la inclusión, o sea, darles las herramientas que les permitan cambiar las actitudes de neutras para positivas o favorables.

Sabiendo que existen en la memoria representaciones actitudinales en una base estable para que puedan ocurrir procesos constructivos, se debe incrementar la adecuación de actitudes hacia el objeto en cuestión, sobre todo si a nivel contextual se percibe una inadecuación de las representaciones ya existentes u cuando no están de inmediato accesibles, por tanto pasibles de ser trabajadas y mejoradas, tal como afirma Alves (2015) basada en varios autores.

Las actitudes se van formando a lo largo de la vida y están íntimamente relacionadas con la formación personal de las vivencias y experiencias de cada uno y pueden tener varios orígenes, tal como las experiencias del pasado y presente, sentimientos afectivos, comportamientos sociales aprendidos, (Martins, 2011; Santos, 2007).

A ser así, es de suma importancia el modelo de la Conducta Planificada, o sea que el individuo en la gran mayoría de sus comportamientos es consciente de su conducta y por tanto puede cambiarla, su intención es controlable por sí mismo, o sea que su intención o motivación deliberada para actuar puede modificarse, si así lo desea. Esta variable de intención del comportamiento se ve influenciada por las variables de: actitudes, normas subjetivas, y el control del comportamiento percibido. La primera de ellas o sea, las actitudes tienen que ver con la percepción que la persona tiene sobre sí misma relativamente al comportamiento que va a tener/tuvo hacia un objeto concreto; la segunda se prende con la percepción que la persona tiene sobre la presión que tiene la sociedad sobre el cuando realiza un comportamiento (Arias, et al., 2013; Faúndez, 2018 y Olson & Maio, 2003).

Según Prochansky (1966) (citado por Verdugo & Díaz, 2005), las actitudes se empiezan a formar sobre los tres – cuatro años de edad, etapa del desarrollo en que el niño empieza a tener mejor conciencia de sí mismo, de los demás y de su entorno. Con la madurez y en el seguimiento del crecimiento y madurez cognitiva de su personalidad, sus sentimientos, relacionamientos y conductas, se va construyendo su personalidad que le permite tener determinados comportamientos hacia un referente actitudinal concreto. Sobre los ocho años empiezan a emerger ideas formadas de los demás y consecuentemente actitudes asociadas.

Existen cinco factores que están íntimamente involucrados en la formación de las actitudes: hereditarios, psicológicos, influencias parentales, experiencias directas y la comunicación social. La formación de las actitudes empieza en el contexto familiar, de acuerdo con los acontecimientos y las expresiones utilizadas por los padres. El grupo de referencia de socialización del individuo bien como las pautas de socialización son importantes en la formación de las actitudes, positivas o negativas (Arias, et al., 2016 y McGuire, 1969, citado por Verdugo & Díaz, 2005).

Las experiencias o contactos directos o indirectos, pueden reforzar las actitudes positivas en el primer caso. La durabilidad del contacto depende, si es breve puede reforzar la actitud inicial, sea positiva o negativa. Las interacciones a largo plazo y la intensidad de las mismas parece contribuir para las actitudes positivas. La recompensa material o social es también un factor que influye en la creación y manutención o extinción de la actitud, de acuerdo con la intensidad y frecuencia de la recompensa, si es intermitente existe mayor probabilidad de que se mantenga. (Gottlieb, Corman & Curci, 1986; McGuire, 1969 (en Verdugo & Díaz, 2005); Martins, 2011; Rodrigues, 2015; Tavares & Martins, 2016 y Santos & César, 2010).

También la experiencia directa con el objeto actitudinal y lo que se dice de él en el contexto familiar, escolar y social influye de forma importante en la construcción de las actitudes, sobre todo en los primeros años de formación de una persona, al igual que lo que se lee, ve en los mass media. La interacción en competición también puede generar estereotipos si la experiencia es negativa (Pinto & Pereira, 2012; y Verdugo & Díaz, 2005).

Llegados aquí, se puede decir que las actitudes se construyen y estructuran de acuerdo con las experiencias de cada uno a lo largo de la vida, hacia un determinado objeto, siendo que detrás de cualquiera comportamiento se encuentra una actitud que puede ser favorable o desfavorable, de ahí su importancia creciente en el área educativa, en lo que se refiere a la innovación, en este caso relacionada con la inclusión. El concepto de innovación surgió en el medio empresarial pero fue transportado para la educación por sus características fundamentales, como afirma Huberman (1995) (citado por Pires & Pereira, 2012): Pretende presentar una mejoría cualitativa de los procesos;

Provocar rompimiento con los procesos anteriores y permitir un punto de partida para un nuevo equilibrio.

Para varios autores entre ellos (Cardoso, 2003), este concepto tiene 4 atributos imprescindibles para lo que se espera en el cambio de actitudes hacia la inclusión que son: novedad, cambio, proceso y mejora. De ahí su importancia en todo este proceso que es intencional y intemporal, mas fácil para unos que para otros, pero necesario.

El estudio de las actitudes es de suma importancia por las consecuencias y repercusiones que tienen en la vida de las personas con discapacidad, que según Alteman,(1981); Arias, et al., (2016); Batista et al., (2016); Leitão, (2010); Martins, (2011) y Verdugo et al.,(1995) las afectan a tres niveles: en la relación con las personas de su entorno próximo y su autoestima, en la relación en el contexto de la salud, la educación y el trabajo, bien como con la sociedad en general.

2.2. Las actitudes y la inclusión

Las actitudes hacia las personas con discapacidad están mejorando no sólo por los estudios efectuados, que permiten conocer mejor esta realidad, pero también por la evolución social y humana, que obliga a algunos y ayuda a muchos en esta lucha por la inclusión.

Es ya un consenso de que la inclusión de personas con discapacidad pasa en gran parte por las actitudes positivas de todos los agentes educativos implicados en la enseñanza, la organización, las políticas educativas y organizacionales de una escuela o universidad. Las actitudes positivas influyen y determinan el grado de la inclusión de las personas con discapacidad en la educación, la vida laboral y social, al igual que los procesos personales, el soporte social y familiar (Arias et al., 2016; Beverley, 2004; Castellana & Sala, 2005; Leitão, 2010; Martins, 2005; Martins, 2011; Pinto & 2012; Porfirio, 2016; Priante, 2003; Verdugo, et al., 2005; Zabalza, 1995).

Varios autores están de acuerdo cuando afirman que, de todas las barreras y dificultades que las personas con discapacidad tienen que lidiar en su inclusión, las actitudes son de las más importantes y significativas (Alarcón, 2013; Arias et al., 2016; Leitão, 2010; Martins, 2011; Tavares & Martins, 2016; Polo & Díaz, 2011; 2005; Rodríguez et al., 2004; Verdugo & Díaz, 2005).

Cuando hablamos de actitudes de inclusión no se puede olvidar el importantísimo papel de las actitudes de la familia donde todo empieza, ese pequeño grande mundo de todos los niños/personas. Tan importantes son las atitudes positivas de los profesores y sus compañeros, de la sociedad en general, como lo son las de sus familiares. Niños de padres no separados tendrán mejor autoconcepto y mejor desempeño intelectual y actitudinal. La cohesión familiar, el nivel de instrucción familiar, la amistad de sus hermanos, la autoridad y el amor ayudan a la formación positiva de actitudes, bien como a una postura más positiva y feliz ante la vida (Rodrigues, 2001; Strecht, 2003 y Verdugo, et al., 2005).

Esta importancia de las actitudes de la familia en la inclusión no es sólo significativa en la infancia sino también durante toda la vida escolar y personal de las personas con discapacidad, es pues una variable clave para el éxito de la inclusión (Navas, 2017 y Kuester, 2000).

Las actitudes se aprenden, por lo tanto, si los niños tienen como modelos padres que no aceptan la inclusión y tienen actitudes desfavorables, tendrán tendencia a la no aceptación en consecuencia de

los comportamientos aprendidos; se sabe que existen padres que no quieren que sus hijos tengan en clase alumnos con discapacidad e incluso los cambian de escuela si no pueden cambiar de clase; estos son ejemplos claros de actitudes negativas que están pasando a sus hijos y con lo cual dificultando el trabajo de la escuela en formar para la inclusión de todos los alumnos. Padres con actitudes positivas colaboran y contribuyen para la inclusión escolar y social (Batista & Enumo, 2004; Barbosa, 2003; Navas, 2017 Pinto, 2016; Regen, 2003).

Aunque cada vez sea menor el número de familias con actitudes negativas hacia la inclusión, es importante estudiar y trabajar las mismas; de no ser así, como dicen Mendes (2004) y Pimentel, (2005), se corre el riesgo de que estas familias puedan obstaculizar el mayor desafío social de hoy en día que es hacer de la escuela un lugar más justo, de excelente calidad y que pueda atender las diferencias y diversidad de todos sus alumnos.

Por lo que se justifica la importancia y pertinencia en seguir haciendo investigaciones que posibiliten el conocimiento de las mismas en espacios específicos con personas específicas, con vistas a cambios y mejoras, haciendo de la inclusión una realidad para todos en cualquier lado dónde se encuentren o vayan.

Desde los años setenta que las investigaciones son más intensas en lo que se refiere a conocer y cambiar las actitudes de las personas sin discapacidad hacia las personas con discapacidad; tras un análisis de varios estudios sobre las actitudes, metodologías y factores que son necesarios para el cambio eficaz de las mismas, el autor Arias, et al., (2016), basado en otros autores tales como: (Aguado & Alcedo, 1991; Ballard, et al., 1977; Dengra, Durán & verdugo, 1991; Gartrell, 1986; Jonhson & Jonhson, 1975, 1978, 1983, 1986; Jonhson, Jonhson & Maruyama, 1983; Salend, 1990 y Stager & Younng, 1981) señalan las siguientes: formación a las personas sin discapacidad, incluso a través de personas con discapacidad que han conseguido grandes logros en su vida; contacto frecuente y repetido, en un contexto cooperativo con interacción real que potencie las relaciones positivas y desarrollo de procesos de aceptación; información precisa sobre los objetos actitudinales específicos; Role Playing: representación de papeles en la condición de discapacidad, importante para el respeto de la persona con discapacidad, al ponerse en el lugar del otro y sentir lo que los demás pueden sentir; existencia de contacto personal y social, de preferencia estructurado, para que se puedan descubrir los atributos positivos de estas personas y sus capacidades, desarrollando mejor la noción y aceptación hacia ellas; contacto a través de los media, combinando con otras estrategias, tal como la discusión de lo previamente visto o leído, teniendo en cuenta la calidad de la película y de los libros; discusión grupal y participación activa; el refuerzo positivo directo o indirecto, bien como el ejemplo de los que tienen la ardua tarea de enseñar, así como de la población en general, más específicamente de los adultos que a través de sus conductas están enseñando a los más jóvenes; es importante que también se informe sobre los prejuicios de las actitudes negativas en las personas con discapacidad, no sólo a corto plazo pero también a largo plazo, cómo éstas condicionan su vida diaria y su calidad de vida (Schalock & Verdugo, 2008).

Huberman (1990) afirma la existencia de una correlación entre los años de profesión y la postura del profesor ante la enseñanza, los primeros y los últimos años de vida profesional pueden no aportar gran enriquecimiento educativo y, por consiguiente, no ayudan mucho al acogimiento de la diversidad en la escuela. Sin embargo existen otros estudios (Agostinho, 2012; Pinto & Morgado, 2012; Sampaio & Morgado, 2014; Tavares & Martins 2016) que muestran que en los primeros años existe una disposición y apertura grande hacia la inclusión, aunque algunos se sientan inseguros por no tener formación y experiencia suficiente con alumnos de NE. También muestran que según la experiencia

la confianza se va adquiriendo, aunque la escasez de tiempo, clases enormes y dificultad en los recursos existentes, pueda hacer con que estos profesionales prefieran no tener alumnos con NE en sus clases, esto no significa que no existan diferentes posturas individuales hacia la inclusión y educación para todos.

Claro que todo esto depende también de las características de la persona con discapacidad y sin discapacidad; las competencias de la persona con discapacidad; las creencias de la persona sin discapacidad; ser ambos de personalidades semejantes bien como demográficamente y poseer un status similar; existir la cooperación y reciprocidad (Pinto & Pereira, 2012; Porfirio, et al., 2016; Tavares & Martins, 2016).

Para que la inclusión sea una realidad en todas las escuelas e instituciones, es importante que las investigaciones y acciones sobre cambio de actitudes se lleven a cabo en todas ellas, sólo así se puede tener una idea clara y objetiva de los cambios que se tienen que hacer en cada una de ellas mejorando las actitudes, garantizando y tornando realidad la inclusión plena de todos los ciudadanos.

Además de las actitudes de los profesores y compañeros de los estudiantes con discapacidad en las escuelas y universidades, se destaca el papel preponderante del estado que, con su responsabilidad hacia todos los ciudadanos sin excepción, debe legislar y asegurarse de que no existe exclusión de ningún tipo en las escuelas y sociedad en general.

Todavía no se ha creado en Portugal una Política Nacional común para las universidades, para que todas ellas puedan tener condiciones de recibir a todos los que quieran acceder a ella y se obligue a tratar a todos los alumnos de igual forma, respetando su identidad y sus necesidades, lo que significa que es urgente la salida de legislación que garantice los derechos de los alumnos universitarios con discapacidad u otra, bien como ayudas adicionales si la necesitan en un determinado momento de su recorrido universitario y de transición de la enseñanza anterior, bien como su posterior transición a la vida laboral (GTAEDDES, 2014; Rodrigues, 2015; Zedebaião, 2014).

En este sentido nos dice Velez (2010), que la inexistencia de políticas comunes y de programas financieros a los cuales las universidades se puedan candidatar para hacer frente a las necesidades de suprimir las barreras arquitectónicas, de comunicación, formación específica, apoyos individuales, contratar especialistas en el área de las discapacidades para asesorar profesores, alumnos con y sin discapacidad, etc., resulta muy difícil conseguir un cambio y refuerzo de actitudes en todos los contextos de vida escolar, personal, ocio y laboral de estos alumnos/ciudadanos, dificultando la labor y los retos de los servicios de apoyo ya existentes en algunas universidades (Vigo, Soreano & Julve, 2010; Watzlawick, 2011; Vidacek, Kirinic & Kovacik, 2011).

2.3. Las actitudes de los profesores hacia la inclusión

La escuela a través de sus profesionales ha recibido una fuerte herencia cultural y social, bien como legislativa y, si es cierto que los profesores se sienten más abiertos al cambio de actitudes y prácticas, también lo es la progresiva exigencia que se espera de ellos hacia la innovación educativa, y esto hace con que los mismos, se sientan inseguros a arriesgarse a los cambios, a menos que exista una fuerte y efectiva relación de colaboración y soporte emocional entre profesionales, que los haga sentirse más seguros y confiantes en arriesgar el cambio de prácticas, nuevas y diferentes actividades y

estrategias de enseñanza hacia sus alumnos, y esa riqueza de diversidad en la clase (Marques, 2000; Martins, 2012; Pinto & Pereira, 2012; Rodrigues, 2015; Tavares, 2016).

El profesor no puede olvidar que son sus prácticas las que se tienen que adaptar a los alumnos y no lo contrario. La enseñanza debe de ser constructiva y participada por los alumnos y los aprendizajes significativos para los mismos. Nada ni nadie es más importante que los profesores para el cambio de la escuela y eso depende de lo que los profesores hacen y piensan (Correia, 1999; Fullen, 1991; Verdugo & Echeita, 2004).

Según Augusto Cury, (2010), un profesor influye más en la personalidad de sus alumnos por lo que es que por lo que enseña. Todo esto tiene mucho que ver con la motivación del profesor, el afecto, sabiendo siempre mantener el equilibrio entre la firmeza y la amabilidad. El profesor debe tener también una apariencia cuidada y cuidar las actitudes corporales, los gestos, y las expresiones del rostro y lenguaje, porque todos estos factores influirán positiva o negativamente en sus alumnos. No podemos olvidarnos también de la alegría y buen humor del profesor; si su postura es agradable y jovial en todas las circunstancias eso va a hacer conque sus alumnos lo respeten y le tengan aprecio; todos nosotros sabemos que las antipatías hacia los profesores tienen su origen sobre todo en rostros y actitudes poco acogedoras y simpáticas, y sí, los alumnos también evalúan a sus profesores. Una postura agradable basada en una buena personalidad y actitudes positivas mantienen la atención del alumno. Las actitudes y las emociones son muy contagiosas. Los profesores más entusiastas, alegres y animados normalmente obtienen la atención e interés de sus alumnos. Si el profesor consigue reflejar en sus actitudes y actividades un grado de simpatía y entusiasmo, tiene reunida la primera condición interesante del aprendizaje (Ainscow, 1998; ; Aguayo, 2013; Verdugo et al., 1999).

Existen otros factores que influyen en las relaciones que los profesores y toda la comunidad educativa con sus alumnos y que deben tener en cuenta:

- En la interacción no usar los rótulos (jamás utilizar el sarcasmo o las ironías malévolas), estos tienen efectos inmediatos y consecuencias desastrosas a largo plazo.
- Comportamiento genera comportamiento.
- Nadie es indiferente al otro cuando está con él.
- La forma cómo nos comportamos genera un comportamiento en el otro.
- Comportamiento afecta a las relaciones, positiva o negativamente.
- Se debe ajustar el comportamiento relativamente a la persona con quien lidiamos.
- Agresividad genera agresividad.
- Simpatía genera simpatía.
- Se debe modificar el comportamiento siempre que la situación lo exija, siempre en función de la excelencia de la comunicación y de la relación interpersonal.
- Ser profesional, atento, simpático, abierto y útil.

Como actitudes positivas de los profesores hacia sus alumnos y comunidad educativa, se destacan también el proteccionismo, paciencia, información entre profesionales, la ayuda, etc. Y como actitudes negativas, el desinterés, la falta de formación/información, comunicación precaria, estrés, sobrecarga, lenguaje poco cuidado, poca motivación, etc. (Rodrigues, 2015; Sánchez, 2016).

La percepción del mundo se construye en función del contexto sociocultural en que se vive, y los estímulos pueden ser interpretados de distintas formas por el receptor activo y dependen del contexto

de vida de cada uno, de sus vivencias familiares, escolares, en el grupo de amigos, la comunidad en general, el trabajo, etc. Y de todo eso dependen sus creencias, valores, conocimientos y actitudes, que el profesor debe tener en cuenta en el momento de actuar y tener cuidado para no ser injusto; debe confirmar si sus creencias no están evaluando de forma incorrecta la persona o alumno que tiene delante de sí, esto porque existen indicadores que pueden llevar a hacer análisis rápidos y a veces equivocados que son: Físicos, las características físicas de una persona, también categorías sociales y de personalidad, estos son estáticos, no cambian y los dinámicos son los gestos y expresiones (mímica). Después tenemos también los indicadores verbales, que son el lenguaje expresivo, el acento, que dan informaciones sobre la región, la educación e inteligencia de la persona o alumno. Los no verbales, que son las señales significativas, cómo se viste, su postura, etc. Y los comportamentales, que dicen respecto a los comportamientos que se pueden observar en el sujeto (Ardanaz, 2004; Barton, 1998; Correia, 1999; Echeita, 2006; Polo & López, 2008; Santos & César, 2010; Sánchez et al., 2002).

Las interpretaciones de estos indicadores dependen de las interpretaciones de quien las interpreta, por lo que en los primeros contactos estos indicadores van a dar pistas inmediatas de quién está delante de uno mismo, por las características observables y muchas veces se le hace atribución social virtual, en lo que se refiere a su papel, estatus económico, cultural, etc. La categorización social sólo pretende orientar un poco al individuo sobre su lugar en la sociedad, pero se debe tener cuidado, siendo críticos y estar abiertos a la confirmación y reformulación antes de su conclusión sobre esa persona, corriendo el riesgo de criticarla y excluirla antes de conocerla (Ardanaz, 2004; Barton, 2008; Sánchez, 2003).

Como se sabe, la inclusión de los alumnos con discapacidad depende mucho de las actitudes de sus profesores y compañeros, bien como de su aceptación por parte de ellos, y eso se percibe en la relación que establecen con ellos, de la ayuda mutua, si establecen una relación saludable y respetuosa, de esta forma sí se está contribuyendo para el desarrollo social y emocional de todos los alumnos (Duk & Murillo, 2010; Rodrigues, 2001 y Veiga, 2004).

Cuando estas relaciones no son de inclusión, con actitudes positivas con interacción pobre, esto puede desencadenar problemas emocionales y de conducta por parte de los alumnos con discapacidad, menores niveles de autoconcepto, más ansiedad, mayor insatisfacción/infelicidad, peor apariencia física, peores actitudes ante la escuela: proyectos futuros, relación con los profesores, tiempo vivenciado, desinterés en ir a la escuela, relación con sus compañeros, etc., estos factores pueden llevar a la no comprensión del problema de una forma global generando exclusión, agresiones verbales y físicas, menor estatus intelectual, baja popularidad. Es preocupante la no aceptación que todavía se ve en varios ámbitos de la vida incluso de exclusión clara por parte de sus compañeros u otros, en contextos de la vida de estas personas (Echeita, 2006).

Cuanto mayor es la convivencia con compañeros con discapacidad, mayor y mejor es su aceptación y desarrollo de actitudes positivas (Castellana & Sala, 2005; Martins, 2011; Sánchez et al., 2002; Verdugo, 2006). Y no se puede olvidar que estos alumnos son el futuro de la sociedad y que lo que aprenden en estas edades irá influir su futuro y el de los que con ellos se crucen.

Es importante que el profesor esté atento y conozca cual es la percepción que sus alumnos tienen sobre la diversidad/discapacidad y si es necesario desarrollar actividades de sensibilización para con estas personas a través de cuentos, películas, imágenes, etc., debe siempre fomentar actitudes de

positividad ante la diferencia sea cual sea (discapacidad, religión, etnia, etc.). Debe promocionar actividades y momento de trabajo, juego u otros en conjunto (Martins, 2005).

Los buenos profesores consiguen que sus alumnos no consideren el aprendizaje una pérdida de libertad, al revés, será un estímulo con llave para una libertad más grande de la que imaginan para que puedan hacer de su vida lo que está al alcance de sus sueños y deseos. Para el incremento de actitudes positivas en los profesores, como promotores de la inclusión en las escuelas, para todos los alumnos sin excepción, existen desde hace mucho tiempo estudios (Dengra, Durán & Verdugo, 1991; García, García & Rodríguez, 1991; Porfirio et al., 2016) que refieren que la formación y el reciclaje del profesorado es muy importante y necesario.

Además de la formación adicional necesaria para ayudar en la inclusión de alumnos con discapacidad, se refieren otras variables que influyen en las actitudes como: número excesivo de alumnos en la clase, dificultando la atención más individualizada, bien como la inseguridad en no dar la respuesta más adecuada, incapacidad del alumno, área de formación, grado de enseñanza, la existencia o no de un profesor de apoyo, o simplemente no ver con buenos ojos la inclusión de estos alumnos en las clases regulares. Sin embargo, en general, los profesores intentan adecuar y dar la mejor respuesta posible a la diversidad de sus alumnos (Agencia Europea para el Desarrollo de las NEE, 2003, 2009, 2010; Martins, 2005; Perdigão, 2014).

Lo que se espera de los profesores es una mirada atenta a la diversidad de su aula, actualizaciones en su formación que posibiliten competencias y actitudes positivas hacia la inclusión de todos los alumnos, en la adecuación de currículos, articulación con profesionales y familias de sus alumnos para encontrar la mejor forma de conseguir que los alumnos estén bien académica, social y emocionalmente, y no que sean super profesores (Duk & Murillo, 2010; Martins, 2005; Rodrigues, 2001).

Que todas las escuelas tengan en cuenta la inclusión significa la alteración importante de actitudes, currículos, metodologías, recursos y una gran responsabilidad profesional de todos los profesores y agentes educativos. Es importante que todas estas alteraciones tengan en cuenta las creencias y actitudes de los involucrados en el cambio, de no ser así, se pueden comprometer seriamente las prácticas inclusivas (Antunes, et al., 2013; Batista, et al., 2016; Chiner, 2011; Fernández, 2012).

A pesar de la importancia de las actitudes no es todavía frecuente que en las diversas escuelas, centros educativos e instituciones la evaluación y mejora de actitudes esté contemplada en las actividades, objetivos y contenidos de las mismas (Moreno, Rodríguez, Saldaña & Aguilera, 2006; Verdugo, Jenaro & Arias, 1995).

Los profesores que tengan una formación eficiente y adecuada, basada en la perspectiva de inclusión educativa, muy probablemente se sentirán más capaces en presentar estrategias metodológicas que facilitan y permiten la participación activa de todos sus alumnos, con interés, motivación y autonomía, no olvidando que estamos en la era digital (Euro-DIG, 2013).

También aquellos que en su formación inicial u continua tengan experiencia y contacto con los alumnos con discapacidad, podrán presentar actitudes más favorables. El contacto con esta realidad hará con que la conozcan mejor y también a ellos mismos, en sus capacidades y limitaciones, creando retos en busca de superación de dificultades para todos, en busca de saber, y estrategias metodológicas que permitan el desarrollo y participación de todos de forma más capaz y segura. Permitiendo a lo largo de su carrera desarrollar la percepción de la competencia percibida, que es,

según Fleury & Fleury (2001, p. 185) “...conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas” (Batista, et al., 2016; Melo, 2017). Lo que se traducirá en actitudes más favorables y una intervención más direcionada para la metodología educativa de la inclusión.

La preocupación por estudiar las actitudes hacia las personas con discapacidad en las universidades es internacional y se verifica que en general las actitudes de estudiantes universitarios hacia la inclusión es positiva como nos muestra el estudio (entre otros), llevado a cabo por Sharma et al. (2007) en varios países como Canadá, Australia, China y Singapur; lo apurado en este estudio refiere que las actitudes son diferentes en los diferentes países y tienen que ver con factores tales como académico y físico, social y conductual, siendo que los futuros profesores tienen actitudes más positivas en relación a la inclusión de alumnos con problemas sociales, como la timidez (Fernández, 2012; Silva, 2015).

Sin embargo las actitudes ya no son tan positivas si el alumno presenta problemas comportamentales que afectan de forma importante el aprendizaje (Rodrigues, 2015).

Otros estudios como los de Selesho (2012) Sandoval (2009); Tavares & Martins (2016); Tarraga, Garu & Peirants (2013); muestran que las actitudes, a pesar de positivas, difieren de acuerdo con la titulación y el curso, manifestando dudas en lo que se refiere a las estrategias de cooperación en relación con la restante comunidad educativa y la falta de habilidad y competencias para dar una respuesta efectiva a la diversidad de las clases inclusivas.

Azjen (2001) refiere que varios estudios muestran que relativamente a la edad se percibe una susceptibilidad menor en el cambio de actitudes en la edad adulta media, en la vejez se ve de nuevo un incremento. En profesores de menor edad en ejercicio se perciben actitudes más positivas con apertura e incremento de prácticas más inclusivas (Forlin, 1999; Tavares, 2017).

En investigaciones de futuros profesores no se perciben diferencias significativas en las actitudes inclusivas en alumnos con menos de 30 años y, en los mayores de 30 años, lo que sí se percibe es un cambio significativo en la postura y seguridad que presentan ambos grupos después de haber hecho un curso sobre inclusión de alumnos de NEE en clases ordinarias (Carroll & Schwartz, 2003 y Rodrigues, 2015).

Otra variable frecuentemente estudiada es la del género. Hay estudios que nos dicen que los varones presentan actitudes más positivas en detrimento de las mujeres (Batsiuo, et al., 2008), este estudio se ha desarrollado en la población de profesionales griegos y chipriotas en ejercicio. Otros dicen lo contrario, siendo las profesoras las que presentan actitudes más positivas hacia la inclusión (Eichinger et al., 1991). Hay también los que nos dicen que no existe diferencia significativa en las actitudes inclusivas teniendo en cuenta esta variable (Abellán, 2015; Alpuín et al., 2006; Martínez & Bilbao, 2011; Pinto & Pereira, 2012 Sánchez, 2016; Val, et al., 2017).

Relativamente a la titulación, existen diversas investigaciones que refieren no haber diferencias significativas en los diferentes estudiantes de magisterio, talvez porque las diferentes titulaciones tienen asignaturas con la temática de la inclusión lo que permite obtener conocimientos al respecto; lo que sí existe es alguna diferencia entre los primeros años de curso y los últimos que puede estar relacionado con el aprendizaje y estudio durante más tiempo de asignaturas y contenidos relacionadas con la inclusión y la diversidad, lo que permite desarrollar un mayor y amplio

conocimiento y sensibilidad ante la temática (González, et al., 2003; Moreno, et al., 2006; Polo et al., 2011; Tavares & Martins, 2016; Val, et al., 2017).

La variable más estudiada en las investigaciones sobre actitudes es el contacto o experiencia con personas con discapacidad y, como ya decía Allport (1954), esta es la mejor forma de minimizar los prejuicios, o sea, el contacto como una estrategia efectiva para desarrollar actitudes positivas hacia estas personas, como se puede ver en las revisiones de: Arias et al., (2016); Hewstone et al. (2011); Pettigrew & Tropp (2006, 2011) y Val et al., 2017).

Los estudios de: Avramidis, Bayliss & Burden (2000); Cardoso, (2003); Rodrigues, (2015); Sánchez, (2016); Suriá, (2017) y Verdugo, et al., (1994), nos dicen que aquellos que han tenido contacto directo con personas con discapacidad o experiencias educativas de inclusión, presentan actitudes más positivas; lo mismo ocurre con los estudiantes que hicieron prácticas en centros educativos inclusivos, en contacto con alumnos de NE, con asignaturas de contenidos formales en esta materia, al contrario de los estudiantes que no tuvieron este contacto (Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Rodríguez, et al, 2004; Polo, Fernández & Díaz, 2010; Santos & César, 2010 y Val, et al., 2017).

El tipo de contacto y la duración son muy importantes en el estudio de esta variable. Rodríguez, Etopa & Rodríguez (2002) & Polo, et al. (2011) y Val, et al., (2017), nos dicen que si el contacto es más cercano y profundo, o sea, en el contexto familiar, las actitudes presentadas son más positivas que en el contacto por ocio o amistad.

También el tipo de discapacidad parece influir en que las actitudes de los profesores universitarios sean más favorables en las discapacidades físicas que en las de discapacidad múltiple (Batista, et al., 2016).

Otra variable importante son los valores, que son un medio de comprender el hombre y la sociedad. Schwartz (2012) se ha dedicado en sus investigaciones a la conceptualización psicológica de los valores humanos o conceptos, o constructos psicológicos que orientan la valoración y los comportamientos o conductas hacia un objeto. Son constructos sociales relacionados con las emociones que funcionan como criterios seleccionadores de las conductas y acciones (Schwartz, 2006). Son los valores responsables por las metas conscientes que el individuo tiene que dar en respuesta a sus vivencias sociales, necesidades biológicas, acontecimientos que tiene que afrontar, relaciones interpersonales, situaciones de supervivencia y funcionamiento de grupos (Fernández, 2012; Schwartz, 2012 y Schwartz & Boehnke, 2004).

Boer, Pijl & Minnaert (2010, 2012); Tait & Puerdi (en Campbell, Gilmore & Cuskelly 2003), a través del análisis de diferentes estudios nos dicen que todavía existen demasiados profesores presentando actitudes neutras o negativas relativamente a la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases regulares de educación primaria, presentando diversas preocupaciones, entre ellas el tiempo individualizado que necesitan estos alumnos; la falta de servicios de apoyo; la calidad de los trabajos de estos alumnos y la falta de preparación para esta práctica.

Otros estudios nos muestran que hay profesores con actitudes positivas en relación a la inclusión haciendo referencia a sus derechos, pero no sin referir la preocupación relativamente a la dificultad en atender a la diversidad de la clase (Chiner, 2011 y Fernández, 2012).

Siendo la formación de profesores uno de los factores más importantes en la emergencia de actitudes positivas, algunos estudios como los de Campbell, Gilmore & Cuskelly, (2003) y Taylor & Ringlaben, (2012), llevados a cabo en universidades con futuros profesores, donde se desarrollaron programas

y cursos relacionados con la educación inclusiva que combinó la formación formal y la práctica con personas con discapacidad, donde se proporcionó la comprensión y reflexión sobre la inclusión, se verificó en los pre y post testes una mejora significativa en las actitudes positivas y la confianza hacia la educación inclusiva. Para ello es importante que la educación universitaria contemple una planificación significativa y que permita al estudiante ir adquiriendo competencias profesionales en esta área a lo largo del curso (Batista, et al., 2016; Fernández, 2012 y Orús, Martínez & Toledo, 2013).

En las universidades todos los alumnos deberían obtener formación a lo largo de su carrera que les permita el desarrollo de competencias en el área de la inclusión una vez que este es el mayor reto de la educación y de la sociedad de hoy (Faúndez, 2018 y Liesa & Vived, 2009).

Según la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (2010) y que está de acuerdo con la opinión de varios autores, importa que los estudiantes universitarios cuando terminen sus cursos sean capaces de identificar las necesidades de todos sus alumnos, adaptando sus estrategias de enseñanza para que todos sean capaces de aprender de forma significativa y efectiva desarrollando todas sus potencialidades para que sean ciudadanos lo más autónomos posible. Que sean capaces de colaborar y articular con toda la comunidad educativa incluyendo la familia; poseer una postura crítica y reflexiva sobre sus prácticas pedagógicas; ser capaz de potenciar la investigación en el aula y colaborar con la investigación científica; ser un agente de cambio y mejora en la escuela (Coutinho, 2014).

En este seguimiento y basada en los modelos de formación inicial de profesores relativamente a la educación inclusiva, existentes y presentados por Stayton & McCollum (citado por Fernández M. 2012), la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial refiere 3 modelos: a) modelo de infusión que consiste en impartir contenidos sobre el tema apenas en uno o dos cursos académicos; b) modelo de colaboración que ministra información inclusiva durante la mayoría de los cursos académicos y que permite que los alumnos de formación específica o general puedan realizar experiencias prácticas con alumnos de NEE; c) modelo de unificación en el que todos los alumnos en formación tienen el mismo plan de estudios en inclusión. Este es el más aceptado por todos una vez que todos los futuros profesores, y no solamente los de educación especial, tendrán que lidiar con todos los alumnos de sus clases y por lo tanto deben tener información y herramientas que le permitan desarrollar su docencia en la base de la diversidad e inclusión (Coelho, 2012; Peralta, 2007 y Pedro, 2011).

Por la importancia en toda la sociedad que la formación académica superior puede generar, se elaboró la Figura 6 que la sintetiza:

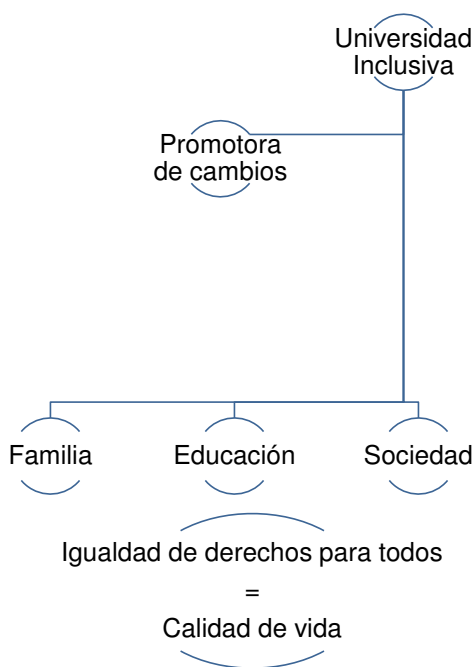


Figura 6. Importancia de la educación superior en la sociedad. Elaboración propia.

Sin embargo, autores como León, (2011); Martínez & Bilbao, (2011) y Pérez, (2010) tienen dudas sobre los cambios efectivos en esta área en las universidades, temiendo que estos cambios sean tan sólo generados en la terminología de las asignaturas y aspectos burocráticos, corriendo el riesgo de que los alumnos no tengan oportunidad de contactar directamente con la realidad de la diversidad y las NEE en el terreno para poder prepararse con los desafíos de tener que reflexionar y cambiar metodologías y estrategias de enseñanza para que así pueda poner en práctica sus conocimientos.

De no olvidar también el importante papel de la supervisión y formación de los formadores de los futuros o actuales profesores en lo que respecta a la diversidad e inclusión y que, según la OCDE "Education Teachers for Diversity" (2010), no existe supervisión en muchos países sobre la formación de formadores en la educación inclusiva. Lo que sugiere una investigación interesante para conocer las actitudes de estos formadores para poder proceder a la formación necesaria en estos casos.

2.4. Las actitudes y los instrumentos de evaluación

A lo largo de los años muchos son los instrumentos creados y usados por la comunidad científica para conocer, cambiar y mejorar las actitudes en general y en particular hacia las personas con discapacidad. Con mayor relieve, son los instrumentos destinados a estudios de actitudes en contextos educativos de edades anteriores a la universidad, como se puede verificar en las pesquisas sobre este asunto.

Instrumento en este contexto de investigación, se refiere a test, escalas, sistemas de indicadores y otros recursos, herramientas que facilitan y permiten la evaluación, medición, diagnóstico y análisis de un objeto en estudio (Azorín, 2017; Arnaiz et al., 2017; Marôco, 2011).

La importancia de estudiar las actitudes en este contexto se prende por varios motivos, entre los cuales, el echo de que durante muchos años acceder a esta realidad era un sueño lejano para muchos. Con el pasar de los años y la evolución social, legislativa y educativa, el numero de estudiantes en las universidades empezó a aumentar, lo que supuso un reto muy grande para todos, en lo que refiere a la innovación pedagógica, diversidad, equidad, inclusión. Siendo esta una realidad mas reciente en la educación superior, existen menos estudios y conocimiento sobre la realidad de estas personas en las universidades, por lo que contribuir para el cambio y mejora de estos contextos hacia la inclusión, es un contributo casi obligatorio y importante para la vida de todos, una vez que este contexto va afectar todos los sectores de la sociedad, como ya se ha visto en lo anteriormente expuesto, permitiendo la evolución social que tanto queremos en la igualdad de derechos y oportunidades.

La aplicación e importancia de diversos instrumentos de medición para el cambio de prácticas hacia una educación inclusiva, es reconocida nacional e internacionalmente (Arnaiz, 2017; Gallego & Rodríguez, 2012; Llavador, 2011; Masini & Bazon, 2004; Melo, 2017).

Según los autores (Arias, et al., 2013), la dificultad en el consenso sobre la delimitación conceptual de las actitudes, determino que una compleja diversidad de instrumentos se utilizara/utilize para estudiar las actitudes. Los cambios según la evolución del concepto permitieron pasar de instrumentos subjetivos y informales, que no siempre se sustentan en la validez psicométrica, para instrumentos con mas objetividad, con mas planificación y desarrollo, que permiten un tratamiento matemático, que se sustentan en importantes bases metodológicas y con frecuencia se submeten a análisis multivariados (Widaman, Little, Preach & Sawalani, 2011; Verdugo, Arias & Jenaro, 1994).

En la investigación de Arnaiz, et al. (2017) en la cual han sido analizados varios instrumentos utilizados por diversos autores a lo largo de estos años, sobre la educación inclusiva, aplicados a los profesores, alumnos y familias, pretendían básicamente percibir si los profesores adecuan sus practicas a la diversidad, si tienen actitudes positivas, su opinión sobre la inclusión y que formación tienen para la inclusión. En lo que respecta a los alumnos, percibir que prácticas educativas y sociales existen, en relación a las familias de hijos con discapacidad, saber su opinión sobre la atención a la diversidad de sus hijos. Tras analizar los instrumentos han percibido 3 grandes bloques de contenido al analizar los resultados de los profesores, que tienen que ver con: formación docente, y que según los estudios analizados la formación docente inicial y continua es imprescindible para la mejora de metodologías y estrategias de inclusión en la atención a la diversidad de sus clases; el segundo bloque se prende con las practicas inclusivas y que refiere que los profesores especializados tienen mayor y mejor apertura hacia la diversidad; el tercer bloque es sobre medidas hacia la diversidad y

que resulta en buenas actitudes hacia la diversidad, pero problemas en la aplicación de medidas y resistencias a los cambios hacia el movimiento inclusivo, comprometiendo la inclusión de los alumnos en las dinámicas escolares (González & Reche, 2010; Tejedor, 2004; Tarraga & Peirants, 2013).

Ya en lo que se refiere a los alumnos, en el primer bloque destacan el contenido sobre prácticas inclusivas, y que afirman que existen prácticas inclusivas, pero son diferentes según las etapas educativas, siendo que son más presentes en las etapas más bajas de enseñanza; el segundo bloque de contenido es sobre apoyo a la discapacidad, Ferreira, Vieira & Vidal (2014) (citado por Arnaiz, et al., 2017), presentan ocho áreas diferentes para la obtención de la información, que se prenden con el marco institucional, acceso, participación, información, orientación, adaptaciones, recursos y los resultados que obtienen los alumnos con discapacidad en el contexto universitario. El tercer bloque de contenido es sobre la inclusión social.

En lo que se refiere a las familias y de forma general, existe un desconocimiento relativamente a la educación inclusiva, existiendo también reconocimiento positivo de la inclusión en los resultados sociales y afectivos de sus hijos y descontentamiento relativamente a los escasos recursos materiales y humanos.

Ya en la investigación llevada a cabo por Arias, et al. (2016) sobre instrumentos de evaluación de actitudes, estos nos dicen que existen los métodos directos o indirectos, los primeros son los que los sujetos encuestados saben que están siendo evaluados, lo que puede llevar a falsas declaraciones, y puede comprometer los resultados, la segunda, es cuando el evaluador hace inferencias hacia las actitudes inherentes a las respuestas de los sujetos evaluados, estos, desconocen que están siendo evaluados cual el propósito de la evaluación, minimizando así los sesgos, lo que no significa que no existan (AERA, 2014; Ferreira, (en Pinto & Silva, 1999). De entre los métodos más utilizados en la evaluación e las actitudes hacia las personas con discapacidad, los autores dan relieve a los directos o ("Rating Scales"), probalísticas de estimaciones sumatorias, las escalas tipo Likert, que normalmente son las más aplicadas por su fácil utilización, como están estructuradas por los investigadores, es imposible añadir cualquiera otra información o comentario.

En la Tabla que los autores presentan en este estudio, se percibe la cantidad de instrumentos existentes, bien como el recorrido de la evolución de la inclusión y de los instrumentos, que aunque existan los de aplicación indirecta, las escalas tipo Likert, o de estimaciones sumatorias son los que predominan.

En Portugal existen varios estudios Alves, (2015); Ferreira, (2012); Pinto, (2016); Malheiro, (2008); Melo, (2017); Rodrigues, (2015) y Rodrigues, (2015), para conocer las actitudes hacia las personas con discapacidad, en los cuales se han creado o aplicado instrumentos, sin embargo, nos pareció importante y de gran utilidad validar una escala tipo Likert, por su fácil aplicación y porque no existe ningún instrumento de este tipo, forma G, para todas las discapacidades, con garantías de fiabilidad y validez, para que pueda ser utilizada en futuras investigaciones, partiendo del trabajo que desarrollamos con la Escala forma G (EAPD) de Verdugo, et al., 2014.

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Después de la revisión bibliográfica llevada a cabo en los capítulos anteriores sobre los conceptos implícitos en este estudio, con un abordaje de varios autores que han desarrollado estudios sobre este asunto de la discapacidad y actitudes, bien como la evolución de la educación especial, nos parece fundamental presentar los procedimientos metodológicos llevados a cabo a lo largo de este estudio.

Teniendo en cuenta que la realidad es holística y socialmente construida basada en las vivencias, valores y creencias de quien la mira y de ella es parte integrante, se optó por recurrir a una metodología, adecuada al estudio y creíble (Gil, 2004; Hamido & César, 2009), metodología usando instrumento directo para la recogida de datos sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad, cuantitativa, exploratoria. La metodología llevada a cabo para conocimiento de la realidad social que pretendíamos estudiar, es el sumatorio de estrategias, técnicas y instrumentos utilizadas en la investigación (Martinez, 2000; Prodanov & Freitas, 2013).

Es conocida la importancia y impacto de estos estudios en la vida académica, social y personal de las personas con discapacidad, cuando de ellos salen cambios sociales que permiten la evolución y camino hacia la inclusión plena, traducida por una calidad de vida efectiva para todos (Gómez & Sabeh, 2005).

Siendo que las actitudes son constructos mentales, no son observables directamente y sí a través de las expresiones favorables o desfavorables Lima, (2002 citado por Cunha (2007), se utilizó una escala tipo Likert³ para evaluar las actitudes de la comunidad educativa de las universidades e escuelas superiores de Portugal, una vez que las actitudes están presentes en todas las relaciones del individuo con su entorno social, físico, abstracto, etc. (Cunha, 2007; Matalon, 1978; McRae, 1998).

La gran parte de las escalas de actitudes desarrolladas lo han sido con el propósito de usarlas en investigaciones particulares, algunas de ellas para evaluar las actitudes y moral de funcionarios, otras para acceder a los resultados de programas educacionales y de entreno, pero la aplicación más importante en esta área de las actitudes cabe al área de la psicología social (Anastasi, 1990).

Según varios autores (Arias, et al, 2016; Verdugo, & Arias, 1991), son varios los métodos utilizados para medir las actitudes de las personas dichas normales hacia las personas con discapacidad, pero los más utilizados son las entrevistas, cuestionarios, escalas sociométricas, psicométricas y diferencial semántico. Estos métodos son desde la década de los cincuenta ampliamente explorados por varios autores. La contribución pionera de Barker (1948), Mussen & Barker (1943) y Strong (1931), a través de escalas han intentado describir las creencias de las personas normales hacia las características conductuales de las personas con discapacidad, midiendo la dirección favorable o desfavorable de las actitudes hacia ellas (Mella, & González, 2007 (citada por Isabel, C. G., et al., 2012). De todos los métodos utilizados para medir las actitudes, la escala tipo Likert es la más utilizada por su sencillez y facilidad.

³ Likert propuso en un principio un método de cálculo del resultado final a través de una media ponderada de las respuestas dadas, atribuyendo a cada ítem un peso a cada nivel de concordancia expresada por el sujeto. Esos pesos son calculados con la asunción que está subyacente a la actitud una distribución Normal y tomando como referencias las frecuencias de respuestas tras la estandarización de la escala (Ghillioni, 1993, p. 292 in Cunha, 2007).

La gran mayoría de las escalas de actitudes son constituidas por frases, afirmaciones o proposiciones ante las cuales los interrogados en las investigaciones contestan de forma positiva, de aceptación/aprobación, o de forma negativa de rechazo/desaprobación (Isabel, et al., 2012).

Dada la importancia de las actitudes en la inclusión de personas con discapacidad, pareció pertinente contribuir indirectamente para la mejora de la vida de estas personas, aplicando una escala de medición de actitudes en el contexto universitario portugués, para ello se seleccionó una de las escalas más utilizadas en España y a nivel internacional.

Como era un instrumento que aún no estaba traducido al portugués, estuvo presente la preocupación para que tuviera un lenguaje adecuado y comprensible para la población portuguesa. Además de la preocupación en que el instrumento estuviera bien traducido y con rigor, se tuvo en cuenta su traducción y adaptación cultural (Lage et al., 2006). Todo este proceso también tuvo en cuenta orientaciones como, por ejemplo, las de Beaton, (2000); Rodrigues, (2007); Siva & Pinto, 1986 y Suárez, (2015) para este tipo de estudios en lo relativo a la traducción, adaptación y validación de escalas de actitudes, bien como, mejor metodología para este tipo de estudios.

Esta investigación se revela importante, en primer lugar porque la comunidad científica portuguesa dispone ahora de una escala de actitudes hacia las personas con discapacidad, forma G en Portugués; en segundo lugar porque con este estudio sobre las actitudes de la población universitaria portuguesa hacia las personas con discapacidad, con esta dimensión y con propuestas de cambio y mejora, se puede aportar información y dinámicas diferentes en los contextos académicos, desnudando también futuras investigaciones allanando así el camino hacia la verdadera inclusión.

Trabajar con alumnos con discapacidad y sus familias, permite una visión más atenta y próxima de la realidad de estas personas, lo que a largo plazo crea una sensación de frustración cuando se sabe que su recorrido académico no es lo que un día soñaron con nosotros en conjunto y que las dificultades con que se deparan en el acceso y permanencia en las universidades con satisfacción, felicidad y suceso puede no ser una realidad; por todo ello, nos parece de suma importancia la investigación en el contexto universitario, dejando nuestra huella en esta trayectoria de la igualdad de oportunidades en una sociedad más justa e igualitaria, pues esta es una realidad que dice respecto a todos y una responsabilidad de todos como personas, como agentes educativos y como ciudadanos activos.

Las investigaciones existentes sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad son cada vez en mayor número, sin embargo este tema de la inclusión es más desarrollado en los contextos educativos de edades inferiores, a lo mejor porque el número de alumnos es indiscutiblemente superior en los ciclos anteriores, lo que por una razón más nos ha parecido de suma importancia contribuir y desarrollar este estudio en la enseñanza superior intentando conocer mejor la realidad de las actitudes de personas sin discapacidad hacia las personas con discapacidad que siguen estudios superiores, y de que forma son vistos por la población universitaria, en un intento de contribuir para el conocimiento, reflexión y cambio de actitudes en estos contextos, para que cada vez más personas con discapacidad puedan tener la oportunidad de acceder a ellos de forma plena.

El estudio llevado a cabo y que presentamos a continuación, es sobre la traducción, adaptación y validación de una Escala de Actitudes forma G, de Verdugo, Arias & Jenaro (1994); en este caso para estudiar las actitudes de la población de la enseñanza superior en Portugal hacia las personas

con discapacidad, en un intento de percibir si esta población usada en la muestra presenta actitudes positivas de verdadera inclusión y si éstas dependen de variables tales como: la edad, sexo, contacto con personas con discapacidad, etc.

Esta investigación surgió desde la lectura de la parte teórica y se desarrolló en simultáneo a la búsqueda bibliográfica, como se puede ver en Cuadro 4.

Cuadro 4. Fases de la investigación

Fase 1	
Preparación de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de literatura • Planteamiento del problema de investigación • Selección del método • Solicitud de autorización a los autores de la escala • Definición de objetivos e hipótesis • Definición de la muestra
Fase 2	
Traducción/preparación del instrumento de recogida de datos Aplicación del instrumento	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del instrumento a expertos • Aplicación a la muestra piloto para verificar la fiabilidad y validez de la escala • Preparación de la versión on-line • Contactos para obtener autorización en la divulgación/aplicación del cuestionario
Fase 3	
Recogida de datos Análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del cuestionario • Revisión y volcado de los cuestionarios • Análisis estadístico de la información contenida en los mismos
Fase 4	
Interpretación de la información Elaboración de las conclusiones Propuestas de cambio y mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión de los datos • Conclusiones basadas en la parte teórica • Aportaciones de la investigación • Limitaciones del estudio • Propuestas para futuras investigaciones

Fuente: Elaboración propia basada en Martín, 2010, p. 246

La investigación científica es un proceso riguroso y sistemático que permite validar conocimientos existentes y crear otros nuevos, que de alguna forma, directa o indirectamente van a producir cambios y influir la práctica como nos dicen Burns & Grove, (1993) (citado por Fortin, 1999). Cuando aplicada a una disciplina o profesión la investigación científica pretende el estudio de un problema específico, con el propósito de conocer la realidad y producir cambios en las situaciones en las cuales se verifiquen problemas. Por otro lado ninguna profesión tiene evolución sin el contributo de la investigación, debe dotar sus miembros de conocimientos teóricos sobre los cuales inciden sus prácticas, además, debe dar a las personas y comunidad servicios de calidad (Castilho et al., 2014; Fortin, 1999; Pestana, 2003).

En realidad la investigación establece un puente de conexión entre la disciplina como campo privilegiado de conocimiento y las prácticas profesionales como campos de intervención como refiere Meleis, (1991), (citado por Fortin, 1999).

Cuando planteó hacer esta investigación se fue al encuentro de de la bibliografía consultada y a las investigaciones existentes en esta área, teniendo en cuenta que el objeto de nuestra investigación implica que el problema es real, factible, relevante, resoluble, generador de conocimiento y de nuevos problemas (Latorre, del Rincón & Arnal, 1996; Martín, 2010).

Es incuestionable la importancia y actualidad del tema bien como la preocupación de la lucha por el cambio de actitudes sociales en relación a las personas con discapacidad en general y en particular en el contexto de las universidades; factible de estudio por la motivación y acceso a los contextos; es relevante porque no existen muchas investigaciones en estos contextos; es resoluble ya que con este estudio se pueden dar cambios siguiendo las aportaciones y recomendaciones del mismo; es generador de conocimiento porque el conocimiento y análisis de la realidad estudiada proporciona saber y levanta nuevas cuestiones y problemas que pueden llevar a nuevas propuestas de investigación (Martín, 2010; Omote, et al., 2005).

El presente problema objeto de investigación se ve sustentado en la filosofía investigadora en el "Decálogo sobre Investigación en Discapacidad" presentado por Verdugo (2006):

- Ha de ser una prioridad de la administración pública y de las organizaciones no gubernamentales.
- Necesita una aportación continua de recursos para permitir crecer y consolidar los grupos de investigación existentes, así como para formar otros nuevos.
- Solamente puede ser planificada y dirigida con garantía por quienes tienen preparación y experiencia suficiente.
- Es el mejor fundamento y apoyo para tomar decisiones eficaces en el proceso habilitador y rehabilitador durante toda la vida.
- Sirve para planificar políticas sociales, de salud y educativas, implantar y mejorar procesos innovadores y para evaluar y mejorar las prácticas profesionales.
- Permite tener conocimiento crítico de la aplicación de la normativa, los programas y los recursos.
- Es indispensable para incorporar una cultura de realidad.
- Aporta conocimiento esencial para avanzar en la comprensión de las necesidades de las personas con discapacidad.
- Ha de tener en cuenta la participación de las personas con discapacidad quienes a su vez deben implicarse y colaborar activamente en los procesos investigadores.
- Ha de orientarse hacia la igualdad de oportunidades y no discriminación la promoción de la autodeterminación y vida independiente, y la mejora de la calidad de vida.

Por todo esto se desarrolló la investigación proponiéndonos aportar conocimiento a través de los resultados sobre las actitudes en el contexto de enseñanza superior y un instrumento psicométricamente sólido de trabajo para futuras investigaciones, bien como poder reflexionar y cambiar mejorando las actitudes, condiciones y calidad de vida de las personas con discapacidad.

La investigación ha sido diseñada teniendo en cuenta las tres cuestiones básicas propuestas por Moya et al., (2005), la organización y la estructuración de la investigación, el grado de intervención sobre las variables y la naturaleza de los datos. Relativamente a la primera esta investigación presenta un alto grado de estructuración en la recogida y tratamiento de datos a través del cuestionario utilizado, sin cualquier intervención sobre las variables, estas se van a relacionar para encontrar las diferencias significativas. Para el diseño utilizado, correlacional al buscar relaciones de significatividad entre las variables (Martín, 2010; Pérez, 1997), se han definido los objetivos e hipótesis que sostienen este trabajo, la muestra utilizada para llevar a cabo la recogida de datos, bien como el instrumento utilizado y que se presenta de seguida.

3.1. Objetivos

Hemos definido como objetivos de este estudio los siguientes para describir la realidad objeto del estudio, bien como analizar las variables y sus posibles asociaciones.

Este trabajo tiene tres grandes objetivos, uno es adaptar transculturalmente la EAPD, el otro es determinar la validez y fiabilidad de la Escala para la población portuguesa. El tercero es conocer las actitudes de los alumnos y profesores de la enseñanza superior portuguesa hacia las personas con discapacidad.

Como objetivos secundarios se pretende:

1. Determinar la validez de la escala de actitudes forma G en Portugal y estudiar sus características psicométricas.
2. Conocer las actitudes de la población universitaria en Portugal hacia las personas con discapacidad.
3. Verificar si existen diferencias en las actitudes de la población estudiada según el género, la edad, contacto con las personas con discapacidad, la discapacidad, nivel de estudios, curso frecuentado, tipología de la escuela y situación geográfica. Formulalo en formato objetivo
4. Proponer cambios y mejoras para tornar las actitudes mas positivas.

3.2. Hipótesis

Las hipótesis son enunciados formales de relaciones previstas entre dos o mas variables, que combinan el problema y el objetivo en una clara predicción de los resultados esperados en el estudio. Debe ser verificable, o sea contener variables pasibles de ser analizadas estadísticamente y tener consistencia relativamente con la parte teórica establecida en el trabajo de investigación, y pertinente con relación al fenómeno en estudio (Fortin, 1999).

Con el objetivo de estudiar si las actitudes hacia las personas con discapacidad están asociadas con las variables sociodemográficas y relacionadas con el contacto con personas con discapacidad, bien como, con la institución de Educación Superior, se han formulado las siguientes hipótesis en el cuadro que se presenta:

Cuadro 5. Hipótesis estadísticas del estudio

Hipótesis 1.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente del sexo; H_1 : La actitud de los participantes es dependiente del sexo;
Hipótesis 2.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente de la edad; H_1 : La actitud de los participantes es dependiente de la edad.
Hipótesis 3.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente de las habilitaciones literarias; H_1 : La actitud de los participantes es dependiente de las habilitaciones literarias.
Hipótesis 4.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente de la tipología del curso; H_1 : La actitud de los participantes es dependiente de la tipología del curso.
Hipótesis 5.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente del tipo de institución (Pública o privada); H_1 : La actitud de los participantes es dependiente del tipo de institución (Pública o privada).
Hipótesis 6.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente de la tipología de la institución (Universidad o politécnico); H_1 : La actitud de los participantes es dependiente del tipo de institución (Universidad o politécnico).
Hipótesis 7.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente de la región donde está ubicada la institución; H_1 : La actitud de los participantes es dependiente de la región donde está ubicada la institución.
Hipótesis 8.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente del contacto con personas con discapacidad; H_1 : La actitud de los participantes es dependiente del contacto con personas con discapacidad.
Hipótesis 9.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente del motivo del contacto con personas con discapacidad; H_1 : La actitud de los participantes es dependiente del motivo del contacto con personas con discapacidad.
Hipótesis 10.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente de la frecuencia del contacto con personas con discapacidad; H_1 : La actitud de los participantes es dependiente de la frecuencia del contacto con personas con discapacidad.
Hipótesis 11.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente del tipo de discapacidad; H_1 : La actitud de los participantes es dependiente del tipo de discapacidad.
Hipótesis 12.	H_0 : La actitud de los participantes es independiente de la muestra; H_1 : La actitud de los participantes es dependiente de la muestra.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Método

3.3.1. Instrumento

Se ha utilizado como base en este estudio la Escala General de Actitudes Hacia las Personas con Discapacidad (Arias, 1993; Arias, Verdugo, Arias & Jenaro, 1994; Verdugo & Rubio, 1995; Verdugo, Arias & Jenaro, 1995; Arias, Verdugo & Jenaro, 2016) se procedió a la traducción, adaptación y aplicación/validación para ser aplicada en Portugal. Esta escala multidimensional ha sido desarrollada en España por estos autores y cuenta con estudios de fiabilidad (alfa de Cronbach .92; el método de división en mitades y el método Lambda de Guttman) y validez (una general y otras específicas para deficiencias físicas, sensoriales y mentales). Los coeficientes alfa alcanzados en las subescalas son bastante menores que los correspondientes a la escala total, sin embargo todos ellos alcanzan o superan el nivel .70, lo que para Verdugo, Árias & Jenaro (1994), su fiabilidad es plenamente satisfactoria (Tabla 1).

Es considerado un instrumento útil con suficientes garantías psicométricas (Polo, Fernández, & Díaz, 2011). Esta escala tipo Likert evalúa las actitudes hacia las personas con cualquier tipo de discapacidad, ya ha sido aplicada en varios estudios tanto a estudiantes sin y con discapacidad como a docentes e profesionales de varias áreas de trabajo (Arias, Verdugo & Jenaro, 2016; Bausela, 2009; Fernández, 1995; López, 2004; Moreno & Cols., 2006; Verdugo, Arias & Genaro, 1992, 1994, 1995, 2016, , entre otros).

Este instrumento de trabajo tiene una primera parte que sirve para recoger los datos personales de los participantes en el estudio: edad, sexo, estudios, profesión, o sea, las variables independientes, objetivas, que nos posibilitan captar características personales de los encuestados, son de fácil respuesta y permiten una categorización inmediata, que no se alteran según Pinto & Silva, (1999) y Freixo, (2010). Esta primera parte también nos permite determinar posibles contactos con personas con discapacidad y de qué tipo: Física, Auditiva, Visual, Retraso mental o Múltiple, determinando también en qué contexto se producen: personal o profesional, permanente, frecuente o puntual.

Este cuestionario contiene 37 ítems cuyas respuestas se evaluarán a través de una escala psicométrica en la que las respuestas puedan ser las siguientes: MA - Estoy muy de acuerdo, BA - Estoy bastante de acuerdo, PA - Estoy parcialmente de acuerdo, MD - Estoy muy en desacuerdo, BD - Estoy bastante en desacuerdo, PD - Estoy parcialmente en desacuerdo; que están divididos en cinco dimensiones (Tabla 1):

- 1) Valoración de capacidades y limitaciones, aquí se puede ver qué concepción tiene el encuestado relativamente a las personas con discapacidad en lo que respecta a las capacidades de aprendizaje y desempeño bien como las interferencias de las aptitudes generales y específicas de estas personas orientadas para la ejecución de las tareas;
- 2) Reconocimiento y/o negación de derechos, se recoge el reconocimiento de los derechos fundamentales de estas personas bien como la normalización y la integración social;
- 3) Implicación personal, formado por los juicios referentes a los comportamientos de interacción llevados a efecto en la relación con personas con discapacidad;
- 4) Calificación Genérica, atribuciones globales y calificaciones genéricas del encuestado acerca de rasgos de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad;

5) Asunción de Roles, reúne presunciones del encuestado acerca de la concepción que las personas con discapacidad tienen de sí mismas (García & Rodríguez, 2003).

Tabla 1. Dimensiones de la Escala Forma G (versión original)

Dimensiones	Ítems	Alfa de Cronbach
Valoración de capacidades y limitaciones	1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 21, 29, 36	.85
Reconocimiento/negación de derechos	6, 9, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 27, 35, 37	.80
Implicación Personal	3, 5, 10, 11, 25, 26, 31	.73
Calificación genérica	18, 20, 24, 28, 34	.64
Asunción de roles	19, 30, 32, 33	.71
Global	Todos	.92

En el análisis de los ítems se tuvo en cuenta que existen los que son de valoración negativa por lo que se han codificado de forma inversa teniendo en cuenta los valores que le asigna la escala (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34, 35, 37), para que todos los ítems apunten en una misma dirección presentando una puntuación baja que exprese actitudes favorables hacia las personas con discapacidad (Lara, 2013).

El creciente número de investigaciones en diversos países y culturas, su comparación, bien como la creciente utilización de instrumentos de trabajo, permite avanzar cada vez más en las investigaciones, sin embargo a pesar de que un instrumento de trabajo presente un elevado grado de fiabilidad y validez en un país y se indique su aplicación en otras culturas, se debe tener en cuenta las diferencias interculturales de la población a la cual se va a aplicar el instrumento, adaptándolo a ese contexto cultural. El término traducción se está substituyendo por el de adaptación, por ser un término mucho más amplio. El hecho de evaluar la misma dimensión o características del individuo, no quiere decir que el instrumento pueda utilizarse automáticamente (Cardoso, Gómez & Hidalgo, 2010; Costa & Opinelli, 2011).

Cuando se va a utilizar un instrumento en otro país se debe hacer su adaptación teniendo en cuenta la conjunción de diversos aspectos tales como: lingüísticos, culturales, conceptuales, métricos y legales una vez que la adaptación de tests no es meramente lingüística ni cuantitativa (Elosua, Mujika, Almeida & Hermsilla, 2014).

La traducción de las escalas a otro idioma o cultura debe de tener siempre en cuenta que es fundamental mantener la equivalencia del contenido de la escala original, para eso los autores Muñiz, (2005) y Muñiz, Elosua & Hambleton (2013) y según las recomendaciones de la Internacional Test Comision (ITCA) destacan 3 aspectos importantes a tener en cuenta en la traducción correcta de escalas de unas culturas a otras: 1. Contexto: delimitación conceptual del constructo – equivalencia entre el constructo a medir en ambas poblaciones. 2. Adaptación: traductores con formación específica como tales. 3. Juicios de expertos: asegurar que los ítems son teóricamente pertinentes para cada componente.

La adaptación de instrumentos de medición “ es un proceso que consiste en adecuar el contenido y formato de un instrumento a una nueva cultura, comprobar de manera empírica las propiedades psicométricas del instrumento resultante, y elaborar nuevos baremos para su uso en una población distinta para la que fue originalmente desarrollado” (Rivera, 2014, p. 20).

3.4. Procedimiento

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, la traducción/adaptación de la escala original se hizo con el consentimiento de los autores. Se hizo la traducción de la escala y posteriormente fue revisada por una profesora de portugués que ayudo en la elaboración lingüística y a nivel de gramática mas correcta en el idioma, teniendo siempre en cuenta el componente lingüístico para que mantuviera la equivalencia con el contenido de la escala original, pero también considerando aspectos diferenciales teniendo en cuenta aspectos interculturales de la población Portuguesa, que es la población del estudio. Después fue presentada a un traductor jurado independiente, nacido en el país en lo cual se va a validar la escala, con dominio del idioma, bien como, dominio del idioma del país de la escala original, para comprobar la validez del contenido relativamente a la adaptación transcultural (Viana & Madruga, 2008).

Posteriormente la escala ha sido revisada y submetida al juicio de expertos, elegidos 3 profesionales de educación, todos ellos con mas de 5 años de experiencia en educación y orientación en investigación educativa y discapacidad.

La versión ha sido comparada con la versión original teniendo en cuenta el constructo y términos actuales utilizados sobre discapacidad, con el intuito de que ambas quedasen similares respetando los aspectos interculturales y lingüísticos de forma a llegar a su versión definitiva y consensual.

En este estudio se pretendía percibir si los ítems eran idóneos y importantes para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad, “la validez de contenido fue asumida como el grado en que el constructo está adecuadamente definido y representado a partir de los ítems contenidos en el instrumento de medida” (Lema, 2015).

La versión final (Anexo 1) ya no levantaba cuestiones relativamente al idioma y términos, bien como en cumplimentar la escala, pues, la concordancia entre los jueces, fue buena (α de Krippendorff=.81) por lo que se decidió aplicarla en definitivo a la muestra piloto de este estudio.

Se ha solicitado aprobación de la Comisión de Ética de la Universidad de Salamanca , se obtuvo parecer favorable al desarrollo de la investigación (Anexo 2).

3.5. Muestra Piloto

La muestra piloto consiste en un pequeño grupo de sujetos que pertenecen a una misma población, idéntica a la población alvo del estudio, pero en menor número.

La selección de la muestra piloto se realizó en el Instituto Politécnico de Bragança (IPB) a través de conocidos para facilitar su aplicación, es una muestra accesible según Fortin, (1999). Los alumnos que participaron en este estudio ya no lo hicieron en la muestra final. En la muestra piloto se utilizaron

cuestionarios para rellenar, en papel. Se explicó a los profesores de las clases que los iban a entregar en que consistía la investigación y los procedimientos.

Se decidió que la muestra piloto tendría 100 estudiantes, considerada una muestra suficiente para estudiar la fiabilidad y validez de la escala. La participación fue voluntaria, de alumnos de los profesores que decidieron colaborar, explicando la finalidad del estudio, entregando y recogiendo los cuestionarios, en el mismo día (Castela, 2013).

La muestra es constituida mayoritariamente por individuos del sexo masculino (58%) y con edades comprendidas entre los 21 y los 30 años (66%). Cuanto a las habilitaciones académicas, 96% poseen el 12º año. Cuanto a la profesión 95% son estudiantes a tiempo integral (Tabla 2).

Tabla 2. Caracterización socio profesional de la muestra piloto

		n	%
Sexo	Masculino	58	58.00
	Femenino	42	42.00
	Total	100	100.00
Edad	<=20 años	29	29.00
	21 – 30 años	66	66.00
	31 – 40 años	2	2.00
	41 – 50 años	1	1.00
	51 – 60 años	2	2.00
	Total	100	100.00
Habilitaciones académicas	12º año	96	96.00
	Licenciatura	4	4.00
	Total	100	100.00
Profesión	Estudiante	95	95.00
	Trabajador Estudiante	1	1.00
	No ha respondido	4	4.00
	Total	100	100.00

Cuanto al contacto con personas con discapacidad, la mayoría de los encuestados respondió no haber tenido contacto. Los que ya han tenido contacto con personas con discapacidad, la principal razón ha sido el ocio/amistad. En lo que respecta a la discapacidad se destaca la física (35.71%), intelectual (23.81%) e múltiple (26.9%). En la frecuencia del contacto las respuestas se encuentran repartidas, se han contabilizado: 47.62% con contacto frecuente; 33.33% con contacto habitual; 14.29% con contacto casi permanente. Estos resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución de la muestra piloto de acuerdo con la ocupación en lo que respecta al contacto con personas con discapacidad

		n	%
Contacto	Si	42	42.00
	No	58	58.00
	Total	100	100.00
Razón	Familiar	14	33.33
	Laboral	1	2.38
	Asistencial	-	-
	Ocio/amistad	21	50.00
	Otra	6	14.29
	Total	42	100.00
Tipo de discapacidad	Física	15	35.71
	Auditiva	3	7.14
	Visual	3	7.14
	Intelectual	10	23.81
	Múltiple	11	26.19
	Total	42	100.00
Frecuencia del contacto	Permanente	2	4.76
	Casi permanente	6	14.29
	Habitual	14	33.33
	Frecuente	20	47.62
	Esporádico	-	-
	Total	42	100.00

3.5.1. Coeficientes de Fiabilidad de la Escala Forma G en la muestra piloto

La fiabilidad global de la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (Forma G) fue medida con recurso a tres métodos diferentes: el alfa de Cronbach, el método de división en mitades y los Lambdas de Guttman. Los resultados obtenidos en la muestra piloto son presentados en la tabla 4. Todos los valores obtenidos, son ligeramente inferiores a los obtenidos por los autores en la escala en 1994. Por eso mismo, se puede concluir que la escala global presenta un alto nivel de fiabilidad (estabilidad y consistencia interna).

Tabla 4. Coeficientes de Fiabilidad de la escala Forma G en la muestra piloto

	Muestra Piloto	Forma G original
Alfa de Cronbach	.86	.92
Alfa de Cronbach estandarizado	.87	.92
Split-Half: Método de división en mitades		
Correlación entre mitades	.61	.79
Guttman Split-Half	.76	.87
Alfa Cronbach parte 1	.80	.88
Nº ítems parte 1	19	19
Spearman - Brown	Longitud igual	.76
	Longitud diferente	.76
Alfa Cronbach parte 2	.75	.83
Nº ítems parte 2	18	18
Coeficientes Lambda de Guttman		
λ_1	.84	.90
λ_2	.87	.93
λ_3	.86	.92
λ_4	.76	.87
λ_5	.85	.91
λ_6	.93	.95

Se procedió aún al cálculo de las relaciones entre ítems e la puntuación global de la escala, así como al cálculo de la media, varianza y alfa de Cronbach si cada uno fuese eliminado de la escala (Tabla 5).

Cuanto a las correlaciones, se obtuvieron coeficientes inferiores a .2 en los ítems 3, 28, 31 e 34. Se trata por eso de ítems poco correlacionados con el total de la escala. Cuanto al alfa de Cronbach que se obtiene si determinado ítem fuese excluido no se verifican grandes variaciones hacia el valor obtenido con los 37 ítems ($\alpha = .86$). En particular, con los ítems 3, 28, 31 y 34 el alfa varía entre .86 e .87.

Tabla 5. Medidas de la escala si el ítem es eliminado e correlación múltiple en la muestra piloto

Ítems	Media de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación entre ítem e total de la escala	Correlación Múltiple	Alfa Cronbach si ítem eliminado
i1	76.70	262.31	.37	.62	.86
i2	75.84	254.10	.44	.66	.85
i3	77.51	273.95	.12	.58	.86
i4	76.53	263.04	.38	.59	.86
i5	77.23	266.54	.42	.62	.86
i6	77.32	270.79	.21	.54	.86
i7	75.75	261.50	.35	.60	.86
i8	76.47	266.15	.27	.52	.86
i9	76.29	252.90	.44	.67	.85
i10	77.37	266.32	.26	.61	.86
i11	77.20	263.25	.42	.60	.85
i12	77.51	267.26	.43	.70	.86
i13	76.34	258.65	.49	.63	.85
i14	77.14	259.17	.51	.78	.85
i15	76.76	258.29	.46	.56	.85
i16	77.14	259.31	.51	.75	.85
i17	77.30	265.65	.42	.53	.86
i18	76.89	266.58	.27	.45	.86
i19	76.09	259.05	.39	.61	.86
i20	76.51	263.57	.34	.63	.86
i21	76.53	261.12	.43	.65	.85
i22	77.08	259.25	.49	.68	.85
i23	76.55	26.96	.33	.50	.86
i24	76.01	261.87	.35	.54	.86
i25	77.51	27.35	.36	.68	.86
i26	77.21	267.36	.32	.56	.86
i27	76.95	261.83	.42	.48	.85
i28	75.54	273.32	.04	.51	.87
i29	75.84	264.52	.32	.63	.86
i30	76.77	259.17	.48	.63	.85
i31	77.21	270.55	.16	.42	.86
i32	75.59	262.61	.32	.76	.86
i33	76.11	265.84	.26	.69	.86
i34	75.44	270.15	.15	.33	.86
i35	76.44	258.03	.39	.51	.86
i36	76.39	258.12	.49	.65	.85
i37	77.38	264.78	.43	.65	.85

En la Tabla 6 presentamos para cada ítem el mínimo y máximo registrados, así como, media varianza típica, bien como la puntuación global operacionalizada por la media de las respuestas de cada ítem.

De los 37 ítems, hay 11 que no presentan variación entre 1 y 6, en esos se destaca que el valor máximo es inferior a 6. Cuanto al valor medio solamente 4 ítems presentan valores superiores a 3 (a saber ítems 7, 28, 32 e 34) por lo que e son esos que los encuestados hacia una persona con discapacidad presenta actitudes menos favorables. Hay 16 ítems con valores medios comprendidos entre 1 y 2 siendo que en esos se registran las actitudes mas favorables de los estudiantes. En los 17 restantes ítems la media se sitúa entre 2 y 3.

Tabla 6. Variación para cada ítem de la escala. Puntuación media y desviación típica de la muestra piloto

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
1. As pessoas com deficiência são, frequentemente, menos inteligentes que as outras pessoas	1	6	2.09	1.15
2. Um trabalho simples e repetitivo é o mais apropriado para pessoa com deficiência	1	6	2.95	1.50
3. Permitiria que o seu filho participasse numa festa de aniversário organizada por uma criança com deficiência	1	5	1.28	0.71
4. No trabalho, uma pessoa com deficiência só é capaz de seguir instruções simples	1	5	2.26	1.06
5. Não gosto de estar perto de pessoas que parecem diferentes, ou atuam de forma diferente	1	4	1.56	0.74
6. As pessoas com deficiência devem morar com pessoas com o mesmo problema	1	4	1.47	0.85
7. As pessoas com deficiência funcionam em muitos aspetos como as crianças	1	5	3.04	1.25
8. Das pessoas com deficiência não se pode esperar demasiado	1	5	2.32	1.13
9. As pessoas com deficiência deveriam ter as mesmas oportunidades de trabalho de qualquer outra pessoa	1	6	2.50	1.55
10. As pessoas com deficiência deviam estar afastadas da sociedade	1	6	1.42	1.15
11. Não me importaria de trabalhar com pessoas com deficiência	1	6	1.59	0.96
12. As pessoas com deficiência deviam poder divertir-se com as outras pessoas	1	6	1.28	0.68
13. As pessoas com deficiência têm uma personalidade tão equilibrada com qualquer outra pessoa	1	6	2.45	1.10
14. As pessoas com deficiência devem poder casar, se assim o desejarem	1	6	1.65	1.03
15. As pessoas com deficiência devem estar em instituições especiais.	1	6	2.03	1.18
16. Muitas pessoas com deficiência podem ser profissionais competentes	1	6	1.65	1.03
17. As pessoas com deficiência deveriam ser impedidas de votar	1	5	1.49	0.80
18. As pessoas com deficiência estão frequentemente de mau humor	1	6	1.90	1.08
19. As pessoas com deficiência confiam em si mesmas tanto quanto as pessoas normais	1	6	2.70	1.32
20. Geralmente as pessoas com deficiência são sociáveis	1	6	2.28	1.11
21. No trabalho, as pessoas com deficiência, interagem com os outros trabalhadores sem problemas	1	6	2.26	1.07
22. Seria conveniente que as pessoas com deficiência trabalhassem e vivessem como pessoas normais	1	6	1.71	1.07
23. As pessoas com deficiência deveriam ser proibidas de pedir empréstimos ou créditos	1	6	2.24	1.34
24. As pessoas com deficiência geralmente são desconfiadas	1	6	2.78	1.23
25. Não quero trabalhar junto de pessoas com deficiência	1	3	1.28	0.55
26. Em eventos/ocasiões sociais, preferia não me encontrar com pessoas com deficiência	1	5	1.58	0.87

27. As pessoas com deficiência podem desempenhar tarefas/funções tão bem como qualquer outra pessoa	1	6	1.84	1.05
28. A maioria das pessoas com deficiência está ressentida com as pessoas fisicamente normais	1	6	3.25	1.47
29. A maioria das pessoas com deficiência é pouco constante.	1	5	2.95	1.11
30. As pessoas com deficiência são capazes de ter uma vida social normal	1	6	2.02	1.08
31. Se tivesse um familiar com deficiência. evitaria abordar o assunto com outras pessoas	1	6	1.58	1.07
32. A maioria das pessoas com deficiência está satisfeita com elas próprias	1	6	3.20	1.27
33. A maioria das pessoas com deficiência sente que tem tanto valor como qualquer outra	1	6	2.68	1.17
34. A maioria das pessoas com deficiência prefere trabalhar com outras pessoas que tenham o mesmo problema que elas	1	6	3.35	1.14
35. Deveria prevenir-se que pessoas com deficiência tivessem filhos	1	6	2.35	1.38
36. As pessoas com deficiência são, em geral, tão conscientes quanto as pessoas normais	1	6	2.40	1.14
37. Deveriam existir leis que impedissem as pessoas com deficiência de se casar	1	5	1.41	0.84
Global	1.14	3.41	2.12	0.45

3.6. Muestra definitiva

La población a la que se ha dirigido este estudio, está formada por alumnos y profesores de escuelas superiores y universidades de Portugal elegidos aleatoriamente, entre el Norte, Centro y Sur del país, no se han recibido cuestionarios de las universidades de las islas.

La muestra voluntaria a la que se aplicó el cuestionario fue en el curso académico 2016/2017 en diferentes escuelas superiores de educación y universidades del país. La escala ha sido rellenada on-line por alumnos de esas instituciones y sus profesores, que aceptaron participar, elegidos aleatoriamente, sin tener en cuenta cualquier tipo de equilibrio en el porcentaje de hombres o mujeres, edad, estudios, etc.

Con el fin de obtener una muestra alvo, grande y expresiva en este estudio, reduciendo costes, gasto de papel y tiempo, bien como rapidez en la entrega y recogida de los cuestionarios se decidió aplicar la escala on-line, por ser un procedimiento eficaz, económico e accesible, (Kaplowitz, Hadlock & Levine, 2004; Porter & Whitcomb, 2007; Shannon & Brad Shaw, 2002) para ello, se preparó el cuestionario en el Google Forms para ser rellenado on-line una vez que la muestra de esta forma sería mas amplia e abarcaba un numero muy grande de escuelas y personas.

Se creó el formulario en Google Forms en lo cual se cargaron las preguntas de las variables sociodemográficas y los ítems de la escala.

Paralelamente se solicitó autorización en el mes de Marzo a 148 universidades y escuelas superiores de todo el territorio portugués, a través de carta registrada (Anexo 3) con aviso de recepción, para la colaboración en el estudio y divulgación junto de los profesores y alumnos de las instituciones el link para rellenar el cuestionario, ha sido enviado por correo electrónico a las universidades y escuelas superiores que han aceptado participar, desde el mes de Abril hasta Julio de 2017. Enviada también otra documentación para algunas instituciones que la han solicitado para aprobación del estudio: aprobación de la Comisión de Ética de la universidad de Salamanca; declaración de dirección de la Tesis (Anexo 4); documento de responsabilidad por el estudio (Anexo 5) y un documento de consentimiento informado para los participantes (Anexo 6).

En algunos casos no se obtuvo cualquier respuesta de la universidad, una de ellas no aceptó participar en la investigación. Se han recibido cuestionarios de 27 instituciones identificadas de educación superior, 33 de ellos, son de instituciones que no han sido identificadas. La participación de la gran mayoría es poco expresiva, teniendo en cuenta el numero de estudiantes y profesores de cada una de ellas. El norte seguido del centro del país, son los que mas han participado en este estudio, con menos expresión viene el sur (Anexo 7).

Los participantes han sido informados a través de nota informativa, del objetivo de la investigación y se garantizó la confidencialidad de la misma y sus resultados en el correo electrónico de divulgación y de acceso al link del cuestionario, bien, como en el cuestionario. En el están las explicaciones y las instrucciones estándar del protocolo de la escala y se han aclarado las dudas surgidas, a las universidades participantes. Como la participación a sido on-line tuvieron el tiempo que han necesitado para rellenar la escala, estimado en 15/20 minutos.

Relativamente a la muestra varios autores son de la opinión de que por cada ítem deben de tener por lo menos cinco participantes por variable y una muestra de por lo menos doscientos sujetos (Gorsuch, 1983; Hair et al., 2009, 2010; Pasquali, 2010, 2012).

En ese sentido, se ha decidido recoger respuestas de diferentes instituciones del País, intentando que la muestra fuera lo más amplia y representativa posible. Así, la muestra final de este estudio está formada por 577 individuos de la Educación Superior en Portugal, estudiantes y profesores de varias universidades y escuelas superiores de Portugal, con excepción de las islas que no han participado en el estudio. De los 577 participantes, encuestados, la mayoría, 78.68% son estudiantes y 21.29% son profesores. Así se decidió, separar esta muestra en dos: estudiantes y profesores. Para cada una de ellas, se hará la validación, la categorización y análisis de las actitudes.

Esta investigación se desarrolló en una lógica observacional, transversal, una vez que no se manipuló ni se controló la muestra del estudio, siendo por eso no probabilística intencional una vez que el total de participantes se constituye por los sujetos voluntarios que han respondido al cuestionario (Alarcón, 2013).

3.7. Metodología

La metodología es cuantitativa, de carácter exploratorio, no experimental y descriptivo, de aplicación de la Escala (EAPD), tipo Likert, para recogida de la información/datos utilizados para analizar las actitudes hacia las personas con discapacidad, verificando las relaciones entre las variables (Fortin, 1999; Lara, 2010).

3.8. Análisis estadístico

El tratamiento y el análisis de los datos previstos para esta investigación, puesto que es de carácter cuantitativo, han sido realizados a través del programa SPSS, versión 23. La consistencia interna y confiabilidad de la escala ha sido evaluada con el Alpha de Cronbach (Field, 2013; Gliem, 2003; Marôco & Garcia, 2006). A través del test son calculadas las correlaciones de la puntuación entre un ítem y la puntuación de los demás ítems, según Martins (2005) el valor alfa es la medida de todos los coeficientes de relación. Se trata de un proceso estadístico cuyo resultado verifica la correlación de las diferentes variables que son mensurables en el instrumento (Artes, 1998; Pasquali, 2003; Ramírez, 2013).

Como criterio general, George & Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable

Han sido evaluadas las 5 dimensiones de la escala original, evaluada su consistencia interna de cada una de ellas y globalmente en las dos muestras del estudio.

Después de la validación de la escala para alumnos y profesores se utilizaron técnicas estadísticas, univariadas, bivariadas y multivariadas; es decir, se han estudiado en profundidad las variables de control, haciendo el análisis descriptivo (tablas de frecuencias, medidas de posición, centralización y

dispersión), se hizo cruzamiento de variables (tablas de contingencia) para observar las asociaciones de las variables categóricas que se han medido y se han usado tests Chi-cuadrado (o Fisher) para testar si esas asociaciones son estadísticamente significativas.

La fiabilidad global de la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (Forma G) fue medida con recurso el alfa de Cronbach (que mide la consistencia interna); el método de división en mitades (Split-Half – evalúa hasta que punto la división de la escala en dos partes compuestas por ítems aleatorios miden un único constructo); y los Lambdas de Guttman con especial relevancia para el λ_2 (cuya finalidad es examinar la fiabilidad que tendría la escala si esta se dividiese en dos partes)

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN/DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Introducción

La muestra final de este estudio esta constituida por 577 individuos de la Educación Superior en Portugal, estudiantes y profesores de varias universidades y escuelas superiores de Portugal, con excepción de las islas que no han participado en el estudio. De los 577 participantes, encuestados, la mayoría, 78.68% son estudiantes y 21.29% son profesores. Asi se decidio, separar esta muestra en dos: estudiantes y profesores. Para cada una de ellas, se hará la validación, la categorización y análisis de las actitudes.

4.1. Caracterización de la Muestra de los alumnos

En la Tabla 7 presentamos la caracetización de la muestra de los alumnos.

La muestra de los 454 estudiantes está constituida mayoritariamente por individuos del sexo femenino (73.79%).

Las edades predominantes se sitúan entre los 21 y los 30 años con 47.58% de los individuos, y la mayoría de los participantes tienen menos de 31 años. Se han contabilizado 12.78% con edades comprendidas entre los 31 y los 40 años, y los restantes 18.95% con edad superior a 40 años.

Cuanto a las habilitaciones académicas, 44.71% tienen el 12º año, 37.44% con licenciatura y 12.11% tienen Master o Doctorado.

La mayoría de los estudiantes frecuenta una licenciatura siguiéndose la frecuencia de master.

Esta muestra va al encuentro de los estudios de Lara & Ortiz, (2010); Lara, (2013); Sánchez, (2016); Martínez, (2017) y Faúndez, (2018), donde se encuentran participantes mayoritariamente femeninos y con edades inferiores a 31 años, esto puede ser justificado con los números crecientes de estudiantes femeninos, existentes en la educación superior, como indican los resultados oficiales (PORDATA, 2018), relativamente a la edad es normal porque el gran porcentaje de estudiantes frecuenta una licenciatura.

Tabla 7. Caracterización socio profesional de la muestra en estudio

		Estudiante (n=454)	
		n	%
Sexo	Masculino	119	26.21
	Femenino	335	73.79
Edad	<=20 años	94	20.70
	21 – 30 años	216	47.58
	31 – 40 años	58	12.78
	41 – 50 años	65	14.32
	>50 años	21	4.63
Habilitaciones académicas	12 º año	203	44.71
	Bacharelato	12	2.64
	Licenciatura	170	37.44
	Master o Doctorado	55	12.11
	Otra	14	3.08
Curso que frecuenta	Licenciatura	306	67.40
	Master	112	24.67
	Doctorado	17	3.74
	Pos graduación	19	4.19

De los 454 encuestados la mayoría frecuenta un Instituto Politécnico (61.89%) y los restantes una universidad (35.68%). El 2.42% no indicó la institución (Figura 7).

En Portugal, en el año 2017 según la PORDATA (2017), el numero de alumnos que frecuentaba la universidad, era de 361.943, los que frecuentaban el politécnico eran 126.729.

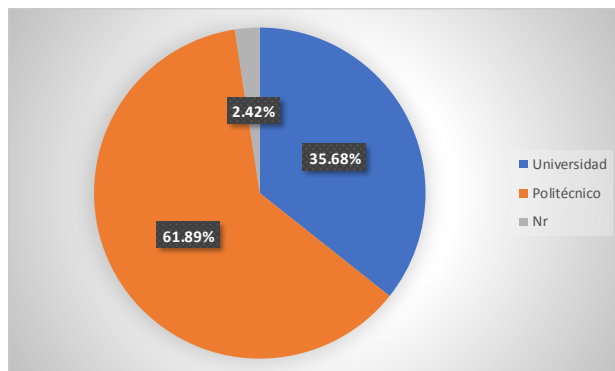


Figura 7. Tipología de la institución de Educación Superior

Nota: Nr – no respondido

Cuanto a la naturaleza de la institución, Figura 8, la mayoría frecuenta instituciones públicas. Los datos retirados de PORDATA (2017), nos dicen que, existen en las universidades públicas un total de 192.201 alumnos, en los politécnicos 110.395. En lo que respecta a la educación privada, eran en 2017 matriculados en las universidades 43.013 alumnos y 16.334 en los politécnicos.

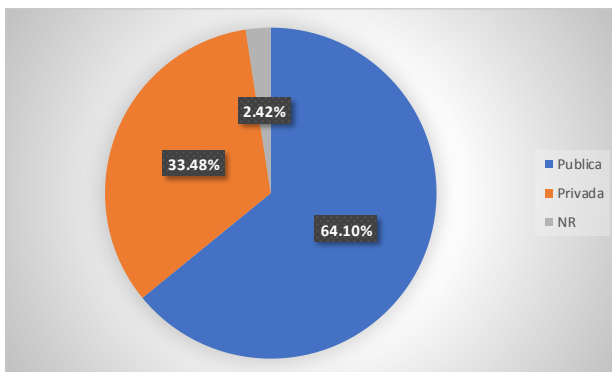


Figura 8. Naturaleza de la Institución de Educación Superior

Nota: Nr – no respondido

Relativamente a la región donde se encuentra la institución de Educación Superior, (Figura 9), se puede observar que son de la región norte y centro con frecuencias muy próximas. Solamente 1.32% son de la región Sur.

Existe una diferencia significativa en las instituciones de educación superior en Portugal, su gran mayoría se sitúa en el Centro y Norte del país. Más del 70% de los alumnos de la educación superior frecuentan universidades y politécnicos del Centro y Norte, los restantes frecuentan instituciones del Sur del país (Diário de Notícias, 2018).

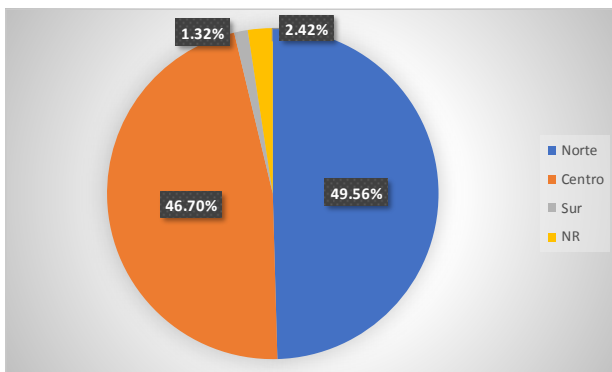


Figura 9. Región a la cual pertenece la Institución de Educación Superior

Nota: Nr – no respondido

En lo que se refiere al contacto con personas con discapacidad, la mayoría de los encuestados refiere no haber tenido contacto (Tabla 8).

Para los encuestados que ya han tenido contacto, las principales razones del contacto presentadas fueron: laboral, familiar y ocio/amistad. De resaltar que la respuesta a esta cuestión puede ser múltiple, de ahí que el total de respuestas sea superior a 222, que es el número de encuestados que tuvieron contacto con personas con discapacidad. Estos resultados son idénticos a los de los autores, Lara & Ortiz, 2010; Sánchez, 2016, en sus investigaciones.

Tabla 8. Distribución de la muestra de acuerdo con la ocupación en lo que se refiere al contacto con personas con discapacidad

		Estudiante (n=454)	
		n	%
Contacto	Sí	222	48.90
	No	232	51.10
		Contacto (n=222)	
Razón	Familiar	91	40.99
	Laboral	79	35.59
	Asistencial	8	3.60
	Ocio/amistad	78	35.14
	Otra	32	14.41

En Cuanto al tipo de discapacidad la mayoría de los encuestados mencionan haber tenido contacto con personas con discapacidades múltiples (50.90%), siguiéndose los que tuvieron contacto con discapacidad física y mental, con menor relieve la visual y auditiva, resultados en la Figura 10. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos en la investigación de Rodrigues (2015).

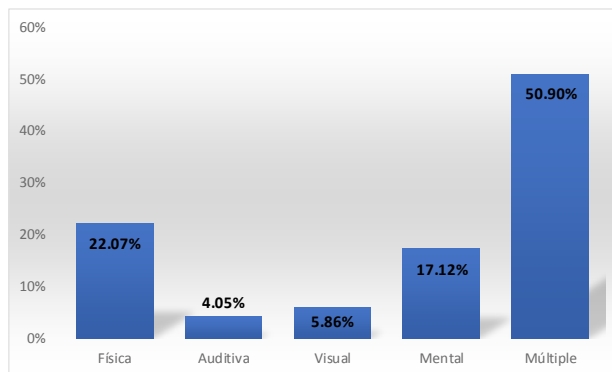


Figura 10. Tipo de discapacidad

En lo que concierne a la frecuencia del contacto con las personas con discapacidad, Figura 11, las respuestas se hallan repartidas, teniendo contabilizado: 25.68% con contacto frecuente; 22.97% con contacto esporádico; 20.72% con contacto habitual, 19.37% con contacto permanente y los restantes casi permanente, idénticos resultados a los de García, 2016; Sánchez, et al., 2010; Lara & Ortiz, 2010.

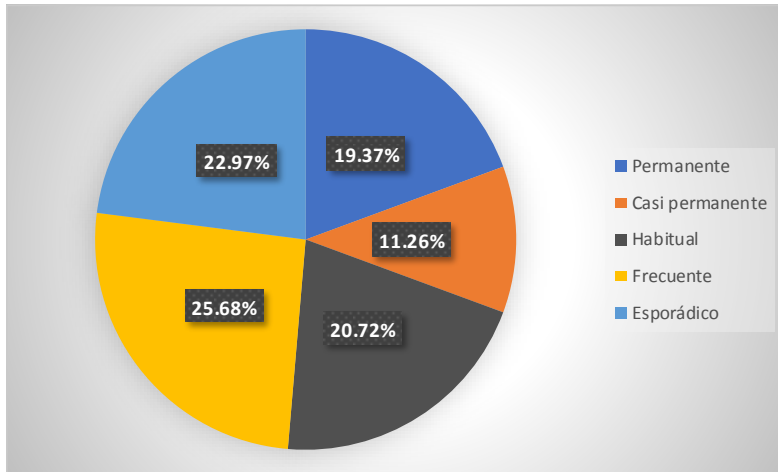


Figura 11. Frecuencia del contacto

Coeficientes de Fiabilidad de la Escala, Forma G, en los estudiantes

La fiabilidad global de la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (Forma G) ha sido medida con recurso al alfa de Cronbach; el método de división en mitades y los Lambdas de Guttman. Los resultados obtenidos son presentados en la Tabla 9. Los valores conseguidos con esta muestra son superiores a los de la muestra piloto y de la misma orden de grandeza de los obtenidos en la versión original de la escala. Destacándose $\alpha = .92$ lo que se traduce en una consistencia interna muy buena de la escala.

Tabla 9. Coeficientes de Fiabilidad de la Escala Forma G muestra estudiantes

	Muestra	Muestra Piloto	Forma G original
Alfa de Cronbach	.92	.86	.92
Alfa de Cronbach estandarizado	.92	.87	.92
Split-Half: Método de división en mitades			
Correlación entre mitades	.77	.61	.79
Guttman Split-Half	.87	.76	.87
Alfa Cronbach parte 1	.85	.80	.88
Nº ítems parte 1	19	19	19
Spearman - Brown	.87	.76	.88
Alfa Cronbach parte 2	.86	.75	.83
Nº ítems parte 2	18	18	18
Coeficientes Lambda de Guttman			
λ_1	.89	.84	.90
λ_2	.92	.87	.93
λ_3	.92	.86	.92
λ_4	.87	.76	.87
λ_5	.91	.85	.91
λ_6	.94	.93	.95

Se procedió también al cálculo de correlaciones entre cada ítem y la puntuación global de la escala, así como el cálculo de media, variancia y alfa de Cronbach si cada uno fuese eliminado de la escala (Tabla 10).

Cuanto a las correlaciones, se han obtenido coeficientes inferiores a .2 en los ítems 3, 28, 31 y 34 por lo que son ítems poco correlacionados con el total de la escala. Cuanto al alfa de Cronbach que se obtiene si determinado ítem fuese excluido, no se verifican grandes variaciones ante el valor obtenido con los 37 ítems ($\alpha = .92$). En particular, con los ítems 3, 28, 31 y 34 el alfa varía entre .86 y .87.

Tabla 10. Medidas de la escala si el ítem es eliminado e correlación múltiple en la muestra de los estudiantes

Ítems	Media da escala si ítem eliminado	Variancia de escala si ítem eliminado	Correlación entre ítem e total da escala	Correlación Múltiple	Alfa de Cronbach si ítem eliminado
i1	76.70	262.31	.37	.62	.86
i2	75.84	254.10	.44	.66	.85
i3	77.51	273.95	.12	.58	.86
i4	76.53	263.04	.38	.59	.86
i5	77.23	266.54	.42	.62	.86
i6	77.32	270.79	.21	.54	.86
i7	75.75	261.50	.35	.60	.86
i8	76.47	266.15	.27	.52	.86
i9	76.29	252.90	.44	.67	.85
i10	77.37	266.32	.26	.61	.86
i11	77.20	263.25	.42	.60	.85
i12	77.51	267.26	.43	.70	.86
i13	76.34	258.65	.49	.63	.85
i14	77.14	259.17	.51	.78	.85
i15	76.76	258.29	.46	.56	.85
i16	77.14	259.31	.51	.75	.85
i17	77.30	265.65	.42	.53	.86
i18	76.89	266.58	.27	.45	.86
i19	76.09	259.05	.39	.61	.86
i20	76.51	263.57	.34	.63	.86
i21	76.53	261.12	.43	.65	.85
i22	77.08	259.25	.49	.68	.85
i23	76.55	260.96	.33	.50	.86
i24	76.01	261.87	.35	.54	.86
i25	77.51	270.35	.36	.68	.86
i26	77.21	267.36	.32	.56	.86
i27	76.95	261.83	.42	.48	.85
i28	75.54	273.32	.04	.51	.87
i29	75.84	264.52	.32	.63	.86
i30	76.77	259.17	.48	.63	.85
i31	77.21	270.55	.16	.42	.86
i32	75.59	262.61	.32	.76	.86
i33	76.11	265.84	.26	.69	.86
i34	75.44	270.15	.15	.33	.86
i35	76.44	258.03	.39	.51	.86
i36	76.39	258.12	.49	.65	.85
i37	77.38	264.78	.43	.65	.85

En la Tabla 11 presentamos para cada ítem el mínimo y el máximo registrados, así como la media y Desviación Típica. La puntuación promedio en cuanto a las actitudes hacia estas personas en el conjunto de la muestra es de 1.97 (DT=0.49), lo que indica que las actitudes, en general, suelen ser positivas, lo mismo se verificó en el estudio de García (2016).

De los 37 ítems solo 6 no presentan variación entre 1 y 6, en esos, el valor máximo es inferior a 6. Cuanto al valor medio solo 2 ítems presentan valores superiores a 3 (a saber, ítems 32 y 33) por lo que, es en esos que la actitud de los estudiantes hacia una persona con discapacidad es menos favorable. Hay 20 ítems con valores medios comprendidos entre 1 y 2 siendo en esos que se registran las actitudes más favorables de los estudiantes. En los restantes ítems la media se sitúa entre 2 y 3.

Tabla 11. Variación para cada ítem de la escala, puntuación media y desviación Típica de los estudiantes

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
1. As pessoas com deficiência são, frequentemente, menos inteligentes que as outras pessoas	1	5	1.88	1.00
2. Um trabalho simples e repetitivo é o mais apropriado para a pessoa com deficiência	1	6	2.50	1.29
3. Permitiria que o seu filho participasse numa festa de aniversário organizada por uma criança com deficiência	1	6	1.28	0.65
4. No trabalho, uma pessoa com deficiência só é capaz de seguir instruções simples	1	6	2.07	1.07
5. Não gosto de estar perto de pessoas que parecem diferentes. ou atuam de forma diferente	1	6	1.44	0.81
6. As pessoas com deficiência devem morar com pessoas com o mesmo problema	1	5	1.45	0.78
7. As pessoas com deficiência funcionam em muitos aspetos como as crianças	1	6	2.77	1.32
8. Das pessoas com deficiência não se pode esperar demasiado	1	6	1.78	0.94
9. As pessoas com deficiência deveriam ter as mesmas oportunidades de trabalho de qualquer outra pessoa	1	6	1.97	1.04
10. As pessoas com deficiência deviam estar afastadas da sociedade	1	3	1.09	0.31
11. Não me importaria de trabalhar com pessoas com deficiência	1	6	1.49	0.86
12. As pessoas com deficiência deviam poder divertir-se com as outras pessoas	1	6	1.20	0.54
13. As pessoas com deficiência têm uma personalidade tão equilibrada como qualquer outra pessoa	1	6	2.39	1.08
14. As pessoas com deficiência devem poder casar. se assim o desejarem	1	6	1.46	0.77
15. As pessoas com deficiência devem estar em instituições especiais.	1	6	2.80	1.18
16. Muitas pessoas com deficiência podem ser profissionais competentes	1	6	1.40	0.65
17. As pessoas com deficiência deveriam ser impedidas de votar	1	4	1.57	0.83
18. As pessoas com deficiência estão frequentemente de mau humor	1	6	1.55	0.73
19. As pessoas com deficiência confiam em si mesmas tanto quanto as pessoas normais	1	6	2.72	1.25
20. Geralmente as pessoas com deficiência são sociáveis	1	6	2.25	0.97
21. No trabalho, as pessoas com deficiência, interagem com os outros trabalhadores sem problemas	1	6	2.28	1.03
22. Seria conveniente que as pessoas com deficiência trabalhassem e vivessem como pessoas normais	1	6	1.60	0.81
23. As pessoas com deficiência deveriam ser proibidas de pedir empréstimos ou créditos	1	6	1.82	1.07
24. As pessoas com deficiência geralmente são desconfiadas	1	5	2.63	1.24
25. Não quero trabalhar junto de pessoas com deficiência	1	6	1.31	0.63
26. Em eventos/ocasiões sociais, preferia não me encontrar com pessoas com deficiência	1	6	1.34	0.67
27. As pessoas com deficiência podem desempenhar tarefas/funções tão bem como qualquer outra pessoa	1	6	1.91	0.97

28. A maioria das pessoas com deficiência está ressentida com as pessoas fisicamente normais	1	6	2.56	1.25
29. A maioria das pessoas com deficiência é pouco constante.	1	6	2.43	1.09
30. As pessoas com deficiência são capazes de ter uma vida social normal	1	6	1.91	0.91
31. Se tivesse um familiar com deficiência. evitaria abordar o assunto com outras pessoas	1	6	1.61	0.91
32. A maioria das pessoas com deficiência está satisfeita com elas próprias	1	6	3.04	1.06
33. A maioria das pessoas com deficiência sente que tem tanto valor como qualquer outra	1	6	2.62	1.16
34. A maioria das pessoas com deficiência prefere trabalhar com outras pessoas que tenham o mesmo problema que elas	1	6	3.02	1.17
35. Deveria prevenir-se que pessoas com deficiência tivessem filhos	1	6	2.23	1.23
36. As pessoas com deficiência são. em geral. tão conscientes quanto as pessoas normais	1	6	2.25	1.10
37. Deveriam existir leis que impedissem as pessoas com deficiência de se casar	1	5	1.35	0.72
Global	1	3.38	1.97	0.49

Esta escala contempla cinco dimensiones, cuya distribución de los ítems se presenta en la Tabla 12. Para cada dimensión fue evaluada la consistencia interna recurriendo al alfa de Cronbach. El valor más bajo $\alpha = .64$ se obtuvo en la dimensión, Calificación Genérica lo que se traduce en una consistencia interna cuestionable. En las dimensiones Reconocimiento/Negación de derechos, Implicación personal y Asunción de roles la consistencia interna es aceptable, pues se obtuvo $\alpha = .80$, $\alpha = .73$ y $\alpha = .71$, respectivamente. En la dimensión, Valoración de Capacidades y Limitaciones $\alpha = .85$ y se concluye que la consistencia interna es buena.

Tabla 12. Alfa de Cronbach de cada dimensión y global en la muestra de los estudiantes

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Valoración de capacidades y limitaciones	0.85
Reconocimiento/negación de derechos	0.80
Implicación Personal	0.73
Calificación genérica	0.64
Asunción de roles	0.71
Global	0.92

Cada dimensión de la escala EAPD se obtiene calculando la media de todos los ítems de esas dimensiones, así como la puntuación global de la escala que resulta de la media de las respuestas en los 37 ítems.

La Tabla 13 presenta para cada dimensión y puntuación global el valor medio y la Desviación Típica, observándose que en las dimensiones, Reconocimiento/Negación de Derechos e Implicación Personal las actitudes son más favorables, pues los valores medios son inferiores a 2. En las restantes dimensiones los valores medios son inferiores a 3.

Debido a la dificultad de interpretación de lo que son actitudes más/menos favorables, optamos por proceder a su clasificación en actitudes positivas, neutras y negativas, hemos definido:

- Actitudes positivas puntuación en el intervalo [1, 2];
- Actitudes neutras puntuación en el intervalo]2, 4[;
- Actitudes negativas puntuación en el intervalo [4, 6].

Por lo atrás expuesto, presentamos también la Tabla 13 con la distribución porcentual de la muestra para cada dimensión y puntuación global.

Se observa que la mayoría de los participantes revela actitudes positivas en las dimensiones, Reconocimiento/Negación de Derechos e Implicación Personal (72.47% y 91.85%).

En estas dimensiones los restantes participantes han revelado actitudes neutras.

En las dimensiones, Valoración de Capacidades y Limitaciones, Calificación Genérica y Asunción de Roles, la mayoría de los participantes reveló actitudes neutras.

Globalmente, 54.63% de los participantes evidenció actitudes positivas y los restantes 45.37% actitudes neutras.

El porcentaje de actitudes neutras es bastante significativo de ahí, la importancia de seguir ofreciendo y proporcionar formación específica sobre el tema, potencializando el contacto y experiencias con las personas con discapacidad para permitir el desarrollo de conocimientos hacia este objeto, bien como, la presencia efectiva, consciente y consistente de actitudes positivas de estos alumnos. Esperando siempre que estos resultados no se traduzcan en la práctica, por actitudes no apropiadas hacia estas personas, lo que conlleva a varios prejuicios para ellas, como es ya conocido. No hay que olvidar que las actitudes son pasibles de cambio, pero llevan tiempo y para eso es necesario que, de forma cèlere todas las escuelas realicen cambios en los programas y currículos para que, de esa forma se posibilite la continuación de los cambios deseados y necesarios (Arias et al., 2016; Rodríguez, et al, 2004; Tavares & Martins, 2016; Verdugo, 2004). Como afirma Batista (2010), el principal recurso del mundo está en las personas y la educación, siendo esta, la energía que las valora, entonces vamos a hacer con que esta sea una realidad para todos en los contextos educacionales y nuestra sociedad. Para ello seguimos analizando los resultados del estudio.

Tabla 13. Valor medio y Desviación Típica en cada dimensión y Global y la distribución en las varias categorías de las actitudes en la muestra de los estudiantes

Dimensiones	Estudiantes		Categorización de las actitudes		
	Media	Desviación Típica	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
Valoración de capacidades y limitaciones	2.17	0.70	43.83%	55.29%	0.88%
Reconocimiento/negación de derechos	1.76	0.53	72.47%	27.53%	-
Implicación Personal	1.37	0.44	91.85%	8.15%	-
Calificación genérica	2.40	0.70	32.16%	66.30%	1.54%
Asunción de roles	2.57	0.80	27.97%	67.62%	4.41%
Global	1.97	0.49	54.63%	45.37%	-

Presentaremos a continuación para cada dimensión la distribución de la muestra en cada ítem de acuerdo con la clasificación de las actitudes. De esta forma, conseguiremos apuntar cuales los ítems que se deben “trabajar” de forma a conseguir más favorables las actitudes hacia las personas con discapacidad.

En la Tabla 14 presentamos para cada ítem de la dimensión, Valoración de Capacidades y Limitaciones el porcentaje de encuestados con actitudes positivas, neutras y negativas. En los ítems 1, 8 y 16 más de 75% de los encuestados revelan actitudes positivas aunque, en el ítem 1 se hallan 17.18% con actitudes neutras y 7.49% con actitudes negativas.

En los ítems 2, 4, 13, 21, 29 y 36 a pesar de que la mayoría de los participantes tienen actitudes positivas, los porcentajes varían entre 50.66% y el 66.96% por lo que los restantes revelan tener actitudes neutras o negativas.

En el ítem 7 solamente 44.27% de los participantes revelan actitudes positivas, 22.69% evidencian actitudes neutras y 33.04% actitudes negativas.

Estos resultados van al ecuentro de los presentados por García (2016), lo que puede sugerir la necesidad de esclarecimiento del fenómeno y de las limitaciones inherentes a la discapacidad, lo que

supone necesidad de formación y contacto con estas personas para cambiar la idea (constructo social) sobre las capacidades y limitaciones de esta población (Alves; 2015; Converse; 1964; Souza & Boato; 2009).

Tabla 14. Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión, Valoración de Capacidades y Limitaciones de los estudiantes

Valoración de capacidades y limitaciones	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
1	75.33%	17.18%	7.49%
2	50.66%	25.99%	23.35%
4	66.96%	24.01%	9.03%
7	44.27%	22.69%	33.04%
8	82.38%	11.23%	6.39%
13	53.74%	32.16%	14.10%
16	95.15%	4.41%	0.44%
21	62.33%	25.99%	11.67%
29	54.41%	29.74%	15.86%
36	61.67%	25.99%	12.33%

En la dimensión, Reconocimiento/Negación de Derechos (Tabla 15) se observa que más del 75% de los encuestados revelan actitudes positivas en los ítems: 6, 12, 14, 17, 22, 23, 27 y 37. En los ítems 9 y 35 la mayoría de los participantes reveló actitudes positivas (72.25% y 59.25%), pero en los restantes se han contabilizado 20.70% y 24.67% con actitudes neutras y 7.05% y 16.08% con actitudes negativas. Estos resultados pueden ser justificados por el gran desconocimiento relativamente a las personas con discapacidad, puesto que ello conlleva a no poseer información suficiente y actitudes sólidas relativamente a este objeto en estudio, estando dependientes del contexto, siendo por consiguiente pasibles de cambio y mejora de los constructos hacia la discapacidad, como afirman los autores: Alves (2015); Converse (1964); García (2016); Souza & Boato (2009).

Ha sido en el ítem 15 que se obtuvieron actitudes menos favorables, pues solamente 40.31% son positivas, 26.21% neutras y 33.48% negativas. Estos resultados son presentados en la Tabla 15. El resultado obtenido en esta dimensión, sobre todo en este ítem muestra que la inclusión y la negación de derecho a participar de forma activa en la sociedad como cualquiera otra persona y tener una vida tan normal cuanto posible, puede estar lejos para algunos, si se piensa que un grande porcentaje de estudiantes, cree (o duda) que estas personas deberían estar en instituciones y no vivenciando su vida en pleno derecho en todo lo que la sociedad tiene para ofrecerle, este resultado va de encuentro con otros estudios donde las personas piensan de igual modo: Pinto (2016); Sampaio & Morgado (2014); Sánchez (2016).

Tabla 15. Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión, Reconocimiento/Negación de Derechos de los estudiantes

Reconocimiento/negación de derechos	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
6	89.65%	7.05%	3.30%
9	72.25%	20.70%	7.05%
12	97.80%	1.54%	0.66%
14	87.00%	11.67%	1.32%
15	40.31%	26.21%	33.48%
17	83.70%	13.22%	3.08%
22	88.55%	9.69%	1.76%
23	75.77%	16.08%	8.15%
27	76.65%	17.62%	5.73%
35	59.25%	24.67%	16.08%
37	89.65%	9.03%	1.32%

En la dimensión, Implicación Personal (Tabla 16) se han contabilizado más de 90% de encuestados con actitudes positivas en los ítems 3, 5, 10, 11, 25 y 26. En el ítem 31, 11.89% presentaron actitudes neutras y 4.19% actitudes negativas. Este resultado relativo al ítem 31, puede reflejar como las personas aún no se sienten muy a gusto con este tema de la discapacidad, o tienen dudas en como lidiarían con la situación si tuviesen un familiar con discapacidad, o tuviesen que convivir con personas con discapacidad, generando algún incómodo en saber cómo lidiar con las situaciones, lo que sugiere la necesidad de contacto próximo con esta realidad, para que sus actitudes puedan ser positivas y reforzadas por las vivencias, que como sabemos empiezan a formarse en la familia, como afirman los autores: Gottlieb, Corman & Curci (1986); Martins (2011); McGuire (1969); Pinto (2016); Pinto & Pereira (2012); Rodrigues, (2015); Santos & César (2010);Tavares & Martins (2016); Verdugo et al. (2005).

Tabla 16. Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión Implicación Personal de los estudiantes

Implicación Personal	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
3	95.81%	3.08%	1.10%
5	90.75%	6.39%	2.86%
10	99.34%	0.66%	-
11	91.41%	5.07%	3.52%
25	95.15%	3.30%	1.54%
26	94.05%	4.41%	1.54%
31	83.92%	11.89%	4.19%

En la Tabla 17 presentamos la distribución de la dimensión, Calificación Genérica verificándose que fue en el ítem 18 que se registraron las actitudes más positivas (90.75%).

En los ítems 20 y 28 las actitudes positivas fueron contabilizadas en la mayoría de los participantes (62.33% y 55.73%), pero, los porcentajes de neutras fueron de 28.85% y 18.50%, las negativas 8.81% y 25.77%, respectivamente.

En los ítems 24 y 34 la minoría de los encuestados reveló actitudes positivas (47.14% y 30.84%). Contabilizados 24.23% y 33.70% con actitudes neutras en los ítems 24 y 34 respectivamente. Las actitudes negativas fueron evidenciadas por 28.63% de los participantes en el ítem 24 y por 35.46% en el ítem 34.

Los resultados nos pueden reportar para la importancia que tienen los constructos sociales, las actitudes y el estigma, según las experiencias de las personas con discapacidad, que pueden ser positivas o negativas, conllevando a que la idea que se tiene de estas personas sea menos verdadera. Importa pensar también que las actitudes positivas hacia estas personas, generan positividad, felicidad, autoestima elevada y sentimiento de autoeficacia. Contrariamente las actitudes negativas pueden generar sentimientos de tristeza, baja autoestima, sentimientos de inferioridad y de revuelta generados por la injusticia social en acceder a sus derechos y oportunidades, bien como, en tener calidad de vida. Todo depende de sus experiencias personales tanto para las personas con discapacidad, como para las personas sin discapacidad en las vivencias personales, hacia ellas, como afirman los autores: Costa et al., (2006); Freire, (2003); Goffman (1988); Mendes (2011) y Pereira (2005).

Tabla 17. Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión, Calificación Genérica de los estudiantes

Calificación genérica	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
18	90.75%	7.71%	1.54%
20	62.33%	28.85%	8.81%
24	47.14%	24.23%	28.63%
28	55.73%	18.50%	25.77%
34	30.84%	33.70%	35.46%

En la dimensión, Asunción de Roles (Tabla 18), la mayoría de los estudiantes reveló actitudes positivas en el ítem 30 (77.53%), actitudes neutras 18.28% y negativas 4.19%. En los restantes ítems de esta dimensión el porcentaje de participantes con actitudes positivas varía entre 28.19% y 47.14%, por lo que asumen un papel más importante de los que tienen actitudes neutras (26.21%, 39.87% y 30.62%) y actitudes negativas (28.19%, 31.94% y 22.25%).

Estos resultados son preocupantes una vez que se encuentran en los diferentes ítems actitudes importantes de neutralidad y negatividad hacia las personas con discapacidad, sin embargo, quizás con conocimiento sobre las facilidades y dificultades que pueden encontrar en la sociedad y diferentes contextos para que su inclusión sea efectiva, de aquí, la importancia de lo atrás expuesto en la revisión de la literatura sobre las barreras existentes y que son impeditivas de una vida plena para estas personas. Bien como, de los constructos sociales existentes sobre este tema que para muchos, es todavía marcado por las vivencias e informaciones recibidas culturalmente, que están desactualizadas

de la realidad de hoy, como dicen los autores: Arnaiz, et al., 2017; Barton, 1998). Es importante deconstruir conceptos sobre la discapacidad para fomentar actitudes más positivas, de ahí, la conveniencia de fomentar contacto con estas personas y formación sobre este tema, una vez que los estudios indican una mejora importante de las actitudes de las personas con más formación en esta área y con contacto con estas personas, por ejemplo los de: Suriá (2011); Val, et al. (2017) y Verdugo & Schalock (2013).

Tabla 18. Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión, Asunción de Roles

Asunción de roles	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
19	45.59%	26.21%	28.19%
30	77.53%	18.28%	4.19%
32	28.19%	39.87%	31.94%
33	47.14%	30.62%	22.25%

4.2. Inferencia estadística para la muestra de los estudiantes

Para testar/validar las hipótesis hemos recurrido al test del Chi-cuadrado basado en una tabla de contingencia (o test de Fisher). El nivel de significancia adoptado fue de 5%, por lo que la obtención de valores de prueba inferiores a 5% conducen a la exclusión de la hipótesis nula de cada una de las hipótesis. En este caso, se concluye que las actitudes están asociadas (son dependientes) de la variable en causa.

La Tabla 19 presenta las frecuencias observadas y las Teóricas en cada dimensión de la escala de actitudes y actitud global de acuerdo con el sexo. Cuanto mayores son las diferencias entre las frecuencias observadas y las teóricas más dependientes son las variables en cuestión.

Todos los valores de la prueba obtenidos son superiores a 5%, excepto en la dimensión Implicación Personal ($vp=.004<1\%$). Así, en esta dimensión la actitud de los estudiantes es dependiente del sexo. En particular, los estudiantes del sexo femenino presentan actitudes más positivas que los del sexo masculino. Estos resultados coinciden con los de Eichinger et al., (1991); Cobos & Calvo, (2016) y Lara & Ortíz (2010).

Se valida parcialmente la hipótesis 1.

Tabla 19. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al sexo

		Sexo		Valor de prueba
		Masculino	Femenino	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	55 (52)	144 (147)	.340
	Actitudes neutras	62 (66)	189 (185)	
	Actitudes negativas	2 (1)	2 (3)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	80 (86)	249 (243)	.136
	Actitudes neutras	39 (33)	86 (92)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	102 (109)	315 (308)	.004**
	Actitudes neutras	17 (10)	20 (27)	
Calificación genérica	Actitudes positivas	42 (38)	104 (108)	.679
	Actitudes neutras	75 (79)	226 (222)	
	Actitudes negativas	2 (2)	5 (5)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	33 (33)	94 (94)	.943
	Actitudes neutras	80 (81)	227 (227)	
	Actitudes negativas	6 (5)	14 (15)	
Actitud Global	Actitudes positivas	64 (65)	184 (183)	.830
	Actitudes neutras	55 (54)	151 (152)	

Nota: **- Significativo a 1%.

Cuanto a la asociación entre las actitudes y la edad, (Tabla 20), se comprueba que hay una asociación estadísticamente significativa en las dimensiones Valoración de Capacidades y limitaciones y Calificación Genérica, pues los valores de prueba obtenidos fueron inferiores al 5% y 1%, respectivamente. En la primera dimensión son los estudiantes con más edad que manifiestan actitudes más positivas. En la otra dimensión son los más jóvenes los que tienen actitudes más positivas hacia las frecuencias teoricas.

En las restantes dimensiones y actitudes Globales la asociación con el grupo de edad no es estadísticamente significativa. Como afirman varios autores, aquellos que en su formación inicial o continua tengan experiencia y contacto con los alumnos con discapacidad, podrán presentar actitudes más favorables, también se encuentran estudios en los que se percibe una apertura mayor a la inclusión en alumnos más jóvenes: Fleury & Fleury, 2001; Pinto, 2016; Suriá, 2017. Las actitudes evolucionan con el tiempo, como nos dice Suriá (2017), por eso es normal que los alumnos con más edad presenten actitudes más positivas, porque ya tuvieron más tiempo y probablemente más formación sobre la discapacidad y la inclusión.

Se valida parcialmente la hipótesis 2.

Tabla 20. Frecuencias observadas (frecuencias teoricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la edad

		Edad				Valor de prueba
		<=20	21 a 30	31 a 40	> 40	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	32 (41)	89 (95)	32 (25)	46 (38)	.047*
	Actitudes neutras	61 (52)	124 (119)	26 (32)	40 (48)	
	Actitudes negativas	1 (1)	3 (2)	0 (1)	0 (1)	
Reconocimiento/Negación de derechos	Actitudes positivas	73 (68)	154 (157)	42 (42)	60 (62)	.630
	Actitudes neutras	21 (26)	62 (60)	16 (16)	26 (24)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	87 (86)	198 (198)	56 (53)	76 (79)	.366
	Actitudes neutras	7 (8)	18 (18)	2 (5)	10 (7)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	18 (30)	72 (70)	24 (19)	32 (28)	.009**
	Actitudes neutras	73 (62)	142 (143)	32 (39)	54 (57)	
	Actitudes negativas	3 (1)	2 (3)	2 (1)	0 (1)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	21 (26)	60 (60)	15 (16)	31 (24)	.199
	Actitudes neutras	68 (64)	146 (146)	43 (39)	50 (58)	
	Actitudes negativas	5 (4)	10 (10)	0 (3)	5 (4)	
Actitud Global	Actitudes positivas	47 (51)	112 (118)	38 (32)	51 (47)	.171
	Actitudes neutras	47 (43)	104 (98)	20 (26)	35 (39)	

Nota: * - Significativo a 5%; ** - Significativo a 1%.

En la Tabla 21 presentamos los resultados de las asociaciones entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión de la escala de actitud global en función de las habilitaciones literarias. Se obtuvo una asociación estadísticamente significativa en la dimensión Valoración de Capacidades y Limitaciones pues el valor de prueba fue de $.033 < 5\%$. En particular, se observa que los estudiantes con habilitación de nivel 12º año presentan más actitudes neutras y menos actitudes positivas que lo esperado, con tendencia opuesta están los estudiantes con otra habilitación (más elevada). En las restantes dimensiones y actitud global las asociaciones con las habilitaciones literarias no son estadísticamente significativas. Estos resultados van de encuentro a otros estudios y opiniones de varios autores que afirman que a lo largo de la vida con la experiencia y formación hacia la discapacidad, las actitudes pueden mejorar, creando una mayor sensibilidad y aceptabilidad hacia la misma (Arnaíz et al., 2017; Fernández, 2012; García, 2016; Peralta, 2007). De ahí la importancia de que sea dada a estos alumnos la oportunidad de tener asignaturas y contacto con esta realidad.

Se valida parcialmente la hipótesis 3.

Tabla 21. Frecuencias observadas (frecuencias teoricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a las habilitaciones literarias

		Habilitaciones literarias		Valor de prueba
		12 año	Otra	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	77 (89)	122 (110)	.033*
	Actitudes neutras	123 (112)	128 (139)	
	Actitudes negativas	3 (2)	1 (2)	
Reconocimiento/Negación de derechos	Actitudes positivas	144 (147)	185 (182)	.511
	Actitudes neutras	59 (56)	66 (69)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	183 (187)	234 (231)	.301
	Actitudes neutras	20 (17)	17 (21)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	58 (65)	88 (81)	.388
	Actitudes neutras	142 (135)	159 (166)	
	Actitudes negativas	3 (3)	4 (4)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	54 (57)	73 (70)	.574
	Actitudes neutras	138 (137)	169 (170)	
	Actitudes negativas	11 (9)	9 (11)	
Actitud Global	Actitudes positivas	102 (111)	146 (137)	.092
	Actitudes neutras	101 (92)	105 (114)	

Nota: * - Significativo a 5%.

Relativamente a las asociaciones de las actitudes hacia la persona con discapacidad y el curso que frecuenta, todos los valores de prueba han sido superiores al 5%, por lo que ninguna de ellas es estadísticamente significativa. Estos resultados son presentados en la Tabla 22. Esto puede ser justificado porque la información sobre la inclusión y su importancia en la vida de las personas con discapacidad, es cada día más, una realidad que llega de forma general a todas las personas, sea en las escuelas o a través de la sociedad en general. O sea que, si todos los cursos en sus programas tuviesen por lo menos una asignatura sobre la inclusión, seguramente las actitudes neutras podrían mejorar en estos alumnos.

No se valida la hipótesis 4.

Tabla 22. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la Tipología del curso

		Curso		Valor de prueba
		Licenciatura	Otro	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	127 (134)	72 (65)	.318
	Actitudes neutras	176 (169)	75 (82)	
	Actitudes negativas	3 (3)	1 (1)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	219 (222)	110 (107)	.538
	Actitudes neutras	87 (84)	38 (41)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	279 (281)	138 (136)	.451
	Actitudes neutras	27 (25)	10 (12)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	92 (98)	54 (48)	.415
	Actitudes neutras	209 (203)	92 (98)	
	Actitudes negativas	5 (5)	2 (2)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	87 (86)	40 (41)	.697
	Actitudes neutras	204 (207)	103 (100)	
	Actitudes negativas	15 (14)	5 (7)	
Actitud Global	Actitudes positivas	163 (167)	85 (81)	.403
	Actitudes neutras	143 (139)	63 (67)	

Cuanto a la asociación entre las actitudes y la naturaleza de la institución que frecuenta, (Tabla 23), todos los valores de prueba fueron superiores a 5%, por lo que las variables en causa son independientes. La excepción es en la dimensión Reconocimiento/Negación de Derechos pues el valor de prueba es inferior a 5%, por eso la asociación es estadísticamente significativa. Se observa que los estudiantes de instituciones privadas presentan más actitudes positivas de lo esperado, y con tendencia contraria los estudiantes de las instituciones públicas, esto es, presentan más actitudes neutras de lo que sería de esperar. Estos resultados pueden ser indicadores de que las instituciones privadas que han participado en el estudio, que son en menor número que las públicas, estén realizando esfuerzos por seguir las orientaciones internacionales y nacionales sobre la inclusión. También nos alerta para la

necesidad de que en las escuelas públicas se lleven a cabo acciones que permitan mejorar las actitudes de esos estudiantes, pues serán ellos los que estarán desarrollando acciones en la sociedad, como ciudadanos particulares y como profesionales en varias áreas de actuación (Bausela, 2002; Díez et al., 2011; Faúndez, 2018).

Se valida parcialmente la hipótesis 5, porque las variables en causa son independientes con excepción en la dimensión, Reconocimiento/Negación de Derechos pues el valor de prueba es inferior a 5%, por eso aquí la asociación es estadísticamente significativa.

Tabla 23. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al tipo de institución

		Institución		Valor de prueba
		Pública	Privada	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	127 (127)	66 (66)	.472
	Actitudes neutras	160 (162)	86 (84)	
	Actitudes negativas	4 (3)	0 (1)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	201 (211)	120 (110)	.027*
	Actitudes neutras	90 (80)	32 (42)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	263 (267)	143 (139)	.181
	Actitudes neutras	28 (24)	9 (13)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	89 (92)	51 (48)	.308
	Actitudes neutras	199 (194)	97 (102)	
	Actitudes negativas	3 (5)	4 (2)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	72 (81)	51 (42)	.145
	Actitudes neutras	206 (198)	95 (103)	
	Actitudes negativas	13 (13)	6 (7)	
Actitud Global	Actitudes positivas	151 (158)	90 (83)	.142
	Actitudes neutras	140 (133)	62 (69)	

Nota: * - Significativo a 5.

En la Tabla 24 presentamos las frecuencias observadas y las esperadas en los cruces obtenidos entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globalmente bien como, la tipología de la institución que frecuentan; Y también, el valor de prueba de cada test realizado, verificándose que todos fueron superiores a 5% por lo que ninguna de las asociaciones es estadísticamente significativa. Cuanto a lo observado en estos resultados, esto nos puede indicar que agradadamente no es importante y no existen diferencias en cuanto a la frecuencia de universidades o Escuelas Superiores de Educación, en lo que se refiere a las actitudes hacia las personas con discapacidad, puede ser un indicio de que ambas se esfuerzan por ser contextos inclusivos y que tanto en los politécnicos como en las universidades es posible alcanzar la verdadera inclusión, si se realizan esfuerzos en ese sentido.

No se valida la hipótesis 6.

Tabla 24. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la tipología de la institución

		Institución		Valor de prueba
		Universidad	Politécnico	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	65 (70)	127 (122)	.170
	Actitudes neutras	94 (91)	154 (158)	
	Actitudes negativas	3 (2)	1 (3)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	115 (118)	207 (205)	.583
	Actitudes neutras	47 (45)	75 (78)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	151 (149)	256 (259)	.373
	Actitudes neutras	11 (14)	26 (24)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	47 (51)	93 (89)	.319
	Actitudes neutras	114 (108)	183 (189)	
	Actitudes negativas	1 (3)	6 (4)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	45 (45)	77 (78)	.359
	Actitudes neutras	113 (111)	190 (192)	
	Actitudes negativas	4 (7)	15 (12)	
Actitud Global	Actitudes positivas	88 (88)	153 (153)	.989
	Actitudes neutras	74 (74)	129 (129)	

Se ha testado también la asociación entre las actitudes y la región donde está ubicada la institución de educación superior. Las frecuencias esperadas son muy semejantes a las observadas, por lo que las asociaciones testadas no son estadísticamente significativas, el hecho es confirmado por los valores de prueba obtenidos que fueron todos superiores a 5%. Estos resultados son presentados en la Tabla 25. Los resultados nos indican que no es relevante para las actitudes sobre las personas con discapacidad la situación geográfica de las instituciones. Sin embargo, conviene resaltar que el Sur tuvo una participación muy poco expresiva de participación en este estudio.

No se valida la hipótesis 7, porque independientemente de donde está ubicada la escuela superior de educación, no es una variable que influya en las actitudes de los estudiantes, en este estudio.

Tabla 25. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la región donde está ubicada la institución

		Región			Valor de prueba
		Norte	Centro	Sur	
Valoración de capacidades y limitaciones	Actitudes positivas	96 (100)	92 (93)	5 (3)	.148
	Actitudes neutras	130 (125.5)	118 (118)	1 (3)	
	Actitudes negativas	1 (2)	3 (2)	0 (0)	
Reconocimiento/negación de derechos	Actitudes positivas	170 (165)	147 (154)	6 (4)	.269
	Actitudes neutras	57 (63)	66 (59)	0 (2)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	211 (209)	192 (196)	6 (6)	.681
	Actitudes neutras	16 (19)	21 (17)	0 (1)	
Calificación genérica	Actitudes positivas	72 (73)	68 (69)	1 (2)	.164
	Actitudes neutras	152 (151)	142 (141)	4 (4)	
	Actitudes negativas	3 (4)	3 (3)	1 (0)	
Asunción de roles	Actitudes positivas	67 (64)	53 (60)	3 (2)	.156
	Actitudes neutras	153 (154)	148 (144)	3 (4)	
	Actitudes negativas	7 (10)	12 (9)	0 (0)	
Actitud global	Actitudes positivas	122 (124)	115 (116)	5 (3)	.373
	Actitudes neutras	105 (103)	98 (97)	1 (3)	

En la Tabla 26 presentamos los resultados de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes por dimensión y globales atendiendo a haber tenido contacto con personas con discapacidad. Se comprueba que existe una asociación estadísticamente significativa en las dimensiones, Valoración de Capacidades y Limitaciones, Implicación Personal, Calificación Genérica y también en las actitudes globales. En cualquier una de estas situaciones, los estudiantes que ya han mantenido contacto con estas personas tienen actitudes más positivas, lo que era esperado y que va al encuentro de otras investigaciones tales como: (Mayo et al., 2014; Suriá, 2011; Sanchez, 2016). De ahí la importancia de que en estos contextos se posibilite a través de sus currículos tiempo para prácticas y convivencia con personas con discapacidad.

Se valida parcialmente la hipótesis 8.

Tabla 26. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la existencia de contacto con personas con discapacidad

		Contacto con personas con discapacidad		Valor de prueba
		Si	No	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	109 (97)	90 (102)	.013*
	Actitudes neutras	113 (123)	138 (128)	
	Actitudes negativas	0 (2)	4 (2)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	163 (161)	166 (168)	.665
	Actitudes neutras	59 (61)	66 (64)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	211 (204)	206 (213)	.015*
	Actitudes neutras	11 (18)	26 (19)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	81 (71)	65 (75)	.005**
	Actitudes neutras	141 (147)	160 (154)	
	Actitudes negativas	0 (3)	7 (4)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	68 (62)	59 (65)	.358
	Actitudes neutras	143 (150)	164 (157)	
	Actitudes negativas	11 (10)	9 (10)	
Actitud Global	Actitudes positivas	135 (121)	113 (127)	.011*
	Actitudes neutras	87 (101)	119 (105)	

Nota: * - Significativo a 5%; ** - Significativo a 1%.

Los resultados que nos permiten validar la hipótesis 9 son presentados en las tablas 27 a 30. Cuanto a las asociaciones entre las actitudes y motivo familiar de contacto con las personas con discapacidad, todos los valores de prueba fueron superiores a 5%, por lo que ninguna es estadísticamente significativa. Así, las actitudes son independientes del motivo familiar. Estos resultados contrarían los estudios de Polo & Díaz (2010) y Sanchez (2016).

Tabla 27. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al motivo familiar

		Motivo familiar (n=222)		Valor de prueba
		Si	No	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	40 (45)	69 (64)	.201
	Actitudes neutras	51 (46)	62 (67)	
	Actitudes negativas	-	-	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	63 (67)	100 (96)	.239
	Actitudes neutras	28 (24)	31 (35)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	86 (87)	125 (124)	.763
	Actitudes neutras	5 (5)	6 (6)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	35 (33)	46 (48)	.610
	Actitudes neutras	56 (58)	85 (83)	
	Actitudes negativas	-	-	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	27 (28)	41 (40)	.905
	Actitudes neutras	60 (59)	83 (84)	
	Actitudes negativas	4 (5)	7 (7)	
Actitud Global	Actitudes positivas	52 (55)	83 (80)	.351
	Actitudes neutras	39 (36)	48 (51)	

También las asociaciones entre las actitudes y el motivo laboral fueron estadísticamente no significativas, pues todos los valores de prueba son superiores a 5% (Tabla 28).

Tabla 28. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al motivo laboral

		Motivo laboral (n=222)		Valor de prueba
		Si	No	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	38 (39)	71 (70)	.825
	Actitudes neutras	41 (40)	72 (73)	
	Actitudes negativas	-	-	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	59 (58)	104 (105)	.752
	Actitudes neutras	20 (21)	39 (38)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	76 (75)	135 (136)	.750
	Actitudes neutras	3 (4)	8 (7)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	26 (29)	55 (52)	.411
	Actitudes neutras	53 (50)	88 (91)	
	Actitudes negativas	-	-	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	20 (24)	48 (44)	.438
	Actitudes neutras	55 (51)	88 (92)	
	Actitudes negativas	4 (4)	7 (7)	
Actitud Global	Actitudes positivas	48 (48)	87 (87)	.991
	Actitudes neutras	31 (31)	56 (56)	

Cuanto al motivo asistencial solo se obtuvieron 8 respuestas afirmativas por lo que no tiene sentido del punto de vista estadístico estudiar la asociación con las actitudes.

Las actitudes globales de los estudiantes son dependientes del motivo Ocio/Amistad pues el valor de prueba obtenido ha sido inferior a 1%, siendo que los estudiantes que han tenido contacto con personas con discapacidad por motivo de Ocio/Amistad revelan actitudes más positivas que los otros. En las otras dimensiones ninguna de las asociaciones fue estadísticamente significativa. Estos resultados son presentados en la Tabla 33. Estos resultados van al encuentro del estudio de Sanchez, (2016), donde se percibe que el contacto por motivo de ocio/amistad facilita la expresión de actitudes positivas. El acercamiento y contacto con este grupo de personas, la proximidad y mejor conocimiento de esta realidad bien como, la componente afectiva potencian estas actitudes, estos resultados también son coincidentes con los de (Asensio, 2002; Aguado, et al., 2004 y Lara & Ortíz, 2010).

Tabla 29. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al motivo de ocio/amistad

		Motivo ocio/amistad (n=222)		Valor de prueba
		Si	No	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	45 (38)	64 (71)	.059
	Actitudes neutras	33 (40)	80 (73)	
	Actitudes negativas	-	-	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	63 (57)	100 (106)	.081
	Actitudes neutras	15 (21)	44 (38)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	74 (74)	137 (137)	.930
	Actitudes neutras	4 (4)	7 (7)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	29 (29)	52 (52)	.875
	Actitudes neutras	49 (49)	92 (92)	
	Actitudes negativas	-	-	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	28 (24)	40 (44)	.268
	Actitudes neutras	48 (50)	95 (93)	
	Actitudes negativas	2 (4)	9 (7)	
Actitud Global	Actitudes positivas	57 (47)	78 (88)	.006**
	Actitudes neutras	21 (31)	66 (56)	

Nota: **- Significativo a 1%.

Relativamente a las asociaciones entre las actitudes de los estudiantes y el motivo de contacto ser otro, se han obtenido valores de prueba inferiores a 5% en las dimensiones Valoración de Capacidades y Limitaciones y Asunción de Roles. Y, por lo tanto, esas asociaciones son estadísticamente significativas. En las restantes dimensiones y en las actitudes globales, las asociaciones no son significativas (Tabla 30).

Por lo expuesto anteriormente, se valida parcialmente la hipótesis 9.

Tabla 30. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a otro motivo

		Otro motivo (n=222)		Valor de prueba
		Si	No	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	22 (16)	87 (93)	.021*
	Actitudes neutras	10 (16)	103 (97)	
	Actitudes negativas	-	-	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	27 (24)	136 (139)	.139
	Actitudes neutras	5 (9)	54 (50)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	32 (30)	179 (181)	.373
	Actitudes neutras	0 (2)	11 (9)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	14 (12)	67 (69)	.356
	Actitudes neutras	18 (20)	123 (121)	
	Actitudes negativas	-	-	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	16 (10)	52 (58)	.022*
	Actitudes neutras	14 (21)	129 (122)	
	Actitudes negativas	2 (2)	9 (9)	
Actitud Global	Actitudes positivas	23 (20)	112 (115)	.178
	Actitudes neutras	9 (12)	78 (75)	

Nota: * - Significativo a 5%.

Cuanto a las asociaciones entre las actitudes y la frecuencia del contacto con personas con discapacidad, la única que es estadísticamente significativa es la dimensión, Calificación Genérica pues el valor de prueba es inferior a 5%. En particular, los estudiantes que tienen un contacto permanente revelan actitudes más positivas comparativamente a los estudiantes que mantienen un contacto frecuente. En las restantes dimensiones y actitudes globales los valores de prueba han sido todos superiores a 5%, y por eso las asociaciones no son estadísticamente significativas. Estos resultados son presentados en la Tabla 31.

Con estos resultados se ve la importancia que tiene el contacto de los alumnos con las personas con discapacidad, cuando es permanente, lo que sugiere como refieren varios autores, en la necesidad de tiempo, convivencia, el factor emocional y el conocimiento de esta realidad, para que las actitudes se vayan construyendo de forma consistente (Verdugo, et al. 1995; Santos, 2008; Quesada, 2001; Agostinho, 2012; Tavares, 2016). Sin embargo existe también un porcentaje de actitudes neutras que debe ser mejorada y potenciada por la formación inicial.

Se valida parcialmente la hipótesis 10.

Tabla 31. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo a la frecuencia del contacto

	Frecuencia del contacto (n=222)						Valor de prueba
	Permanente	Casi permanente	Habitual	Frecuente	Esporádico		
Valoración de Capacidades y Limitaciones							
Actitudes positivas	22 (21)	11 (12)	22 (23)	26 (28)	28 (25)		
Actitudes neutras	21 (22)	14 (13)	24 (23)	31 (29)	23 (26)		.857
Actitudes negativas	-	-	-	-	-		
Reconocimiento/Negación de Derechos							
Actitudes positivas	30 (32)	19 (18)	37 (34)	41 (42)	36 (37)		.770
Actitudes neutras	13 (11)	6 (7)	9 (12)	16 (15)	15 (14)		
Actitudes positivas	38 (41)	25 (24)	42 (44)	56 (54)	50 (49)		.069
Actitudes neutras	5 (2)	0 (1)	4 (2)	1 (3)	1 (3)		
Actitudes positivas	25 (16)	7 (9)	17 (17)	14 (21)	18 (19)		
Actitudes neutras	18 (27)	15 (16)	29 (29)	43 (36)	33 (32)		.013*
Actitudes negativas	-	-	-	-	-		
Actitudes positivas	17 (13)	7 (8)	10 (14)	18 (18)	16 (16)		
Actitudes neutras	24 (28)	17 (16)	34 (30)	35 (37)	33 (33)		.827
Actitudes negativas	2 (2)	1 (1)	2 (2)	4 (2)	2 (2)		
Actitud Global							
Actitudes positivas	27 (26)	16 (15)	33 (28)	31 (35)	28 (31)		.377
Actitudes neutras	16 (17)	9 (10)	13 (18)	26 (22)	23 (20)		

Nota: * - Significativo a 5%.

Por último, la Tabla 32, donde se analizan las asociaciones entre las actitudes de los estudiantes y el tipo de discapacidad, se han obtenido dos valores de prueba inferiores a 5%, a saber, en la dimensión Valoración de Capacidades y Limitaciones y en las actitudes globales. En la primera, se observa que los estudiantes que tienen contacto con personas con discapacidad intelectual revelan más actitudes neutras y menos positivas, cuando comparados con los estudiantes que tienen contacto con personas con discapacidad física.

En las actitudes globales, los estudiantes que tienen contacto con múltiples discapacidades, físicas y/o visuales, revelan actitudes más positivas que lo esperado, contrariamente a los estudiantes que tienen contacto con discapacidad auditiva e intelectual. Los resultados coinciden con los de otros autores (Lara & Ortiz, 2010; Sánchez, 2016), que puede indicar la importancia de la evidencia y limitación de la discapacidad y su dificultad en lidiar con ella.

Se valida parcialmente la hipótesis 11.

Tabla 32. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes de los estudiantes en cada dimensión y globales atendiendo al tipo de discapacidad

	Tipo de discapacidad (n=220)						Valor de prueba
	Física	Auditiva	Visual	Mental	Múltiple		
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	30 (23)	4 (4)	12 (6)	7 (19)	56 (56)	<.001**
	Actitudes neutras	17 (24)	5 (5)	1 (7)	31 (19)	57 (57)	
	Actitudes negativas	-	-	-	-	-	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	35 (34)	7 (7)	11 (10)	21 (28)	87 (83)	.090
	Actitudes neutras	12 (13)	2 (2)	2 (4)	17 (10)	26 (30)	
	Actitudes negativas	42 (45)	9 (9)	12 (12)	36 (36)	110 (107)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	5 (2)	0 (0)	1 (1)	2 (2)	3 (6)	.233
	Actitudes neutras	23 (17)	1 (3)	6 (5)	9 (14)	42 (42)	
	Actitudes negativas	24 (30)	8 (6)	7 (8)	29 (24)	71 (71)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	-	-	-	-	-	.065
	Actitudes neutras	13 (14)	2 (3)	6 (4)	7 (11)	38 (34)	
	Actitudes negativas	30 (31)	7 (6)	5 (9)	30 (25)	71 (73)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	4 (2)	0 (0)	2 (1)	1 (2)	4 (6)	.150
	Actitudes neutras	31 (29)	2 (6)	11 (8)	16 (23)	74 (69)	
	Actitudes negativas	16 (18)	7 (3)	2 (5)	22 (15)	39 (44)	
Actitud Global	Actitudes positivas	-	-	-	-	-	.003**
	Actitudes neutras	13 (14)	2 (3)	6 (4)	7 (11)	38 (34)	
	Actitudes negativas	30 (31)	7 (6)	5 (9)	30 (25)	71 (73)	

Nota: * - Significativo a 5%. ** - significativo a 1%.

4.3. Caracterización de la Muestra de los profesores

De los 577 participantes, 123 son profesores, mayoritariamente de individuos del sexo femenino (59.35%).

Las edades predominantes se sitúan entre los 41 y los 60 años con 66.67% de los individuos, y apenas 9.76% tienen más de 60 años.

Cuanto a las habilitaciones académicas, 85.37% tiene Master o Doctorado, y 14.63% tiene Bachillerato, licenciatura u otra habilitación.

La mayoría de los profesores (57.72%) imparte clases en doctorados, pero los restantes también imparten clases a las licenciaturas, master y posgraduación (Tabla 33).

Tabla 33. Caracterización socio profesional de la muestra de los profesores

		Profesor (n=123)	
		n	%
Sexo	Masculino	50	40.65
	Femenino	73	59.35
Edad	<=40 años	29	23.58
	41 – 50 años	40	32.52
	51 – 60 años	42	34.15
	>60 años	12	9.76
Habilitaciones académicas	Bacharelato, Licenciatura, otra	18	14.63
	Master u Doctorado	105	85.37
Curso que imparte	Licenciatura	16	13.01
	Master	26	21.14
	Doctorado	71	57.72
	Pos graduación	10	8.13

De los 123 encuestados la mayoría enseña en un Instituto Politécnico (73.98%) y los restantes una universidad (23.58%). El 2.44% no indicó la institución (Figura 12).

Estos resultados son coincidentes con la muestra de los alumnos.

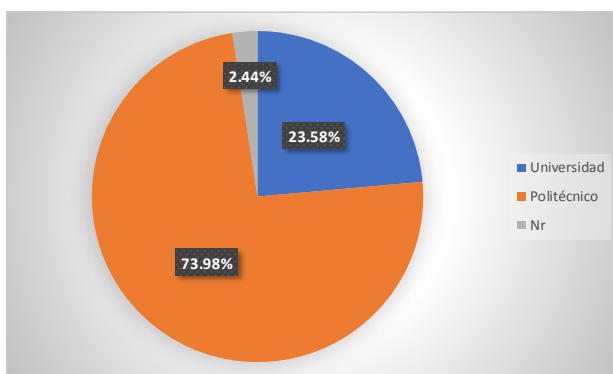


Figura 12. Tipología de la institución de Educación Superior

Nota: Nr – no respondido

Cuanto a la naturaleza de la institución, Figura 13, la mayoría frecuenta instituciones públicas. En estos resultados se observa que, aunque la muestra de los profesores es significativamente menor, existe un porcentaje creciente de los profesores que frecuentan las instituciones públicas, 79% relativamente a los alumnos, 64%, se puede traducir en la sensibilidad consciente de la importancia de estos estudios.

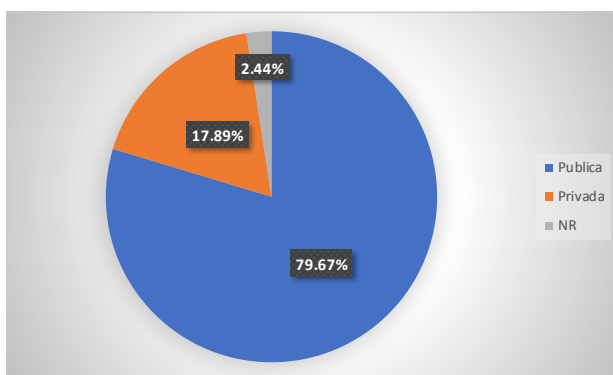


Figura 13. Naturaleza de la Institución de Educación Superior

Nota: Nr – no respondido

Relativamente a la región donde se encuentra la institución de Educación Superior, Figura 14, se puede observar que la región Norte tiene la mayoría de los profesores. En la región Centro 10.57% y Sur 26.02%.

En la participación por región, en los profesores se destaca una gran participación de la zona Sur, contrariamente a la de los alumnos, bien como, una significativa no participación de los profesores de la zona Centro 10.57%, contrariamente a los 46.70% de los alumnos.

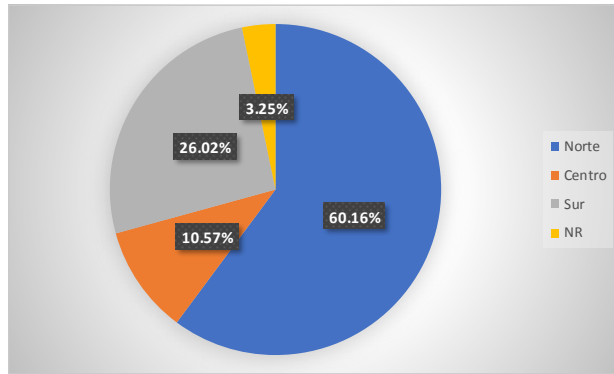


Figura 14. Región en la cual está ubicada la Institución de Educación Superior

Nota: Nr – no respondido

En lo que se refiere al contacto con personas con discapacidad, la mayoría de los encuestados refiere haber tenido contacto (Tabla 34). Este resultado es idéntico al de los alumnos.

Para los encuestados que ya han tenido contacto, las principales razones del contacto presentadas fueron: laboral, ocio/amistad y familiar. De resaltar que la respuesta a esta cuestión puede ser múltiple, de ahí que el total de respuestas sea superior a 75, que es el número de encuestados que tuvieron contacto con personas con discapacidad. En la razón del contacto existe diferencia en relación a los resultados de los alumnos que tiene destaque el ocio/amistad, aquí la gran razón de contacto es laboral. Lo que nos reporta para la opinión de varios autores que ponen de relieve la importancia de las actitudes en los profesores, una vez que no solo educan/enseñan a todos los alumnos, también tienen que lidiar con ellos en su trabajo, teniendo que estar informados y capacitados para la diversidad de sus escuelas (Bausela, 2002; Delores, 1996; Gárzon, et al., 2016; Moção Global, 2014; Quesada, 2001).

Tabla 34. Distribución de la muestra de los profesores en lo que se refiere al contacto con personas con discapacidad

		Profesor (n=123)	
		n	%
Contacto	Si	75	60.98
	No	48	39.02
		Contacto (n=75)	
Razón	Familiar	18	24.00
	Laboral	48	64.00
	Asistencial	6	8.00
	Ocio/amistad	25	33.33
	Otra	6	8.00

Cuanto al tipo de discapacidad la mayoría de los encuestados mencionan haber tenido contacto con personas con discapacidades múltiples (58.11%), siguiéndose los que tuvieron contacto con discapacidad física y mental, con menor relieve la visual y auditiva, resultados de la Figura 15. Lo mismo resultó en la muestra de los estudiantes.

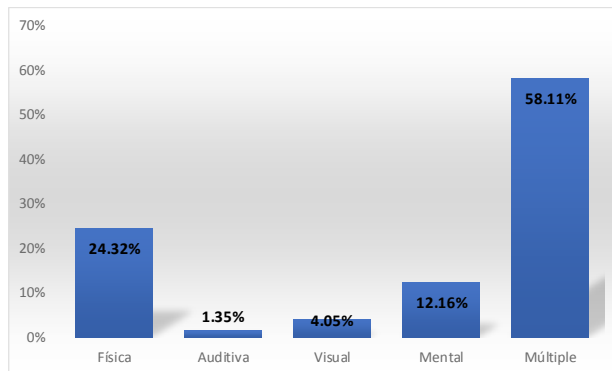


Figura 15. Tipo de discapacidad

En lo que concierne a la frecuencia del contacto con las personas con discapacidad, Figura 16, las respuestas se hallan repartidas, teniendo contabilizado: 29.33% con contacto frecuente; 25.33% con contacto esporádico; 18.67% con contacto habitual, 16.00% con contacto casi permanente y los restantes permanente.

Semejantes resultados se han obtenido en la muestra de los alumnos.

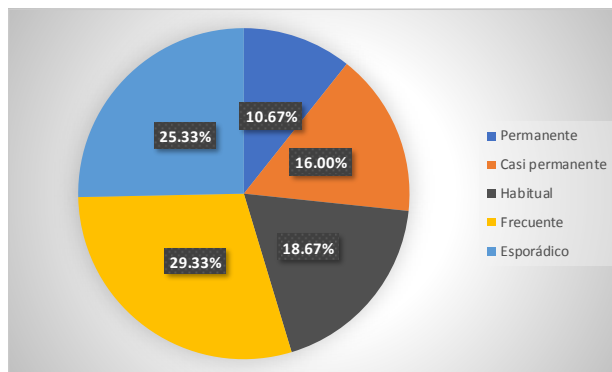


Figura 16. Frecuencia del contacto

4.3.1. Coeficientes de Fiabilidad de la Escala, Forma G, muestra profesores

Los resultados de la fiabilidad global de la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (Forma G) en la muestra de los profesores son presentados en la Tabla 35. Los valores conseguidos con esta muestra son superiores a los de la muestra piloto y estudiantes y de la misma orden de grandeza de los obtenidos en la versión original de la escala. Destacándose $\alpha = .93$ lo que se traduce en una consistencia interna muy buena de la escala.

Tabla 35. Coeficientes de Fiabilidad de la Escala Forma G en la muestra de profesores

	Muestra profesor	Muestra estudiante	Muestra Piloto	Forma G original
Alfa de Cronbach	.93	.92	.86	.92
Alfa de Cronbach estandarizado	.94	.92	.87	.92
Split-Half: Método de división en mitades				
Correlación entre mitades	.80	.77	.61	.79
Guttman Split-Half	.88	.87	.76	.87
Alfa Cronbach parte 1	.87	.85	.80	.88
Nº ítems parte 1	19	19	19	19
Spearman - Brown	.89	.87	.76	.88
	.89	.87	.76	.88
Alfa Cronbach parte 2	.89	.86	.75	.83
Nº ítems parte 2	18	18	18	18
Coeficientes Lambda de Guttman				
λ_1	.91	.89	.84	.90
λ_2	.94	.92	.87	.93
λ_3	.93	.92	.86	.92
λ_4	.88	.87	.76	.87
λ_5	.92	.91	.85	.91
λ_6	-	.94	.93	.95

Se procedió también al cálculo de correlaciones entre cada ítem y la puntuación global de la escala, así como el cálculo de media, variancia y alfa de Cronbach si cada uno fuese eliminado de la escala (Tabla 36).

Cuanto a las correlaciones, el valor mínimo obtenido fue .29 en el ítem 19. Cuanto al alfa de Cronbach que se obtiene si determinado ítem fuese excluido, no se verifican variaciones ante el valor obtenido con los 37 ítems ($\alpha = .93$).

Tabla 36. Medidas de la escala si el ítem es eliminado e correlación múltiple en la muestra de los profesores

Ítems	Media da escala si ítem eliminado	Variancia de escala si ítem eliminado	Correlación entre ítem y total da escala	Alfa se Cronbach si ítem eliminado
i1	67.10	333.83	.50	.93
i2	66.66	328.36	.63	.93
i3	67.72	349.29	.35	.93
i4	66.98	338.36	.40	.93
i5	67.52	345.86	.34	.93
i6	67.48	344.09	.36	.93
i7	66.62	332.99	.45	.93
i8	67.24	334.60	.55	.93
i9	67.19	330.42	.66	.93
i10	67.79	347.56	.38	.93
i11	67.54	345.22	.35	.93
i12	67.70	345.93	.53	.93
i13	66.75	330.30	.59	.93
i14	67.30	339.13	.53	.93
i15	66.51	332.43	.50	.93
i16	67.66	340.65	.65	.93
i17	67.32	337.63	.52	.93
i18	67.29	333.95	.61	.93
i19	66.24	340.49	.29	.93
i20	66.85	336.14	.57	.93
i21	66.80	335.26	.60	.93
i22	67.38	338.91	.51	.93
i23	67.01	336.01	.45	.93
i24	66.52	328.30	.57	.93
i25	67.67	344.04	.48	.93
i26	67.59	339.41	.58	.93
i27	67.00	334.92	.52	.93
i28	66.48	330.89	.51	.93
i29	66.63	327.22	.69	.93
i30	66.89	333.07	.63	.93
i31	67.33	339.90	.48	.93
i32	65.95	337.42	.42	.93
i33	66.36	331.64	.55	.93
i34	66.23	338.16	.40	.93
i35	66.72	329.37	.58	.93
i36	66.79	334.14	.56	.93
i37	67.40	333.85	.63	.93

En la Tabla 37 presentamos para cada ítem el mínimo y el máximo registrados, así como la media y Desviación Típica. La puntuación promedio en cuanto a las actitudes hacia estas personas, en el conjunto de la muestra es de 1.86 (DT=0.51), lo que indica que la actitud, en general, suele ser positiva y comparando con la de los estudiantes es mejor.

De los 37 ítems 18 no presentan variación entre 1 y 6, en esos, el valor máximo es inferior a 6. Cuanto al valor medio ningún ítem presenta valor superior a 3. Hay 22 ítems con valores medios comprendidos entre 1 y 2 siendo en esos, que se registran las actitudes más favorables de los profesores. En los restantes ítems la media se sitúa entre 2 y 3.

Tabla 37. Variación para cada ítem de la escala, puntuación media y desviación Típica de los profesores

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
1. As pessoas com deficiência são, frequentemente, menos inteligentes que as outras pessoas	1	6	1.80	1.09
2. Um trabalho simples e repetitivo é o mais apropriado para a pessoa com deficiência	1	6	2.24	1.11
3. Permitiria que o seu filho participasse numa festa de aniversário organizada por uma criança com deficiência	1	3	1.18	0.43
4. No trabalho, uma pessoa com deficiência só é capaz de seguir instruções simples	1	6	1.91	1.05
5. Não gosto de estar perto de pessoas que parecem diferentes. ou atuam de forma diferente	1	5	1.37	0.68
6. As pessoas com deficiência devem morar com pessoas com o mesmo problema	1	4	1.41	0.77
7. As pessoas com deficiência funcionam em muitos aspetos como as crianças	1	6	2.28	1.24
8. Das pessoas com deficiência não se pode esperar demasiado	1	6	1.65	0.97
9. As pessoas com deficiência deveriam ter as mesmas oportunidades de trabalho de qualquer outra pessoa	1	5	1.71	0.98
10. As pessoas com deficiência deviam estar afastadas da sociedade	1	6	1.11	0.51
11. Não me importaria de trabalhar com pessoas com deficiência	1	6	1.36	0.71
12. As pessoas com deficiência deviam poder divertir-se com as outras pessoas	1	3	1.20	0.46
13. As pessoas com deficiência têm uma personalidade tão equilibrada como qualquer outra pessoa	1	5	2.15	1.10
14. As pessoas com deficiência devem poder casar. se assim o desejarem	1	4	1.59	0.78
15. As pessoas com deficiência devem estar em instituições especiais.	1	6	2.38	1.17
16. Muitas pessoas com deficiência podem ser profissionais competentes	1	4	1.24	0.59
17. As pessoas com deficiência deveriam ser impedidas de votar	1	5	1.58	0.87
18. As pessoas com deficiência estão frequentemente de mau humor	1	5	1.60	0.90
19. As pessoas com deficiência confiam em si mesmas tanto quanto as pessoas normais	1	6	2.66	1.21
20. Geralmente as pessoas com deficiência são sociáveis	1	4	2.04	0.86
21. No trabalho, as pessoas com deficiência, interagem com os outros trabalhadores sem problemas	1	6	1.51	0.82
22. Seria conveniente que as pessoas com deficiência trabalhassem e vivessem como pessoas normais	1	6	1.89	1.09
23. As pessoas com deficiência deveriam ser proibidas de pedir empréstimos ou créditos	1	6	2.37	1.23
24. As pessoas com deficiência geralmente são desconfiadas	1	6	1.22	0.59
25. Não quero trabalhar junto de pessoas com deficiência	1	6	1.30	0.71
26. Em eventos/ocasiões sociais, preferia não me encontrar com pessoas com deficiência	1	6	1.89	1.00
27. As pessoas com deficiência podem desempenhar tarefas/funções tão bem como qualquer outra pessoa	1	5	2.41	1.21

28. A maioria das pessoas com deficiência está ressentida com as pessoas fisicamente normais	1	5	2.27	1.06
29. A maioria das pessoas com deficiência é pouco constante.	1	5	2.01	0.92
30. As pessoas com deficiência são capazes de ter uma vida social normal	1	5	1.56	0.81
31. Se tivesse um familiar com deficiência. evitaria abordar o assunto com outras pessoas	1	5	2.94	1.06
32. A maioria das pessoas com deficiência está satisfeita com elas próprias	1	6	2.54	1.10
33. A maioria das pessoas com deficiência sente que tem tanto valor como qualquer outra	1	5	2.67	1.06
34. A maioria das pessoas com deficiência prefere trabalhar com outras pessoas que tenham o mesmo problema que elas	1	6	2.17	1.16
35. Deveria prevenir-se que pessoas com deficiência tivessem filhos	1	6	2.11	0.98
36. As pessoas com deficiência são. em geral. tão conscientes quanto as pessoas normais	1	5	1.50	0.89
37. Deveriam existir leis que impedissem as pessoas com deficiência de se casar	1	6	1.80	1.09
Global	1	3.84	1.86	0.51

Para cada dimensión de la escala EAPD ha sido evaluada la consistencia interna recurriendo al alfa de Cronbach (Tabla 38). El valor más bajo $\alpha = .73$ fue obtenido en la dimensión Asunción de Roles lo que se traduce por una consistencia interna aceptable, así como en la dimensión Calificación Genérica. En las restantes dimensiones $\alpha > .80$, se concluye que la consistencia interna es buena.

Tabla 38. Descripción de las dimensiones de la escala G y alfas de Cronbach de cada dimensión y global en la muestra de profesores

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Valoración de capacidades y limitaciones	.85
Reconocimiento/negación de derechos	.84
Implicación Personal	.83
Calificación genérica	.76
Asunción de roles	.73
Global	.93

En la tabla 39 presentamos la media y respectivas Desviaciones Típicas en cada dimensión de la escala de actitudes y globalmente, y también la distribución porcentual de la muestra de los profesores para cada dimensión y puntuación global. En términos medios, las actitudes más favorables se verifican en las dimensiones, Implicación Personal, Reconocimiento/Negación de derechos y Valoración de Capacidades y Limitaciones. En las dimensiones, Calificación Genérica y Asunción de Roles las actitudes son menos favorables. Si se tiene en cuenta la distribución porcentual de la muestra cuanto a las actitudes positivas, neutras y negativas, la mayoría revela actitudes positivas en las tres primeras dimensiones y globalmente (55.28%, 75.61%, 93.50% y 64.23%), y actitudes neutras en las dos últimas dimensiones (52.03% y 61.79%).

Tabla 39. Valor medio y Desviación Típica en cada dimensión y global y la distribución de la muestra de los profesores en las varias categorías de las actitudes

Dimensiones	Profesores		Categorización de las actitudes		
	Media	Desviación Típica	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
Valoración de Capacidades y Limitaciones	1.97	0.60	55.28%	43.90%	0.81%
Reconocimiento/Negación de Derechos	1.71	0.57	75.61%	24.39%	-
Implicación Personal	1.30	0.46	93.50%	5.69%	0.81%
Calificación genérica	2.22	0.76	46.34%	52.03%	1.63%
Asunción de roles	2.54	0.80	32.52%	61.79%	5.69%
Global	1.86	0.51	64.23%	35.77%	-

En la Tabla 40 presentamos para cada ítem de la dimensión, Valoración de Capacidades y Limitaciones el porcentaje de encuestados con actitudes positivas, neutras y negativas. En los ítems 1, 4, 8 y 16 más de 75% de los encuestados han revelado actitudes positivas aunque en el ítem 4, existan 17.07% con actitudes neutras y 5.69% con actitudes negativas.

En los ítems 2, 7, 13, 21, 29 y 36 aunque la mayoría de los participantes tienen actitudes positivas los porcentajes varían entre 61.79% y 70.73%, los restantes revelan tener actitudes neutras o negativas.

Resultados idénticos obtuvo García (2016). La existencia de actitudes neutras y negativas en un porcentaje importante, puede decirnos que estos profesores aunque reconozcan que tienen potencialidades, todavía manifiestan algún desconocimiento de sus reales capacidades, lo que sugiere la necesidad de contacto y conocimiento más específico relativamente a esta realidad para que sus expectativas hacia estas personas sean aumentadas por forma a que sus actitudes cambien y permitan dar una respuesta adecuada a la diversidad de sus alumnos (Rodríguez, 2015; Sacristán, et al. 2000; Sánchez et al., 2002).

Tabla 40. Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión Valoración de Capacidades y Limitaciones

Valoración de Capacidades y Limitaciones	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
1	78.86%	10.57%	10.57%
2	63.41%	21.14%	15.45%
4	77.24%	17.07%	5.69%
7	61.79%	21.14%	17.07%
8	85.37%	9.76%	4.88%
13	65.04%	24.39%	10.57%
16	95.12%	3.25%	1.63%
21	70.73%	25.20%	4.07%
29	64.23%	21.95%	13.82%
36	65.04%	28.46%	6.50%

En la dimensión Reconocimiento/Negación de Derechos se verifica que más del 75% de los encuestados revelan actitudes positivas en los ítems: 6, 9, 12, 14, 17, 22, 23 y 37. En los ítems 15, 27 y 35 la mayoría de los participantes mostró tener actitudes positivas (54.47%, 74.80% y 62.60%), pero los restantes han revelado actitudes neutras y negativas.

Estos resultados son presentados en la Tabla 41.

Aunque estos profesionales reconozcan de forma generalizada los derechos de las personas con discapacidad, estos resultados nos alertan para una importante franja de actitudes neutras y negativas que nos reportan para la importancia de un contacto sistemático con esta realidad para que a nivel emocional los constructos puedan ser cambiados en el sentido de percibir que los derechos de estas personas deben ser respetados y debe la sociedad en general reconocerlos y permitir que como ciudadanos activos y interventivos en la sociedad puedan ejercer esos mismos derechos en todas las áreas de su vida, personal, académica y social de no ser así no se garantiza una inclusión efectiva para todos los ciudadanos y en particular para las personas con discapacidad (Arias, et al., 2016; Arnaiz, et al., 2017; Correia, 1999, 2001; Navas, 2017; Sacristán et al., 2000).

Tabla 41. Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión, Reconocimiento/Negación de Derechos

Reconocimiento/Negación de Derechos	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
6	89.43%	7.32%	3.25%
9	79.67%	15.45%	4.88%
12	97.56%	2.44%	-
14	83.74%	15.45%	0.81%
15	54.47%	27.64%	17.89%
17	88.62%	5.69%	5.69%
22	89.43%	8.13%	2.44%
23	75.61%	13.82%	10.57%
27	74.80%	19.51%	5.69%
35	62.60%	26.02%	11.38%
37	86.18%	9.76%	4.07%

En la dimensión, Implicación Personal (Tabla 42) se han contabilizado más de 90% de los encuestados con actitudes positivas en los ítems 3, 5, 10, 11, 25 y 26. En el ítem 31, 88.62% presentaron actitudes positivas, 8.13% presentaron actitudes neutras y 3.25% actitudes negativas.

Los resultados nos indican que en general y de forma personal estos profesionales tienen una apertura positiva hacia la convivencia con las personas con discapacidad, sin embargo se puede percibir un recelo en caso de que esas personas fueran de la familia, lo que puede estar subyacente la idea de las dificultades en general para la persona en si y para sus familiares inherentes a las problemáticas de la discapacidad, que muchas veces genera sentimientos de preocupación, ansiedad hacia los cuidados y el futuro, bien como a la funcionalidad y dinámicas familiares (Coutinho, 2004; Martin, 2010; Navas, 2017).

Tabla 42. Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión Implicación Personal

Implicación Personal	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
3	98.37%	1.63%	-
5	94.31%	4.07%	1.63%
10	99.19%	0.81%	-
11	93.50%	5.69%	0.81%
25	98.37%	0.81%	0.81%
26	94.31%	4.07%	1.63%
31	88.62%	8.13%	3.25%

En la Tabla 43 presentamos la distribución en la dimensión Calificación Genérica se ha verificado que fue en el ítem 18 que se registraron las actitudes más positivas (86.18%).

En los ítems 20, 24 y 28 las actitudes positivas fueron contabilizadas en la mayoría de los participantes (69.11%, 59.35% y 56.91%), pero los porcentajes de actitudes neutras fueron 26.83%, 17.07% y 19.51% y negativas 4.07%, 23.58% y 23.58%, respectivamente.

En el ítem 34 la minoría de los encuestados reveló actitudes positivas (44.72%). Fueron contabilizados 30.89% con actitudes neutras y 24.39% con actitudes negativas.

Estos resultados nos remiten para la experiencia o inferencia basada en los conocimientos, o ausencia de ellos, relativamente a las personas con discapacidad. Si es cierto que en algunos casos estas personas no tienen muchos motivos para ser alegres, socialmente comunicativas y de fácil trato, también es cierto que, gran parte de las veces tiene que ver con las dificultades con que se deparan en sus vidas, por las barreras físicas y sociales y sobre todo, por las actitudes de las personas con quien se cruzan y que todavía es un porcentaje importante, los que les miran y tratan con pena o otros sentimientos, que no, los de mirada hacia un igual. Esto se debe al desconocimiento importante que aún se alla en la sociedad, de la realidad de estas personas (Duk & Murillo, 2010; Martins, 2011; Pinto & 2012; Porfirio, 2016).

Tabla 43. Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión Calificación Genérica

Calificación Genérica	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
18	86.18%	8.94%	4.88%
20	69.11%	26.83%	4.07%
24	59.35%	17.07%	23.58%
28	56.91%	19.51%	23.58%
34	44.72%	30.89%	24.39%

En la dimensión, Asunción de Roles la mayoría de los participantes reveló actitudes positivas en los ítems 30 y 33 (73.98% y 52.03%), actitudes neutras 20.33% y 30.08% y actitudes negativas 5.69% y 17.89%. En los restantes ítems de esta dimensión el porcentaje de participantes con actitudes positivas varía entre 34.96% y 47.97%, por lo que asumen un papel más importante los que tienen actitudes neutras (34.96% y 27.64%) y actitudes negativas (30.08% y 24.39%).

Estos resultados son presentados en la Tabla 44.

La existencia de un gran numero de actitudes neutras y negativas nos puede sugerir en la Dimensión de Roles, la necesidad de contacto y trato directo con las personas con discapacidad y por otro lado, la necesidad de que la sociedad cambie urgentemente, para que los constructos sociales cambien y se permita a esta minoría tener una vida plena en una sociedad verdaderamente inclusiva, como nos indican los estudios de Dengra, Durán & Verdugo et al., (1991) y García, García & Rodríguez, (1991).

Tabla 44. Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión Asunción de Roles

Asunción de Roles	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
19	47.97%	27.64%	24.39%
30	73.98%	20.33%	5.69%
32	34.96%	34.96%	30.08%
33	52.03%	30.08%	17.89%

4.4. Inferencia estadística: profesores

La Tabla 45 presenta las frecuencias observadas y las teóricas en cada dimensión de la escala de actitudes y actitud global de acuerdo con el sexo.

Todos los valores de la prueba obtenidos son superiores a 5%, excepto en la dimensión Implicación Personal ($vp=.028 < 5\%$). Así, en esta dimensión la actitud de los profesores es dependiente del sexo. En particular, los profesores del sexo femenino presentan actitudes más positivas que los del sexo masculino.

Estos resultados son idénticos a los obtenidos por Eichinger et al., (1991) y contrarían el estudio de Batsiuo, et al., (2008). Hay también los que nos dicen que no existe diferencia significativa en las actitudes inclusivas teniendo en cuenta esta variable (Abellán, 2015; Alpuín et al., 2006; Martínez & Bilbao, 2011; Pinto & Pereira, 2012; Sánchez, 2016; Val, et al., 2017).

Se valida parcialmente la hipótesis 1.

Tabla 45. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al sexo

		Sexo		Valor de prueba
		Masculino	Femenino	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	26 (28)	42 (40)	.750
	Actitudes neutras	24 (22)	30 (32)	
	Actitudes negativas	0 (0)	1 (1)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	37 (38)	56 (55)	.831
	Actitudes neutras	13 (12)	17 (18)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	44 (47)	71 (68)	.028*
	Actitudes neutras	6 (3)	1 (4)	
	Actitudes negativas	0 (0)	1 (1)	
Calificación genérica	Actitudes positivas	22 (23)	35 (34)	.861
	Actitudes neutras	27 (26)	37 (38)	
	Actitudes negativas	1 (1)	1 (1)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	12 (16)	28 (24)	.229
	Actitudes neutras	35 (31)	41 (45)	
	Actitudes negativas	3 (3)	4 (4)	
Actitud Global	Actitudes positivas	29 (32)	50 (47)	.255
	Actitudes neutras	21 (18)	23 (26)	

Nota: * - significativo a 5%.

Cuanto a la asociación entre las actitudes y la edad, (Tabla 46), se comprueba que no hay asociaciones estadísticamente significativas pues todos los valores de prueba obtenidos fueron superiores al 5%. Estos resultados son contrarios a la muestra de los alumnos y contrarían los estudios que dicen que la edad influye en las actitudes, Martin & León, (2011), van al encuentro de los resultados obtenidos por Cobos & Calvo, (2016).

No se valida la hipótesis 2.

Tabla 46. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a la edad

		Edad				Valor de prueba
		<=40	41 a 50	51 a 60	> 60	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	16 (16)	25 (22)	23 (23)	4 (7)	.460
	Actitudes neutras	13 (13)	15 (18)	18 (18)	8 (5)	
	Actitudes negativas	0 (0)	0 (0)	1 (0)	0 (0)	
Reconocimiento/Negación de derechos	Actitudes positivas	21 (22)	32 (30)	32 (32)	8 (9)	.775
	Actitudes neutras	8 (7)	8 (10)	10 (10)	4 (3)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	26 (27)	39 (37)	39 (39)	11 (11)	.350
	Actitudes neutras	2 (2)	1 (2)	3 (2)	1 (1)	
	Actitudes negativas	1 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	13 (13)	23 (18)	17 (19)	4 (6)	.200
	Actitudes neutras	15 (15)	17 (21)	25 (22)	7 (6)	
	Actitudes negativas	1 (1)	0 (1)	0 (1)	1 (0)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	8 (9)	17 (13)	11 (14)	4 (4)	.659
	Actitudes neutras	19 (18)	22 (25)	28 (26)	7 (7)	
	Actitudes negativas	2 (2)	1 (2)	3 (2)	1 (1)	
Actitud Global	Actitudes positivas	18 (19)	29 (26)	26 (27)	6 (8)	.493
	Actitudes neutras	11 (10)	11 (14)	16 (15)	6 (4)	

En la Tabla 47 presentamos los resultados de las asociaciones entre las actitudes de los profesores en cada dimensión de la escala y actitud global y las habilitaciones literarias. Se ha obtenido una asociación estadísticamente significativa en la dimensión, Implicación Personal pues el valor de prueba fue $0.045 < 5\%$. En particular, se observa que los profesores con habilitaciones al nivel de Master o Doctorado presentan más actitudes positivas de lo esperado, con tendencia opuesta en los profesores con otra habilitación. En las restantes dimensiones y actitud global las asociaciones con habilitaciones no son estadísticamente significativas. La formación es uno de los factores que influye en la capacidad y preparación del profesor para atender a las necesidades de todos sus alumnos en clase, además es importante para el desarrollo de la competencia percibida. Las actitudes tienden a ser más favorables si se tiene más formación (Bilbao, 2008; Bilbao & Martínez, 2009; Gonzáles & Reche, 2010; Martín & León, 2011; Tarraga & Peirants, 2013).

Se valida parcialmente la hipótesis 3.

Tabla 47. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a las habilitaciones literarias

		Habilitaciones literarias		Valor de prueba
		Bachillerato, Licenciatura, otra	Master o Doctorado	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	8 (10)	60 (58)	.416
	Actitudes neutras	10 (8)	44 (46)	
	Actitudes negativas	0 (0)	1 (1)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	12 (14)	81 (79)	.249
	Actitudes neutras	6 (4)	24 (26)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	15 (17)	100 (98)	.045*
	Actitudes neutras	2 (1)	5 (6)	
	Actitudes negativas	1 (0)	0 (1)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	10 (8)	47 (49)	.157
	Actitudes neutras	7 (9)	57 (55)	
	Actitudes negativas	1 (0)	1 (2)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	4 (6)	36 (34)	.252
	Actitudes neutras	14 (11)	62 (65)	
	Actitudes negativas	0 (1)	7 (6)	
Actitud Global	Actitudes positivas	13 (12)	66 (67)	.597
	Actitudes neutras	5 (6)	39 (38)	

Nota: * - Significativo a 5%.

Relativamente a las asociaciones de las actitudes hacia las personas con discapacidad y el curso en el que enseñan, todos los valores de prueba han sido superiores a 5%, por lo que ninguna de ellas es estadísticamente significativa. Estos resultados son presentados en la Tabla 48. Se podría pensar que los que están en cursos de Humanidades y Sociales podrían presentar actitudes más positivas, pero eso no se ha observado en esta muestra.

No se valida la hipótesis 4.

Tabla 48. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al curso en local enseñanza

	Curso en lo cual enseñan			Valor de prueba		
	Licenciatura	Master	Doctorado			
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	6 (9)	13 (14)	43 (39)	6 (6)	.530
	Actitudes neutras	10 (7)	13 (11)	27 (31)	4 (4)	
	Actitudes negativas	0 (0)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	11 (12)	19 (20)	55 (54)	8 (8)	.862
	Actitudes neutras	5 (4)	7 (6)	16 (17)	2 (3)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	14 (15)	23 (24)	69 (66)	9 (9)	.092
	Actitudes neutras	1 (1)	3 (2)	2 (4)	1 (1)	
	Actitudes negativas	1 (0)	0 (0)	0 (1)	0 (0)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	9 (7)	13 (12)	32 (33)	3 (5)	.513
	Actitudes neutras	6 (8)	13 (14)	38 (37)	7 (5)	
	Actitudes negativas	1 (0)	0 (1)	1 (1)	0 (0)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	3 (5)	10 (9)	23 (23)	4 (3)	.629
	Actitudes neutras	12 (10)	14 (16)	45 (44)	5 (6)	
	Actitudes negativas	1 (1)	2 (2)	3 (4)	1 (0)	
Actitud Global	Actitudes positivas	11 (10)	17 (17)	44 (46)	7 (6)	.922
	Actitudes neutras	5 (6)	9 (9)	27 (25)	3 (4)	

Cuanto a la asociación entre las actitudes y la naturaleza de la institución donde trabaja, tabla 49, todos los valores de prueba fueron superiores al 5%, por lo que las variables en cuestión son independientes. La excepción es en la dimensión, Asunción de Roles y en las actitudes globales pues los valores de prueba fueron inferiores a 5%, y como tal, la asociación es estadísticamente significativa. Se observa que los profesores de las instituciones privadas presentan menos actitudes negativas de lo teórico, y tendencia opuesta se verifica en los profesores de las instituciones públicas, esto es, presentan más actitudes negativas de lo que sería de esperar.

En lo general las actitudes de las instituciones publicas son positivas, lo que va al encuentro de lo que afirma Avramidis, et al., (2000) y Garzón, 2016, que dice que los públicos y concertados son los que utilizan más estrategias inclusivas. Sin embargo el porcentaje de actitudes neutras es expresivo y debe de ser mejorado.

Se valida parcialmente la hipótesis 5.

Tabla 49. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al tipo de institución

		Institución		Valor de prueba
		Pública	Privada	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	60 (55)	8 (13)	.069
	Actitudes neutras	37 (42)	14 (9)	
	Actitudes negativas	1 (1)	0 (0)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	76 (75)	16 (17)	.781
	Actitudes neutras	22 (23)	6 (5)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	93 (92=)	20 (21)	.434
	Actitudes neutras	4 (5)	2 (1)	
	Actitudes negativas	1 (1)	0 (0)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	50 (46)	6 (10)	.071
	Actitudes neutras	47 (51)	15 (11)	
	Actitudes negativas	1 (2)	1 (0)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	34 (33)	6 (7)	.035*
	Actitudes neutras	61 (60)	12 (13)	
	Actitudes negativas	3 (6)	4 (1)	
Actitud Global	Actitudes positivas	68 (64)	10 (14)	.047*
	Actitudes neutras	30 (34)	12 (8)	

Nota: * - Significativo a 5%.

En la Tabla 50 presentamos las frecuencias observadas y teóricas en los cruces obtenidos entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globalmente y la tipología de la institución donde trabajan. Y también el valor de prueba de cada test realizado, verificándose que todos fueron superiores a 5% por lo que ninguna de las asociaciones es estadísticamente significativa.

Estos resultados nos indican que la manifestación de las actitudes es indiferente de la institución sea universidad o politécnico.

No se valida la hipótesis 6.

Tabla 50. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a la tipología de la institución

		Institución		Valor de prueba
		Universidad	Politécnico	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	17 (16)	50 (51)	.872
	Actitudes neutras	12 (13)	40 (39)	
	Actitudes negativas	0 (0)	1 (1)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	23 (22)	68 (69)	.635
	Actitudes neutras	6 (7)	23 (22)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	26 (27)	87 (86)	.359
	Actitudes neutras	3 (1)	3 (5)	
	Actitudes negativas	0 (0)	1 (1)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	15 (14)	41 (42)	.811
	Actitudes neutras	14 (15)	48 (47)	
	Actitudes negativas	0 (1)	2 (1)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	10 (9)	29 (30)	.942
	Actitudes neutras	17 (18)	57 (56)	
	Actitudes negativas	2 (2)	5 (5)	
Actitud Global	Actitudes positivas	20 (19)	57 (58)	.658
	Actitudes neutras	9 (10)	34 (33)	

Se ha testado también, la asociación entre las actitudes y la región donde está inserida la institución de educación superior. Las frecuencias esperadas son muy semejantes a las observadas, por lo que las asociaciones testadas no son estadísticamente significativas, hecho ese confirmado por los valores de prueba obtenidos que fueron todos superiores a 5%. La excepción se verifica en la dimensión, Implicación Personal donde se obtuvo un valor de prueba inferior a 5%, y, los profesores de la región Norte y del Centro presentan más actitudes positivas de lo que sería esperado. Estos resultados son presentados en la Tabla 51.

No se valida la hipótesis 7.

Tabla 51. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a la región donde está ubicada la institución

		Región			Valor de prueba
		Norte	Centro	Sur	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	44 (42)	7 (7)	16 (18)	.737
	Actitudes neutras	29 (32)	6 (6)	16 (14)	
	Actitudes negativas	1 (1)	0 (0)	0 (0)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	56 (57)	11 (10)	24 (25)	.762
	Actitudes neutras	18 (17)	2 (3)	8 (8)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	72 (70)	13 (12)	27 (30)	.024*
	Actitudes neutras	1 (4)	0 (1)	5 (2)	
	Actitudes negativas	1 (1)	0 (0)	0 (0)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	33 (35)	7 (6)	16 (15)	.805
	Actitudes neutras	40 (38)	6 (7)	15 (16)	
	Actitudes negativas	1 (1)	0 (0)	1 (1)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	22 (25)	7 (4)	11 (11)	.436
	Actitudes neutras	48 (45)	6 (8)	18 (19)	
	Actitudes negativas	4 (4)	0 (1)	3 (2)	
Actitud Global	Actitudes positivas	48 (48)	10 (8)	19 (21)	.554
	Actitudes neutras	26 (26)	3 (5)	13 (11)	

Nota: * - Significativo a 5%.

En la Tabla 52 presentamos los resultados de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores por dimensión y globales atendiendo a ya haber tenido contacto con personas con discapacidad. Todos los valores de prueba obtenidos son superiores a 5% por lo que ninguna de las asociaciones es estadísticamente significativa.

Estos resultados contrarían los autores que afirman que el contacto permite el desarrollo de actitudes más positivas (Cobos & Calvo, 2016; Martins, 2011; Rodrigues, 2015; Santos & César, 2010; Verdugo et al. 2005) y puede confirmar que las actitudes se van formando a través de la experiencia y formación, cada vez más consolidadas hacia la percepción de la discapacidad y la inclusión una vez que los de más presentan actitudes más positivas (Batista, et al., 2016; Carvalho, 2011).

No se valida la hipótesis 8.

Tabla 52. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a la existencia de contacto con personas con discapacidad

		Contacto con personas con discapacidad		Valor de prueba
		Si	No	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	41 (41)	27 (27)	.999
	Actitudes neutras	33 (33)	21 (21)	
	Actitudes negativas	1 (1)	0 (0)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	57 (57)	36 (36)	.999
	Actitudes neutras	18 (18)	12 (12)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	70 (70)	45 (45)	.999
	Actitudes neutras	4 (4)	3 (3)	
	Actitudes negativas	1 (1)	0 (0)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	36 (35)	21 (22)	.862
	Actitudes neutras	38 (39)	26 (25)	
	Actitudes negativas	1 (1)	1 (1)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	25 (24)	15 (16)	.643
	Actitudes neutras	47 (46)	29 (30)	
	Actitudes negativas	3 (4)	4 (3)	
Actitud Global	Actitudes positivas	49 (48)	30 (31)	.847
	Actitudes neutras	26 (27)	18 (17)	

Los resultados que nos permiten validar la hipótesis 9 para los profesores son presentados en las Tablas 53 a 55. Cuanto a las asociaciones entre las actitudes y el motivo familiar del contacto con la persona con discapacidad, todos los valores de prueba fueron superiores al 5%, por lo que ninguna es estadísticamente significativa (Tabla 53). Así, las actitudes son independientes del motivo familiar. Contrariando varios estudios que indican que el contacto familiar potencia las actitudes positivas, (Martins, 2011; Rodrigues, 2015; Santos & César, 2010; Verdugo et al. 2005), en esta muestra tal como en la de los estudiantes, eso no se verifica.

Tabla 53. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al motivo familiar

		Motivo familiar (n=75)		Valor de prueba
		Si	No	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	10 (10)	31 (31)	.999
	Actitudes neutras	8 (8)	25 (25)	
	Actitudes negativas	0 (0)	1 (1)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	13 (14)	44 (43)	.754
	Actitudes neutras	5 (4)	13 (14)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	16 (17)	54 (53)	.272
	Actitudes neutras	1 (1)	3 (3)	
	Actitudes negativas	1 (0)	0 (1)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	9 (9)	27 (27)	.269
	Actitudes neutras	8 (9)	30 (29)	
	Actitudes negativas	1 (0)	0 (1)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	6 (6)	19 (19)	.999
	Actitudes neutras	12 (11)	35 (36)	
	Actitudes negativas	0 (1)	3 (2)	
Actitud Global	Actitudes positivas	13 (12)	36 (37)	.577
	Actitudes neutras	5 (6)	21 (20)	

También las asociaciones entre las actitudes y el motivo laboral no son estadísticamente significativas, pues todos los valores de prueba fueron superiores al 5% (Tabla 54).

Tabla 54. Frecuencias observadas (frecuencias esperadas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al motivo laboral

		Motivo laboral (n=75)		Valor de prueba
		Si	No	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	30 (26)	11 (15)	.107
	Actitudes neutras	17 (21)	16 (12)	
	Actitudes negativas	1 (1)	0 (0)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	39 (37)	18 (20)	.171
	Actitudes neutras	9 (11)	9 (7)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	47 (45)	23 (25)	.053
	Actitudes neutras	1 (3)	3 (1)	
	Actitudes negativas	0 (0)	1 (0)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	24 (23)	12 (13)	.438
	Actitudes neutras	24 (24)	14 (14)	
	Actitudes negativas	0 (1)	1 (0)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	16 (16)	9 (9)	.638
	Actitudes neutras	29 (30)	18 (17)	
	Actitudes negativas	3 (2)	0 (1)	
Actitud Global	Actitudes positivas	31 (31)	18 (18)	.999
	Actitudes neutras	17 (17)	9 (9)	

Cuanto al motivo asistencial solo se obtuvieron 6 respuestas afirmativas de los profesores por lo que no tiene sentido desde el punto de vista estadístico estudiar la asociación con las actitudes.

Las actitudes de los profesores por dimensión y globalmente son independientes del motivo ocio/amistad pues los valores de prueba obtenidos fueron todos superiores a 5%. Estos resultados son presentados en la Tabla 55.

Tabla 55. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al motivo de ocio/amistad

		Motivo ocio/amistad (n=75)		Valor de prueba
		Si	No	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	11 (14)	30 (27)	.162
	Actitudes neutras	13 (11)	20 (22)	
	Actitudes negativas	1 (0)	0 (1)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	18 (19)	39 (38)	.775
	Actitudes neutras	7 (6)	11 (12)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	25 (23)	45 (47)	.392
	Actitudes neutras	0 (1)	4 (3)	
	Actitudes negativas	0 (0)	1 (1)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	14 (12)	22 (24)	.642
	Actitudes neutras	11 (13)	27 (25)	
	Actitudes negativas	0 (0)	1 (1)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	7 (8)	18 (17)	.820
	Actitudes neutras	17 (16)	30 (31)	
	Actitudes negativas	1 (1)	2 (2)	
Actitud Global	Actitudes positivas	17 (16)	32 (33)	.801
	Actitudes neutras	8 (9)	18 (17)	

Cuanto a los otros motivos del contacto con personas con discapacidad solo se han obtenido 6 respuestas afirmativas de los profesores, por lo que no tiene sentido desde el punto de vista estadístico estudiar la asociación con las actitudes.

Se valida parcialmente la hipótesis 9.

En lo que se refiere a la asociación entre las actitudes y la frecuencia del contacto con personas con discapacidad, la única que es estadísticamente significativa, es la dimensión, Asunción de Roles pues el valor de prueba es inferior a 5%. En particular, los profesores que tienen un contacto permanente revelan actitudes más positivas comparativamente a los profesores que mantienen un contacto frecuente o esporádico. En las restantes dimensiones y actitudes globales los valores de prueba fueron todos superiores a 5%, y como tal las asociaciones no son estadísticamente significativas. Estos resultados son presentados en la Tabla 56.

Se valida parcialmente la hipótesis 10.

Estos resultados van al encuentro de otros estudios que confirman que el contacto permanente suele indicar y potenciar actitudes más positivas, lo que va al encuentro de las afirmaciones que dicen que las actitudes no se forman de un día a otro tardan y necesitan tiempo y contacto permanentes directo o indirecto con el objeto en cuestión (Cardoso, 2003; Pinto & Pereira, 2012).

Tabla 56. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo a la frecuencia del contacto

	Frecuencia del contacto (n=75)					Valor de prueba
	Permanente	Casi permanente	Habitual	Frecuente	Esporádico	
	6 (4)	7 (7)	6 (8)	12 (12)	10 (10)	
Actitudes positivas						
Actitudes neutras	2 (3-5)	5 (5)	7 (6)	10 (10)	9 (9)	0.743
Actitudes negativas	0 (0)	0 (0)	1 (0)	0 (0)	0 (0)	
Actitudes positivas	8 (6)	9 (9)	10 (11)	16 (17)	14 (14)	0.583
Actitudes neutras	0 (2)	.3 (3)	4 (3)	6 (5)	5 (5)	
Actitudes positivas	7 (8)	12 (11)	13 (13)	20 (21)	18 (18)	
Actitudes neutras	1 (0)	0 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	0.916
Actitudes negativas	0 (0)	0.80	0 (0)	1 (0)	0 (0)	
Actitudes positivas	7 (4)	6 (6)	5 (7)	8 (11)	10 (9)	
Actitudes neutras	1 (4)	6 (6)	9 (7)	13 (11)	9 (10)	0.195
Actitudes negativas	0 (0)	0 (0)	0.80	1 (0)	0 (0)	
Actitudes positivas	6 (3)	5 (4)	5 (5)	5 (7)	4 (6)	
Actitudes neutras	2 (5)	5 (7)	9 (9)	17 (14)	14 (12)	0.038*
Actitudes negativas	0 (0)	2 (1)	0 (0)	0 (1)	1 (1)	
Actitudes positivas	8 (5)	8 (8)	7 (9)	14 (14)	12 (12)	0.187
Actitudes neutras	0 (3)	4 (4)	7 (5)	8 (8)	7 (7)	

Nota: * - Significativo a 5%.

Por último, la Tabla 57, donde se analizan las asociaciones entre las actitudes de los profesores y el tipo de discapacidad, se obtuvieron dos valores de prueba inferiores al 5%, en las dimensiones Implicación Personal y Calificación Genérica. En las dos dimensiones, se observa que los profesores que tienen contacto con múltiples discapacidades tienen actitudes más positivas que lo esperado, cuando comparados con los profesores que tienen contacto con personas con discapacidad física.

El tipo de discapacidad influye en las actitudes de los profesores universitarios, estos resultados nos pueden remitir para la importancia de contactar con varias realidades dentro de la discapacidad, desarrollando otra sensibilidad, otra consciencia bien como, nuevos conocimientos. Estos resultados son diferentes de las afirmaciones de Batista, et al., (2016), pues refiere que las actitudes favorables se manifiestan más en las discapacidades físicas que en las de discapacidad múltiple.

Se valida parcialmente la Hipótesis 11.

Tabla 57. Frecuencias observadas (frecuencias esperadas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los profesores en cada dimensión y globales atendiendo al tipo de discapacidad

	Tipo de discapacidad (n=220)					Valor de prueba	
	Física	Auditiva	Visual	Mental	Múltiple		
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	10 (10)	0 (1)	2 (2)	2 (5)	27 (24)	.238
	Actitudes neutras	8 (8)	1 (0)	1 (1)	7 (4)	15 (19)	
	Actitudes negativas	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	1 (1)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	14 (14)	0 (1)	3 (2)	5 (7)	34 (32)	.214
	Actitudes neutras	4 (4)	1 (0)	0 (1)	4 (2)	9 (11)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	16 (17)	0 (1)	3 (3)	8 (8)	42 (40)	.026*
	Actitudes neutras	2 (1)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	1 (2)	
	Actitudes negativas	0 (0)	1 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	6 (9)	0 (0.5)	2 (1)	3 (4)	24 (20)	.030*
	Actitudes neutras	12 (9)	0 (0.5)	1 (2)	6 (5)	19 (22)	
	Actitudes negativas	0 (0)	1 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	6 (6)	0 (0)	2 (1)	1 (3)	15 (14)	.538
	Actitudes neutras	12 (11)	1 (1)	1 (2)	8 (6)	25 (27)	
	Actitudes negativas	0 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (2)	
Actitud Global	Actitudes positivas	11 (12)	0 (1)	2 (2)	5 (6)	30 (28)	.617
	Actitudes neutras	7 (6)	1 (0)	1 (1)	4 (3)	13 (15)	

Nota: * - Significativo a 5%.

4.5. Asociación entre las actitudes en las dos muestras

Con la intención de testar si las actitudes hacia las personas con discapacidad dependen de las muestras en estudio, se procedió a un test de asociación del Chi-cuadrado cuyos resultados presentamos en la Tabla 58. Todos los valores de prueba son superiores a 5%, con excepción de la dimensión, Calificación Genérica ($vp=.012<5\%$). Y, se observa que los profesores revelan más actitudes positivas y menos actitudes neutras que lo teórico y tendencia inversa en los estudiantes.

Así, se concluye que son los profesores los que revelan actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad, lo que nos remite a las afirmaciones de varios autores cuando afirman que las actitudes se van construyendo, es necesario tiempo, formación, contacto permanente/frecuente con esta realidad, para cambiar los constructos psicológicas, los valores y las actitudes (Arias et al., 2016; Fernández, 2012; Schwartz, 2012; Schwartz & Boehnke, 2004).

Se valida parcialmente la hipótesis 12.

Tabla 58. Frecuencias observadas (frecuencias teóricas) y valores de prueba de los tests de asociación entre las actitudes de los estudiantes y de los profesores en cada dimensión y globales

		Muestra		Valor de prueba
		Estudiantes	Profesores	
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Actitudes positivas	199 (210)	68 (57)	0.055
	Actitudes neutras	251 (240)	54 (65)	
	Actitudes negativas	4 (4)	1 (1)	
Reconocimiento/Negación de Derechos	Actitudes positivas	329 (332)	93 (90)	0.495
	Actitudes neutras	125 (122)	30 (33)	
	Actitudes negativas	0 (1)	1 (0)	
Implicación Personal	Actitudes positivas	417 (419)	115 (113)	0.137
	Actitudes neutras	37 (34)	7 (10)	
	Actitudes negativas	0 (1)	1 (0)	
Calificación Genérica	Actitudes positivas	146 (160)	57 (43)	0.012*
	Actitudes neutras	301 (287)	64 (78)	
	Actitudes negativas	7 (7)	2 (2)	
Asunción de Roles	Actitudes positivas	127 (131)	40 (36)	0.478
	Actitudes neutras	307 (301)	76 (82)	
	Actitudes negativas	20 (21)	7 (6)	
Actitud Global	Actitudes positivas	248 (257)	79 (70)	0.065
	Actitudes neutras	206 (197)	44 (53)	

Nota: * - Significativo a 5%.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

5.1. Conclusiones Generales

Esta investigación tuvo como tema central las actitudes de los estudiantes y profesores de Educación Superior de Portugal, hacia las personas con discapacidad, y de qué forma éstas pueden influir en la inclusión, en una educación de calidad para todos, bien como, una vida plena de derechos y calidad de vida, con la traducción/adaptación de una escala de actitudes forma G (EAPD), para la población portuguesa.

Esta investigación nos permite concluir que la escala pudo ser validada con un alto nivel de fiabilidad y validez (estabilidad y consistencia interna).

Se han conocido las actitudes de la población que ha participado en el estudio, un total de 577 individuos, de los cuales 454 estudiantes y 123 profesores. En general todos presentan actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, sin embargo existe un número significativo de actitudes neutras y negativas que importa trabajar para cambiarlas, por eso se presentan oportunamente propuestas de cambio y mejora para estos contextos de educación.

En la muestra de los estudiantes, se constata que existen diferencias en las actitudes de los participantes relativas a las variables: edad, sexo, nivel de estudios, contacto con personas con discapacidad y tipo de discapacidad, estos estudios van al encuentro de los resultados obtenidos en otras investigaciones, Eichinger et al., (1991); Lara & Ortíz (2010); Cobos & Calvo, (2016). No existen diferencias cuanto a la enseñanza pública y privada, el curso que frecuentan, ni cuanto a la situación geográfica donde se encuentran las escuelas y universidades. En cuanto al genero, las alumnas que son en mayor porcentaje, presentan actitudes más positivas que los alumnos. Según la edad, los alumnos con más edad tienen actitudes más positivas en las dimensiones Valoración de Capacidades y Limitaciones, en la Calificación Genérica son los más jóvenes los que tienen actitudes más positivas. Las actitudes son más positivas en los alumnos que en algún momento han tenido contacto con personas con discapacidad y en el motivo del contacto se destaca el ocio/amistad, bien como, el contacto permanente, corroborando los estudios de (Verdugo et al. 2005; Martins, 2011; Santos & César, 2010; Rodrigues, 2015; Cobos & Calvo, 2016).

En relación a la muestra de los profesores se constata, de nuevo, que el sexo femenino en mayor número, esta muestra presenta actitudes más positivas. En este caso la razón del mayor contacto con personas con discapacidad es por motivos laborales y es frecuente. Las actitudes más positivas se presentan en los profesores que tienen un contacto permanente con el colectivo de personas con discapacidad.

Los datos de este estudio señalan que las actitudes son independientes de la edad, tipología de la escuela, curso en el que se imparte docencia y contacto/motivo del con personas con discapacidad. En esta muestra se verifica que la las actitudes son más positivas en los que tienen más nivel de estudios en la dimensión, Implicación Personal y puede confirmar que las actitudes se van formando a través de la experiencia y formación, cada vez están más consolidadas hacia la percepción de la discapacidad y la inclusión (Carvalho, 2011; Batista, et al., 2016; Gárzon, et al., 2016).

También en lo que se refiere a la naturaleza de la institución se verifica que en las instituciones privadas las actitudes son mejores de lo que se verifica en las públicas, en lo que respecta a la dimensión, Asunción de Roles y Actitudes globales. Relativamente a la situación geográfica de la institución, se

verifica que las actitudes en la dimensión Implicación Personal, son más positivas en el Norte y Centro. El contacto con múltiples discapacidades manifiesta actitudes más positivas.

En las escuelas de enseñanza superior de Portugal no se encuentran actitudes de verdadera inclusión, por el gran porcentaje de actitudes neutras y negativas existentes, lo que puede justificar la opinión de tantos autores, cuando afirman que es necesario producir cambios y dar más formación/información sobre la discapacidad a la sociedad en general para que la inclusión plena para todos sea una realidad, lo que no pasa en todos los ámbitos de la sociedad, y aunque de una forma general en los diferentes estudios las actitudes sean en su mayoría favorables, la verdad es que en la práctica eso no se verifica, de ahí la importancia de conocer las actitudes neutras que pueden estar comprometiendo el proceso de inclusión en los contextos educativos (Alves, 2015; Arnau & Montané, 2010; García, 2016).

Es incuestionable la importancia del rol de las universidades y politécnicos en la formación y cambio de actitudes en la sociedad en general. Se espera que este trabajo permita que futuras investigaciones en estos contextos se realicen contribuyendo para un cambio significativo de la realidad inclusiva de las personas con discapacidad, no olvidando que todos somos potenciales personas a tener una incapacidad permanente o temporal, ya sea por accidente o por la vejez, así siendo, todos debemos pensar que estamos aportando mejoras para las personas con discapacidad en particular y para la sociedad en general y para uno mismo. Una sociedad verdaderamente inclusiva es una sociedad con mejor calidad de vida y por supuesto más feliz.

Las limitaciones de este estudio tiene que ver sobre todo con la amplitud de la muestra. Sería interesante en futuras investigaciones ampliar la muestra para conocer aún más las actitudes de los estudiantes y profesores universitarios de distintas instituciones de educación superior y percibir que es lo que necesitan cambiar relativamente a las actitudes hacia las personas con discapacidad en estos contextos.

Los objetivos del trabajo han sido alcanzados y de acuerdo con lo expuesto en todo el trabajo, se concluye que es necesario seguir trabajando las actitudes hacia una inclusión plena, con una formación de calidad hacia la diversidad educativa y social que permita a los profesores responder con más calidad a las necesidades de cada alumno, como refieren Lorenzo, Rodríguez, González & Márquez, (2017), muchos son los retos que las escuelas tienen para superar las dificultades inherentes en las respuestas para todos los alumnos, sin embargo es necesario y urgente que se realicen estos cambios de no ser así la sociedad y las minorías, grupos en situación de desventaja seguirán privadas de sus derechos plenos como ciudadanos. Los avances llevados a cabo tanto a nivel nacional como internacionalmente no dejan dudas que el camino es este, con una implicación de todos en la vida activa como personas, estudiantes e individuos en una sociedad que reclama grandes cambios actitudinales hacia las personas en general y en particular hacia las personas con discapacidad, proporcionando más y mejor calidad de vida para todos. En ese sentido, la Unión Europea viene promoviendo la igualdad de oportunidades que poco a poco han mejorado la legislación con la creación de proyectos y programas para alcanzar la inclusión (programa Horizon (1990), Helios I y II (1998), eEurope, eQual, (2011) Declaración de Estocolmo (1972) como reto para la Educación para Todas las Personas, han sido y son referencias que potencian cambios positivos un poco por todo el mundo.

5.2. Investigaciones Futuras

Este trabajo ha permitido validar un instrumento de trabajo e investigación para la comunidad científica portuguesa y un conocimiento más amplio de las actitudes de los alumnos y profesores en Portugal, relativamente a las personas con discapacidad. Es importante conocer la realidad de la inclusión en las instituciones de educación superior, para así poder actuar haciendo los cambios necesarios, para garantizar que las barreras que impiden la inclusión efectiva de los alumnos con discapacidad puedan desaparecer. Esta es una obligación y responsabilidad social que cabe a cada uno de nosotros. Como esta, es una área donde todavía hay mucho que saber y hacer, nos parece importante se plantean algunas ideas de futuras investigaciones que puedan permitir conocer mejor las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en estos contextos educativos:

- Realización de estudios en cada universidad con una muestra más significativa y amplia de la comunidad educativa de profesores y alumnos, para conocer sus actitudes.
- Conocer las actitudes de los estudiantes de distintas universidades hacia las personas con discapacidad y poder percibir si existen diferencias significativas entre esos estudiantes universitarios .
- Implementar programas de sensibilización y cambio de actitudes y valorar los resultados.
- Diseñar formación específica para que los futuros profesionales sean capaces de trabajar con conceptos/valores como: equidad, vida independiente, igualdad de oportunidades, Diseño para Todos, accesibilidad, utilización del lenguaje.
- Evaluar currículos, materiales para conocer si cumplen con la legislación vigente.
- Implementar programas interdisciplinarios que orienten en los cambios de las políticas educativas y las prácticas.
- Es necesario plantear estudios que identifiquen y analicen el rol de los profesores, el valor de las materias que trabajan conceptos relacionados con la discapacidad, diversidad, igualdad, etc. que ayuden a cambiar los modelos de intervención, y los currículums, generando estrategias y cambios que aseguren el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.
- Por último, los resultados obtenidos en este trabajo han mostrado la necesidad de diseñar e incluir programas que mejoren, cambien y desarrollen actitudes positivas, es importante destacar la necesidad de poner en marcha investigaciones de carácter longitudinal que permitan evaluar los resultados derivados de los programas de cambio de actitudes, cambios organizativos y metodológicos de las universidades y politécnicos.

5.3. Propuestas de cambio y mejora: Cómo mejorar la inclusión en los contextos educativos

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas publicó un material en (2014) centrado en como trabajar en el Diseño para Todas las Personas en la Universidad. Tanto a nivel nacional como internacional las iniciativas ya se hacen llegar a gran parte de estos contextos de educación para que los profesores y toda la comunidad educativa se vea involucrada en los cambios que se están dando en esta sociedad que es cada día más diversa y exigente.

Que las actitudes son muy importantes en la vida de las personas con discapacidad y todas las minorías, sean étnicas, religiosas u otras, es incuestionable. Éstas pueden ejercer una gran influencia en la percepción que se tiene del mundo bien como en las acciones de las personas y estas pueden ser barreras o facilitadores para el autoconcepto, autoestima, socialización, normalización y calidad de vida de las minorías. Tampoco es novedad de que las actitudes no nacen con las personas; éstas se van formando a lo largo de la vida por la influencia de las vivencias directas y aprendizajes relativamente al objeto actitudinal, por lo tanto posibles de cambio (Ainscow, 2015; Arias, et al., 2013; Castela, 2013; Eisenberg, 2000; Flórez, Aguado & Alcedo, 2009; Verdugo & Schalock, 2010) como ya hemos expuesto anteriormente a través de varios autores.

Así siendo y basada en los estudios de autores como Anuies, 2002; Alarcón, 2014; Arnais, 2003; Arias et al., 2016; Castellana, 2005; Cué, et al., en: Manual para la integración de Personas con Discapacidad; Díez et al., 2011; Fernández et al., 2012; GTAEDS, 2014; Katz et al., 2013; Martín, 2010; Navas, 2017; Pinto & Pereira, 2012; Porfirio et al., 2016; Reina, 2003; Rodrigues, 2015; Sancho, 2013; Tavares & Martins, 2016; Verdugo et al., 2005) que se han dedicado a percibir como se pueden mejorar las actitudes en contextos educativos, logrando espacios de verdadera inclusión, para ello necesitan condiciones esenciales como se puede ver en la Figura 17 que se presenta.

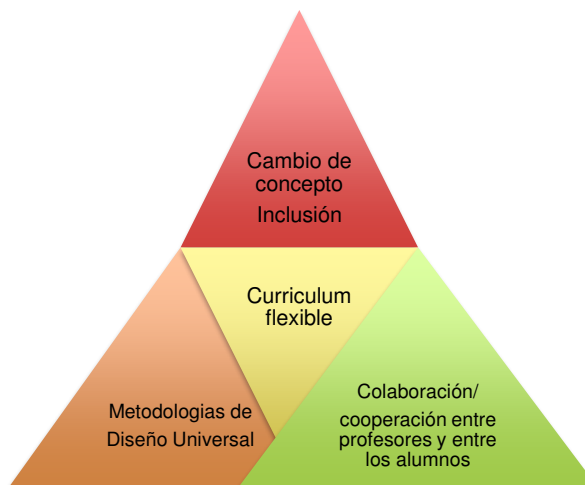


Figura 17. Condiciones para la inclusión educativa. Elaboración propia

- El Cambio de concepto, hablar de Barreras para el aprendizaje y de la participación implica crear un currículum donde todo el alumnado pueda aprender y hablar en todo momento de la personalización del aprendizaje.
- Un currículum accesible que presente propuestas de enseñanza-aprendizaje abiertas y flexibles que incluya diferentes metodologías de enseñanza y de evaluación, lleva a generar en todos los implicados altas expectativas sobre el aprendizaje del alumnado con y sin discapacidad.
- Metodologías, diseño de entornos para todos, es imprescindible para que todos se sientan parte integrante de la escuela y contenidos trabajados..
- Promover la articulación, colaboración/cooperación entre los profesores, impartir clases con dos o más profesores cruzando los aprendizajes, las estrategias y materiales, para que las clases sean más dinámicas y participadas por los alumnos, en busca del aprendizaje, estando el profesor un poco más como mediador/orientador de la búsqueda del conocimiento y el alumno más activo. Se necesita un espacio de aprendizaje diferente de lo que fueron estos contextos en las últimas décadas.

Si se consigue que todos los contextos de educación superior, pongan en práctica estrategias de una educación inclusiva, entonces podemos decir que la sociedad académica respeta a todos sus ciudadanos independientemente de su condición, garantizando todos sus derechos, poniendo en práctica su papel social de formación de cultura y mentalidades, haciendo con que se cambie y se avance hacia una sociedad inclusiva que valore a todos y a cada uno de los ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Hándicap & Society*, 2, (1), 5-19.
- Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educación Física. *Sportis Scientific Technical Journal*. Vol. 1 (3), 207-219. En Val, E. M., Valle, C. Di Giusto., Rubio, L. & Anunciby, R. de la Fuente (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, 1, (3), 77-86.
- Abreu, S. M. (2011). Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade da Madeira, Funchal.
- Adamopoulos, J. & Brinberg, D. (1986). Perspectives and Issues in the Study of Attitudes, en R. L. Jones (comp.), *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice*. Reston. Virginia. ERIC Clearinghouse on handicapped and Gifted Children, 21-40.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales. Recuperado de: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needs-education/keyp-es.pdf>
- Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recuperado de: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-ES.pdf>
- Agencia Europea para el Desarrollo del Alumno con Necesidades Educativas Especiales (2010). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf
- Agostinho, J. (2012). As atitudes dos professores de 2º e 3º ciclos face à inclusão de crianças com Necessidades Especiais de Educação. Dissertação Mestrado. ISPA. Instituto Universitário.
- Aguado, A. L. & Alcedo, M. A. (1991). Tratamiento de la discapacidad en la prensa asturiana. *Psicothema*, 3 (1), 175-198.
- Ainscow, M. (2011). Primeiro Painel – Políticas em educação especial e inclusiva. 2º Congresso Internacional organizado pela pró-inclusão: “*Derrubar Barreiras. Facilitar Percursos*”. Universidade Portucalense. Porto. 28 e 29 de outubro.
- Ainscow, M. (2015). “ Strugggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca”, en F. Kiuppis & R. S. Hausstatter (Coords.), *Inclusive education twenty years after Salamanca*, Nueva York: Peter Lang: 41-55. En Arnaiz, S. P., Abellán, C. M. A., Sanchez, J. J. M., (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (75), 1021-1045.
- Ainscow, M. T. (1998). Necessidades Especiais na Sala de Aula: um guia para a formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ainscow, M. T., Booth, T. (2002). *Guía para la educación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid. CSIE.
- Ainscow, M.T. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alarcón, M.S. (2013). La inclusión en la educación superior desde la voz de los estudiantes Chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.
- Alárcon, Marcela Salinas. (2014). *Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Alcantud Marín, F., Ávila Clemente, V. & Asensi Borrás, M^aC. (2000). *La integración de Estudiantes con Discapacidades en los Estudios Superiores*. Valencia: Universita de Valencia Estudi General.
- Álcantud, M. F., Àvila, C. V. & Asensi B. M. C. (2000). *La integración de Estudiantes con Discapacidades en los Estudios Superiores*. Valencia: Universita de Valencia. Estudi General.
- Almeida, I. C. (2007). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Almeida, J. (2018). *Educação Especial e Ensino Superior*. Conferência Parlamentar sobre Inclusão no ensino superior. En: <http://www.comregras.com/educacao-especial-e-ensino-superior/>
- Alpuín, G., González, M. A. & Pérez, M. (2006). *Creencias y actitudes de los estudiantes del ultimo curso de magisterio hacia la atención a la diversidad*. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf>
- Alqaryouti, I. A. (2010). Inclusion the disable students in higher education in Oman. *International Journal for a cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1 (4), 216-222.
- Alteman, B. M. (1981). *Studies of Attitudes toward the Handicapped: The Need for a New Direction*, *Social problems*, 28, 321-337.
- Alves, S. R. G. (2015). *Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidades e ensaio exploratório de um programa de intervenção*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) y National Council on Measurement in Education (NCME) (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washinton, DC. AERA. En Arias, V., Arias, B., Verdugo M.A., Rubia, M. & Jenaro, C (2016). *Evaluación de las actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad*. *Siglo Cero*, 47 (2), 7-41.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing*. New York. McMillan.
- Angell, B., Cooke, A. & Kovak, K. (2005). *First person account of stigma*. In P. W. Corrigan (Ed.), *On the stigma of mental illness: Practical strategies for research and social change*. (69-98). Washington D. C. American Association.
- Antonak & Livneh, H. (1988). *The Maesurement of attitudes toward people with Desabilities*. *Methods, Psychometrics, and Scales*. Illinois. Charles C. Thomas.
- Antunes, A. P. & Faria, C. P. (2013). *A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal*. *Aveiro. Tecnologías da Informação em educação*, 5 (2).

- Antunes, A. P., Et al. (2013). Inclusão no Ensino Superior: Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa. In *Psicologia em Pesquisa* 140-150 julho-dezembro 2013. Acesso em outubro 2015 <http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2013/12/v7n2a01.pdf>.
- Antunes, A. P., Faria, C. P., Rodrigues, S. E. & Almeida, L. S. (2013). Inclusão no ensino superior: Percepções de professores em uma Universidade Portuguesa. *Psicologia em Pesquisa*, 7 (2), 140-150.
- Anuies, D. F. (2002). Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Intituciones de Educación Superior. Associação Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México. Consultado Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9062/manual_integracion_educacion_superior.pdf
- APD (2002). Livro Branco dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. Lisboa: APD.
- APD (2002). Livro Branco dos Direitos das pessoas com deficiência. Lisboa: APD.
- Araya-Cortés, A., González-Arias, M. & Cerpa-Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educ.* 17(2): 289-305. Doi. 10.5294/edu.2014.17.2.5.
- Ardanaz, L. (coord.) (2004). Escuela Inclusiva Prácticas y Reflexiones. Barcelona: Graó Editorial.
- Ardore, M., Regen, M. (2003). O momento da noticia: reações iniciais e o processo rumo à aceitação. En Souza, A. M. C. (Org.). *A criança especial: Temas Médicos, Educativos e Sociais*: 283-297.
- Arias, B., Verdugo, M. A., Gómez, I. & Arias, V. (2013). Actitudes hacia la Discapacidad en M. A. Verdugo & R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (pp.61-88). Santiago Chile: Amarú Ediciones.
- Arias, V., Arias, B., Verdugo M. A., Rubia, M. y Jenaro, C (2016). Evaluación de las actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47 (2), 7-41.
- Arnaiz, S. P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Ediciones Algibe.
- Arnaiz, S. P., Abellán, C. M. A., Sánchez, J. J. M., (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (75), 1021-1045.
- Arnau, L. & Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8 (22), 1283-1302. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000016>
- Augusto Cury (2010). *Pais Brilhantes Professores Fascinantes*. Lisboa: Editora Sextante.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers`attitudes towards the inclusion of children whith special education al needs in the ordinary school in one local authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Azjen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual review psychology journal*, 52, pp. 27-58. Recuperado de: <http://www.uic.edu/classes/psych/health/Readings/Ajzen,%20Attitud%20theory,%20AnnRevPsy,%202001.pdf>
- Azjen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliff. New Jersey Prentice Hall.
- Azorín, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 28 (4). En Arnaiz, S. P., Abellán, C. M. A., Sanchez,

- J. J. M., (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (75), 1021-1045.
- Ballard, M., Corman, L., Gottlieb, J., Kaufman, M. J. (1977). Improving the Social Status of Mainstreamed Retarded Children. *Journal of Educational Psychology*, 69, 605-611.
- Bambo, A. F. J. (2010). Tradução, adaptação cultural e validação para a população portuguesa das escalas de avaliação da perturbação formal do pensamento na esquizofrenia. Tese de Mestrado. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Portugal. Recuperado de: https://www.google.co.ao/?gws_rd=ssl#q=tradução+e+validação+para+portugues+de+escalas+de+atitudes&start=20
- Bank, M. N. E. (1969). A metropolitan área in Denmark, Copenhagen. In R. Kugel e Wolfensberger (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retard*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Barbosa, A. J. G. (2003). Computadores e psicologia: ensino, pesquisa e prática profissional. Tese de doutoramento em psicologia. Centro de Ciência da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP.
- Barbosa, A., Rosini, D., Pereira, A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira Educação Especial*, 13, 32.
- Barker, R. G. (1948). The social Psychology of physical disability. *Journal of Social Issues*, 4 (4), 28-38.
- Barreira, A. F. (2010). Perspetivando um programa pré-escolar inclusivo: um estudo de caso. Braga: Universidade do Minho.
- Barton, L. (1996). *Disability & Society: Emerging Issues and Insights*. London.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barton, L. (2009). La posición de las personas con discapacidad. Que celebrar y por qué celebrarlo? Cuáles son las consecuencias para los participantes? In P. Brogna (Org.), *Visiones e revisiones de la discapacidad: (123-136)*. México: FCE.
- Bassili, J. N. (2008). Attitude strenght. In W. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change (237-260)*. New York, NY: Psychology Press. En: Alves, S. R. G. (2015). Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidades e ensaio exploratório de um programa de intervenção. Tese de doutoramento. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bastos, O. M. & Deslandes, S. (2005). Sexualidade e o adolescente com deficiência mental. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 10 (2), 389-397.
- Batista, F. F. L., Santos, S. D. G., Fumes, N. L. F. (2016). Atitudes dos Docentes do Curso de Educação Física face à Inclusão na Educação Superior. *Revista da Sobama, Marília*, 17 (1), 43-48.
- Batista, J. (2011). *Introdução às Ciências da Educação – Temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa. Universidade Católica Editora.
- Batista, J.A. (2010). Inclusão e desenvolvimento: A face escolar da exclusão escolar. *Gestão e Desenvolvimento: 17-18 (2009-2010)*, 123-140.
- Batista, M. W., Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de psicologia*, 9, (1), 101-111.
- Bausela, E. (2009). Actitudes hacia la discapacidad: estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (6), 1-10.

- Bausela, H. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 1-2. Recuperado de: <http://www.ugr.es/recfpro/rev61COL4.pdf>.
- Bautista, R. (1993). Necesidades Educativas Especiales. Málaga. Aljibe, S.L.
- Beaton, D., Bombardier, C.; Guillemin, F., Ferraz, M. (1998). Recommendations for de Cross Adaptation of Health Status Measures. American Academy of Orthopaedic Surgeons Institute for Work and Health 1998 en Ramirez, 2015, Tradução, Adaptação Cultural e validação da escala de atitudes frente ao álcool, ao alcoolismo e ao alcoolista – EAFAA versão espanhol. Tese de Mestrado. Escola de Enfermagem da Universidade de S. Paulo. Brasil.)
- Beaton, D., Bombardier, C.; Guillemin, F., Ferraz, M. (2000). Guidelines for de Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. 25 (24), 3186-3191. Disponible en: <http://ovidsp.tx.ovid.com/sp-3.15.0a/ovidweb.cgi>
- Bermúdez, E., Rodríguez, M^a.O., Martín, A. (2002). La integración del alumnado con discapacidad en la Universidad. La ayuda que prestan las TCIs. En Vicente Castro, F., Ventura, A., Julve, J.A., Ventura, A. & Fajado Caldera, M^a.J. (coord.). Necesidades Educativas Especiales. Familia y Escuela. Nuevos retos. PSOCEX: Teruel.
- Bhering, E. , De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria, 18,1. (In Alves 2011, Tese de Mestrado. Castelo Branco).
- Bilbao, M. C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la universidad de Burgos. Educación y Diversidad, 4 (2), 33-50.
- Bisol, C. A., & Valentini, C. B. (2012). Desafios da Inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. Revista Portuguesa de Educação vol. 25 (2).
- Boer, A., Timmerman, M., Pijl, J., Minnaert, A. (2010). Regular primary school teacher attitudes towards inclusive education: a review of the literature. International Journal of the Inclusive Education, 15, 331-353.
- Boer, A., Timmerman, M., Pijl, J., Minnaert, A. (2012). The Psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes toward inclusive education. European Journal of Psychology of Education nº 27: 573-589. Recuperado de: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10212-011-0096-z.pdf>
- Booth, T., et al. (2000). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bouchard, J. M. (1997). Partenariado: a família, a escola e os serviços para as pessoas com dificuldades. In Problemática da Família – Contributo para uma Reflexão sobre a Família na Sociedade Actual, António Rodrigues-Lopes (Org.), 82–104, Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Bowditch, J. L. & Buono, A. F. (1992). Elementos de Comportamento Organizacional. São Paulo. Pioneira.
- Brofenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), Development as Action in Context. Problem Behaviour and Normal Youth Development. Berlin:Springer Verlag.

- Burns, N. & Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research: Conduct, critique and utilization*. 2ª edition. Philadelphia: Saunders.
- Camargo, E. A. A. (2000). *Concepções da deficiência mental por país e profissionais e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente (Tese Doutorado)*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teacher`s attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (4), ps. 369-379. Recuperado de: <http://eprints.qut.edu.au/4305/1/4305.pdf>
- Canteiro, S. (2017). *Politécnico ou Universidade?* En: <http://universitarios.pt/politecnico-ou-universidade/>
- Capucha, Luís (2018). *Parecer sobre regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. DRE - Diário da República eletrónico. Parecer nº 7/2018. Recuperado de: <https://dre.pt/home/-/dre/115167061/details/2/maximized?serie=II&drelid=115167037>
- Carbone, R. A. & Menin, M. S. S. (2004). *Injustiça na escola: representações sociais de alunos no ensino fundamental e médio*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 30, (2), 251-267.
- Cardoso, A. P. P. O. (2003). *A receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Cardoso, C. R., Gomez, A. C. & Hidalgo, M. D. M. (2010). Metodología para la adaptación de instrumentos de evaluación. *Revista de Fisioterapia*, 32(6), 264-270.
- Ortiz, Mª Del C., (1991). *Temas actuales y educación especial*. Salamanca. Servicio de Publicaciones.
- Carrera, S. (traducción). (2003). *Escuelas para todos e todas. Incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación*. Save de Children.
- Carroll, A. & Schwartz, M. (2003). *Corporait social responsibility: A three-domain approach*. *Business Ethics Quarterly*, 13 (4), 503-530.
- Carvalho, L., et al. (2016). *Praticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais*. Coimbra. ANIP.
- Castela, C. A. (2013). *Representações Sociais e Atitudes face ao Autismo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia de Educação. Não publicada da Universidade do Algarve.
- Castellana, M., Ingrid S. (2005). *Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Estudio sobre la atención a la diversidad dentro de las aulas universitarias*. Ministerio de Educación y Ciencia, en su Programa: Estudios y Análisis 2005. Ref. EA2005-0075. - Universitat Ramon Llull.
- Castilho, A. P. Et al. (2014). *Manual de Metodologia Científica: conhecimento Quem tem vai além*. 2ª Edição. Instituto Luterano de ensino superior. Iles/Ultra ITubiara. Brasil.
- Cavalcante, F G. & Minayo, M. C. S. (2009). *Representações sociais sobre direitos e violencia na área da deficiência*. *Cienc. Saúde Colet.*, 14 (1), 57-66.
- Chaves, I. A. (2004). *Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade?* *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 65-72.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas inclusivas en el aula*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf

- Cidade Casa João, Millecamps Pascale (2010). Guia facilitador. Guia prático para capacitar a comunidade ao acolhimento das pessoas com deficiência mental. Montemor-o-Novo. Câmara Municipal.
- Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2003). Versão experimental traduzida e adaptada. Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Recuperado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/class_int_func_cj.pdf
- Coelho, M. (2012). A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura, Facultad de Educación. Badajoz.
- Committee for Translations and protocols Internacional RDC/TMD Consortium Network. (2013). Guidelines for Establishing Cultural Equivalency of Instruments. Buffalo.
- Consejería de Asuntos Sociales (2012). Tercer Plan de Acción para Personas con Discapacidad: 2012-2015. Madrid. Comunidad de Madrid.
- Consejo Nacional de Educación Especial (2010). Literature Review the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. Recuperado de: http://www.ncse.ie/uploads/1/ncse_inclusion.pdf
- Conselho Nacional de Educação – CNE (2014). Políticas publicas de educação especial. Relatório técnico. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Confederação Empresarial de Portugal. CIP. (2018). Horizon Europe – a ultima oportunidade? Recuperado de: <http://cip.org.pt/horizon-europe-a-ultima-oportunidade/>
- Convenção dos Direitos da Pessoas com Deficiência. (2006). Disponible en: <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Converse, P. E. (1964). The nature of belief systems in mass publics In D. E. Apter (Ed.), Ideology and discontent (206-261). London: Free Press of Glencoe. En S. R. G. Alves, (2015). Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidades e ensaio exploratório de um programa de intervenção. Tese de doutoramento. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Correia , Luis de Miranda, et al. (2004). Dificuldades de aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Correia, A. C. R. (2017). Ensino Superior Acessível e Inclusivo para uma vida independente: os estudantes com paralisia cerebral. FAPPC. Instituto Nacional de Reabilitação, I. P.
- Correia, L. (s. f). Estruturação de programas educativos para alunos com necessidades educativas especiais permanentes. Universidade do Minho. Recuperado de: http://escolas.ccems.pt/AG%20Escolas%20de%20Marrazes/seae/Miranda_Correia_estrutura_cao_programas_educativos.pdf.
- Correia, L. M. (2010). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão quer dizer Exclusão. In Correia, L. M. (ed.), Educação Especial e Inclusão: Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra não Está no seu Perfeito Juízo. 2ª Edição. Porto Editora. Porto, 11-40.
- Correia, L. M., Malusá, S., Mourão, M. P., & Santos, A. F. (2011). A educação especial alcança o ensino superior: Como proceder? In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Blanco, J., Silva, B. D. &

- Almeida, L. S. (Eds), Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia: 93-101. Corunha: Universidade da Corunha.
- Correia, L.M. (1991). Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos. Associação dos psicólogos Portugueses. Porto.
- Correia, Luís de Miranda (1999). Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.
- Correia, Luís de Miranda (2003). Educação Especial e Inclusão. Porto: Porto Editora, Lda.
- Correia, Luís de Miranda (2005). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Porto. Porto Editora.
- Cortés, A. A., Aras, G. M., & Reyes, M. C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. Educ. Educ. 17 (2), 289-305. Doi. 10.5294.17.2.5
- Costa, A. M. B., et al. (2006). Promoção da educação inclusiva em Portugal. Lisboa.
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Recuperado de: www.malhatlantica.pt/ecaecm/ei.pdf
- Costa, N., Orpinelli, M. (2011). Validade de conteúdos nos processos de construção e medição de instrumentos de medidas. Cien Saude Colet. N° 16 (7), 3061-3068.
- Coutinho, C. (2014). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. 2ª edição. Coimbra. Edições Almedina.
- Coutinho, M. T. B. (2004). Apoio à família e formação parental. Análise Psicológica, 1 (XXII): 55 – 64.
- Crespo, M. & García, N. (2008). Caminando hacia la calidad de vida. Revista Siglo Cero. En: http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_227.pdf
- Cruz, S. (2012). Alunos com necessidades educativas especiais: dificuldades sentidas pelos professores de educação especial. Tese de Mestrado. Lisboa. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Cué, N. S., et al. (s.f.). Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior. ANUES, Asociación de Universidades y Instituciones de Educación Superior. México. En: https://www.uja.es/servicios/neduespeciales/sites/servicio_neduespeciales/files/uploads/manual_universidad_incluyente.pdf
- Cunha, L. M. A. (2007). Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências.
- De la Red, N., De la Puente, R., Gómez, M. C. & Carro, L. (2002). El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Declaración de Estocolmo (1972). Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2005.pdf>
- Declaração de Icheon. (2015). En http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/incheon_declaration_is_translated_into_portuguese/
- Declaración de Madrid (2002). No discriminación, más acción positiva es igual a inclusión social. Madrid: 20-23 de Marzo. Recuperado de: <http://www.discapnet.es/documentos/tecnica/0454.HTML>

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- DGEEC. (2017). Necesidades Especiais de Educação. Recuperado de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>.
- DGES. (2011). Contingente especial para portador de deficiência física ou sensorial: 2007-2011. Disponible en http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/65940C16-E227-4AA2-9DF1-F1478932A8EF/6064/ContDefic_0711.pdf
- Díaz, S. M. & Quiroga, L. G. (2007). Actitudes de los estudiantes de la salud de la Universidad de Chile hacia las personas con discapacidad. *Revista Chilena de terapia ocupacional*, nº 7. Recuperado de: <http://www.revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewFile/42/51>
- Diário de notícias. (2018). Lisboa e Norte do país com 70% dos alunos do ensino superior. Recuperado de: <https://www.dn.pt/portugal/interior/mais-de-70-dos-alunos-do-ensino-superior-concentados-na-grande-lisboa-e-norte-9342678.html>
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2006). Porto Editora.
- Díez, E. Et al (2011). Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. Salamanca. INICO.
- Duarte, E., Rafael, C., Felgueiras, J., Neves, C., & Ferreira, M. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2): 289-300.
- Duk, C., Murillo, J. (2010). Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (02), 11-12. Recuperado el 11 de noviembre de 2013 en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%2oEd.%20Inc.%2oVol3,2.pdf>
- Dunst, C. J. (1998). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. En L. M. Correia & Serrano (Eds.)
- Dyson, A. et al. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: INICO.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid. Narcea.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Aincow%20y%20Echeita.pdf
- Echeita, G., Alonso, M. (2004) La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva, Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Eichinger, J., Rizzo, T. & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Sage Journals*. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/088840649101400207>
- Eisenberg, G. F. (2000). Las actitudes. Recuperado en febrero del 2012 en <http://cerebro.cem.itesm.mx/>
- Elkins, J., Kraayenoord, V. C. E., Jobling, A. (2003). Parents` attitudes to inclusion of their children with disabilities. *Journal of Research in Special Educational needs*. Vol. 3, nº 2, 122-129.
- Elosua, P., Mujika, J., Almeida, L., & Hermsilla, D. (2014). Procedimientos analítico-rationales en la adaptación de tests. Adaptación de la batería de pruebas de razonamiento. *Revista latinoamericana de Psicología*, Vol. 46, 177-126.

- ENDEF (2011). Estratégia Nacional para a deficiência (ENDEF I 2011-2013). En <http://www.inr.pt/content/1/1487/estrategia-nacional-para-deficiencia-edef>
- European Commission (2017). A Europe equals: Europe Commission stands up for women's rights in turbulent, the topical theme chosen for this year's annual Fundamental Rights Colloquium. Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-4711_en.htm
- Espadinha, A. C. (2010). Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos de baixa visão. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade técnica de Lisboa. Lisboa.
- Euro-DIG (2013). Quinze anos de inclusão e literacia digital em Portugal. FCT Newsletter Divulgação de Ciencia e Tecnologia. Artigo online consultado em outubro de 2014.
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O., & Tella, A. (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 156-169.
- Fantova. (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, vol.31 (6), 33-49.
- Faria, C. P. (2012). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: Estudo exploratório sobre as percepções dos docentes. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade da Madeira, Funchal.
- Faúndez, E. M. F. (2018). Actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad: Desarrollo y validación de una escala basada en la Teoría de la Conducta Planificada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(1), 199-222.
- FENPROF. (2012). Ensino Superior em Portugal. Recuperado de: https://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf
- Federação Académica de Lisboa (2018). Moção – Pela Inclusividade dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. Recuperado de: <http://aeiseg.pt/wp-content/uploads/2018/03/Mo%C3%A7%C3%A3o-Pela-Inclusividade-dos-Estudantes-com-Necessidades-Educativas-Especiais-no-Ensino-Superior.pdf>
- Fernández, M. B. (2012). Predicción de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. Trabajo fin de Máster no publicado.
- Ferreira, C., Vieira & Vidal, Javier (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, núm. 363: 421-444. En Arnaiz, S. P., Abellán, C. M. A., Sanchez, J. J. M., (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 22 (75), 1021-1045.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (1), 43-60.
- Ferreira, Silva. L. M. (2012). A Atitude dos Professores em Relação à Inclusão de Alunos com Deficiência Visual na Escola e na Sala de Aula. Tese de Mestrado não publicada da Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (Fourth edition). London: SAGE Publicatios Ltd.
- Fleury, M. T. M. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. RAC. Edição especial 2001. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspe10.pdf>
- Flórez, G. M. Á., Aguado, D. A. L., & Alcedo, R. M. Á. (2009). Revisión y Análisis de los programas de Cambio de Actitudes Hacia las Personas con Discapacidad. Recuperado de: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis//13/13_2417.pdf
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15 (2), 207-225.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Décaríé Éditeur.
- França, R. (2010). A inclusão sob o olhar do professor: Um estudo de representação social. Recuperado de: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/poster/01_11_10_p425.pdf
- França, S. D. (2014). Inclusão de alunos com NEE no ensino superior: um estudo de caso na universidade estadual de Montes Claros (Unimontes). Tese doutoramento não publicada. UTAD, Vila Real.
- Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipa em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, 11 (1), 113-121.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo veinteuno de España editores.
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M.G. (1991). *The new Meaning of Educational Change*. New York. Teachers College Press and London, Cassel.
- Gabinete de Atención Social. (2008). *Estadística Estudiantes con Discapacidad Curso 2007-2008 de la Universidad de Granada*. Manuscrito no publicado.
- Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga. Aljibe.
- Gallego, J. L. & Rodríguez, A. (2012). Como aprenden ahora los estudiantes de magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 16 (2), 327-342. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev162COL2.pdf>
- Gamelas, Ana Madalena (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa. Departamento da Educação Básica.
- García de la Banda, G. & Pelechano, V. (1996). Variables de personalidad como determinantes de actitudes de aceptación y rechazo de invidentes en padres y profesores. *Análisis y Modificación de Conducta*, 22 (81), 5-36 en García, L. G. A. & Hernández, O. S. (2011) *Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas*. *Universitas Psychologica*, 10, (3), 817-827.
- Garcia, D., Rodruigero, C., & Mori, N. (2011). Inclusão no ensino superior: O olhar do aluno. *Atas do VII Encontro da Associação Brasileira de pesquisadores em educação Especial*, pp. 574-583. Londrina. UEL.

- García, J. L. A. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista Nacional E internacional de Educación Inclusiva*, 9 (1), 13-29.
- García, J. N. & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infância y Aprendizaje*, 30, 51-58.
- García, M. L. (2000). O inferno são os outros: o estudo da influencia social. In: J. Vala & M. B. Monteiro (Eds). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- García, M., García, J. N., & Rodriguez, C. (1991). Actitudes de los maestros hacia la integración. *Siglo Cero*, 138, 46-51.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garzón, P. C., Calvo, M. I. C. & Orgaz, M. B. O. (2016). Educación Educativa. Actitudes y estrategias del profesorado". *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.
- Gil Pascual, J. A. (2004). Bases metodológicas de la investigación educativa (análisis de datos). Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gliem, J., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cron Bach`s Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. *Midwest res to Pract Conf Adult, Contin Community Educ.:* 82-88.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan.
- Gómez, Carmen Ximenez. (2005). *Análisis de datos en psicología: cuaderno de prácticas de SPSS*. Universidad Autónoma de Madrid.
- González Rufino Cano, et al. (2003). *Bases pedagógicas de la educación especial*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- González, I. & Reche, E. (2010). Las demandas formativas del alumno de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, nº 2 (4): 383-400. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3237803.pdf>
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. 2nd N.J. LEA. Hillsdale editor.
- Gottlieb, J., Corman, L., & Curci, R. (1986). Attitudes toward Mentally Retarded Children, en R. L. Jones (comp.) *Attitudes and attitude Change in Special Education: Theory and Practice*, 2ª ed., Reston, Virginia. The ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, The Council for Exceptional Children, 1986 143-156.
- Granados, M. A. (2000). ¿Tiene cabida la diversidad en la Universidad?. En V. Salmerón & V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades: 144-147*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GraWitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales* (7ª ed.). Paris: Dalloz. En Pinto & Pereira (2012). *Inclusão e Inovação: As atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12: 177-218.
- Gregório, S. B. (2002). *Atitude e Comportamento*. Recuperado de <http://www.ceismael.com.br/artigo/artigo057.htm>.
- GTAEDES (2014). *Inquérito Nacional sobre os apoios concedidos aos estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior*. <http://www.gtaedes.pt/estudo-e-publicacoes/>
- Guerra, M. A. S. (2000). *A Escola que aprende*. Coleção Cadernos do CRIAP. Lisboa: ASA Editores.

- Guerreiro, Elaine Maria Bessa rebelo. (2011). Avaliação da Satisfação da aluno com deficiência no ensino superior: Estudo de caso da Ufscar. Tese (Doutoramento em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de são Carlos.
- Guerrero, Leon. M. J. (2012). Educación Inclusiva. Editorial Síntesis.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2000). Orientación de los estudiantes con deficiencia auditiva en la universidad; eliminación de las barreras de comunicación. En V. Salmerón V.L. López (205 – 211): Orientación Educativa en las Universidades: Granda: Grupo Editorial Universitario.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). Multivariate data Analysis, 7th. Ed. Upper Saddle River, NJ. Prentice Hall. En Arias, V., Arias, B., Verdugo M.A., Rubia, M. y Jenario, C (2016). Evaluación de las actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. Siglo Certo, 47 (2), 7-41.
- Hair, J., Black, W.C., Rabin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). Análise Fatorial. Análise multivariada de dados. 6 th Ed. Bookman editor.
- Hamido, G. & César, M. (2009). Surviving Whithin complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. En K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver & M. César (Eds.), Investigation classroom interaction: Methologies in action: 229-262. Rotterdam: Sense Publisheres.
- Heitor, F. S. (Dir.) (2011). ENDEF - Estratégia Nacional para a Deficiência. A Cultura e a Estratégia Nacional para a Deficiência (2011-2013). Gabinete de Estratégias, Planeamento e avaliação culturais. Lisboa. Recuperado de: <http://www.gepac.gov.pt/estrategia-e-planeamento/politicas-nacionais/gepac-dsepac/endef.aspx>
- Hernández, G. J., & Baños, A. L. M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 12 (2): 101-108.
- Hewstone, M., Swart, H., Simon, L., Voci, A., Ramiah, A., Meyers, A. & Cairnes (2011). Intergroup contact and intergroup conflict. Journal of Peace Psychology, Vol. 20, nº 1, 39-53.
- Hoover, D. et al. (2002). Teacher Beliefs about Parent Efficacy for Helping Children Succeed in School.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayos de descripción y previsión en currículum, 2: 136-190.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. En Pinto, A. A. & Pereira, P. A. (2012). Inclusão e Inovação: as atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Vol. 12, 177-218.
- Imperatori, T. K., Vieira, J. R., & Renault, C. R. (2011). A inclusão do estudante com necessidades especiais na universidade de Brasília: A experiencia do programa de tutoria especial. Artigos selecionados do 3º Congresso Internacional da Educação – Educação: Saberes para o século XXI. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Recuperado de: <http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/selecionados.php>
- Informe Warnock (1978). Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=Revistas&d=informe-warnock-revision>
- Instituto Nacional para a Reabilitação, IP. (2009). Pessoas com deficiências ou incapacidade: uma estratégia para a promoção dos direitos e a qualidade de vida. Coleção nº 4. Lisboa. IP.

- Isabel, C. G., Marianela, P. P. T., Elizabeth, S. A. P., & Cecília, Z. R. M. (2012). Actitudes de Docentes, personal Administrativo y Servicios Generales de la facultad de Ciencias Medicas de la Universidad Central del Ecuador, hacia las Personas con Discapacidad. Tesis de Grado para el Título de Especialista en Pediatría. Quito, Ecuador.
- George, D. & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Isabel, L. (2017). Há sete anos que não entram tantos alunos no ensino superior. Jornal Expresso. Recuperado de: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2017-09-09-Ha-sete-anos-que-nao-entram-tantos-alunos-no-ensino-superior#gs.=cwARiM>
- Jiménez, A. & Huete, A. (2002). La discriminación por motivos de discapacidad. Análisis de las respuestas recibidas al cuestionario sobre discriminación por motivos de discapacidad promovido por el CERMI estatal. Madrid: CERMI.
- Jonhson, D. W. & Jonhson, R. T. (1986). Classroom Learning Structure and Attitudes toward handicapped Students: A Theoretical Model and Research Evidence, en R.L. Jones (comp.), Attitudes and Attitude Change in Special Education: theory and Practice. Reston, Virginia, The Eric Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, 118-142.
- Jornal A Página da Educação, nº 130. 13 de Janeiro 2004, 11.
- Justino, D., et.al (2013). Estado da Educação 2013. Editor Conselho Nacional de Educação (CNE). Lisboa.
- Kaplowitz, M. D., Hadlock, T. D. & Levine, R. (2004). A comparison of web and mail survey response rates. Michigan State University. Public Opinion Quaterly, Vol. 68, nº 1, 94-101. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228477577_A_Comparison_of_Web_and_Mail_Survey_Response_Rates
- Kardec. A. A. (1978). Obsessão. 3. Ed. São Paulo. O Clarim.
- Katz, S. Et al. (2013). Consideraciones generales para la inclusión de personas con discapacidad en la universidad: por una universidad accesible. Secretaria de extensión universitaria de la FCE-UNLP. En http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/consideraciones_generales_para_la_inclusion_de_personas_con_discapacidad_en_la_universidad.pdf
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1991). Educação de Criança Excepcional (2ª ed.). São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Krech, D., Ballachey, E. & Crutchfield, R. (1962). Individual in society. En https://www.researchgate.net/publication/31611600_Individual_in_society_a_textbook_of_social_psychology_D_Krech_RS_Crutchfield_EL_Ballachey
- Kuester, V. M. (2000). 10 years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities change. In: International special Education Congress en Manchester, England. En www.isec2000.org.uk.
- Lage, L. V., Levy R. A., Ciconelli, R. M. (2006). Instrumentos de avaliação em reumatologia: importância da sua tradução e validação para o nosso idioma. Rev. Bras Reumatol, nº 46 (4): 247. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=csi_arttex&pid=S0482-50042006000400001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

- Lara, G. A. g. & Ortíz, S. H. (2010). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universidade Psychology*. Bogotá, Colombia, 10, (3): 817-827.
- Lara, S. D. (2013). Propriedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia las Personas con discapacidad en una muestra de escolares de Lima Metropolitana. *Rev. Per. Y Trab. Soc.*, 2, nº 2, pp. 15-30. Consultado de:
https://www.researchgate.net/publication/281990815_Propiedades_psicometricas_de_la_Escala_de_Actitudes_hacia_las_Personas_con_discapacidad_en_una_muestra_de_escolares_de_Lima_Metropolitana
- Latorre, A., Rincón, D. & Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92. En
<https://docs.google.com/document/d/1rJVvR3V2a1GhWWBvujpdvlyS4UmfyZaQkVmi00SAJU/mobilebasic?pli=1>
- Lebres, C. (2010). Atitudes dos Professores de Educação Física do 1.º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares. Dissertação de Licenciatura em Educação Física, não publicada. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Legislação aplicável aos estudantes do ensino superior portadores de deficiência em Recuperado de:
http://www.retinaportugal.org.pt/conv_saber/legdef.pdf.
- Legislação Portuguesa. Diário da República Eletrónico. En <https://dre.pt/>
- Leitão, F. (2010). Valores Educativos Cooperação e Inclusão. Luso – Española Ediciones, S.L.
- Leitão, J. P. F. R. (2011). Atitude dos professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência: A Influencia do Nível de Ensino e Grupo Disciplinar. Tese de Mestrado-não publicada. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa. Portugal.
- León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 145-163. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147009>
- Lezan, N. (2006). Theory of Reasoned Action (TRA). Acceso en Noviembre del 2006 en <http://www.etr.org/recapp/theories/tra/index.htm>
- Lezcano, F., Abella, V., & Casado, R. (2012). Implicaciones de la teoría de valores humanos de Schwartz en la actividad educativa con adolescentes. *Revista iberoamericana de Educación*, 60 (1): 1-10. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4982Lezcano.pdf>
- Liesa, M. & Vived, E. (2009). Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista argentina de psicopedagogía*, 62, 1-22. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3045261>
- Lima, L. P. (2002). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia Social* (5ª ed.), Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian/serviço de educação.
- Lima, L. P. (2010). Atitudes e mudança in J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social*. 8ª Ed.: 187-225. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, R. C. P.; Colus, F. A. M.; Luciano, E. A. S.; & Petrenas, R. C. (2006). Representações Sociais e Identidade Social da Escola, In *Sujeito, Escola, Representações*. Florianópolis: Editora Insular.
- Link, B. G. (1987). Understanding labeling effectes in the area of mental disorders: an assesment of the effects of expectations of rejection. *American of Sociological Review*, 52 (1), 96-112.

- Link, B. G., Struening, E. L., Raha, M., Phelan, J. C., & al.et. (1997). On stigma and its consequences: Evidence from a longitudinal study of men with dual diagnoses of mental illness and substance abuse. *Journal of Health and Social Behavior*, nº 38 (2), 177-190.
- Lizasoáin, O. & Peralta, F. (1998). Atención a la diversidad. En Bisquerra, R. (Coord.), *Modelos de Orientación y Intervención Psicopedagógica*, pp. 273-280. Barcelona. Praxis Universidad.
- Llavador, J. B. (2011). Los Efectos de La Educación Superior en España. In Ramalho, B. L, J. B., Carvalho, M. E. P., Diniz, A. V. *Reformas Educativas, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal e Españ*,: 43-73. Valencia, Germanía.
- Llorent, V. J., & Furtado, C. (2012). Os processos e inclusão/exclusão nas universidades e Cabo verde e Córdoba (Espanha): Estudo Comparativo. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16 (1), 52-69.
- Llorent, V., & Santos, M. (2012). Legislação educacional e inclusão na universidade federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 7-24.
- Lombardi, A., Murray, C. Y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: self-reported attitudes and actions pertaining to universal design. *College Faculty and Inclusive Instruction*, vol. 4, nº4: 250-261.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos na realização dos alunos No sucesso dos alunos. Lidel. Lisboa.
- López Ramos, V. M. (2004). Estudio sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Extremadura. España.
- López, B. (2000). Diversidad en la Universidad española: el caso de los estudiantes marroquíes en España. En V. Salmerón, & V. L. López, *Orientación educativa en las Universidades*, (137-142). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López, J. P., Fuentes, M. T. M., Herrero, A. D. & Nuez, A. G. B. (2006). Prevención, promoción d del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil. *Revista Educar, Curitiba, Brasil*, 43: 17-32.
- Lopez, M. M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140>
- Lorenzo, M. C., Rodríguez, J. M. C., González, H. A. I. & Márquez, D. Y. (2017). La percepción y las actitudes del profesorado hacia la diversidad y inclusión educativa. *European Journal of Education Studies*, Vol. 3, 29-68. Recuperado de: <https://outlook.live.com/owa/?path=/attachmentlightbox>
- Loscertales, F. & Nuñez, T. (2007). *La familia y los medios de comunicación*. Madrid. Consejería de familia y Asuntos Sociales. Dirección General de Familia. B.O.C.M.
- Lusa, (2016). Falta apoio alunos com NEE no ensino superior. Artigo do jornal Publico. Recuperado de: <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/falta-apoio-a-alunos-com-nee-no-ensino-superior-1721816>
- Macedo, C. (2012). *Escola de Pais. NEE: Guia de formação parental no âmbito das necessidades especiais*. Portugal. Edições Pedago, LDA.

- MacRae, A. W. (1988). Measurement scales and statistics: What can significance tests tell us about the world? *British Journal of psychology*, 79, 161-171.
- Mamah, V., Deku, P., Darling, S., & Avoke, S. (2011). University teachers perception of inclusion of visually impaired in Ghanaian Universities. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 70-79.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com SPSS Statistics*. Lisboa. Report Number.
- Marôco, J., Gracia-Marques T. (2006). Qual a fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Lab Psicologia* nº 4 (1): 65-90. En Sousa, B. (2013). Tradução, validação e adaptação para o português da escala de Sunderland e da escala revista de Cubbin & Jackson. *Rev Bras Ter Intensiva* 25 (2), 106-114.
- Marques, L. (2000). *O professor de alunos com deficiência cognitiva: concepções e prática pedagógica*. Campinas. UNICAMP.
- Martín, M. A. M. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Burgos.
- Martín, M. A. M., & León, M. C. B. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 42 (4), Nº 240, 50-78. Consultado en: <http://sid.usal.es/docs/F8/ART19441/240-8%20Mart%C3%ADnez.pdf>
- Martin, P. S. Gonzalez-Gil, F. (2011). Experiências de Inclusão na formação de professores. In Rodrigues, D. (org) *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget. Lisboa, 149-156.
- Martínez, E. A. (2017). Validação teórica de escala de atitudes das enfermeiras sobre direitos da criança em terapia intensiva. *Texto & contexto – Enfermagem*, On-line versión. Scielo. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072017000400305&script=sci_abstract&tlng=pt
- Martínez, M. A. & Bilbao, M. C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre la Discapacidad Intelectual Siglo Cero*. 42 (4): 50-78. En E. M.Val, C. Valle, Di Giusto., L. Rubio, & Anunciby, R. de la Fuente (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, Nº 1 – Monográfico 3, 77-86.
- Martínez, R. S. (2000). Validación de una escala actitudinal hacia la discapacidad entre los estudiantes universitarios. Trabajo no publicado. Universidad de Alicante. Recuperado en 14 de septiembre 2016, en <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2015/documentos/tema-3/410703.pdf>.
- Martins, C. P. (2012). *Face a face com o Autismo: será a Inclusão um mito ou uma realidade?* Dissertação de mestrado não-publicada, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa: Portugal.
- Martins, G de A. (2011). *A inclusão na universidade de Aveiro*. Recuperado de:<http://www.aminharadio.com/gtaedes/node/85>
- Martins, M. (2005). *Inclusão: Um olhar sobre as atitudes e as práticas dos professores*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Porto. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

- Martins, V. M. F. (2011). A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Recuperado de: [http://reuil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/2950/\(dissertação\)FINAL%20VANESSA%20MARTINS.pdf?sequence=1](http://reuil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/2950/(dissertação)FINAL%20VANESSA%20MARTINS.pdf?sequence=1)
- Masini, E., Bazon, F. (2004). Inclusão do aluno com deficiência no ensino Superior. Relatório de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico.
- Matalon, B. (1978). La mesure des attitudes. *Bulletin de Psychologie*, 269: 846-876.
- Matalon, B. (1996). Les échelles d'attitudes. In: D. C. Deschamps & J. L. Bauvois (Eds.), *Des attitudes aux attributions*, Grenoble: PUG.
- Matos, S. (2010). Contributos para o estudo do perfil de competências do profissional de Intervenção Precoce: as perspectivas dos profissionais. Braga: Universidade do Minho.
- Mazzoni, A. A.; Torres, E. F.; Alves, J. B. M. (2002). La Universidad y sus Alumnos con Discapacidad: Problemas y Soluciones. In: Tercer Congreso Virtual Integración Sin Barreras En El Siglo XXI, Buenos Aires.
- McGuire, W. J. (1969). The Nature of Attitudes and Attitude Change, en G. Lindzey & E. Aronson (comp.), *Handbook of Social Psychology* (vol.3), Reading. Massachusetts, Addison-Wesley.
- Medeiros, G. M. P. (2009). A participação dos pais/encarregados de educação de alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino – aprendizagem. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.
- Meegan, S., & Macphail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education review*, Vol. 12 (1), 75-97.
- Mehta, S., & Farina, A. (1988). Associative stigma: perceptions of the difficulties of college aged children of stigmatized fathers. *Journal of Social Clinical Psychology*, nº 7, 192-202.
- Meleis, A. I. (1991). *Theoretical nursing: Development and progress*. 2ª ed. Philadelphia: J. B. Lippincott. En M. F. Fortin, (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Décarie Éditeur.
- Mella, S. & González, L. (2007). Actitudes de los estudiantes de la salud de la universidad de Chile hacia las personas con discapacidad. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 7 (1), 1-12.
- Melo, M. F. (2017). Qualidade e atitude face à atenção à diversidade: proposta de melhoria. Tese de Doutoramento UDC. Universidade da Coruña. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/19527/Melo_MarciaFonsecade_TD_2017.pdf?sequence=1
- Mendes, E. G. (1997). Deficiência mental: da ciência à ideologia. Texto apresentado na reunião anual da ANPED em setembro de 1997. Caxambu (MG).
- Mendes, E. G. (2004). Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. En: Mendes, E. G., Almeida, M. A., Williams, L. C. A. (Org.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos/SP. EDUFSCAR, 221-232.
- Mendes, I. (2011). O estigma na deficiência física. Artigo informativo. Disponível en: <http://www.ibamendes.com/2011/07/o-estigma-na-deficiencia-fisica.html>
- Merida, J.A.D & Jorge, M.L.M. (2007). La escala de Inteligencia de Binet & Simon (1905) su percepción por la psicología posterior. *Revista de la Historia de la Psicología*, vol. 28: nº 2/3. Recuperado

de: <http://www.Dialnet-LaEscalaDeLaInteligenciaDeBinetYSimon1905SuRecepci-2384629.pdf>

- Meynard, A., Haller, D. M., Navarro, C. & Narring, F. (2008). Risk-taking in adolescence. Creening and counseling strategies for primary care professionals. *Review Medicine Suisse*, 4 (161), 1451-5.
- Michell, J. (2002). Stevens`s Theory of Scales of Measurement and Its Place in Modern Psychology. *Australian Journal os Psychology*, 54 (2), 99-104.
- Miranda, M. (2015). In Convenção da ONU e os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ma escola Inclusiva. Artigo online- Incluso.
- Moção Global (2014). Reformar para Progredir: propostas para um ensino superior com futuro. Porto. Federação Académica.
- Moliner, L. & Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 23-33.
- Morán, L. S., Gómez, L. E. S., Alcedo, M. A. R. (2015). Relaciones interpersonales en niños y jóvenes con trastornos del espectro del autismo y discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 3 (1), 77-91
- Moreira, L., Bolsanello. M., & Seger, R. (2011). Ingresso e permanência na universidade: Alunos com deficiência em foco. *Educar em revista*, 41, 125-143.
- Morejón, K., & Garcia, L., R. (2010). A incluso de pessoas com deficiência no ensino superior público do estado do Rio Grande do Sul/RS/Brasil. Comunicação apresentada no Congresso Ibero-americano de educação: Metas 2011. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <http://www.wadeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVAR/1595kizzy.pdf>.
- Moreno, F. J., Rodriguez, I. R., Saldaña, D., Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. Universidad de Sevilla. España. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 40/5.
- Morgado, J. (2003). Qualidade, inclusão e diferenciação. Lisboa: ISPA.
- Moya, J., Rincón, D., Valcárcel, M., Escudero, T., & Benito M. (2005). Formación de profesores y gestores para la armonización europea en educación superior: aportaciones de la investigación a la innovación. *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://www.uv.es/aidipe/XIICongreso/ActasXIICongreso.pdf>
- Muñiz, J. (2005). *Análisis de los Ítems*. Madrid: La Muralla.
- Muñiz, J., Elosuá, P. & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema, Journal Scholar Metrics*, 25, (2), 151-157.
- Muntaner, J. J. (2001): *La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Mussen, P. H. & Barker, R. G. (1943). Attitudes toward Cripples. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 39, 351-355.
- Naciones Unidas. (2011). Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. algunos datos sobre las personas con discapacidad. recuperado en 2011 de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid>

- Navas, M. M. G. (2017). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. Caso Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación* Vol. 12 (1). Familia y Educación en el Siglo XXI: Formación Parental para los nuevos retos sociales.
- Neiva E. & Mauro, T. (2011). Atitudes e Mudança de atitudes. In C. Torres & E. Neiva. *Psicologia Social*, 171-203. Principais temas e Vertentes. Porto Alegre. Artmed.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In Robert B. Kugel; Wolfolfenberger, (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retard.* Washington: President`s Committee on Mental Retardation.
- NO (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa. Publicação temática. Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.*
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 6: 5-9. En Pinto & Pereira (2012). *Inclusão e Inovação: As atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 177-218.
- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem no Domínio Cognitivo – Motor. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.*
- Objetivos de desenvolvimento sustentável (2015). *Agenda 2030. Comissão Nacional da Unesco – Ministério dos Negócios Estrangeiros. Recuperado de: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/noticias/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>*
- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (2015). *Mediateca. Online.*
- OCED (2010). *Education Teachers for Diversity: Meeting the Challenge.* Paris. OECD Publishing.
- Olson, J. M. & Maio, G. R. (2003). *Attitudes in Sial Behavior. Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/047264385.wei0513>*
- Omote, S. A., Oliveira, A., Baleotti, L. & Martins, S. (2005). *Mudança de atitudes Sociais em Relação à Inclusão, FFC – Universidade Estadual Paulista de Marília.*
- Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.* Lisboa. Direcção-Geral de Saúde.
- Orús, M. L., Martínez, P. A., & Toledo, C. V. (2013). Un programa basado en la metodología del aprendizaje servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, nº 27 (1), 65-82. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396630022.pdf
- Ottati, V., Bodenhausen, G. V., & Newman, L. S. (2005). Social psychological models of mental illness stigma. In P.W. Corrigan (Ed.), *On the Stigma of Mental Illness* (pp. 99-128). Washinton D.C., American Psychological Association.
- Pacheco. (2000). *Políticas de Integração Curricular.* Porto. Porto Editora.
- Pais, L. (2012). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: atitudes dos professores de uma escola do concelho da Guarda. Tese de Mestrado.* Lisboa: Universidade lusiada de Lisboa.
- Paiva, L. L. & Goellner, S. V. (2008). *Interface – Comunicação, Saúde, Educação. Revista Scielo.* En Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832008000300003&script=sci_abstract&tlng=pt

- Palomino, et al. (1997). Educación especial I – una perspectiva curricular, organizativa y profesional-. Madrid. Pirámide.
- Pasquali, L. (2003). Psicometria. Petrópolis. Vozes.
- Pasquali, L. (2010). Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas. São Paulo. 3 th ed. Artmed, editor.
- Pasquali, L. (2012). O uso da análise factorial: Algumas Diretrizes para Pesquisadores. Brasília. LabPam editor.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professor: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. Revista de Educação, XVIII (1), 23-47.
- Peralta , A. (2007). Libro Blanco sobre universidad y discapacidad. Madrid. Real patronato sobre Discapacidad. M. E. C. Fundación Vodafone. ANECA. CERMI.
- Perdigão, R., et.all. (2014). Relatório Técnico-Políticas Públicas de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação.
- Pereira, F. (2005). Observatório dos apoios educativos 2004/2005. Ministério da Educação.
- Pereya, M. (1995). Abuelos-nietos, relaciones intergeneracionales, cuando uno de ellos es minusválido. Infancia y Sociedad, 29, 47-61.
- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 24 (2), 37-60. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Pérez, A. I. (1997). Historia de una reforma educativa. Sevilla. Diada.
- Perez, J., Chacon, M., Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio confirmatorio para obtener evidencias de validez. Psicothema, 12 (2).
- Pestana, M, Gageiro, J. (2003). Análise de dados para ciências sociais- A complementaridade do SPSS. Lisboa. Edições Sílabo.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). How Does Intergroup Contact Reduce Prejudice? Meta-Analytic Tests of Three Mediators. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/229779236_How_Does_Intergroup_Contact_Reduce_Prejudice_Meta-Analytic_Tests_of_Three_Mediators
- Pimentel, J. S. (2005). Intervenção focada na família: desejo ou realidade. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pinto, A. A. & Pereira, P. A. (2012). Inclusão e Inovação: as atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Vol. 12: 177-218.
- Pinto, F. R. N. (2016). Atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico face á incluso de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. Estudo Geral. Universidade de Coimbra. Recuperado de: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/35797>
- Pinto, J. M. & Silva, A. S. (orgs.) (1999). Metodologia das Ciências Sociais. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, N. & Morgado, J. (2012). Atitudes de Pais e Professores perante a Inclusão. 12ª Colóquio e Psicologia e Educação. Lisboa: 471-491.

- Pires, L. A. (2007). A caminho de um Ensino Superior inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência, estudo de caso. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Pires, L. A. (2009). Levantamento nacional dos apoios aos estudantes com deficiência no ensino superior. Comunicação apresentada no I Seminário GTAEDS (Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior): Contributos para uma Universidade Inclusiva, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pisco, P. (2008). Equidade e Inclusão: Serão as Políticas Educativas Suficientes?. Lisboa. Comunicado 195. Instituto Superior Técnico/Universidade Técnica de Lisboa. Recuperado de: <https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779573397487/PISCO.Equidade%20e%20Inclusao%20Serao%20as%20Politicass%20Educativas%20Suficientes.2008.pdf>
- Piveta, E. M., Pisco, A. M. A., Saito, D. S. & Ulbricht, A. R. (2016). Desafios da acessibilidade no ensino superior: estudo de caso na universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, Vol. 39 (2): 166-174. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/848/84847029005.pdf>
- Polo, M. T. & López Justicia, M. D. (2008). De la universidad al mundo laboral: estrategias y recursos de acceso al empleo de estudiantes universitarios con discapacidad. Tesis doctoral. Granada. Grupo editorial universitario.
- Polo, M. T., Fernández, C. & Díaz, C. (2011). Estudios de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: Relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10 (1), 113-123. Recuperado de: <http://www.revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/523/785>
- Polónia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). A família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- PORDATA (2015, 2018). Alunos matriculados no ensino superior: Total e por sexo. Consulta online em Novembro de 2015/Enero 2018.
- Porfirio, J. A., Gronita, J., Carrilho, T., Silva, H. V., Martins, M., Estanqueiro, P., Gerardo, G., Cunha, R. (2016). Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva em Portugal: diagnóstico e contributos para uma inclusão efetiva. Lisboa. Universidade Aberta. Recuperado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5535>
- Porter, S. R. & Whitcomb, M. E. (2007). Mixed-mode contacts in web surveys: pape ris not necessarily better. *Public Opinion Quaterly*, Vol. 71, nº 4.
- Praia, Maria. (2001). Educação para a cidadania. Porto. ASA editora.
- Prata, C. M. B. (2013). Percepção dos professores do ensino básico e Secundário e Avaliação do Sentido de Eficácia Perante Alunos Portadores de Deficiência. Tese de Doutoramento. Universidade da Beira Interior, Ciências Sociais e Humanas. Covilhã. Portugal. Recuperado de: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/4254/1/Percepção%20dos%20Professores%20do%20Ensino%20Básico%20e%20Secundário%20e%20Avaliação%20do%20sentido%20de%20Eficácia%20Perante%20Alunos%20Portadores%20de%20D~1.pdf>
- Priante, B. C. M. (2003). Mejoras en Organizaciones de México y España Mediante el Desarrollo de una Estrategia Inclusiva. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología.
- Prodanov, C. C., Freitas, E. C. (2013). Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico. 2ª edição. Universidade FEEVALE. Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul. Brasil. Recuperado de:

<http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-metodologia-do-trabalho-Cientif-2.pdf>

- Programa Nacional de Saúde Escolar (2006). Despacho nº 12.045 (2ª série), publicado no Diário da República nº 110 de 7 de Junho.
- Proshansky, H. M. (1966). The Development of Intergroup, en L.W. Hoffman & M. L. Hoffman (comp.), Review of Child Development Research (vol. 2), New York. Russell Sage Foundation.
- Psicologia social (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Serviço de Educação.
- PuigdeLLívol, Ignasi (1998). La Educación especial en la escuela integrada – una perspectiva desde la diversidad. Barcelona. Graó.
- Quesada, Xilda Lobato. (2001). Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio. Barcelona. Paidós.
- Rafael, Herculano. (2001). Necessidades Educativas Especiais. Recuperado de:http://www.sapp.telepac.pt/herculano_rafael/especial/evolucao.htm
- Ramirez, E. G. L. (2015). Tradução, Adaptação Cultural e validação da escala de atitudes frente ao álcool, ao alcoolismo e ao alcoolista – EAFAA versão espanhol. Tese de Mestrado. Escola de Enfermagem da Universidade de S. Paulo. Brasil. Recuperado de: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde.../Dissertacao_Erika_Gisseth.pdf
- Rebelo, M. (2011). Concepções e práticas do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Dissertação de Mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Reina, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. Revista digital. Buenos Aires, Año 9, nº 59. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com>
- Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 22 (75), 1021-1045.
- Rivera, S. C. (2014). Particularidad del test Zulliger. Universidad de Lima, Peru. Recuperado de: <http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/ulima/2058>
- Rodrigues, D. (2001) Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As boas notícias e as más notícias. In D.Rodrigues (Ed.). Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade. Coleção Educação Especial, 89-103. Porto. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. Cadernos, edição n.º 23.
- Rodrigues, D. (2005). Investigação em Educação Inclusiva: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Textos de Apoio da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2015). Estudo aponta para falta de recursos para educação de crianças com deficiência. In Análise feita pelo observatório da Deficiência e direitos Humanos. Artigo online, Mediateca.
- Rodrigues, D. (Ed.). (2003). Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade. Porto. Porto Editora.

- Rodrigues, D. E., Rodrigues, L.L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se formam os reformadores. In D. Rodrigues (org.) Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação. Instituto Piaget. Lisboa.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 97-109.
- Rodrigues, F. (2015). Universidade inclusiva e o aluno com necessidades especiais – a investigação em Portugal. Dissertação de Mestrado em psicologia da educação. Universidade da Madeira.
- Rodrigues, M. M. V. (2015). A aceitação de alunos com necessidades educativas especiais passados 6 anos da implementação do decreto-lei nº3/2008: opinião de educadores de infância e professores do 1º ciclo. Mestrado em educação especial: multideficiência e problemas de cognição. ESE. Politécnico do Porto.
- Rodrigues, W. C. (2007). Metodologia Científica. Paracambi. FAETEC/IST.
- Rodriguez, A. S. (2012). Escuela y Discapacidad Intelectual (Joan J. Muntaner Guasp. Ediciones la U. Bogotá 2010). Recuperado de: http://www.curn.edu.co/lineas/produccion_academica/1262-escueladiscapacidad.html
- Rodríguez, M.A.A., et al. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, Vol. 16, nº 4: 667-673.
- Rosa, M. G. (2010). Normas Portuguesas de Documentação e Informação CT7 (colab.). Biblioteca Nacional e Portugal.
- Sacristán, J. G. et al. (2000). Atención a la Diversidad. Barcelona. Ed. Graó.
- Salend, S. J. (1990). *Effective Mainstreaming*. New York. McMillan.
- Sales, C. A., Moliner, G. O., & Sachiz, R. M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Recuperado de: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227734006.pdf
- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. En F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research*, Vol. 4: 187-244. Chicago: University of Chicago Press.
- Sampaio, C., Morgado, J. (2014). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Interações*. NO. 33: 163-188. Recuperado de: <http://www.eses.pt/interaccões>
- Sánchez, M. R. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Vol. 9 (1), 223-238.
- Sánchez, Palomino, A., Torres González, J. (coord.) (2002). *Educación Especial I. Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional*. Madrid. Pirámide Ediciones.
- Sancho, C. (2013). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico organizacional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, nº7 (1), 135-149. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268748>
- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre inclusión educativa. *Aula abierta*, nº37 (1): 79-88. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3000141.pdf>

- Santos, C. S. (2014). Acessibilidade Dos Alunos com deficiência nas Universidades Portuguesas. VI Seminário Nacional de Educação Especial. V Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar. UFU, Universidade Federal da Uberlândia.
- Santos, E. Et al. (2015). Inclusão no Ensino Superior: percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o Ingresso à Universidade. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2015, 28(2): 251-270. 2015 CIEd – Universidade do Minho.
- Santos, J. (2007). *Ensinaram-me a ler o mundo à minha volta*. Lisboa. Assírio e Alvim.
- Santos, J. & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, Nº 14: 156-184. Recuperado de: <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e Preocupações dos Professores e Outros Agentes Educativos face à Inclusão. *Interações*, 14, 156-184.
- Santos, J., César, M. (2009). Inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações. In CIEP (ed.), *proceedings of the international conference changing practices in inclusive schools*. Évora. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Santos, J., Hamido, G. (2009). 2013 aproxima-se... e agora? : os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos, como mediadores de Educação Inclusiva. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, A. M. Simão, P. Pinto, et al. (Eds.), *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional*. Lisboa. Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Santos, M. M. E. P., Crespo, M. & Guillén, A. I. (2009). Estigma y enfermedad mental: Análisis del rechazo social que sufren las personas con enfermedad mental. Madrid. Editorial Complutense, S. A. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/ecsa/9788474919806.pdf>
- Santos, N. (2008). *Ver a matemática com pontos: um estudo de caso de um aluno cego do 12º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado. Lisboa. DEFCUL.
- Schalock, R. & Verdugo, M. (2008). Bien estar y calidad de vida. Artículo escrito por Lopez, M., Recuperado de: <http://sid.usal.es/noticias/discapacidad/30411/1-1/disfrutar-una-vida-plena-robert-l-schalock-y-miguel-angel-verdugo-expertos-en-discapacidad-intelectual-hablaron-en-palma-sobre-bienestar-y-calidad-de.aspx>
- Schwartz, S. (2006). A theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*, nº 5 (2), 137-182. Recuperado de: <http://kodu.ut.ee/~cect/teoreetiline%20seminar%2023.042013/Schwartz%202006.pdf>
- Schwartz, S. (2012). An Overview of the Schwarts Thery of Basic Values. *Psychology and Culture*, nº 2 (1): 1-20. Recuperado de: <http://cholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>
- Schwartz, S. & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, nº 38, 230-255.
- Selesho, J. (2012). Inclusion oh High School Learners in the Mainstream: Ecological Niche. *Anthropologist*, 14 (6): 539-543. Recuperado de: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-6-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-6-539-12-809-Selesho-J-M/Anth-14-6-539-12-809-Selecho-J-M-Tx%5B6%5D.pmd.pdf>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.

- Shannon, D. M., & Brad Shaw, C. C. (2002). A comparison of response rate, speed and costs of mail and electronics surveys. *Journal of Experimental Education*, 70 (2), in Press.
- Sharma, U., Forlin, C., Loremant, T. & Earle, C. (2006). Pre-service teacher`s attitudes of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21 (2): 80-93.
- Silva, A. S., Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto. Litografia Ach. Brito.
- Silva, M.O.P. (2015). A inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas secundarias. Dissertação mestrado, no publicada. Universidade Fernando Pessoa. Porto. Recuperado de: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4676/1/>
- Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclución, escolarización, y educación inclusiva. Madrid: Ediciones Morata. En Arnaiz, S. P., Abellán, C. M. A., Sanchez, J. J. M., (2017).
- Soares, J. F. & Brooke, N. (2008). Pesquisa em eficacia escolar: origen e trajetória. Belo Horizonte, MG:UFMG. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1668/1668.pdf>
- Sousa, B. (2013). Tradução, validação e adaptação para o português da escala de Sunderland e da escala revista de Cubbin & Jackson. *Rev Bras Ter Intensiva*, nº 25 (2): 106-114. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbti/v25n2/v25n2a08.pdf>
- Sousa, C. (2013). Como formar para a escola do século XXI? Conferência Parlamentar sobre Formação Inicial e Contínua na Área da Educação Especial face aos Desafios do Alargamento da Escolaridade Obrigatória Inclusiva. Assembleia Geral da República. Lisboa.
- Souza Junior, L. (2010). A expansão da universidade publica: uma experiencia de democratização do ensino superior. Recuperado de: <http://www.anpae.or.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhoscompletos/comunicacoesRelatos/310.pdf>
- Souza, L. (2011). Concepções dos alunos com necessidades educativas especiais acerca das aspirações, expectativas e obstáculos ao seu desenvolvimento profissional. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade técnica de Lisboa, Lisboa.
- Souza, P., Kelly, G. & Boato, E. M. (2009). Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes, e capacitação dos professores. *EFR Educação em Revista*. 3 (2), 1-15.
- Stager, S. F., Young, R. D. (1981). Intergroup Contact and Social Outcomes for Mainstreamed EMR Adolescents. *American Journal of mental deficiency*, 85, 497-503.
- Stainback, S; Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Ed. Narcea.
- Stanley, P. (2000). Students with disabilities in Higher Education: A review of the literature. *College Student Journal*. 34 (2), 200-211.
- Strecht, P. (2003). *Interiores: Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa. Assírio e Alvim.
- Strong, E. K. (1931). *Changes of interest whith age*. Palo Alto, California: Stanford University Press.
- Suárez, E. P. (2015). Metodología para la Validación de una Escala o Instrumento de Medida. Universidad de Antioquia, Facultad Nacional de Salud Publica. Columbia. Medellín. <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/d76a0609-c62d-4dfb-83dc-5313c2aed2f6/METODOLOGÍA+PARA+LA+VALIDACIÓN+DE+UNA+ESCALA.pdf?MOD=AJPERES>

- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 23, 197-216.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa que opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, 96-109.
- Suriá, R. (2017). Creencias entre estudiantes universitarios hacia la discapacidad: análisis de su evolución entre generaciones. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, Nº1 – Monográfico 3, 2017, 153-162
- Talixa, J. (2016). Governo vai fazer censos da população com deficiência. *Jornal Público*. Disponible en <https://www.publico.pt/2016/02/29/sociedade/noticia/governo-vai-fazer-censos-da-populacao-com-deficiencia-1724556>
- Tarraga, R. Garu, C. & Peirants, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1). Páginas
- Tavares, F. A. C. & Martins, A. P. L. (2016). Atitudes de Universitarios face à Inclusão. *Universidade de Cabo Verde*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12282>
- Taylor, R. & Ringlaben, R. (2012). Impacting Pre-service Teachers` Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2 (3), 16-23. Recuperado de: <http://wwwccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/17232/13237>
- Tejedor, T., F. J (2004) ¿Investigación educativa: hacia dónde vamos? En Luís Daniel González González & Leonor Buendía Eximan (coord.), *Temas fundamentales en la investigación educativa*, pp. 63-107. Madrid: La Muralla, S. A.
- Teles, P. (Cord.) (2007). *Guia Acessibilidade e Mobilidade para Todos*. Porto. Inova.
- Toledo González, M. (1986). La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales.
- Torres, J. (2002). La cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 311: 71-75.
- Torres, J.A. (2000). El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad. En V. Salmeron y V.L. López, *Orientación Educativa en las Universidades*, (pp. 125–132). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitud and Attitud Change*. New York. Wiley.
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude Theories of Relevance to Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- Turnbull, A. P. & Turnbull, H. R. (1986). *Families, professionals and exceptionality: A special partship*. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- UNDP, *Human Development Report 2010*. 20th Anniversary Edition.
- UNDP, *World Literacy Map United Nations Human Development*. Mapa da Literacia Mundial do programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
- UNESCO (1977). *La educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca. Sígueme.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Séc. XXI: Visão e Ação – Direito à Educação*. Recuperado de: <https://docgo.net/unesco-declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao-1998-direito-a-educacao>

- UNESCO (2000). Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
- UNESCO (2010). Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2010. Recuperado de: http://www.unesco.org/pt/brasil/single-view/news/2010_education_for_all_global_monitoring_report_is_being_launched_19_januar_y_in_new_york/browse/8/back/20950/cHash/3c63a76556/
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Lisboa. UNESCO.
- Val, E. M., Valle, C. Di Giusto., Rubio, L. & Anunciaby, R. de la Fuente (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD revista de Psicología, N° 1 – Monográfico 3, 77-86.
- Valverde, C. V., (2016). Información sobre Estigma. Proyecto Chamberlin. Recuperado de: <http://www.proyecto-chamberlin.org/estigma.html>
- Veiga Branco, A. (2004). Auto-Motivação. Coimbra: Quarteto.
- Veiga Branco, M. A. (2000). Competência Emocional do Professor. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educación*, 4, 6: 311. Ed.U.C./U.M.
- Velez, M. J. (2010). Serviços de apoio: principais desafios e dificuldades referenciadas. Recuperado de: http://www.aminharadio.com/gtaedes/sites/default/files/apresent_mvelez.pdf. Acceso enero del 2012.
- Verdugo, M. A. & Jordan de Urríes, F. B. (coords.). (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de las personas con discapacidad. Salamanca. Varona.
- Verdugo, M. A. (1997). Personas con discapacidad: la perspectiva del año 2000. Argentina. Lumen-Humanitas.
- Verdugo, M. A. (2006). Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: instrumentos y estrategias de evaluación. Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M. A. (2006). Decálogo sobre investigación en discapacidad. Recuperado de: <http://www.infodisclm.com/documentos/decalogo.htm>.
- Verdugo, M. A. & Schalock, R. L. (2013). Discapacidad y Inclusión: manual de docencia. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. A. & Díaz, L. A. (cord.) (2005). Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: EFCA, S.A.
- Verdugo, M. A. & Jordán de Urríes, F.B. (coords.) (2001). Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. IV Jornadas de investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A., Jenaro, C., & Arias, B. (1997). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. En M.A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79- 135). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y Concepción de las personas con discapacidad intelectual, *Siglo Cero*, 41 (4), 236, 7-21.
- Verdugo, M. A., & Jordan de Urríes, F.B. (2003). Investigación Innovación y Cambio: Actas de las V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca. Amarú.

- Verdugo, M. A., Jordan de Urríes, F.B. (2006). Rompiendo Inercias: Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A & Echeita, G. (2004). La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Verdugo, M.A., Arias, B. & Jenaro, C. (1994). Actitudes hacia las personas con minusvalía. Madrid: INSERSO.
- Verdugo, M.A., Jenaro, C. & Arias, B. (1998). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de intervención y evaluación.
- Viana, C. (2017). Numero de Alunos com necessidades educativas voltou a aumentar. Jornal Publico. Disponible en <https://www.publico.pt/2017/04/02/sociedade/noticia/-numero-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-voltou-a-aumentar-1767400>
- Viana, H. B. & Madruga, V. A. (2008). Diretrizes para adaptação cultural de escalas psicométricas. Revista Didital. Nº 116. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com>
- Vidacek-Hains, V., Kirinic, V., & Kovacic, A. (2011). Student with disabilities and other special needs in the process of higher education: Inclusion issues. *International Journal of Knowledge and learning*, 7(1), 70-85.
- Vigo, M. B., Soriano, J., & Julve, M. C. (2010). Preparando profesionales para la atención a la Diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67, 147-166.
- Villa, R. A. & Thousand, J. S. (1995). The Rationales for Creating Inclusive Schools. En R. A. Villa & J. S. Dousands (Ed.) *Creating an Inclusive School* (28-44). Alexandria: ASCD.
- Visão, (2014). Governo quer reforçar diferenças entre universidades e politécnicos. En <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/governo-quer-reforcar-diferencas-entre-universidades-e-politecnicos=f770056>
- Warwick, C. (2001). O apoio ás escolas inclusivas. En David Rodrigues (Org.). *Educação e diferença valores e práticas para uma escola inclusiva* (109-122). Porto: Porto Editora.
- Watts, A. G. & Van Esbroeck, R. (1997). *New skills for new future: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Bélgica: Vupress.
- Watzlawick, J. (2011). *As (im)possibilidades da inclusao na Educação Superior (Dissertação de Mestrado não publicada)*. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: the relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Jornal of Social Issues*, Vol. xxv, (4), 41-79. En <https://pdfs.semanticscholar.org/cfb8/700357470da9b392eed169a96ce4f2e58923.pdf>
- Widaman, K. F., Little, T. D., Preach, K. J., & Sawalani, G. M. (2011). On creating and using short forms of scales in secondary research. En Arias, V., Arias, B., Verdugo M.A., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). *Evaluación de las actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad*. *Siglo Cero*, 47 (2), 7-41.
- Wolfensberger, W. (1985). Social role valorisation: a new insight and a new term for normalization. *Australian Association for the Mentally retarded Journal*, 9,1-4.
- Wright, B. D. (1990). Rash measurement models. In: Walberg, H. J. & Haertel, G. D. (Eds.). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, 289-285. Oxford: Pergamon.

Zabalza; M. A. (1998). Evaluación de actitudes y valores. In A. Medina, J. Cardona, S, Castillo & M. C. Domínguez (Eds.), Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Madrid: UNED.

Zedebaião. (2014). Apoio a estudantes com Deficiência no Ensino Superior. En <http://bolsasup.com/apoio-a-estudantes-com-deficiencias-no-3815>

ANEXOS

Anexo 1 – Escala de Atitudes (EAPD)

Escala de Atitudes face às Pessoas com Deficiência Questionário online (Google Forms)

Atitudes face às Pessoas com Deficiência

Este questionário pretende a recolha de opinião relativamente às pessoas com deficiência destina-se ao estudo de atitudes nos contextos de Ensino Superior, com o intuito de validar uma escala de atitudes em Portugal, no âmbito de um doutoramento.

É garantida a confidencialidade e anonimato dos participantes de acordo com a legislação em vigor.

Parte 1. Caracterização Sócio-demográfica

1. Idade *

- <= 20
- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- > 60

2. Sexo *

- Masculino
- Feminino

3. Habilitações Académicas *

- 12º Ano
- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado/Doutoramento
- Outro

4. Indique a instituição que frequenta *

- Instituto Politécnico de Bragança
- Instituto Politécnico de Beja
- Instituto Politécnico de Tomar
- Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa
- Escola Superior Artística de Guimarães
- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
- Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Viseu
- Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa
- Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia de Vila Nova de Gaia
- Faculdade de Ciências e Tecnologia
- Instituto Politécnico de Portalegre
- Escola Superior de Saúde de Santa Maria

Escola Superior de Saúde Jean Piaget do Algarve
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril
Instituto Politécnico da Guarda
Escola Superior Náutica Infante D. Henrique
Instituto Superior de Administração e Gestão
Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida
Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado
Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração
Instituto Politécnico de Viseu
Instituto Politécnico de Coimbra
Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Saúde do Vale do Ave
Escola Superior do Vale do Sousa
Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação de Fafe
Escola Superior de Enfermagem de São José de Cluny
Instituto Superior de Novas profissões
Instituto Politécnico de Leiria
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Universidade Nova de Lisboa
Universidade da Madeira
Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Instituto Politécnico de Setúbal
Universidade do Minho
Universidade Fernando Pessoa
Instituto Politécnico do Porto
Outra

Se indicou outra, diga qual

5. Está a frequentar

Licenciatura
Mestrado
Doutoramento
Pós graduação

6. Profissão

Estudante (a tempo integral)
Trabalhador Estudante
Docente
Funcionário

6.1. Se é trabalhador estudante indique a sua profissão

7. Tem algum tipo de contacto com pessoas com deficiência? *

Sim (responda, por favor, às perguntas 7.1/7.2 e 7.3)

Não (passe, por favor, para a parte 2)

7.1. Qual a razão do contacto? (pode assinalar mais do que uma opção)*

Familiar

Laboral

Assistencial

Lazer/Amizade

Outras Razões

7.2. Frequência do contacto*

Permanente

Quase permanente

Habitual

Frequente

Esporádico

7.3. Tipo de deficiência (pode assinalar mais do que uma opção)*

Física

Auditiva

Visual

Mental

Múltipla

Parte 2. Escala de Atitudes face às Pessoas com Deficiência de Verdugo, Jenaro y Arias, 1994

Por favor manifeste a sua opinião sobre as frases que lhe são apresentadas, tendo em conta que:

- a) Não existem respostas erradas ou certas. Cada opção indica simplesmente uma maneira diferente de pensar.
- b) Em caso de dúvida entre várias opções, assinale aquela que se aproxime mais à sua maneira de pensar.
- c) Responda com sinceridade. O questionário é totalmente confidencial e anónimo.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

1. As pessoas com deficiência, são frequentemente, menos inteligentes que as outras pessoas. *

Concordo Muito

Concordo Bastante

Concordo Parcialmente

Discordo Parcialmente

Discordo Bastante

Discordo Muito

2. Um trabalho simples e repetitivo é o mais apropriado para pessoas com deficiência. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

3. Permitiria que o seu filho participasse numa festa de aniversário organizada por uma criança com deficiência. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

4. No trabalho, uma pessoa com deficiência só é capaz de seguir instruções simples. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

5. Não gosto de estar perto de pessoas que parecem diferentes, ou atuam de forma diferente. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

6. As pessoas com deficiência devem morar com pessoas com o mesmo problema. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

7. As pessoas com deficiência funcionam em muitos aspectos como as crianças. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

8. Das pessoas com deficiência não se pode esperar demasiado. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

9. As pessoas com deficiência deviam ter as mesmas oportunidades de trabalho do que qualquer outra pessoa. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

10. As pessoas com deficiência deviam estar afastadas da sociedade. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

11. Não me importaria de trabalhar com pessoas com deficiência. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

12. As pessoas com deficiência deviam poder divertir-se com as outras pessoas. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

13. As pessoas com deficiência têm uma personalidade tão equilibrada como qualquer outra pessoa. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

14. As pessoas com deficiência devem poder casar, se assim o desejarem. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

15. As pessoas com deficiência deviam estar em instituições especiais. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

16. Muitas pessoas com deficiência podem ser profissionais competentes. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

17. As pessoas com deficiência deviam ser impedidas de votar. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

18. As pessoas com deficiência estão frequentemente de mau humor. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

19. As pessoas com deficiência confiam em si mesmas tanto quanto as pessoas normais. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

20. Geralmente as pessoas com deficiência são sociáveis. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

21. No trabalho, as pessoas com deficiência, interagem com os outros trabalhadores sem problemas. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

22. Seria conveniente que as pessoas com deficiência trabalhassem e vivessem com pessoas normais. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

23. As pessoas com deficiência deviam ser proibidas de pedirem empréstimos ou créditos. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

24. As pessoas com deficiência geralmente são desconfiadas. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

25. Não quero trabalhar junto de pessoas com deficiência. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

26. Em eventos/ocasiões sociais, preferia não me encontrar com pessoas com deficiência. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

27. As pessoas com deficiência podem desempenhar tarefas/funções tão bem como qualquer outra pessoa. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

28. A maioria das pessoas com deficiência está ressentida com as pessoas fisicamente normais. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

29. A maioria das pessoas com deficiência é pouco constante. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

30. As pessoas com deficiência são capazes de ter uma vida social normal. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

31. Se tivesse um familiar com deficiência, evitaria abordar o assunto com outras pessoas. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

32. A maioria das pessoas com deficiência está satisfeita com elas próprias. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

33. A maioria das pessoas com deficiência sente que tem tanto valor como qualquer outra. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

34. A maioria das pessoas com deficiência prefere trabalhar com outras pessoas que tenham o mesmo problema que elas. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

35. Deveria prevenir-se que as pessoas com deficiência tivessem filhos. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito


36. As pessoas com deficiência são, em geral, tão conscientes quanto as pessoas normais.*


Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

37. Deveriam existir leis que impedissem as pessoas com deficiência de se casar. *

Concordo Muito
Concordo Bastante
Concordo Parcialmente
Discordo Parcialmente
Discordo Bastante
Discordo Muito

Anexo 2 – Aprobación de la investigación, por parte de la Comisión de Ética de la Universidad de Salamanca

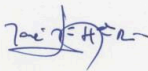


UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA
CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



800 AÑOS
1218-2018

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Reunida la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca el día 4 de abril de 2017, en función de sus competencias asignadas, entre las que se encuentra todo lo relacionado con la ética de la investigación en Educación, da informe favorable a la alumna de este Programa de Doctorado en Educación, D^a María Lurdes NUNES FERNANDES, para recoger datos relativos a la validación de una escala de actitudes para las personas portadoras de deficiencia en el contexto de las Universidades e Institutos Politécnicos de Portugal. Dicha investigación se está desarrollando con motivo de su tesis doctoral dirigida por la Dra. Isabel CALVO ÁLVAREZ y cumple con el código deontológico que corresponde a este tipo de investigación.

Salamanca, 4 de abril de 2017

Presidente  Secretaria 



Dr. José María Hernández Díaz Dra. María Teresa González Astudillo

Paseo de Canalejas, nº 169, 37008. Salamanca.
Tel.: +34 923 29 45 00 ext. 3384

<http://www.usal.es/node/30045>
jmhd@usal.es

Anexo 3 – Solicitação de aplicação de la escala (ejemplo)

Exmo. Senhor Diretor
da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Eu, Maria de Lurdes Nunes Fernandes, docente no Agrupamento de Escolas Abade de Baçal, Bragança, doutoranda no âmbito da educação especial, sob a orientação da Professora M^a Isabel Calvo, da Universidade de Salamanca, a desenvolver um estudo de investigação que consiste na tradução/adaptação e validação de uma Escala de Atitudes face às Pessoas Portadoras de Deficiência, no contexto das Universidades e Institutos Politécnicos de Portugal, venho solicitar a V^a Ex.^a a autorização para aplicação da referida escala junto dos alunos e docentes dessa instituição. O instrumento para avaliar as atitudes é a *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad*, forma G (EAPD) de Verdugo, Arias y Jenaro (1994). É uma escala multidimensional desenvolvida em Espanha, conta com estudos de fiabilidade (alfa de Cronbach 0.92) e validez (uma geral e outras específicas para deficiências físicas, sensoriais e mentais). Validada em Espanha, México e Chile. A recolha de dados deverá ser realizada entre os meses de Março e Maio do presente ano, através de um questionário online, de rápido preenchimento. O link será partilhado oportunamente, e pedimos que seja divulgado junto dos vossos alunos e docentes.

Aguardo uma resposta da Vossa parte, agradecendo desde já a atenção e disponibilidade para tratar este assunto.

Comprometo-me a respeitar as regras deontológicas, bem como, ao envio dos resultados do trabalho de investigação, caso me seja solicitado.

Link do questionário para consulta: https://docs.google.com/forms/u/0/d/1k4-d-87csHEVZ0gaA_QKq0pzig1tLDpYkZrErWlk_jrc/edit?no_redirect=true

Envio contacto para qualquer esclarecimento e/ou resposta.
Correio eletrónico: yudanunes@hotmail.com

Pede deferimento,

Bragança, 21 de Março de 2017



Maria de Lurdes Nunes Fernandes

Anexo 4 – Declaración de dirección de la tesis



Universidad de Salamanca
Facultad de la Educación

DECLARACIÓN

M^a Isabel Calvo Álvarez Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca,

Declaro que estoy orientando la tesis de María de Lurdes Nunes Fernandes, docente en el Agrupamento de Escolas Abade de Baçal, Bragança. El trabajo de estudio se ubica en el doctorado de Educación en el ámbito de la Inclusión Educativa-educación especial, desarrollando un estudio de investigación que consiste en la traducción, adaptación de una escala de actitudes en concreto la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad*, forma G (EAPD) de Verdugo, Arias y Jenaro (1994), que se pretende validar en Portugal en el ámbito de las Universidades y escuelas superiores de educación en la población de los profesores y alumnos.

Los objetivos principales de la investigación son: Validar una escala de actitudes forma G en Portugal y estudiar sus características psicométricas. Conocer las actitudes de la población universitaria en Portugal hacia las personas con discapacidad. Percibir si existen diferencias en las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad en función del género, la edad, curso, nivel de estudios, contacto con personas con discapacidad. Proponer cambios y mejoras a través de un programa y/o líneas de intervención.

El cuestionario se va aplicar on-line, disponible en este momento para consulta en: https://docs.google.com/forms/u/0/d/1k4-d-87cshEVZ0gaA_QKq0pzg1tLDpYkZrErWIk_jrc/edit?no_redirect=true

Salamanca, 29 de Marzo de 2017

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Isabel Calvo', with a horizontal line drawn through it.

M^a Isabel Calvo Álvarez

Anexo 5 – Termino de responsabilidad

TERMO DE RESPONSABILIDADE



Universidad de Salamanca
Facultad de Ciencias de la Educación

Está desenvolver-se um estudo de investigação no âmbito de uma Tese de Doutoramento, na Universidade de Salamanca, que consiste na tradução/adaptação e validação de uma Escala de Atitudes face às Pessoas Portadoras de Deficiência, no contexto das Universidades e Institutos Superiores de Portugal, a população alvo são os alunos e docentes das respetivas instituições.

A participação de alunos e docentes é muito importante para validar a escala de atitudes e conhecer melhor as atitudes face às pessoas portadoras de deficiência.

Os questionários são anónimos, garantindo a sua confidencialidade de acordo com a legislação em vigor, os dados recolhidos serão tratados, analisados e divulgados de acordo com as regras de investigação científica. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. O participante não tem qualquer tipo de despesa nesta participação, bem como, nada lhe será pago pela sua participação. O participante não terá benefícios diretos, no entanto, esperamos que este estudo traga informações que por um lado possam dotar a comunidade científica portuguesa de mais um instrumento de pesquisa, bem como, conhecer melhor as atitudes no contexto universitário face às pessoas portadoras de deficiência, contribuindo para uma inclusão social efetiva destas pessoas. Os investigadores comprometem-se a publicar os resultados deste estudo.

Eu, abaixo assinado, Maria de Lurdes Nunes Fernandes, declaro por minha honra que as informações prestadas são verdadeiras. Mais declaro que, durante o estudo, será respeitado o estabelecido na lei, nos códigos deontológicos e nas declarações e diretrizes internacionais existentes.

Bragança, 23 de Março de 2017



A Investigadora Principal

Anexo 6 – Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO



Universidad de Salamanca
Facultad de Ciencias de la Educación

CÓDIGO _____

Está desenvolver-se um estudo de investigação no âmbito de uma Tese de Doutoramento, na Universidade de Salamanca, que consiste na tradução/adaptação e validação de uma Escala de Atitudes face às Pessoas com Deficiência, no contexto das Universidades e Institutos Superiores de Portugal, a população alvo são os alunos e docentes das respetivas instituições.

A sua participação é muito importante para validar a escala de atitudes e conhecer as atitudes face às pessoas com deficiência.

Os questionários são anónimos, garantindo a sua confidencialidade de acordo com a legislação em vigor, os dados recolhidos serão tratados, analisados e divulgados de acordo com as regras de investigação científica. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. O participante não tem qualquer tipo de despesa nesta participação, bem como, nada lhe será pago pela sua participação. O participante não terá benefícios diretos, no entanto, esperamos que este estudo traga informações que por um lado possam dotar a comunidade científica portuguesa de mais um instrumento de pesquisa, bem como, conhecer melhor as atitudes no contexto universitário face às pessoas com deficiência, contribuindo para uma inclusão efetiva destas pessoas. Os investigadores comprometem-se a publicar os resultados deste estudo.

Declaro que aceito participar nesta investigação de forma voluntária e esclarecida.

Assinatura do Participante: _____ Data: _____

Anexo 7 – Instituições que han participado en el estudio y respectivo porcentaje de participação.

	N	%
Escola Superior de Saúde do Vale do Ave	1	.173
Escola Superior Náutica Infante D. Henrique	1	.173
Instituto Politécnico de Viseu	1	.173
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1	.173
Escola Superior Artística de Guimarães	2	.347
Escola Superior de Educação de Fafe	2	.347
Instituto Politécnico de Lisboa	2	.347
Instituto Superior de Administração e Gestão	2	.347
Escola Superior do Vale do Sousa	3	.520
Instituto Politécnico do Porto	4	.693
Universidade do Porto	4	.693
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	5	.867
ISLA	8	1.386
Universidade Aberta	10	1.733
Universidade de Lisboa	11	1.906
Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Viseu	12	2.080
Escola Superior de Saúde Jean Piaget do Algarve	16	2.773
UALG	16	2.773
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	23	3.986
Escola Superior de Saúde de Santa Maria	28	4.853
Universidade Nova de Lisboa	29	5.026
Outra	33	5.719
Universidade do Minho	51	8.839
Universidade Fernando Pessoa	55	9.532
Instituto Politécnico de Bragança	57	9.879
Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia de Vila Nova de Gaia	60	10.399
Instituto Politécnico de Castelo Branco	140	24.263