

De la integración a la inclusión: actitudes del profesorado hacia la discapacidad

From integration to inclusion: teachers' attitudes toward disability

Resumen

La transición de la integración a la inclusión en el ámbito educativo ha supuesto cambios legislativos y metodológicos relevantes. Sin embargo, persisten barreras actitudinales hacia la discapacidad en los contextos escolares. El objetivo de este estudio fue analizar las actitudes y la terminología empleada por los y las profesionales de la educación en relación con la discapacidad. Se utilizó un diseño *ex post facto* con una muestra de 374 participantes. Los resultados mostraron percepciones diversas, aunque, en general, favorables hacia la inclusión. No obstante, se evidenció una relación compleja entre el uso de determinados términos y las actitudes expresadas. En particular, los y las profesionales sin conocimientos previos sobre discapacidad resultaron menos propensos/as a actuar y más inclinados/as a negar derechos, mientras que aquellos/as con menor experiencia en prácticas inclusivas presentaron niveles reducidos de implicación personal. Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de formación continua y experiencias prácticas para superar las barreras actitudinales. El estudio concluye que transformar las actitudes no depende únicamente de cambios normativos, sino también de proporcionar herramientas y conocimientos que permitan hacer efectiva la inclusión en la práctica educativa cotidiana.

Palabras clave

Actitudes, profesionales, discapacidad, educación, integración, inclusión.

Abstract

The transition from integration to inclusion in education has led to significant legislative and methodological changes. However, attitudinal barriers towards disability still persist within school contexts. The aim of this study was to analyse the attitudes and terminology used by education professionals regarding disability. An *ex post facto* design was applied with a sample of 374 participants. The results revealed diverse perceptions, although they were generally favorable towards inclusion. Nevertheless, a complex relationship between the use of certain terms and the attitudes expressed was observed. Specifically, professionals without prior knowledge of disability were less likely to take action and more likely to deny rights, while those with less experience in inclusive practices displayed lower levels of personal involvement. These findings highlight the need for continuous training and practical experience to overcome attitudinal barriers. The study concludes that transforming attitudes does not rely solely on policy changes, but also on providing educators with the tools and knowledge required to make inclusion an effective reality in everyday educational practice.

Keywords

Attitudes, professionals, disability, education, integration, inclusion.

Patricia Solís García

<patricia.solis@unir.net>

Universidad Internacional de La Rioja.
España

Alejandra Barreiro-Collazo

<alejandra.barreiro@unir.net>

Universidad Internacional de La Rioja.
España

Sara Real Castelao

<sreac@unileon.es>

Universidad de León. España



Para citar:

Solís García, P., Barreiro-Collazo, A. y Real Castelao, S. (2026). De la integración a la inclusión: actitudes del profesorado hacia la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 14(1), 25-44.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.14.01.02>>

Fecha de recepción: 06-10-2025

Fecha de aceptación: 16-05-2026



1. Introducción

En las últimas décadas, se ha avanzado de manera significativa en la concepción y el entendimiento de la discapacidad, orientándose hacia un enfoque biopsicosocial conforme a lo establecido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2011. Desde entonces, el enfoque ya no se centra en el reduccionismo del diagnóstico médico, sino en las limitaciones que la persona presenta en su interacción con el ambiente. Con la ratificación de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006) en 2008, se espera que los países signatarios, 135 en total, garanticen que las personas con discapacidad gocen de los mismos derechos y libertades que el resto de la ciudadanía sin ser objeto de discriminación. Esto debe velarse por y asegurarse en todos los ámbitos, incluido el educativo, ya que esta base es necesaria para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 (ONU, 2015). En ellos se persigue garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, que promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y reduzca las desigualdades que puedan darse, tal y como se enuncia en los objetivos 4 y 10 de los ODS, dentro de una sociedad cohesionada, sostenible y pacífica.

A nivel teórico y conceptual, los avances en derechos básicos de las últimas décadas se han concretado en el ámbito educativo, tanto formal como informal, en una transición de modelos de integración a enfoques de inclusión (Souto Galván, 2022).

A mediados del siglo XX, las instituciones educativas de Europa empiezan a plantear medidas para integrar al alumnado con discapacidad como alternativa a la exclusión (Iglesias Rodríguez y Calvo Álvarez, 2010). Surge así el modelo de integración, en el que la persona con discapacidad tiene derecho a formar parte del grupo (Rubio Jurado, 2009), pero debe adaptarse al resto de la comunidad educativa puesto que las necesidades son de la propia persona, no de la escuela ni de su contexto (García Rubio, 2017).

Sin embargo, con el paso de los años, se avanza hacia el modelo de inclusión, donde la discapacidad es considerada un valor educativo y se debe dar respuesta a cada persona, ya que las necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa (ONU, 2016). La inclusión implica que todos, independientemente de sus heterogeneidades, formen parte de un mismo sistema educativo (Márquez, 2021), en un contexto lo menos restrictivo posible, donde se ofrezca una educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños y niñas (Guirado Rivero et al., 2017), en una cultura de colaboración que favorezca la calidad y la igualdad de oportunidades (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). El modelo inclusivo ofrece, además, una oportunidad concreta para eliminar barreras físicas, mediante el diseño accesible de los espacios; sociales, a través de la participación plena y el fomento de relaciones entre iguales; y cognitivas, gracias a la flexibilización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, beneficiando no solo a las personas con discapacidad, sino también al conjunto de la comunidad educativa (Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011).

Estos cambios se han plasmado en las leyes educativas, en las normativas de accesibilidad de obligado cumplimiento y en ajustes en las metodologías y en el diseño de las programaciones (como el diseño universal de aprendizaje, DUA), que permiten concebir un cambio en las instituciones educativas en las que la persona con discapacidad ya no plantea sus necesidades y la institución intenta dar respuesta una vez que ya ha accedido (modelo de integración), sino que los espacios educativos se diseñan para que todas las personas los usen en condiciones de equidad (modelo de inclusión) siendo este diseño necesario para las personas con discapacidad y presentando una mejora para el resto de las personas que comparten esa situación de aprendizaje (CAST, 2018; Lorenzo Lledó, 2023).

Sin embargo, aunque la promoción y el impulso de las mejoras en la educación deben ser una tarea permanente, a veces los cambios suponen desafíos para el sistema educativo. La transferencia de los principios del enfoque de inclusión en las prácticas de las instituciones de educación es, en la actualidad, un objetivo por lograr y no la base de una cultura y una política de centro que permitan desarrollar prácticas inclusivas para todas y todos, sin excepción. Tal como plantean investigaciones recientes, la realidad educativa difiere, ya que las personas con discapacidad se enfrentan a barreras actitudinales y contextuales recurrentes que dificultan su plena inclusión y participación en la sociedad (McConkey et al., 2021; Slater et al., 2020). Esto ocurre a pesar de que el término inclusión aparece junto a la educación como un binomio inseparable en la legislación y en los planes, programas y proyectos de centro. Estas barreras actitudinales no se circunscriben únicamente al aula: tienen repercusiones directas en el ejercicio de derechos y en la aplicación del principio de equidad en todos los espacios educativos, formales e informales, así como en la participación social plena de las personas con discapacidad (ONU, 2006, 2015).

La inclusión real de las personas con discapacidad no pasa solo por la búsqueda de respuestas sobre qué ajustes son necesarios y deseables a nivel académico y no solo depende de cuestiones tangibles y observables como son, por ejemplo, las adaptaciones realizadas en su entorno, las medidas organizativas o metodológicas, los ajustes de currículo o la excelencia de los programas de atención a la diversidad. La inclusión real persigue romper las barreras actitudinales presentes en la comunidad educativa, como los prejuicios, estereotipos y el uso de términos con connotaciones negativas, que son problemas acusados con importantes efectos negativos para alcanzarla (Aguado et al., 1997) y que limitan el desarrollo personal, social y profesional (Polo Sánchez y Aparicio Puerta, 2018). Estas actitudes negativas pueden representar un desafío mayor para su inclusión que las propias limitaciones derivadas de su condición de discapacidad (Álvarez-Delgado et al., 2021, Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011), por lo que continúan siendo objeto de estudio debido a su potencial para perpetuar prejuicios y estereotipos (Vignes et al., 2009) que den como resultado espacios segregadores a pesar de estar concebidos desde el término paraguas de la “educación inclusiva” (Echeita Sarrionandia, 2022).

En este contexto, el estudio de las actitudes ha ocupado un lugar central en la investigación social desde mediados de la década de los años 30 del siglo XX (Allport, 1935), constituyendo un elemento clave en el auge de la investigación en psicología social que pretendía encontrar las claves de las atroces consecuencias derivadas de la I y la II Guerra Mundial. La definición conceptual ha evolucionado a lo largo del tiempo, lo que ha suscitado controversias y una variedad de propuestas. Mientras algunos/as investigadores/as han preferido una definición más limitada del concepto, otros/as han concebido las actitudes como un término que abarca diversos componentes (Arias Martínez et al., 2013; Freer, 2022).

Entre las definiciones propuestas, la de Triandis (1971) destaca como una de las más aceptadas, especialmente en lo referente a las actitudes hacia la discapacidad (Freer, 2022; Freer y Kaefer, 2021). Según esta definición, la actitud se considera un factor determinante que influye en el comportamiento e implica una idea (componente cognitivo), una emoción asociada a dicha idea (componente afectivo) y una predisposición o tendencia a la acción (componente conductual). En esta perspectiva, Arias Martínez et al. (2013, p. 65) ofrecen una definición complementaria, señalando que las actitudes son:

Un conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas: estas constituyen expresiones del componente cognitivo (estereotipos), del componente afectivo (sentimientos de gusto o disgusto) e intencional y conductual (intención conductual o conducta en sí misma).

En las últimas tres décadas, ha cobrado especial relevancia el estudio de las actitudes en el ámbito educativo, tanto en relación con las que presentan los y las docentes como con la influencia que estas ejercen en la formación de las actitudes del alumnado (Sevilla Santo et al., 2018). Dentro de este análisis, ha aumentado el interés específico por las actitudes hacia la discapacidad, dado el impacto directo que estas tienen en la vida de las personas con discapacidad y en la prestación de apoyos adecuados (Cecchetti et al., 2021). En este contexto, además de considerar los esfuerzos del sistema educativo para lograr una inclusión plena (Suriá Martínez, 2017), las actitudes del profesorado resultan determinantes para la implementación de metodologías inclusivas (Garrad et al., 2019; Garzón et al., 2016; Sisto et al., 2021; Solís García y Real Castelao, 2023). La investigación reciente muestra que dichas actitudes se relacionan de forma directa con la calidad de las prácticas inclusivas que se desarrollan en el aula (Culque Núñez et al., 2024; Fernández et al., 2024; Lindner et al., 2023) y que una proporción significativa del profesorado, especialmente en educación primaria, mantiene posiciones ambivalentes o poco favorables hacia la inclusión plena, lo que evidencia la persistencia de las barreras actitudinales previamente señaladas (Jáquez-Polanco et al., 2026; León Quispe et al., 2023).

En este marco, la formación del profesorado se revela como un factor clave en la configuración y la posible transformación de estas actitudes. Tanto la formación inicial como la continua constituyen vías fundamentales para revisar las concepciones sobre la discapacidad y dotar a los y las profesionales de herramientas que les permitan aplicar enfoques didácticos verdaderamente inclusivos (Khamzina et al., 2024). Los estudios disponibles indican que la duración y el modo de impartición de la formación influyen de manera significativa en las actitudes resultantes, siendo más eficaces las propuestas que combinan contenidos teóricos con experiencias prácticas directas con personas con discapacidad (Khamzina et al., 2024; Solís García y Real Castelao, 2023). No obstante, la formación específica en inclusión y discapacidad sigue siendo limitada o insuficiente tanto en los planes de estudio de los grados de Magisterio como en los programas de actualización profesional del profesorado en ejercicio (Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017).

En relación con las actitudes, sobre todo en su componente cognitivo, se encuentran la terminología empleada y las connotaciones que esta tiene en la sociedad. Así, la terminología empleada en los distintos modelos constituye un aspecto crucial de sus formulaciones, tanto en la utilizada en cada modelo para integrar o incluir, en función del enfoque, como en la terminología con la que se hace referencia al colectivo. Estos cambios de terminología y de categorías diagnósticas son indicativos de avances en derechos y en las reivindicaciones sociales del propio colectivo. De tal modo que términos que fueron revolucionarios en su momento actualmente tienen una connotación semántica negativa (Aguado Díaz y Alcedo Rodríguez, 1999). Este avance en la terminología y el lenguaje es reflejo y, a la vez, la palanca para una realidad más inclusiva, creando pensamientos y modos de relación más equitativos (Skliar, 2002) que permitan lograr un progreso sostenido y transformador en materia de inclusión (ONU, 2019).

El lenguaje y la terminología concreta que se utiliza para referirnos a nuestro entorno condiciona el modo en el que lo percibimos y, a la vez ese lenguaje, construye y configura la percepción que tenemos del mundo (Sapir, 1929; ONU, 2019). Por ello, las palabras que se utilizan para referirse a las personas con discapacidad son importantes, ya que no solo influyen en cómo se perciben y en las actitudes hacia ellas, sino que son fundamentales para luchar contra las desigualdades y crear conciencia sobre cuál es el lenguaje apropiado (Fiske y Taylor, 2007).

La urgencia y la relevancia de examinar específicamente las actitudes hacia las personas con discapacidad radica en el predominio de actitudes negativas y despectivas en la sociedad a lo largo de la historia (Agu-

do Díaz et al., 2003; Rodríguez Sánchez, 2015). Estas actitudes se manifiestan de diversas formas, desde la marginación, la evitación y el rechazo hasta la tolerancia, el paternalismo y la sobreprotección. Así, las actitudes negativas representan una barrera significativa para la inclusión social de las personas con discapacidad y contribuyen a su exclusión, sin promover ni favorecer una sociedad equitativa que garantice el desarrollo integral y optimice su calidad de vida (Aguado Díaz et al., 2003, 2004).

A pesar de la amplia aceptación de la filosofía de normalización de las condiciones y de la inclusión, la plena aceptación de las personas con discapacidad sigue siendo un desafío pendiente (Alcedo Rodríguez et al., 2013; Pelleboer-Gunnink et al., 2017; Solís et al., 2019). Las investigaciones aplicadas en el área destacan la persistencia de actitudes que obstaculizan el desarrollo de prácticas orientadas a la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad.

Considerando lo expuesto, el objetivo general de esta investigación es analizar la transición del modelo de integración al de inclusión en el ámbito educativo, centrándose en las actitudes de los y las profesionales hacia la discapacidad, con el fin de comprender cómo estas actitudes influyen en la construcción de una escuela inclusiva que promueva la participación real de las personas con discapacidad. Este estudio presenta una aportación novedosa al campo al analizar de manera simultánea y combinada dos dimensiones que se estudian con frecuencia por separado: las actitudes del profesorado hacia las personas con discapacidad y la terminología que estos/as profesionales emplean para referirse a dicho colectivo. Este enfoque integrador permite explorar la relación entre el componente cognitivo de las actitudes, expresado a través del lenguaje, y las dimensiones afectivas y conductuales, ofreciendo una perspectiva más completa sobre las barreras actitudinales que persisten en los contextos educativos.

Asimismo, de este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las percepciones predominantes y los posibles sesgos en relación con este tema.
- Comprender cómo las palabras y los conceptos relacionados con la discapacidad influyen en la construcción de actitudes y prácticas inclusivas.
- Analizar la formación recibida y la experiencia previa en torno a la discapacidad, con el objetivo de comprender cómo estos factores pueden influir en la formación de actitudes hacia la discapacidad y en la promoción de prácticas inclusivas en los ámbitos educativo y social.

A partir de los objetivos planteados y de la revisión de la literatura, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué actitudes predominan entre los y las profesionales de la educación hacia las personas con discapacidad?
- ¿Existe una relación entre la terminología asociada a la discapacidad que utilizan los y las profesionales y sus actitudes hacia este colectivo?
- ¿Influyen la formación recibida y la experiencia previa en las actitudes del profesorado hacia la discapacidad y en su predisposición a desarrollar prácticas inclusivas?

2. Método

2.1. Diseño del estudio

El estudio se enmarca en un diseño *ex post facto* de carácter descriptivo-correlacional, caracterizado por la observación y el análisis de variables sin la intención de influir en los resultados. En este enfoque, se examinan eventos que ya han ocurrido, sin intervenir ni manipular la variable independiente, limitándose a observar y analizar lo que sucede en el contexto natural en el que tienen lugar.

2.2. Participantes

El método de selección de la muestra se basó en un muestreo no probabilístico, específicamente en el criterio de accesibilidad. Las personas participantes fueron seleccionadas en función de su disponibilidad para participar en el estudio, en lugar de recurrir a un proceso de selección aleatoria. La participación fue completamente voluntaria y antes de responder al cuestionario, los y las profesionales fueron informados del objetivo del estudio y de su carácter anónimo y confidencial.

La muestra consta de 374 personas participantes, de las cuales el 93 % son mujeres (N=348) y el 7 % son hombres (N=26), con representación de todas las comunidades autónomas de España. Esta distribución, claramente feminizada, es coherente con la composición general del profesorado en el sistema educativo español, en el que alrededor de dos tercios del personal docente son mujeres (Cuenca Carrión et al., 2025). En cuanto a la distribución por comunidades autónomas, hay una presencia significativa de participantes de Andalucía (19 %), seguida del Principado de Asturias (9,9 %) y de Madrid (9,1 %). La muestra está compuesta por profesionales de la educación en distintas situaciones: el 50,53 % se encontraba ejerciendo la docencia en el momento de la recogida de datos, principalmente en las etapas de educación infantil y primaria, aunque también se registra presencia en la educación secundaria. En promedio, la edad de los y las participantes es de 31,49 años y quienes están en ejercicio tienen una media de 6,53 años de experiencia docente.

La formación académica de las personas participantes está mayoritariamente relacionada con la educación, con un alto porcentaje de titulados/as en Magisterio de Educación Infantil (27,8 %), seguido de Magisterio de Educación Primaria (22,5 %) y de Maestro Especialista en Educación Especial (16 %). Además, un 4,3 % cuenta con el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (MFORPROF).

En cuanto a conocimientos previos sobre los temas relativos a las personas a las que se refieren las escalas, el 83,4 % reportó tenerlos y el 61 % informó tener experiencia o haber trabajado en contacto con personas con discapacidad.

2.3. Instrumentos

Para evaluar la relación entre los términos empleados y las actitudes hacia la discapacidad, se aplicaron dos instrumentos de amplia trayectoria en el contexto español.

Por un lado, se administró la *Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad. Forma G* (en adelante, EAPD) de Verdugo et al. (1994). Esta herramienta proporciona información sobre el plano actitudinal hacia la discapacidad. Se trata de una escala de 37 ítems de estimaciones sumatorias, con respuesta gradual de tipo Likert, con 6 opciones: desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo. Los reactivos se distribuyen en 5 subescalas:

- Valoración de capacidades y limitaciones: se centra en la percepción de las habilidades y limitaciones de las personas con discapacidad. Evalúa la opinión sobre la capacidad funcional y cognitiva que se tiene hacia las personas con discapacidad en comparación con las personas sin discapacidad.
- Reconocimiento/negación de derechos: explora la percepción y el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Se enfoca en si se reconocen y respetan los derechos fundamentales de las personas con discapacidad o si, por el contrario, se niegan o se limitan.
- Implicación personal: evalúa el grado en que la persona se siente personalmente involucrada con las personas con discapacidad. Se centra en la disposición a interactuar, lo que refleja su disposición a ayudar y apoyar a este colectivo en su vida diaria.
- Calificación genérica: se refiere a la evaluación general que un individuo realiza sobre las personas con discapacidad, lo que proporciona una visión global de su actitud hacia este grupo.
- Asunción de roles: investiga la disposición de la persona para asumir diferentes roles relacionados con las personas con discapacidad, como ser cuidador/a, amigo/a, compañero/a de trabajo, entre otros. Evalúa la disposición a interactuar y relacionarse con personas con discapacidad en diversos contextos sociales y laborales.

Esta escala construida para aplicarse en muestra de personas adultas en el contexto español ha sido ampliamente utilizada en otros contextos y con otras cohortes de edad. En cuanto a las garantías de calidad psicométricas, la versión inicial de Verdugo et al. (1994) ofrece indicadores adecuados de fiabilidad general de la escala (alfa de Cronbach de 0.92) y de validez, tanto para la evaluación de la discapacidad general como para la de las discapacidades físicas, sensoriales e intelectuales (Verdugo et al., 1995).

Por otro lado, para examinar la percepción de la terminología asociada a la discapacidad, se administró la *Escala de valoración de términos asociados con la discapacidad* (en adelante, EVT) de Aguado et al. (1997), que evalúa la connotación semántica de los términos como parte del componente cognitivo de las actitudes. La escala se compone de 20 adjetivos que tradicionalmente se han utilizado para referirse a la discapacidad y ante los que las personas encuestadas deben indicar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de respuesta gradual de tipo Likert con 5 posibles respuestas, desde altamente negativo hasta nada negativo. La EVT presenta índices de fiabilidad adecuados en población adulta ($\alpha=0,92$), lo que respalda su uso como instrumento fiable para evaluar la connotación semántica de los términos asociados a la discapacidad. En cuanto a su composición factorial, la escala está formada por tres factores que cubren aspectos relativos a las alteraciones de la apariencia física y de la función psicológica (factor 1), a las limitaciones en el rendimiento funcional y en la actividad del individuo (factor 2), y a la desventaja social de la discapacidad (factor 3).

La utilización de estos cuestionarios, con gran trayectoria, puede ser muy útil para analizar la transición de los modelos de integración hacia el de inclusión en el ámbito educativo, especialmente en lo que respecta a las actitudes de los y las profesionales hacia la discapacidad. Hay varias razones para ello:

- Base de comparación histórica: estos cuestionarios han sido utilizados en investigaciones previas (Bausela Herreras, 2009; Polo Sánchez et al., 2011; Domínguez, 2014; Arias González et al., 2016) y, por lo tanto, proporcionan una base de comparación histórica para evaluar cómo han evolucionado las actitudes hacia la discapacidad a lo largo del tiempo. Esto es crucial para comprender la transición de los modelos de integración a los de inclusión y cómo ha sido percibida esta evolución por los y las profesionales del ámbito educativo.
- Consistencia en la evaluación: al utilizar cuestionarios ya validados y empleados en estudios anteriores, se asegura la consistencia en la evaluación de las actitudes hacia la discapacidad. Esto permite una comparación más directa entre los resultados obtenidos en distintos momentos o contextos, lo que facilita la identificación de tendencias y cambios en las actitudes de los y las profesionales.
- Profundización en aspectos específicos: cada cuestionario aborda cuestiones relacionadas con las actitudes hacia la discapacidad. Mientras que la escala *Actitudes hacia las personas con discapacidad. Forma G* se centra en el plano actitudinal hacia la discapacidad en general, la escala *Valoración de términos asociados con la discapacidad (EVT)* se enfoca en la percepción de la terminología asociada a la discapacidad. Esta combinación permite una comprensión más completa y detallada de cómo se están desarrollando las actitudes hacia la discapacidad en el contexto de la transición hacia la inclusión educativa y social.

Asimismo, se formularon preguntas sociodemográficas (ubicación, edad y sexo) y preguntas acerca de la formación recibida y la experiencia en torno a la discapacidad, que han aparecido como factores relevantes en las actitudes en estudios previos en profesionales de la educación (Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017; Polo Sánchez y Aparicio Puerta, 2018; Solís García y Arroyo Resino, 2022; Vaz et al., 2015).

2.4. Procedimiento y análisis de datos

La recogida de datos se llevó a cabo de enero a junio de 2025. La administración de los instrumentos se realizó de forma anónima y voluntaria a través de medios en línea, mediante un enlace digital que se facilitó a todas las personas profesionales con formación docente interesadas en participar. Antes de cumplimentar el cuestionario, las personas participantes fueron informadas de los objetivos del estudio, de su carácter anónimo y confidencial, y de que no se realizarían análisis individuales de las respuestas, en cumplimiento de los requisitos del Comité de Ética en Investigación que ha aprobado la idoneidad de la investigación (PI041/2024). El consentimiento informado se obtuvo de todas las personas participantes antes de su inclusión en el estudio.

Una vez recopilados y estructurados los datos, con el propósito de abordar los objetivos de la investigación y examinar posibles disparidades en las dimensiones de la escala de actitudes (Valoración de capacidades y limitaciones, Reconocimiento/negación de derechos, Implicación personal, Calificación genérica y Asunción de roles) según la formación recibida y la experiencia previa en torno a la discapacidad, se procedió a comprobar el supuesto de normalidad y el de igualdad de varianzas (homocedasticidad). El primero de estos métodos consistió en evaluar los supuestos de normalidad de las poblaciones mediante los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, así como mediante la inspección visual de los gráficos de cuantiles-cuantiles (Q-Q plots). Respecto al supuesto de homocedasticidad entre las poblaciones, se verificó mediante la prueba de Levene, basada en las medias. Dado el cumplimiento de estos supuestos, se optó por

pruebas no paramétricas. Específicamente, utilizamos la prueba de rangos promedio U de Mann-Whitney, junto con los estadísticos W de Wilcoxon y Z (una estandarización de los estadísticos U y W), dado que las variables eran categóricas: conocimientos sobre los temas relativos a las personas a las que hace referencia esta escala (sí/no); experiencia previa en torno a la discapacidad (sí/no). Todos los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS, versión 30.0 (IBM ® SPSS® Statistics 30, 2024).

3. Resultados

En primer lugar, antes del análisis de los resultados de las escalas, se constató que la fiabilidad encontrada en la muestra de este estudio es similar a la descrita en los estudios originales. La escala EVT mostró una fiabilidad global buena ($\alpha=0,916$) y la EAPD una fiabilidad adecuada ($\alpha=0,878$). Los coeficientes de fiabilidad tras la exclusión potencial de distintos ítems oscilaron entre 0,880 y 0,872, variación que no justificó la eliminación de ninguno de ellos.

En segundo lugar, para responder al objetivo general de la investigación, se analizan las respuestas de la muestra a los instrumentos aplicados en función de los objetivos específicos planteados.

En relación con el primer objetivo específico, identificar las percepciones predominantes y posibles sesgos en la percepción del colectivo de personas con discapacidad, se examinaron los resultados de la EVT, una escala vinculada al componente cognitivo de la actitud, es decir, a las creencias expresadas mediante la valoración de la terminología empleada para referirse a este colectivo. Los resultados revelan que los términos “retrasado” y “subnormal” fueron los que recibieron el mayor porcentaje de valoraciones negativas, siendo “retrasado” considerado altamente negativo por el 91,7 % de las personas participantes y “subnormal” por el 94,9 %. El término “marginado” fue valorado mayoritariamente como altamente negativo (70,9 %), seguido de “mutilado” (69,5 %) y “lisiado” (69,0 %). Por el contrario, los términos “excepcional” y “discapacitado” recibieron principalmente valoraciones positivas: “excepcional” fue valorado mayoritariamente como nada negativo (27,3 %) y “discapacitado” como intermedio (25,4 %). Estos resultados reflejan la existencia de percepciones diferenciadas hacia los términos utilizados para describir a las personas con discapacidad, con una clara valoración negativa de aquellos asociados a alteraciones en la apariencia física (factor 1 de la EVT), mientras que no se valoran como negativos términos que aluden a limitaciones en la actividad por causas personales (“discapacitado”) o a la escasa frecuencia del caso (“excepcional”), más cercanos a un enfoque de integración.

En cuanto a la EAPD, cuyos ítems abordan el plano actitudinal general con especial énfasis en la intención conductual y el componente afectivo, la media de las puntuaciones en la escala total es de 1,84 (DT=0,48). Este valor sugiere que, en conjunto, las actitudes de la muestra tienden a ser favorables hacia las personas con discapacidad, lo que refleja una actitud globalmente positiva, tal como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados generales de la EAPD. Escala total y subescalas

	TOTAL	1. Valoración de capacidades y limitaciones	2. Reconocimiento negación de derechos	3. Implicación personal	4. Calificación genérica	5. Asunción de roles
Media	1,8422	1,8999	1,5306	1,2261	2,1070	2,4474
Mediana	1,8025	1,7778	1,4545	1,0000	2,0000	2,3333
Desv. típ.	,48880	,59096	,55226	,47760	,76641	,97576
Mínimo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Máximo	4,92	3,89	6,00	5,29	5,75	6,00

Fuente: elaboración propia.

Para abordar el segundo objetivo específico, centrado en comprender la influencia de los términos y conceptos asociados a la discapacidad (EVT) en la configuración de actitudes y prácticas inclusivas (EAPD), se realizó un análisis de correlación entre ambas escalas (tabla 2). Dada la falta de normalidad y linealidad en los datos, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, que mide la relación monótona entre dos variables y es menos sensible a los valores atípicos. Se seleccionaron para el análisis los términos de la EVT con las puntuaciones más extremas (positivas y negativas). Conviene recordar que, en la EVT, una puntuación elevada indica que el término se considera no negativo ni despectivo, mientras que en la EAPD una puntuación próxima a 1 refleja una actitud positiva hacia las personas con discapacidad y, a medida que la puntuación aumenta, la actitud se vuelve más negativa.

Los resultados del análisis de correlación de Spearman entre las subescalas de la EAPD y las categorías de la EVT muestran distintos patrones de asociación. Para la categoría “retrasado”, se hallaron correlaciones positivas y significativas con las subescalas “Valoración de capacidades y limitaciones” (0,116*) y “Calificación genérica” (0,079), lo que indica que quienes otorgan una valoración más favorable a este término tienden a presentar puntuaciones más altas en dichas subescalas, es decir, actitudes más negativas.

En la categoría “marginado”, se observaron correlaciones positivas y significativas con “Valoración de capacidades y limitaciones” (0,143**) e “Implicación personal” (0,159**). Esto sugiere que las personas que consideran menos negativo el término “marginado” muestran menor valoración de las capacidades y limitaciones, así como menor implicación personal, según la EAPD. En el caso de “mutilado”, se encontró una correlación positiva y significativa con la subescala “Implicación personal” (0,134**), lo que indica que una menor carga negativa atribuida a este término se asocia con una menor implicación personal.

Del mismo modo, para la categoría “lisiado” se hallaron correlaciones positivas y significativas con “Valoración de capacidades y limitaciones” (0,119*) y “Reconocimiento/negación de derechos” (0,126*), de modo que quienes valoran este término como menos negativo tienden a mostrar una menor valoración de capacidades y una menor disposición a reconocer derechos. Finalmente, en la categoría “discapacitado” se encontraron correlaciones positivas y significativas con “Valoración de capacidades y limitaciones” (0,175**) y “Calificación genérica” (0,141**), lo que implica que una menor carga negativa atribuida a este término se relaciona con puntuaciones más altas en estas subescalas, es decir, con actitudes menos favorables hacia el colectivo.

Tabla 2. Correlación entre EVT y EAPD

Rho de Spearman		1. Valoración de capacidades y limitaciones	2. Reconocimiento negación de derechos	3. Implicación personal	4. Calificación genérica	5. Asunción de roles
2. Retrasado	Coeficiente de correlación	,116 [*]	,061	,069	,079	-,069
	Sig. (bilateral)	,024	,238	,183	,126	,181
19. Subnormal	Coeficiente de correlación	,038	,014	-,015	-,029	-,052
	Sig. (bilateral)	,459	,786	,771	,579	,316
1. Marginado	Coeficiente de correlación	,143 ^{**}	,120 [*]	,159 ^{**}	,103 [*]	,067
	Sig. (bilateral)	,006	,020	,002	,047	,195
18. Mutilado	Coeficiente de correlación	,072	,089	,134 ^{**}	,025	,076
	Sig. (bilateral)	,164	,084	,009	,624	,140
5. Lisiado	Coeficiente de correlación	,119 [*]	,126 [*]	,037	,050	,015
	Sig. (bilateral)	,021	,015	,473	,340	,772
4. Excepcional	Coeficiente de correlación	-,006	,017	,038	,011	-,043
	Sig. (bilateral)	,905	,744	,461	,837	,407
14. Discapacitado	Coeficiente de correlación	,175 ^{**}	,184 ^{**}	,084	,141 ^{**}	,093
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,105	,006	,073

Fuente: elaboración propia.

En conjunto, estas correlaciones muestran que la aceptación de la terminología propia de modelos segregadores o de integración se vincula con actitudes menos favorables hacia las personas con discapacidad, especialmente en las dimensiones “Valoración de capacidades y limitaciones” e “Implicación personal”, directamente relacionadas con la comparación con la población sin discapacidad y con la disposición a actuar a favor del colectivo.

Por último, para responder al tercer objetivo específico, analizar la formación recibida y la experiencia previa en torno a la discapacidad y su influencia en las actitudes hacia la discapacidad y en la promoción de prácticas inclusivas, se utilizaron pruebas U de Mann-Whitney para comparar las puntuaciones de la EAPD según dos variables categóricas: conocimientos previos sobre discapacidad (sí/no) y experiencia previa en contacto con personas con discapacidad (sí/no).

En relación con la variable “Conocimientos sobre los temas relativos a las personas a las que hace referencia esta escala”, cuyos resultados se presentan en la tabla 3, no se encontraron diferencias significativas ($p < 0,05$) en la escala general entre el profesorado que declara tener conocimientos específicos y el que indica no tenerlos. Sin embargo, en las subescalas “Implicación personal” y “Reconocimiento/negación de derechos”, las personas que carecen de conocimientos previos obtienen rangos medios más altos, lo que

se traduce en una menor disposición a actuar en favor de las personas con discapacidad y en una mayor tendencia a negar o limitar sus derechos.

Tabla 3. Descriptivos y prueba de Mann-Whitney para la variable “Conocimientos sobre los temas relativos a las personas a las que hace referencia esta escala”

	N	Total	Valoración de capacidades y limitaciones	Reconocimiento/negación de derechos	Implicación personal	Calificación genérica	Asunción de roles
Rango medio	Sí	184,16	182,72	180,91	181,50	184,12	189,86
	No	204,31	211,56	220,68	217,70	204,52	175,64
U de Mann-Whitney		8630,000	8180,500	7615,000	7799,500	8616,500	8936,500
W de Wilcoxon		57458,000	57008,500	56443,000	56627,500	57444,500	10889,500
Sig. asintótica (bilateral)		,180	,055	,008	,005	,172	,341

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la variable “Experiencia previa en torno a la discapacidad”, cuyos resultados se recogen en la tabla 4, se hallaron diferencias significativas ($p < 0,05$) en la subescala “Implicación personal”, de modo que quienes no tienen experiencia previa presentan rangos medios más altos, lo que indica una menor implicación personal y, por tanto, una menor predisposición a llevar a cabo acciones a favor de la inclusión. En el resto de las subescalas no se observaron diferencias significativas entre los grupos con y sin experiencia.

Tabla 4. Descriptivos y prueba de Mann-Whitney para la variable “Experiencia previa en torno a la discapacidad”

	N	Total	Valoración de capacidades y limitaciones	Reconocimiento/negación de derechos	Implicación personal	Calificación genérica	Asunción de roles
Rango medio	Sí	190,27	184,86	187,01	172,89	187,93	199,47
	No	183,17	191,62	188,26	210,31	186,84	168,81
U de Mann-Whitney		16012,000	16042,500	16532,500	13313,500	16547,000	13915,000
W de Wilcoxon		26743,000	42148,500	42638,500	39419,500	27278,000	24646,000
Sig. asintót. (bilateral)		,535	,555	,913	,000	,924	,007

Fuente: elaboración propia.

En conjunto, los análisis muestran puntuaciones bajas en la escala total de la EAPD y diferencias en las subescalas de implicación personal y reconocimiento/negación de derechos según la presencia de conocimientos específicos y de experiencia previa en torno a la discapacidad, tal como se observa en las tablas 3 y 4.

4. Discusión y conclusiones

La educación inclusiva y de calidad se reconoce desde hace décadas como un derecho innegociable, pero la materialización de prácticas inclusivas en contextos educativos formales e informales sigue siendo un reto pendiente (Arnaiz Sánchez, 2019; Echeita Sarrionandia, 2022). Esta falta de correspondencia entre los marcos normativos y pedagógicos y la realidad de la práctica cotidiana exige analizar qué factores siguen actuando como barreras a la inclusión. Entre ellos, las creencias y actitudes del profesorado hacia la discapacidad se confirman como un elemento relevante, en la medida en que pueden funcionar tanto como facilitadores como obstáculos para la construcción de culturas, políticas y prácticas inclusivas en los centros educativos.

Los resultados de la escala EAPD indican una actitud globalmente positiva por parte del profesorado participante. Sin embargo, el análisis detallado por dimensiones revela que persisten patrones menos favorables en aspectos vinculados a la implicación personal y al reconocimiento de derechos, especialmente entre quienes no cuentan con experiencia previa ni conocimientos específicos sobre discapacidad. Este doble plano, en el que coexisten un discurso inclusivo y resistencias en dimensiones clave de la práctica, resulta coherente con trabajos que señalan la brecha entre los principios de la educación inclusiva y su implementación efectiva en las aulas (Echeita Sarrionandia, 2022; Lindner et al., 2023; Jáquez-Polanco et al., 2026).

En relación con la EVT, los resultados confirman la existencia de una connotación semántica diferencial entre términos asociados a la discapacidad, ya sean vinculados a modelos de segregación o de integración. Se observa una fuerte valoración negativa de términos ligados a alteraciones en la apariencia física o psicológica, como “retrasado” o “subnormal”, mientras que otros vocablos que remiten a limitaciones en la actividad (“discapacitado”) o a la excepcionalidad del caso (“excepcional”) no se perciben como especialmente negativos e incluso reciben valoraciones relativamente positivas. Esta pauta coincide con los hallazgos del estudio original de Aguado et al. (1997) y sugiere que, más de dos décadas después, persisten usos terminológicos que no se ajustan a un enfoque inclusivo.

La literatura ha señalado que la proliferación de categorías diagnósticas y de términos empleados para referirse a la discapacidad constituye un desafío para la inclusión educativa, al reforzar visiones centradas en el déficit (Garabal-Barbeira et al., 2017). A pesar de los avances normativos y de las recomendaciones específicas dirigidas a profesionales de la comunicación y de la educación (Peñas y Hernández, 2019), persisten denominaciones que siguen poniendo énfasis en las limitaciones individuales en lugar de en las barreras del contexto. Los resultados de la EVT refuerzan la idea de que la terminología no es un aspecto meramente formal, sino un componente del plano cognitivo de la actitud que puede contribuir a perpetuar o a cuestionar visiones no inclusivas.

Esta relación entre terminología y actitud se aprecia con mayor claridad al analizar las correlaciones entre la EVT y la EAPD. Las personas que valoran de manera menos negativa los términos propios de modelos no inclusivos tienden a obtener puntuaciones más altas en subescalas como “Valoración de capacidades y limitaciones”, “Calificación genérica” e “Implicación personal”, lo que indica actitudes menos favorables hacia las personas con discapacidad en estas dimensiones. Desde el marco teórico de las actitudes como constructo multidimensional (Triandis, 1971; Arias Martínez et al., 2013), puede interpretarse que un componente cognitivo, sustentado en un lenguaje poco inclusivo, se asocia con componentes afectivos y con-

ductuales menos alineados con la inclusión. En particular, la relación con la “Implicación personal” sugiere que la permanencia de ciertos términos podría estar vinculada a una menor predisposición a emprender acciones que favorezcan entornos escolares accesibles y participativos para todo el alumnado.

En cuanto a la relación entre formación, experiencia previa y actitudes, los análisis no muestran diferencias significativas en la escala global de la EAPD según la presencia o ausencia de conocimientos específicos sobre discapacidad. No obstante, se observan diferencias en las subescalas “Implicación personal” y “Reconocimiento/negación de derechos”, en las que las personas sin conocimientos específicos muestran una menor disposición a implicarse y una mayor tendencia a negar o limitar los derechos. Este patrón, aunque no alcanza significación en la escala total, sugiere que la homogeneidad formativa de la muestra podría estar enmascarando diferencias que serían más evidentes en muestras más heterogéneas, tal como señalan otros trabajos (Arias Martínez et al., 2013, Arias González et al., 2016).

En lo que respecta a la experiencia previa, sí se observan diferencias significativas en la dimensión de implicación personal, con una implicación menor entre quienes no han tenido contacto previo con personas con discapacidad. Este resultado es coherente con investigaciones que han analizado muestras generales y de profesorado (Arias Martínez et al., 2013; Solís García y Arroyo Resino, 2022), así como con estudios centrados en docentes con formación específica en atención a las necesidades educativas (Solís García y Real Castela, 2023). En conjunto, estos hallazgos refuerzan la relevancia de la experiencia directa en contextos inclusivos, por ejemplo, la presencia de alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias, como factor asociado a niveles más altos de implicación personal y a una mayor predisposición a desplegar prácticas inclusivas.

Al contrastar estos resultados con la literatura reciente sobre las actitudes docentes hacia la inclusión, se observa una convergencia en varias direcciones. Revisiones y estudios recientes señalan que una parte del profesorado mantiene actitudes ambivalentes o condicionadas hacia la inclusión, especialmente en determinados niveles educativos y ante ciertos perfiles de alumnado (Lindner et al., 2023; León Quispe et al., 2023; Culque Núñez et al., 2024; Fernández et al., 2024). Asimismo, se constata que tanto la formación inicial como la continua en educación inclusiva, especialmente cuando se combinan contenidos teóricos con experiencias prácticas, tienen un impacto relevante en la configuración de actitudes más favorables (Khamzina et al., 2024). En este contexto, los datos del presente estudio aportan evidencia empírica adicional sobre el vínculo entre el lenguaje, la formación, la experiencia y las actitudes en un colectivo de docentes en ejercicio y en formación.

Tomados en conjunto, los hallazgos permiten concluir, en relación con el objetivo general, que la transición desde modelos de integración hacia modelos de inclusión en el ámbito educativo, ampliamente aceptada en el plano teórico (Ainscow, 2001, 2003), sigue encontrando barreras actitudinales en la práctica, especialmente en el componente conductual de la actitud asociado a la implicación personal. Además, se observa una relación entre la valoración de los términos utilizados en las últimas décadas para referirse a la discapacidad y las actitudes expresadas hacia este colectivo, lo que sugiere que la terminología vigente en los contextos educativos continúa desempeñando un papel relevante en la consolidación o transformación de las prácticas inclusivas.

Estos resultados deben interpretarse teniendo en cuenta varias limitaciones. En primer lugar, la muestra se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico de accesibilidad y presenta una composición claramente feminizada. Aunque esta característica es coherente con la realidad del profesorado en el sistema educativo

español, donde alrededor de dos tercios del personal docente son mujeres, en este estudio el porcentaje de mujeres es aún mayor, lo que puede limitar la comparación con contextos en los que la distribución por sexo sea más equilibrada (Cuenca Carrión et al., 2025). En segundo lugar, la información se basa en medidas de autoinforme, susceptibles de sesgos de deseabilidad social. En tercer lugar, el estudio se circunscribe a un contexto geográfico concreto y a un momento temporal determinado, lo que aconseja cautela al extrapolar los datos a otras realidades. Futuros trabajos podrían ampliar la muestra a otros perfiles profesionales y territorios, incorporar metodologías mixtas que combinen datos cuantitativos y cualitativos y explorar la actualización o complementación de los instrumentos para captar matices emergentes en las actitudes hacia la discapacidad.

Desde una perspectiva aplicada, los resultados subrayan la necesidad de reforzar, tanto en la formación inicial como en la permanente del profesorado, contenidos específicos relativos a la educación inclusiva, a la terminología adecuada para referirse a la discapacidad y a las experiencias prácticas en contextos que incluyan alumnado con discapacidad (Khamzina et al., 2024; Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017). Favorecer oportunidades de contacto significativo con estudiantes con discapacidad durante las prácticas externas y a lo largo de la carrera profesional podría contribuir a incrementar la implicación personal y a consolidar actitudes más coherentes con el enfoque de derechos. Asimismo, resulta necesario revisar las guías institucionales sobre lenguaje inclusivo y los materiales formativos dirigidos al profesorado para asegurar que la terminología empleada no refuerce modelos centrados en el déficit.

En conjunto, este estudio aporta una aproximación integrada al análisis de las actitudes del profesorado hacia las personas con discapacidad y de la terminología que utilizan para referirse a ellas, mostrando cómo ambos planos se relacionan y pueden influir en la construcción de una escuela más inclusiva. Estos resultados ofrecen elementos de reflexión útiles para el diseño de políticas de formación, para la revisión de las prácticas de aula y para la promoción de entornos educativos que contribuyan al cumplimiento efectivo del derecho a una educación inclusiva y de calidad para todas las personas.

Referencias bibliográficas

- Aguado, A. L., Alcedo, M. A. y Flórez, M. A. (1997). Una escala de valoración de términos asociados con discapacidad: primeros resultados. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 2(1), 65-81.
- Aguado Díaz, A. L., Flórez García, M. A. y Alcedo Rodríguez, M. A. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(127), 673-704. <http://hdl.handle.net/11162/21546>.
- Aguado Díaz, A. L., Flórez García, M. A. y Alcedo Rodríguez, M. A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673. <https://www.psicothema.com/pdf/3048.pdf>.
- Aguado Díaz, A. y Alcedo Rodríguez, M. A. (1999). La escala de valoración de términos asociados con discapacidad en una muestra de Educación General Básica. *Análisis y Modificación de Conducta*, 25(103), 783-806.
- Ainscow M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Gobierno Vasco (Ed.), *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso Guztientzako Eskola, Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003* (pp. 19-36). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Alcedo Rodríguez, M. A., Gómez Sánchez, L. E., Arias Martínez, B., González García, R. y Aguado Díaz, A. L. (2013). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de educación primaria. *Universitas Psychologica*, 12(2), 493-504. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-2.ecit>.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-884). Clark University Press.
- Álvarez-Delgado, J., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M. I., López-Ramos, V. M. y Mendo-Lázaro, S. (2021). Improving adolescents' attitudes towards persons with disabilities: an intervention study in secondary education. *Sustainability*, 13(8), 4545. <https://doi.org/10.3390/su13084545>.
- Arias González, V. B., Arias Martínez, B., Verdugo Alonso, M. Á., Rubia Avi, M. y Jenaro Río, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 7-41. <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>.
- Arias Martínez, B., Verdugo Alonso, M. A., Gómez Sánchez, L. E. y Arias González, V. (2013). Actitudes hacia la inclusión. En M. Á. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia* (pp. 61-88). Amarú.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9). 41-54. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:559207c7-2901-4d6e-82a3-b016d74adaa3/pe-n9-art03-pilar-arnaiz.pdf>.
- Bausela Herreras, 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. <https://doi.org/10.35362/rie4962053>.
- CAST (2018). *The UDL Guidelines*. CAST. <http://udlguidelines.cast.org/>.
- Cecchetti, M., Last, J., Lynch, J. y Linehan, C. (2021). Evaluating the longitudinal impact of a disability education intervention on medical students' attitudes towards persons with a disability. *Disability and Health Journal*, 14(3), 101092. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101092>.

- Cuenca Carrión, E., Jiménez Sánchez, J., Ajo Lázaro, A., Frias del Val, A. S., Collado Martín, M. A., Gutiérrez Jugo, J. F., Barrio de Miguel, M. A., González-Albo Arévalo, R., Penela García, M., Pla Viana, L., Vico Borrillo, R. A., Gimeno Gómez, E. y Mora Saez, A. (2025). *Informe 2025 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2023-2024*. Consejo Escolar del Estado.
- Culque Núñez, C. A., Gonzabay Medina, N. y Rentería Cárdenas, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>.
- Domínguez, S., Villegas, G., Bocanegra, K., Aquile, D., Castillo, A., Dulanto, N., Llontop, C. y Rimachi, M. (2014). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 37-60.
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://redis.cedid.es/index.php/redis/article/view/856/468>.
- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46. <http://hdl.handle.net/10662/4644>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Políticas de financiación para sistemas de educación inclusiva. Informe resumen final*. FPIES. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/FPIES-Summary-ES.pdf>.
- Fernández, L., Peral, A., Díez, A. y Real, S. (2024). Actitudes de los docentes hacia el alumnado con discapacidad. En M. M. Molero, Á. Martos, P. Molina, M. C. Pérez y S. Fernández (Comp.), *Exploración de variables psicológicas y educativas: avances en la investigación escolar* (pp. 161-172). Dykinson.
- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (2007). *Social cognition: from brains to culture*. McGraw-Hill Education.
- Freer, J. R. (2022). The effects of the tripartite intervention on students' attitudes towards disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 18-30. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12512>.
- Freer, J. y Kaefer, T. (2021). Experiences matter: educators' attitudes toward disability in higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(4), 54-66. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v51i4.189093>.
- Garabal-Barbeira, J., Espinosa, P. y Pousada García, T. (2017). Influencia de la desconexión moral y el prejuicio sobre la percepción de términos asociados a la discapacidad. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (08), 11-16. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.2296>.
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/271>.
- Garrad, T. A., Stephen, C. y Pedersen, S. J. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>.
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. https://redis.cedid.es/index.php/redis/article/view/198/pdf_42.
- Guirado Rivero, V. C., García Navarro, X. y Martín González, D. M. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 82-88.
- IBM Corp. (2024). *IBM SPSS Statistics for Windows, version 30.0*. IBM Corp.
- Iglesias Rodríguez, A. y Calvo Álvarez, I. (2010). Análisis de la cultura escolar en un centro preferente de integración. *Innovaciones educativas*, 17, 23-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5181323.pdf>.

- Jáquez-Polanco, J. M., Ricardo-Jiménez, L. S., Garzón-López, L. A. y Andújar-Avilés, J. (2026). Percepciones y actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales: revisión sistemática. *Episteme Koinonía*, 9(17), 177-199. <https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4910>.
- Khamzina, K., Stanczak, A., Brasselet, C., Desombre, C., Legrain, C., Rossi, S., Guirimand, N. y Cilia, F. (2024). Designing effective pre-service teacher training in inclusive education: a narrative review of the effects of duration and content delivery mode on teachers' attitudes toward inclusive education. *Educational Psychology Review*, 36(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09851-8>.
- León Quispe, K., Villafuerte Alvarez, C. A., Llanos Chuquipa, E. N., Abarca Mora, V. y Zapata Chiroque, J. E. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 49-61. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496>.
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M. y Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>.
- Lorenzo Lledó, A. (2023). *El modelo educativo inclusivo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/97ea4745-51de-4d10-9687-32a3c515e9e9/content>.
- Márquez, A. (Coord.) (2021). *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico*. Graó.
- McConkey, R., Slater, P., Smith, A., Dubois, L. y Shellard, A. (2021). Perceptions of the rights and capabilities of people with intellectual disability in the United States. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(2), 537-545. <https://doi.org/10.1111/jar.12819>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Comentario General N° 4. Artículo 24. Derecho a la educación inclusiva*. ONU. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27268/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://docs.un.org/es/A/RES/70/1>.
- Organización de las Naciones Unidas (2019). *Directrices para un lenguaje inclusivo en el ámbito de la discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/11/directrices-lenguaje-inclusivo-discapacidad.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS y Banco Mundial. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/b5b9f7b9-4e13-4b37-af3a-16ac137891bc/content>.
- Pegalajar Palomino, M. C. y Colmenero Ruiz, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>.
- Pelleboer-Gunnink, H. A., van Oorsouw, W. M. W. J., van Weeghel, J. y Embregts, P. J. C. M. (2017). Mainstream health professionals' stigmatising attitudes towards people with intellectual disabilities: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(5), 411-434. <https://doi.org/10.1111/jir.12353>.
- Peñas, E. y Hernández, P. (2019). *Guía de estilo sobre discapacidad para profesionales de los medios de comunicación*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.sis.net/documentos/ficha/544014.pdf>.
- Polo Sánchez, M. T., Fernández Jiménez, C. y Díaz Batanero, C. (2011). Estudio 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. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n1/v10n1a10>.

- Polo Sánchez, M. T. y Aparicio Puerta, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. <https://revistas.um.es/rie/article/view/279281>.
- Rodríguez Sánchez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 223-238. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/82>.
- Rubio Jurado, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencias Educativas*, 19. https://educacionyticdesafio.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/principios-normalizados-de-la-integracionfrancisco_rubio_jurado02.pdf.
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 5(4), 207-214.
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. y Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los alumnos con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-142.
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez-Linares, J. J. y Molero-Jurado, M. M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Slater, P., McConkey, R., Smith, A., Dubois, L. y Shellard, A. (2020). Public attitudes to the rights and community inclusion of people with intellectual disabilities: a transnational study. *Research in Developmental Disabilities*, 105, e103754. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103754>.
- Solís, P., Pedrosa, I. y Mateos-Fernández, L. M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities. *Cultura y Educación*, 31(3), 576-608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>.
- Solís García, P. y Arroyo Resino, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 83-83. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/4537/5838>.
- Solís García, P. y Real Castelao, S. (2023). Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en profesorado de Secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 267-286. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321>.
- Souto Galván, C. (2022). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario), 406-439. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713>.
- Suriá Martínez, R. S. (2017). Creencias entre los estudiantes universitarios hacia la discapacidad: análisis de su evolución entre generaciones. *Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 153-161. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1038>.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. John Wiley and Sons.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. y Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>.
- Verdugo Alonso, M. A., Arias Martínez, B. y Jenaro Río, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Instituto Nacional de Servicios Sociales.

- Verdugo Alonso, M. A., Jenaro Río, C. y Arias Martínez, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En M. Verdugo Alonso (Dir.), *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-144). Siglo XXI de España.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. y Arnaud, C. (2009). Determinant's of student's attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 473-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>.