

Actitudes hacia la inclusión educativa de personas con Necesidades Educativas Especiales en futuros profesores: relaciones con la empatía y el contacto

Estrella Alfonso Adam^{1*}, Joaquín Ungaretti¹², Talía Gómez Yepes¹,
Miguel Ángel Albalá Genol³ & Edgardo Etchezahar¹²

¹ Universidad Internacional de Valencia

² Universidad de Buenos Aires – CONICET

³ Universidad Autónoma de Madrid

*Contacto: estrella.alfonso@campusviu.es

Resumen: Diversas investigaciones han abordado el estudio de las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa observando diferentes factores y variables que las determinan. Sin embargo, aunque el profesorado tiene una actitud positiva hacia la idea de inclusión, estaría relacionada con sus niveles de empatía y el contacto previo con personas con diferentes tipos de discapacidad. En este estudio se exploran las creencias que tiene el profesorado en formación sobre el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y analizar si hay diferencias según el género, los niveles de empatía y el contacto con personas con algún tipo de discapacidad. Participaron del estudio 262 estudiantes del Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y Atención Temprana, con edades entre los 24 y 50 años, de ambos sexos. Los resultados principales indicaron que sólo en algunas creencias vinculadas a las NEE se hallaron diferencias según el género, pero no en la mayoría. Además, se observaron relaciones significativas entre las actitudes hacia la inclusión educativa y los niveles de empatía de los participantes. Por último, se observaron diferencias entre los niveles de contacto y los diferentes tipos de discapacidades. Se discuten los principales resultados a la luz de los estudios previos.

Palabras clave: Necesidades Educativas Especiales, NEE, Profesorado, Empatía, Contacto.

Title: Attitudes towards the educational inclusion of people with Special Educational Needs in future teachers: Relationships with empathy and contact

Abstract: Different studies have addressed the study of teachers' attitudes towards educational inclusion, observing different factors and variables that determine them. However, despite the fact that many studies suggest that teachers, in general, have a positive attitude towards the idea of inclusion, this would be related both to their levels of empathy and previous contact with groups with different types of disabilities. This study aims to explore the beliefs that teachers in training have about students with Special Educational Needs (SEN) and analyze whether there are differences according to gender, levels of empathy and contact with people with some type of disability. For this purpose, 262 students of the University Master's Degree in Special Educational Needs and Early Intervention, aged between 24 and 50 years, of both gender. The main results indicated that only in some beliefs related to SEN were differences according to gender found, but not in the majority. In addition, significant relationships were observed between attitudes towards educational inclusion and empathy levels of the participants. Finally, differences

were observed between the levels of contact and the different types of disabilities. The main results are discussed in the light of previous studies.

Keywords: Special Educational Needs, SEN, Teachers, Empathy, Contact.

Durante los últimos años, las instituciones educativas han trabajado para alcanzar el objetivo 4 (ODS-4) descrito en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015), el cual busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad con el fin de promover el aprendizaje, en particular, para el estudiantado con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales (NEE en adelante). Teniendo en cuenta que el cumplimiento de dicho objetivo requiere no solo de apoyo técnico y material, sino también apoyo humano competente (Murillo y Duk, 2017), diferentes investigaciones han evidenciado que la falta de dicho apoyo redundaría negativamente en la actividad diaria en el aula (Mitchell, 2014). Por ello, la inclusión educativa implica la adopción de una posición favorable por parte de los y las profesionales hacia aspectos relacionados con la atención a las NEE que puedan existir entre el alumnado (Arnaiz Sánchez, 2019).

Los centros y profesionales educativos forman parte de las estructuras sociales en las que subyacen diferentes manifestaciones de prejuicio y discriminación que deben pasar a comprenderse desde una perspectiva inclusiva (Saloviita, 2015), como se propone en el Tratado de Salamanca Marco de Acción para las NEE (Organización de las Naciones Unidas, 1994). De esta forma, las creencias y actitudes que posee el profesorado

hacia la población con NEE y hacia la necesidad de una mayor inclusión educativa, pueden influir en el prejuicio y la discriminación hacia aquellos individuos que la demandan (Tiwari et al., 2015). Este aspecto redundaría en un trato sesgado y, en ocasiones, agravante (Amaro Agudo et al., 2019), convirtiéndose en una barrera que impide el derecho a una educación inclusiva de acuerdo con lo que establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2015) y la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa en España.

En la actualidad, agravado por la crisis mundial generada a causa del virus COVID-19, el alumnado más vulnerable corre riesgo de sufrir una mayor exclusión educativa, lo que podría redundar en la no consecución de los objetivos propuestos por la Agenda 2030 (García-Segura y Ruíz Garzón, 2020). Por ello, resulta fundamental tener en cuenta que la inclusión efectiva y responsable conlleva no solo buenas disposiciones entre sus profesionales (ausentes de prejuicio y con actitudes favorables hacia la inclusión), sino también de la implementación de buenas prácticas y competencias para atender las NEE del alumnado (Azorín y Ainscow, 2020; Tiwari et al., 2015).

Diversas investigaciones han abordado el estudio de las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa (Tiwari et al., 2015),

observando diferentes factores y variables que las determinan (Saloviita, 2015). Por ejemplo, el trabajo de Folsom-Meek y Rizzo (2002), da cuenta de cómo la actitud juega un papel muy importante a la hora de explicar si el profesorado se involucra y facilita a los estudiantes con NEE el acceso a la tarea. Además, un gran número de estudios se centran en analizar la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria, sugiriendo la presencia de actitudes positivas en general (Azorín Abellán, 2017; De Haro Rodríguez et al., 2020). Sin embargo, si bien muchas investigaciones sugieren consistentemente que el profesorado, en general, tiene una actitud positiva hacia la idea de inclusión (e.g., Rodríguez-Martín, 2017), se necesita más esfuerzo para garantizar que estos estudiantes tengan las mismas oportunidades para progresar académicamente (Moriña et al., 2020). En este sentido, los profesores no se sienten preparados para lidiar con muchos de los problemas que pueden surgir al enseñar a estudiantes con discapacidades o NEE, citando como áreas de preocupación la falta de tiempo, la falta de apoyo, la capacitación insuficiente, las estrategias de enseñanza ineficaces y los equipos/instalaciones deficientes (Hodge et al., 2009). En esta misma línea, estudios centrados en la formación en atención a la diversidad destacan la falta de formación en los tipos de discapacidad y necesidades educativas específicas, así como el desconocimiento de la legislación sobre

discapacidad, prácticas y metodologías inclusivas (Cook et al. al., 2009; Gelbar et al., 2015). Por último, uno de los objetivos principales para la realización de este estudio radica en que la investigación sugiere que las personas con discapacidad son conscientes del trato diferencial que reciben por parte de sus educadores (Abbott y McConkey, 2006).

Un factor importante a considerar cuando se investigan las actitudes hacia las personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad es la magnitud del contacto que se ha tenido con dichas personas (Yuker, 1994). Existe evidencia que indica que un mayor contacto promueve actitudes más favorables hacia las personas con discapacidades (McDougall et al., 2004). En línea con los desarrollos de Allport (1954), quién señaló que el contacto entre grupos sociales podría disminuir los prejuicios, investigaciones posteriores han encontrado diversos grados de apoyo a la teoría del contacto intergrupar de Allport. Por ejemplo, Pettigrew y Tropp (2006) realizaron un metaanálisis de más de 500 estudios sobre la teoría del contacto intergrupar (involucrando a múltiples grupos, no solo a grupos con discapacidades) y concluyeron que el contacto por sí solo es suficiente para una mayor comprensión y armonía entre los grupos. Seo y Chen (2009) encontraron que los adultos que reportaron actitudes favorables hacia las personas con discapacidad también reportaron tener mayor contacto con estas personas. Se encontraron

Actitudes hacia la inclusión educativa de personas con Necesidades Educativas Especiales en futuros profesores

resultados similares para adolescentes (McDougall et al., 2004) y niños (Good y Brophy, 2000). La forma en que los maestros se relacionan con la enseñanza de estudiantes con discapacidades está influenciada por sus experiencias (Brownlee y Carrington, 2000) y es probable que un mayor contacto entre estudiantes-maestros y estudiantes con discapacidades mejore las actitudes de los estudiantes-maestros (Gelbar et al., 2015). Brandes y Crowson (2009) encontraron que los futuros maestros con más incomodidad personal hacia las personas con discapacidades en general tenían más probabilidades de tener actitudes negativas hacia los estudiantes con discapacidades y menos apoyo a las prácticas inclusivas en el aula, mientras que los futuros maestros con experiencias pasadas con personas con discapacidades tienen actitudes más positivas hacia tales estudiantes (Tait y Purdie, 2000) y actitudes más positivas hacia la incorporación de estudiantes con discapacidades en las escuelas (Harvey y Green, 1993).

Por su parte, otro de los factores históricamente relacionados con las actitudes, es la empatía. En el caso de los maestros y profesores, la empatía refiere a la capacidad de expresar preocupación y adoptar la perspectiva de un estudiante, e involucra dominios cognitivos y afectivos (Tettegah y Anderson, 2007). Pocos investigadores han investigado el papel de la empatía en las experiencias escolares cotidianas de los educadores y aquellos que planean

convertirse en maestros a pesar de que la empatía es una disposición importante que deben poseer los educadores para facilitar las interacciones positivas entre los estudiantes (Good y Brophy, 2000). Tanto los maestros experimentados como los futuros maestros están de acuerdo sobre la importancia de la empatía en la relación de aprendizaje, aunque las altas proporciones de estudiantes por maestro y la falta de tiempo restringieron la capacidad de muchos maestros para mostrar empatía (Coock et al., 2009). La evidencia disponible indica que los estudiantes que perciben poca empatía por parte de su educador pueden tender a evitarlos, porque a medida que los niños maduran son más selectivos en sus relaciones sociales, eligiendo estar cerca de aquellos que los hacen sentir mejor (Fredrickson y Carstensen, 1990). Además, se ha encontrado que la percepción de los estudiantes sobre la empatía de sus maestros influye en la motivación académica (Branwhite, 1988) y en el desarrollo de la empatía en los niños (McDougall et al., 2004).

Por lo expuesto, se hace necesario profundizar en los factores que puedan ser más influyentes en la formación de las actitudes de los docentes hacia la inclusión y su posible relación con los prejuicios hacia el alumnado con NEE (Rodríguez-Martín, 2017). Debido a la ausencia en la literatura específica de una evaluación de las actitudes hacia la educación inclusiva, este trabajo propone desarrollar una evaluación sobre la base de estudios previos que abordaron la

temática. Asimismo, se indagarán los niveles de prejuicio por parte del profesorado distinguiendo sus formas implícitas de las explícitas (Greenwald y Banaji, 1995), demostrando que mientras estas últimas operan a un nivel consciente, las implícitas lo hacen a un nivel inconsciente y automático.

Conforme lo expuesto, el presente trabajo propone explorar las actitudes que tiene el profesorado en formación sobre el alumnado con NEE y analizar si las mismas presentan diferencias según el género. Además, se propone analizar las relaciones con los niveles de empatía de los participantes y el nivel de contacto con personas con algún tipo de discapacidad.

Método

Participantes

Participaron del estudio 262 estudiantes matriculados en el Máster Universitario en Necesidades Educativas Especiales y Atención Temprana, con edades entre los 24 y 50 años ($M = 33,63$; $DT = 9,24$), de ambos sexos (87,6% mujeres) y con diferentes niveles socioeconómicos (29,5% indicaron pertenecer a la clase media-baja, 49,1% a la clase media y un 21,4% a la clase media-alta).

Instrumentos y procedimientos

Los sujetos fueron invitados a participar de la investigación de forma voluntaria y se solicitó su consentimiento informado. Asimismo, se les comunicó que los datos derivados de esta

investigación se utilizarían con fines exclusivamente científicos, bajo la Ley Nacional de protección de los datos personales (Ley Orgánica 3/2018), manteniendo el anonimato de los participantes y garantizando el cumplimiento de los lineamientos éticos propuestos para el desarrollo de investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. La administración del instrumento de evaluación fue online y tuvo una duración aproximada de 15 minutos. El instrumento de evaluación está compuesto por las siguientes variables:

Actitudes hacia la inclusión educativa: para evaluar esta variable, se utilizó el inventario desarrollado por Unianu (2012) y de Boer et al. (2012), quienes indagaron diferentes dimensiones de la inclusión educativa de forma empírica, considerando particularmente a las Necesidades Educativas Especiales. La evaluación está compuesta por 17 ítems (ver Tabla 1), los cuáles se agrupan en dos dimensiones (Inclusión NEE y Negatividad hacia las NEE). El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco anclajes en función del grado de acuerdo, siendo 1 “Completamente en desacuerdo” y 5 “Completamente de acuerdo”. Mayores niveles en cada una de las dimensiones implican actitudes más favorables hacia la misma.

Empatía: Para evaluar el constructo se trabajó con el Interpersonal Reactivity Index (IRI - Davis, 1983), compuesto por cuatro dimensiones independientes de siete ítems cada una en su

versión original: 1. *Fantasía* (denota una tendencia de los sujetos a identificarse con personajes ficticios como personajes de libros y películas, 2. *Toma de perspectiva* (la tendencia o habilidad de los sujetos para adoptar la perspectiva o punto de vista de otras personas), 3. *Preocupación empática* (la tendencia de los sujetos a experimentar sentimientos de compasión y preocupación hacia otros y 4. *Angustia personal* (experimentar sentimientos de incomodidad y ansiedad cuando se es testigo de experiencias negativas de otros). Carey et al., (1988) realizaron un estudio en el que verificaron la naturaleza multidimensional y la composición de los factores de la escala con una muestra de estudiantes. Reduciendo la cantidad de ítems a cuatro por factor, para de esta manera facilitar una administración más rápida de la técnica.

Contacto con personas con discapacidad: Con la finalidad de recabar esta información en el

profesorado y en función de la hipótesis del contacto de Allport (1954), se procedió a preguntar a los participantes de este estudio si ¿Mantiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad?

Variables socio-demográficas y experiencia docente: se incluirán preguntas para recabar este tipo de información, entre las variables consideradas se encuentran: género, edad, nivel socioeconómico y el grado y tipo de experiencia docente.

Análisis de Datos

Para el análisis de los datos se utilizará el software SPSS 28 y el EQS 6.1 (SEM). En todos los casos, se espera partir de los criterios de normalidad y homocedasticidad de las variables estudiadas. De lo contrario se utilizarán los estadísticos equivalentes en su forma no paramétrica cuando sea posible.

Resultados

En primer lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos de la escala de Actitudes hacia la inclusión educativa, así como las diferencias por género de cada uno de sus componentes (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y diferencias según el género en las actitudes hacia la inclusión educativa

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>S</i>	<i>K</i>	<i>Diferencias según el género</i>			
					<i>t</i>	<i>M_M</i>	<i>M_H</i>	<i>d</i>
1. La atención “extra” que requieren los estudiantes con NEE repercute negativamente en el resto de estudiantes del aula.	1.80	1.13	1.34	.82	-2.817***	1.72	2.38	.55
2. Es probable que los estudiantes con NEE creen confusión en un aula generalista.	1.82	1.13	1.10	-.11	-3.322***	1.07	1.36	.64
3. La mayoría de estudiantes con NEE realizan los esfuerzos necesarios para realizar sus tareas escolares.	4.16	1.01	-1.06	.39	1.313	4.20	3.92	<i>n.s.</i>

4. Los estudiantes con NEE probablemente desarrollarán habilidades académicas más rápidamente en un aula generalista que en un aula específica.	3.53	1.02	-.174	-.43	0.179	3.53	3.50	<i>n.s.</i>
5. El reto de estar en un aula generalista fomenta el progreso académico de los estudiantes con NEE.	4.09	.90	-.894	.67	0.549	4.10	4.00	<i>n.s.</i>
6. La mejor opción para los estudiantes con NEE es ser incluidos en aulas generalistas.	4.02	.92	-.712	.01	1.058	4.04	3.84	<i>n.s.</i>
7. La separación en aulas específicas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con NEE.	2.21	1.05	.53	-.50	-1.675	2.17	2.53	<i>n.s.</i>
8. Es probable que los estudiantes con NEE exhiban problemas de conducta en clases generalistas.	2.94	1.16	-.19	-.90	-1.149	2.91	3.19	<i>n.s.</i>
9. El aumento de libertad en un aula generalista crea demasiada confusión para los estudiantes con NEE.	2.48	1.08	.17	-.81	-1.436	2.44	2.76	<i>n.s.</i>
10. Los estudiantes con NEE no están socialmente aislados en las aulas generalistas.	3.16	1.15	-.10	-.91	-0.364	3.15	3.24	<i>n.s.</i>
11. La inclusión de estudiantes con NEE requiere cambios significativos en la metodología del aula generalista.	4.25	.96	-1.28	.92	-0.270	4.25	4.30	<i>n.s.</i>
12. La conducta en clase de un estudiante con NEE generalmente no requiere más paciencia por parte del profesor si la comparamos con la conducta de estudiantes sin NEE	2.75	1.28	.32	-.95	-1.360	2.71	3.07	<i>n.s.</i>
13. Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.	3.40	1.15	-.25	-.72	-0.641	3.38	3.53	<i>n.s.</i>
14. No es más difícil mantener el orden en un aula con un estudiante con NEE que en un aula sin estudiantes con NEE.	3.38	1.23	-.27	-.98	0.346	3.39	3.30	<i>n.s.</i>
15. Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE.	1.97	1.04	1.13	.79	-1.370	1.93	2.24	<i>n.s.</i>
16. Los profesores generalistas tienen suficiente formación para enseñar a estudiantes con NEE.	1.89	.96	1.10	.92	-3.285***	1.81	2.46	.62
17. El profesorado especialista atiende mejor a los estudiantes con NEE que el profesorado generalista.	4.20	.89	-1.11	1.14	-1.310	4.17	4.42	<i>n.s.</i>

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; S = Asimetría; K = Curtosis; MM = Media del grupo de Mujeres; MH = Media del grupo de Hombres; d = d de Cohen; *n.s.* = No significativo.

***. $p < .001$.

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, los niveles descriptivos de cada ítem resultan adecuados, al contar con una distribución dentro de los parámetros adecuados que se indican para la asimetría y la curtosis. Asimismo, se observan diferencias significativas únicamente en tres de los 17 ítems siendo las mujeres quienes, en todos los casos, cuentan con un mayor puntaje que los hombres.

Posteriormente, con la finalidad de analizar las relaciones sugeridas por la literatura específica entre la empatía y las actitudes hacia las Necesidades Educativas especiales por parte del profesorado en formación, se analizaron las correlaciones entre ambas variables (Tabla 2).

Actitudes hacia la inclusión educativa de personas con Necesidades Educativas Especiales en futuros profesores

Tabla 2. Relaciones entre la empatía y las actitudes hacia el alumnado con NEE

	1	2	3	4
1. Empatía	.81			
2. NEE Inclusión	.324**	.82		
3. NEE Negatividad	-.151*	-.304**	.79	

Nota. Alfa de Cronbach en la diagonal.

Los resultados obtenidos indicaron que, al igual que indican estudios previos, existe una relación significativa y positiva entre la empatía y las actitudes positivas hacia la inclusión educativa, mientras que las mismas son significativas, negativas y con fuerza baja con las actitudes negativas hacia la inclusión del alumnado con NEE.

Posteriormente, con la finalidad de avanzar en el análisis de las actitudes del futuro profesorado hacia personas con NEE, se procedió a indagar las relaciones entre la frecuencia del contacto que han tenido con personas con diferentes tipos de discapacidad (Tabla 3).

Tabla 3. Relaciones entre diferentes tipos de discapacidades y contacto

	1	2	3	4
1. Contacto	-			
2. Discapacidad física	.162*	-		
3. Discapacidad psíquica	.144*	.469**	-	
4. Discapacidad sensorial	.170*	.600**	.555**	-

Los resultados obtenidos indican que los mayores niveles de contacto se producen con personas con discapacidad sensorial, posteriormente discapacidad física y por último, personas con discapacidad psíquica. Las correlaciones son significativas y positivas, aunque de fuerza baja, tal y como señalan los antecedentes de la temática. Asimismo, se destacan las relaciones entre los tipos de discapacidad, lo cual implica que quien se interioriza en la temática, suele hacerlo desde los diferentes tipos de discapacidad.

Discusión

El objetivo de este estudio fue investigar las relaciones entre el contacto de estudiantes de posgrado que se especializan en carreras vinculadas a la inclusión educativa con estudiantes con discapacidades, su actitud hacia ellos y sus niveles de empatía. Han sido escasas las investigaciones a lo largo de la historia que

han investigado estas temáticas y aún menos frecuentes aquellas que han investigado los efectos de la empatía y el contacto.

A diferencia de lo encontrado en estudios previos, donde se había observado que las actitudes negativas hacia la inclusión de personas con NEE se debían en buena medida a que los profesores no se sentían preparados para lidiar con muchos de los problemas que pueden surgir

al enseñar a estudiantes con discapacidades o NEE por capacitación y/o información insuficiente, (Hodge et al., 2009), los resultados del presente estudio han proporcionado información diferente.

En primer lugar, se ha observado que los participantes del presente estudio consideran tener mucha información sobre discapacidades, que si bien han demostrado estar correlacionadas entre sí, prácticamente no hay relación entre la información sobre discapacidad y el contacto con personas discapacitadas. Estos hallazgos tienen al menos dos lecturas diferenciales. Por una parte, es positivo que se tenga información, independientemente de si se tuvo un vínculo cercano con personas de un tipo de discapacidad, sea cual fuere. En este sentido, estudios centrados en la formación en atención a la diversidad destacan la falta de formación en los tipos de discapacidad y necesidades educativas específicas, así como el desconocimiento de la legislación sobre discapacidad, prácticas y metodologías inclusivas como algunos de los principales factores que influyen en las actitudes negativas hacia las NEE (Cook et al., 2009; Gelbar et al., 2015; Moriña et al., 2020).

Por otra parte, resulta llamativo que el contacto no se haya producido con mayor frecuencia si se tiene en consideración que el presente estudio se ha llevado a cabo con estudiantes de posgrados de educación inclusiva. Esto último resulta fundamental, dado que un factor importante a considerar cuando se

investigan las actitudes hacia las personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad es la magnitud del contacto que se ha tenido con dichas personas (Yuker, 1994). Existe evidencia que indica que un mayor contacto promueve actitudes más favorables hacia las personas con discapacidades (McDougall et al., 2004; Seo y Chen, 2009) y que la forma en que los maestros se relacionan con la enseñanza de estudiantes con discapacidades está influenciada por sus experiencias (Brownlee y Carrington, 2000).

Aunque el presente estudio pretende realizar su contribución a la literatura específica existente sobre la temática, que aborda las actitudes del profesorado en formación hacia los estudiantes con discapacidades, no está exento de limitaciones.

Una de las principales limitaciones del trabajo, radica en la manera en que se han operacionalizado algunas de las variables del estudio como el contacto y la discapacidad. No existen medidas estandarizadas de contacto y hay poco acuerdo en la literatura sobre lo que constituye contacto, independientemente de la población de interés. Sin embargo, no existe ningún método alternativo de fácil acceso para indagar el contacto, que no sea a través de autoinformes, que en ocasiones suelen coexistir con ciertos sesgos.

Además, futuras investigaciones deberían intentar operacionalizar la discapacidad con más detalle, ya que las tres categorías amplias de

discapacidad podrían tener varias subcategorías dentro de ellas. Por último, la empatía del docente en formación, en general, no ha sido estudiada de manera extensa y este estudio fue el primero en investigar las relaciones entre la empatía y sus actitudes hacia estudiantes con discapacidades en el contexto español. Si bien la naturaleza correlacional de esta investigación hace que sea imposible establecer una relación de causa y efecto, las asociaciones encontradas pueden formar la base para futuras investigaciones causales.

Referencias

- Abbott, S. y McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10(3), 275-287. <https://doi.org/10.1177/1744629506067618>
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Amaro Agudo, A., Martínez-Heredia, N. y González-Gijón, G. (2019). Análisis de la competencia profesional en formación inclusiva del alumnado del último curso del grado de infantil y primaria de la universidad de Granada, España. *Interciencia*, 44(8), 489-494. <https://www.redalyc.org/journal/339/33960960009/html/>
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/1073494/1766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Azorín Abellán, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Azorín, C. M. y Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- de Boer, A., Jan Pijl, S. y Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability Development and Education*, 59(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Brandes, J. y Crowson, M. (2009). Predicting dispositions toward inclusion of students with disabilities: The role of conservative

- ideology and discomfort with disability. *Social Psychology of Education*, 12(2), 271-289. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9077-8>
- Branwhite, T. (1988). The PASS survey: School-based preferences of 500+ adolescent consumers. *Educational Studies*, 14(2), 165-176. <https://doi.org/10.1080/0305569880140204>
- Brownlee, J., y Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching program designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15, 99-105. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.00157>
- Cook, B., Tankersley, M. y Landrum, T. (2009). Determining Evidence-Based Practices in Special Education. *Exceptional Children*, 75(3), 365-383. <https://doi.org/10.1177/001440290907500306>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- De Haro Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A. y Del Rey Gil, M. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63381>
- Folsom-Meek, S. y Rizzo, T. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154. <https://doi.org/10.1123/apaq.19.2.141>
- Fredrickson, B. L., y Carstensen, L. L. (1990). Choosing social partners: How old age and anticipated endings make people more selective. *Psychology and Aging*, 5(3), 335-347. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.5.3.335>
- García-Segura, S. y Ruíz Garzón, F. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. *Voces de la Educación*, 5(10), 3-12. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/172>

Actitudes hacia la inclusión educativa de personas con Necesidades Educativas Especiales en futuros profesores

- Gelbar, N., Shefcyk, A. y Reichow, B. (2015). A Comprehensive Survey of Current and Former College Students with Autism Spectrum Disorders. *The Yale journal of biology and medicine*, 88(1), 45-68. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4345538/pdf/yjbm_88_1_45.pdf
- Good, T. y Brophy, J. (1986). School effects. En Wittrock, M. C. (ed.) *Handbook of research on teaching* (3 ed., pp. 570-602). Macmillan.
- Greenwald, A. G., y Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., y Sato, T. (2009). A Diversity of Voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability*, 1(4), 401-419. <https://doi.org/10.1080/10349120903306756>
- McDougall, J., DeWit, D., King, G., Miller, L. y Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259242>
- Mitchell, P. (2014). Global education for collaborative practice. *Nursing and Health Policy Perspectives*, 61(2), 157-158. <https://doi.org/10.1111/inr.12108>
- Moriña, A., Sandoval, M., y Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>

- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50212/PersonasMayores.pdf;jsessionid=759C0C1C9ED3EEB44D2B6E3ACEFCD109?sequence=4>
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003>
- Seo, W. y Chen, R. K. (2009). Attitudes of college students towards people with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 40(4), 3-8.
- Tait, K. y Purdie, N. (2000). Attitudes Toward Disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability*, 47(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/103491200116110>
- Tettegah, S., y Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Tiwari, A., Das, A. y Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.002>
- Organización de las Naciones Unidas (1994). *Declaración de Salamanca*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Yuker, H. E. (1994). Variables that influence attitudes toward people with disabilities: Conclusions from the data. *Journal of Social Behavior & Personality*, 9(5), 3-22.

Recibido: Octubre, 2022 • Aceptado: Noviembre, 2022