

**Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad**  
**Teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities**  
**Atitudes dos professores diante da inclusão de alunos com deficiência**

*María Martha Bermúdez<sup>1</sup>, ORCID 0000-0002-9283-4672*

*Ignacio Navarrete Antola<sup>2</sup>, ORCID 0000-0002-5456-6638*

<sup>1,2</sup>*Depto. de Psicología del Desarrollo y Educacional. Universidad Católica del Uruguay*

**Resumen:** Existe desde el 2010 un marco normativo en Uruguay que dispone la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Sin embargo, las imposiciones legales no modifican la práctica docente en el aula. Este trabajo tiene el objetivo de conocer las actitudes de los docentes con la finalidad de entender su predisposición para actuar y realizar una propuesta de intervención en aula que atienda la diversidad. La población estudiada está formada por 42 docentes de educación primaria de centros educativos públicos, ubicados en localidades rurales y urbanas de Uruguay. Se aplicó la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Verdugo, Arias & Jenaro, 1992). Se encontró una relación estadísticamente significativa entre la formación inicial de los maestros respecto a la actitud general, la implicación personal y el reconocimiento/negación de derechos.

**Palabras clave:** inclusión, actitudes, educación inclusiva, educación primaria, discapacidad

**Abstract:** Since 2010, there exists a legal framework in Uruguay that declares the equality of opportunities for people with disabilities. However, legal impositions don't change a teacher's behavior in class. This study has been carried out with the objective of discovering the attitudes of the teachers in order to understand their predisposition to act and have an intervention proposal in class that considers diversity. The studied population is comprised of 42 primary school teachers from state schools, located in rural towns and cities in Uruguay. The Scale for Attitudes Toward People with Disabilities was used (Verdugo, Arias & Jenaro, 1992). A statistically significant relationship was found between the teachers' initial training and their general attitude, personal implication and acknowledgement/denial of rights.

**Keywords:** inclusion, attitudes, inclusive education, primary education, disability

**Resumo:** Existe desde 2010 um marco normativo no Uruguai que estabelece a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência. No entanto, os requisitos legais não alteram a prática docente na sala de aula. Este trabalho tem como objetivo conhecer as atitudes dos professores, a fim de compreender sua predisposição para atuar e realizar uma proposta de intervenção em sala de aula que atenda a diversidade. A população estudada é composta por 42 professores do ensino fundamental que atuam em escolas públicas, localizados em áreas rurais e urbanas do Uruguai. Foi aplicada a Escala de Atitudes em relação às Pessoas com Deficiência (Verdugo, Arias & Jenaro, 1992). Foi encontrada uma relação estatisticamente significativa entre a formação inicial dos professores e a atitude geral, o envolvimento pessoal e o reconhecimento/negação de direitos.

**Palavras-chave:** inclusão, atitudes, educação inclusiva, educação primária, deficiência



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional

Recibido: 07/07/2018

Aceptado: 20/04/2019

Cómo citar este artículo:

Bermúdez, M.M., & Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2107. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>

*Correspondencia:* María Martha Bermúdez, e-mail: [mmbermudez123@gmail.com](mailto:mmbermudez123@gmail.com); Ignacio Navarrete Antola, e-mail: [inavarre@ucu.edu.uy](mailto:inavarre@ucu.edu.uy)

No es posible dejar de pensar que la discapacidad es parte de la condición humana y que todas las personas la padecerán en menor o mayor grado, en algún momento de su vida, según se considera en el *Informe mundial sobre la discapacidad* realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011).

Desde esa mirada, los alumnos con discapacidad tienen reconocido su derecho a participar en la educación general (Verdugo & Rodríguez, 2008). Desde hace varias décadas se intenta unificar la educación especial y la general en un único sistema educativo, aceptando la ineficacia de la educación segregada. Incluso, sostienen los autores:

No era suficiente apostar por integrar al alumno y favorecer que aprendiera competencias diferentes para compartir espacio y currículum en la educación general, sino que se observó que la integración no podía funcionar si no se modificaban aspectos ambientales de los contextos en los que se integraba la persona. (p. 7).

Así surge el concepto de inclusión. Se entiende que los cambios identificados en la atención educativa de los alumnos con discapacidad están relacionados con los que se producen en la misma concepción de discapacidad: deja ser considerada como un problema, trastorno o déficit del alumno, y empieza a tenerse en cuenta su contexto y las interacciones que allí suceden.

A pesar de que la normativa vigente lo reglamenta, las imposiciones legales no modifican la práctica (Sánchez, Borzi & Talou, 2012). Es allí que el docente puede hacer la diferencia en el rendimiento de los estudiantes, aun de aquellos de los que no se espera que sea bueno. Su actitud puede estar directamente relacionada con el éxito o el fracaso de sus alumnos.

### ***Definición del problema y objetivos***

Varios investigadores han llegado a la conclusión de que la interacción entre iguales facilita los aprendizajes. Sin embargo, ello no se da de modo automático (Elices, Del Caño, & Verdugo, 2002). El punto de partida debe ser el personal docente. En este sentido, Ainscow (2012) afirma que los cambios en los estudiantes dependen del comportamiento de los adultos y de sus expectativas sobre la capacidad para aprender que se tenga. Como sostiene Romero (2006) el docente comprometido debe partir siempre de una reflexión sobre su tarea, pues esto le permitirá “convertir sus intenciones en propósitos y acciones” (p. 43).

En vista de que la legislación no asegura el éxito de la inclusión educativa (Verdugo, 2002), y teniendo en cuenta la importancia del contexto en el desarrollo del sujeto, y que son los maestros los encargados de mediar entre ambos, parece imprescindible conocer las actitudes que aquellos poseen hacia las personas con discapacidad con el objetivo de entender sus prácticas. Estudios realizados bajo la supervisión de Verdugo aseguran la posibilidad de modificar la actitud hacia las personas con discapacidad (Priante, 2003).

El objetivo general de este trabajo es conocer las actitudes de los docentes que pertenecen a la educación pública de nuestro país, respecto a sus alumnos con discapacidad.

Los objetivos específicos son: describir los factores personales que pueden determinar la actitud de los maestros ante las personas con discapacidad, y comparar las actitudes de los docentes con relación al contexto en el que se desempeñan.

### **Marco conceptual**

El concepto de discapacidad ha ido adoptando numerosas formas, modificando el modelo médico que la consideraba, desde una perspectiva biológica, como un problema individual o una patología, (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías [CIDDDM], 1983). La persona era, desde esta mirada, percibida como deficiente (Barton, 2011), debiendo subsanar “limitaciones en el funcionamiento” a través de un tratamiento médico (Seoane, 2011).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2006) incluye en su definición a aquellas personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, debido a la presencia de diversas barreras.

Posteriormente, la OMS (2011) define la discapacidad como un fenómeno complejo que refleja la interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (actitudes negativas, transporte y edificios inaccesibles y un apoyo social limitado). Hoy en día, la discapacidad se considera una cuestión de derechos humanos.

El modelo biopsicosocial, entonces, no busca una cura para que el individuo se adapte, sino que la sociedad ofrezca formas que garanticen la accesibilidad y la inclusión de todas las personas y debe ser asumida mediante la adopción de políticas públicas (Colamarco & Delamonica, 2013).

En cuanto a la respuesta educativa, López, Echeita y Martín (2009) establecen que los esquemas de organización burocráticos orientados a una enseñanza homogénea para alumnos considerados homogéneos resultan de limitada efectividad. Es posible considerar, entonces, el proceso de inclusión educativa como respuesta a los derechos (ONU, 2006), reforzando la relación entre los factores internos o individuales y los factores externos, sociales o contextuales de la discapacidad (Seoane, 2011). A partir de allí, se ven -o no- ciertas limitaciones desde las restricciones que se imponen (Urmeneta, 2010), y se apuesta a la autonomía de las personas, con conciencia de sus limitaciones y de la necesidad de servicios y sistemas de apoyo que posibiliten el ejercicio de sus capacidades y derechos (Seoane, 2011).

Se trata de reconocer tanto de las diferencias como de las semejanzas de los aprendices, renunciando a entenderlas como una amenaza (Martinis & Redondo, 2006) y considerando que aquellas, más que un problema a resolver, constituyen un recurso de apoyo (Verdugo & Rodríguez, 2008). Se aspira a ofrecer un “aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Wehmeyer, 2009, p. 107), que procura dejar de centrarse en las deficiencias y enfatizar los puntos fuertes de una enseñanza común, pero también adaptada y personalizada a las características individuales (Echeita, 2013).

Para Echeita y Ainscow (2011), es necesaria la identificación y eliminación de barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje, especialmente de aquellos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad. En el ámbito de la vida escolar, esas barreras son de orden físico, pero especialmente, personales (Echeita, Verdugo, Sandoval, Simón, López, González-Gil & Calvo, 2008; Gutiérrez, 2007).

La propuesta más relevante al respecto plantea el establecimiento de redes de colaboración en el interior y el exterior de los centros educativos, realizando conexiones entre culturas, políticas y prácticas educativas (Booth & Ainscow, 2002). Las culturas inclusivas,

según estos autores, se refieren a los valores que guían la acción de la comunidad y se manifiestan en forma de normas que sugieren a los individuos qué deben hacer y cómo.

El éxito de la inclusión, según Verdugo (2009), no solo requiere actuar sobre las prácticas (microsistema), sino mediante cambios e innovaciones organizacionales en los distintos sistemas educativos (mesosistema) y en las políticas educativas (macrosistema). Pero los verdaderos cambios únicamente pueden ser producidos por quienes trabajan con el alumnado (Verdugo, 2011).

Es necesario entender, en primer lugar, cómo se determina el comportamiento humano. De acuerdo a la Teoría de la Acción Razonada, para predecir la conducta de un sujeto no hay nada más eficaz que preguntarle directamente por su intención. Desde este punto de vista, se intenta analizar los procesos que conducen desde la intención a una acción (Reyes, 2007). Fishbein y Ajzen (como se cita en Reyes, 2007) creen que la conducta puede ser estimada a partir de las creencias, ya que los seres humanos son seres razonables que pueden hacer uso de la información que poseen para actuar. Por su parte, Novo, Muñoz y Calvo (2011) basan su investigación en la misma teoría, indicando que las intenciones son provocadas por la suma de las influencias de las actitudes y de las normas subjetivas.

A partir de los autores citados, se entiende por actitud una predisposición a responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante objetos, personas o grupos de personas y situaciones. En este sentido, se han identificado tres tipos de componentes de las actitudes (Catalán & González, 2009; Gargallo, Pérez, Fernández & Jiménez, 2007; Sierra, 1999; Verdugo, 2002). Desde el punto de vista cognitivo o ideológico se entiende que una actitud refleja pensamientos, ideas, creencias, opiniones, percepciones acerca de un objeto actitudinal (es decir, de qué manera el objeto actitudinal es definido). Cada pensamiento, a su vez, tiene asociado algún grado de emoción positiva o negativa (componente afectivo, evaluativo, sentimental), que implica simpatía o antipatía hacia cosas o personas. El componente conductual, comportamental o reactivo supone la predisposición para actuar, acercándose, alejándose, o yendo contra el objeto.

Las actitudes y los proyectos de personas o grupos hacen posible que las políticas educativas avancen (Perrenoud, 2004). Se evidencia, entonces, la importancia del compromiso de los docentes en las modificaciones que la práctica requiera, en relación con los estudiantes, con la profesión y con la escuela, más allá de imposiciones legales (Bolívar, 2010).

En un modelo posterior al de López et al. (2009), centrado en las conductas disruptivas, Urbina, Simón y Echeita (2011) también consideran que las culturas, políticas y prácticas más o menos inclusivas antes mencionadas se sostienen en las concepciones de los profesores respecto a las mismas dimensiones relacionadas con el rol docente.

Al consultar las investigaciones realizadas sobre las actitudes de los docentes hacia las personas con discapacidad, se encontró que, en general, estas son positivas (Araya, González & Cerpa, 2014; Martínez & Bilbao, 2011; Moreno, Rodríguez, Saldaña & Aguilera, 2006), al igual que las de los futuros docentes (Castaño, 2012; Seva, 2016).

Sin embargo, según Baña, Fernández y Fernández (2006), no se les otorga a todos los estudiantes ni los mismos derechos (votar, casarse, tener hijos) ni las mismas oportunidades; no se los educa para que sean personas autónomas y que se desarrollen al máximo como tales; se los discrimina por ser diferentes y, en consecuencia, se les resta calidad de vida. Estos autores consideran que los profesores escogen el tipo de actividad en función de la percepción que tienen de los alumnos con discapacidad, y ponen el acento en el individuo, en sus dificultades y deficiencias. De esta forma, al considerar que son menos inteligentes que las demás personas, les van a encomendar trabajos sencillos y repetitivos, con instrucciones simples y, por lo tanto, no van a poner en marcha los apoyos, los recursos y las estrategias necesarios para su desarrollo integral.

En cuanto a las variables personales que determinan las actitudes de los docentes hacia la discapacidad, las investigaciones no ofrecen un criterio unánime en cuanto a la influencia del sexo; hay quienes consideran que los hombres tienen una actitud más favorable que las mujeres (Baña et al., 2006) y quienes no encuentran diferencias significativas (Domínguez & López, 2010; García & Alonso, 1985; Moreno et al., 2006) o puntúan a las mujeres por encima de la media y a los hombres por debajo (Martínez & Bilbao, 2011).

Las actitudes resultan ser más positivas en los maestros más jóvenes (García & Alonso, 1985). En este sentido, Domínguez y López (2010) concluyen que, a mayor edad, menor importancia se le concede a los aspectos normativo-legislativos que enmarcan la diversidad. El aumento de la información, de la especialidad o de la capacitación parece mejorar las actitudes (García & Alonso, 1985; Talou, Borzi, Vázquez, Gómez, Escobar & Hernández, 2010), pero no se encuentra coincidencia respecto a la relación de la actitud con la experiencia de los docentes (Martínez & Bilbao, 2011).

El contacto o no con la discapacidad ejerce influencia: se percibe una actitud más positiva en personas que tienen dicha experiencia (Baña et al., 2006; Castaño, 2012; Martínez & Bilbao, 2011; Moreno et al., 2006; Rodríguez, Álvarez & García, 2014). Las actitudes más favorables a la inclusión se encuentran en los maestros de educación inicial y primer ciclo, posiblemente debido a la existencia de programas menos academicistas, individualizados y menos exigentes (García & Alonso, 1985); o acorde con la percepción de la creciente dificultad sobre el manejo del aula, la autoeficacia y el desarrollo del currículo que tiene el profesorado según se avanza en las etapas educativas (Urbina et al., 2011).

En cuanto a las características del contexto que determinan las actitudes, García y Alonso (1985) no encuentran diferencias significativas respecto al tipo de centro educativo, atribuyéndole el éxito de la inclusión a esfuerzos concretos de algunos docentes, dejando al margen la responsabilidad organizacional (Ossa, 2008). Similares resultados encuentran Martínez y Bilbao (2011).

Puesto que las actitudes son producto del aprendizaje (Ovejero, 2007; Verdugo, 2002) y, por lo tanto, se van conformando a lo largo de toda la vida del individuo, las intervenciones en la mejora de cada uno de los aspectos mencionados, así como en los contextos educativos, favorecen la integración y los cambios de concepciones (González & Baños, 2012).

La capacitación es una de las posibles intervenciones externas (apoyos) que deberían recibir los docentes para mantener su compromiso (Bolívar, 2010). Como considera Perrenoud (2004), sería importante que los docentes participaran en los procesos de decisión y fueran, a su vez, agentes de su propia formación.

Castaño (2012), en un estudio acerca de las actitudes de más de mil futuros maestros, observó que aquellos con más conocimientos sobre la discapacidad manifiestan también actitudes más positivas. Por su parte, Seva (2016) al estudiar las actitudes hacia la discapacidad de los futuros docentes de Educación Infantil, concluye que los que cursan el último año muestran mayor implicación personal que los del primero.

Zeballos (2015), luego de analizar las concepciones hacia la infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de la carrera de Magisterio del Plan 2008, en el contexto uruguayo, llegó a similares conclusiones. La investigadora entiende que las diferencias están vinculadas a la incidencia de la formación y de la práctica docente. La formación debe realizarse de forma continua e integral, según proponen Valenzuela, Guillén y Campa (2014), y destinarse a todos los profesores, independientemente del centro en el cual trabajan. Verdugo (2002) habla de *sentido de competencia*, y Baña et al. (2006), de *sensibilización*. En el mismo sentido, Novo, Muñoz y Calvo (2015) afirman que la intención de apoyo a la inclusión de personas con discapacidad está influida por la percepción de la capacidad propia para ayudar.

Diez años después de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que constituye un compromiso para universalizar el acceso a la educación, los países de América

Latina, el Caribe y América del Norte evaluaron el progreso realizado dentro de la región. Reunidos en Santo Domingo -de febrero de 2000-, se comprometieron “a establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva” (UNESCO, 2000, p. 39).

Más tarde, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas, ratificada por el Estado uruguayo en el año 2008 (ley 18.418), supuso un cambio de paradigma respecto a este grupo de la población. En ella se aclaran y precisan las esferas en las que se han vulnerado sus derechos, en las que es necesario introducir adaptaciones para que puedan ejercerlos en forma efectiva y en las que debe reforzarse su protección.

En Uruguay, la ley 18. 651, en su artículo 40 dispone “la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad” (capítulo VII), definiéndolas como “toda persona que padezca o presente una alteración funcional [...] que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (capítulo I, artículo 2). Esta definición significa un avance en tanto se aparta del concepto de deficiencia manejado anteriormente (Viera y Zeballos, 2014).

En los últimos años, se han desplegado algunos programas y dispositivos que buscan atender a las dificultades de inclusión que se presentan por distintas situaciones (Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP], 2011). Tal es el caso de Maestros Comunitarios; Maestro más Maestro; Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E.R.); Escuelas Disfrutables, y el Proyecto Intersectorial de Atención para el Desarrollo y el Aprendizaje, la Promoción de Derechos y el Fortalecimiento de las Instituciones Educativas (INTER-IN).

La Circular n. 58 del (CEIP, 2014) aprueba el *Protocolo de inclusión educativa de educación especial*, que establece la competencia de la Educación Especial para orientar y apoyar la inclusión de los alumnos con discapacidad, optimizando las coordinaciones interinstitucionales y considerando medidas de apoyo a la inclusión (escolaridad compartida o doble escolaridad en escuela Común y Especial, apoyo en Escuela Especial, pasantías en Escuelas Especiales, maestros itinerantes, definición de las adaptaciones de acceso al currículum).

En 2017, se aprobó el *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en centros educativos*, que orienta las acciones a fin de proporcionar apoyo para la atención a la diversidad, brinda una guía de buenas prácticas, detalla estrategias para lograr la accesibilidad de todos los estudiantes, y menciona la importancia de sensibilizar y formar a los docentes (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2017).

Según el último censo de población (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2011), el 83 % de los niños y niñas con discapacidad asisten a centros comunes, en tanto el 17 % lo hacen en los centros de educación especial. Por otra parte, el 57 % de los niños y niñas con discapacidad están matriculados en Educación Especial, mientras que el 43 % asisten a escuelas comunes (Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública [CAinfo], 2013). Dicha información debe ser tomada con cautela, dadas las dificultades que existieron en la recolección y las complejidades inherentes al diagnóstico de la discapacidad. También los datos recabados por el Censo se construyeron a partir de la autoidentificación de los censados y no de un diagnóstico técnico. Se destaca la escasa disponibilidad de información estadística de calidad sobre el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad con la que se cuenta en el país (CAinfo, 2013), lo cual da la pauta de la baja visibilidad y jerarquización que ha tenido el tema en el ámbito del Estado.

Entre los compromisos específicos que los Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas han asumido para garantizar la inclusión, se encuentra el de adoptar medidas pertinentes para la formación de maestros y otros profesionales para el trabajo con personas con

discapacidad en todos los niveles de la enseñanza (ONU, 2006). Sin embargo, la ratificación no siempre se traduce en articulación entre las propuestas y las acciones necesarias (Colamarco & Delamonica, 2013). Tanto es así, que la Inclusión Educativa no forma parte de la formación inicial de los maestros de nuestro país (CAinfo, 2013).

En el plan de estudio de la formación de grado de los docentes, el abordaje de modelos inclusivos solamente se desarrolla a través de los Seminarios de Aprendizaje e Inclusión (Consejo de Formación [CFE], 2017) y de Derechos Humanos (CFE, 2016), y que no modifican, según un estudio realizado por Zeballos (2015), la concepción de los egresados, ya que el número de asignaturas sobre inclusión es insuficiente.

Según el Censo Nacional Docente (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2007), la mayoría de los maestros perciben las dificultades de aprendizaje de sus alumnos como un problema en su trabajo (87.2 %), considerándolo un problema serio el 40.5 %. Por su parte, los problemas de conducta en clase son percibidos como una dificultad por 7 de cada 10 maestros (71.4 %), entre los cuales la mitad lo caracterizaron como un problema serio (34.7 %). Cabe destacar que los niños con trastorno de conducta constituyen el segundo grupo con mayor incidencia dentro de la matriculación en la educación pública con discapacidad (26 %), luego de la discapacidad intelectual (36 %) (CAinfo, 2013).

Los docentes de la educación primaria son los que menos participan en instancias de seminarios, congresos o charlas sobre educación o sobre su especialidad (41.4 %), aunque la información muestra una predisposición importante en el cuerpo docente para la ampliación de su formación: aproximadamente 3 de cada 10 docentes estarían dispuestos a realizar una especialización si esta fuera ofrecida por la ANEP.

Más allá de la normativa, de las cifras y de la formación que reciben sus docentes, Uruguay mantiene un sistema de educación segregada, por lo que los procesos de cambio han de ser liderados por los propios actores institucionales, directivos, docentes e investigadores (Viera & Zeballos, 2014). La formación continua y la percepción de no tener el tiempo suficiente para atender la diversidad en el aula son esenciales a la hora de definir estrategias para favorecer la inclusión (Angenscheidt & Navarrete, 2017).

## Método

Esta investigación es descriptiva, de tipo transversal, correlacional (León & Montero, 2004), basada en la aplicación de un cuestionario.

### *Participantes*

La investigación consiste en el análisis de la información obtenida de una muestra de 42 maestros de educación primaria de centros educativos públicos, ubicados en localidades rurales y urbanas del departamento de Lavalleja. Dichas escuelas se encuentran entre los quintiles 2 y 5 del contexto sociocultural (CEIP, 2017). Todos estaban ejerciendo docencia directa en quinto y sexto año en el área de Educación Común.

Entre ellos, el 42.9 % son menores de 40 años; el 57.1 % tienen menos de 20 años de trabajo; el 21.4 % tienen formación en educación inicial. El 50 % trabajan como maestros multigrado y el 50 % en escuelas que poseen un maestro por grado. El 11.9 % lo han hecho en educación especial, y el 9.5 % han realizado cursos en el área de educación especial y/o dificultades de aprendizaje.

El 78.6 % de los maestros manifiestan tener contacto con personas con diferentes tipos de discapacidad y el 47.6 % tienen niños con discapacidad incluidos en su clase.

## ***Instrumento***

Para la obtención de datos cuantitativos se usó la escala de *Actitudes hacia las personas con discapacidad* (Verdugo et al., 1994). El instrumento está dividido en dos partes: en la primera se recogen los datos de identificación, y la segunda es una encuesta donde se evalúa la actitud hacia las personas con discapacidad. Esta última consta de 37 afirmaciones de respuesta Likert con seis posibilidades. A su vez se agrupan en cinco factores que actuarán como variables dependientes.

Para poder realizar los análisis siguientes, los ítems que expresan valoración negativa se codificaron de manera inversa en cuanto a los valores que les asigna la escala. De esta manera, la mayor puntuación refleja una actitud positiva ante las personas con discapacidad.

Las variables independientes extraídas de tal instrumento son: edad, sexo, formación, realización de cursos de capacitación y perfeccionamiento en el área de la educación especial, centro de procedencia, características del centro, contacto o no con personas con discapacidad, razón y frecuencia del contacto.

Las variables dependientes se agrupan en cinco dimensiones (Verdugo et al., 1992):

- Valoración de capacidades y limitaciones: concepción que el docente tiene de las personas con discapacidad respecto a su capacidad de aprendizaje y de desempeño y muestra las inferencias sobre aptitudes orientadas a la ejecución de tareas.
- Reconocimiento/negación de derechos: reconocimiento de derechos fundamentales de la persona, igualdad de oportunidades, votar, acceder a créditos, y a la integración social.
- Implicación personal: juicios referidos a comportamientos concretos de interacción que la persona llevaría a efecto en relación con personas con discapacidad, ya sea en situaciones personales, laborales y/o sociales.
- Calificación genérica: atribuciones globales y calificaciones genéricas que la persona efectúa acerca de rasgos presuntamente definitorios de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad.
- Asunción de roles: presunciones que el docente hace acerca de la concepción que de sí mismas tienen las personas con discapacidad.

## ***Procedimiento y análisis de datos***

Previamente a la realización de la investigación, se llevó a cabo un trabajo de campo piloto en un colegio privado del interior del país, con la finalidad de observar el comportamiento de los docentes ante la información que solicita. Una vez conocida la reacción de los docentes frente al instrumento, se pidió el consentimiento informado a cada participante y entregó en un sobre la escala para ser completada y luego entregada en al investigador en la institución correspondiente. Se cumplió con las normas éticas propuestas por la APA.

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos y comparativos, utilizando el paquete estadístico *SPSS*.

## **Resultados**

Las puntuaciones promedio indican que los docentes presentan una actitud positiva hacia las personas con discapacidad ( $M= 5.0669$ ). En la Tabla 1 se puede observar que la subescala con mayores puntajes fue la de Implicación personal ( $M= 5.6361$ ), seguida por Reconocimiento/negación de derechos ( $M= 5.2718$ ). Tanto Asunción de roles ( $M = 4.8036$ ), Calificación genérica ( $M = 4.7524$ ) como Valoración de capacidades y limitaciones ( $M= 4.6429$ ) se encuentran por debajo de la media general.

Tabla 1  
*Datos descriptivos de la actitud de los maestros*

	<i>M</i>	<i>DE</i>
Actitud general	5.0669	.52808
Valoración de capacidades y limitaciones	4.6429	.83456
Reconocimiento/negación de derechos	5.2718	.58000
Implicación personal	5.6361	.0544
Calificación genérica	4.7524	.78623
Asunción de roles	4.8036	.77013

Para la comparación entre las variables trabajadas, se utilizaron pruebas no paramétricas, ya que los datos no tienen distribución normal. La prueba de *U* de *Mann-Whitney* se usa para comparar las medias de las cinco variables dependientes con las de las independientes. Se encontraron diferencias significativas únicamente respecto a la variable Formación, en Actitud general ( $p= .012$ ), Valoración de capacidades/limitaciones ( $p = .003$ ), y Reconocimiento/negación de derechos ( $p= .013$ ) (ver Tabla 2).

Tabla 2  
*Actitud de los maestros según la formación inicial*

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Actitud general	64500	109500	-2506	.012
Valoración de capacidades y limitaciones	50500	95500	-2954	.003
Reconocimiento/negación de derechos	65500	110500	-2481	.013
Implicación personal	129500	657500	-.503	.615
Calificación genérica	90000	135000	-1717	.086
Asunción de roles	95500	140500	-1540	.124

Al considerar las medias, se observa que las más altas corresponden a maestro de educación común en los tres casos, según se expone en la Tabla 3.

Tabla 3.  
*Medias de las variables que presentan diferencias significativas respecto a la formación inicial de los maestros*

	Maestro de educación común e inicial			Maestro de educación común		
	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>n</i>	<i>DE</i>
Valoración de capacidades y limitaciones	3.8765	9	.65132	4.8576	32	.77044
Reconocimiento/negación de derechos	4.9352	9	.33535	5.3542	32	.60907
General general	4.7027	9	.35983	5.1672	32	.53513

No se encontraron diferencias significativas para las variables edad (menor de 40 años/40 años o más), años de trabajo (menos de 20 años de trabajo/20 años de trabajo o más), características del centro (multigrado/un maestro por grado), si ha trabajado en educación

especial, tiene cursos de perfeccionamiento, tiene contacto con personas con discapacidad y tiene niños incluidos en su clase.

La prueba *Kruskal-Wallis* fue utilizada para comparar las medias relacionadas con el tipo de discapacidad, la razón y frecuencia del contacto, pero no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las cinco variables como tampoco en actitud general.

Al observar cada uno de los ítems, se ve que las preguntas con máxima puntuación son la n.º 12 (“Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas”) ( $M= 5.90$ ), la n.º 10 (“Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad”) (que tiene igual media) y la n.º 3 (“Permitiría que su hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad”) ( $M= 5.88$ ). Estas preguntas corresponden a los factores que presentan la mayor media.

Las preguntas cuya media es menor son, la n.º 7 (“Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños”) ( $M= 3.62$ ), la n.º 2 (“Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad”) ( $M= 3.69$ ) y la n.º 34 (“La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema”) ( $M= 3.88$ ). Estas preguntas corresponden a los factores Valoración de capacidades y limitaciones y Calificación genérica.

### Discusión y Conclusiones

El primer objetivo de este estudio fue conocer la actitud de los maestros que pertenecen a la educación pública de nuestro país, respecto a sus alumnos con discapacidad. De acuerdo a los resultados obtenidos, puede concluirse que la actitud es positiva, lo cual coincide con las investigaciones consultadas (Angenscheidt & Navarrete, 2017; Araya et al., 2014; Martínez & Bilbao, 2011; Moreno et al., 2006).

Si se observan las variables que obtuvieron las puntuaciones más altas, se encuentra que, tal como afirman algunos autores (Araya et al., 2014; Martínez & Bilbao, 2011; Rodríguez, 2015), hay una actitud positiva con respecto a las personas con discapacidad en aquellos docentes que mantienen o han tenido una interacción en situaciones personales, laborales y/o sociales con personas con discapacidad (Implicación personal). Lo mismo ocurre respecto al reconocimiento de derechos fundamentales fuera del contexto escolar, tales como igualdad de oportunidades, votar, acceder a créditos, casarse, tener hijos. Sin embargo, esta actitud favorable se ve limitada por atribuciones globales acerca de rasgos presuntamente definitorios de la personalidad o la conducta de las personas con discapacidad (Calificación genérica). Otro tanto ocurre con la concepción que el docente tiene de la capacidad de aprendizaje y del desempeño de las personas con discapacidad (Valoración de capacidades y limitaciones). A su vez, la puntuación obtenida disminuye debido a presunciones que el docente efectúa acerca de la concepción que de sí mismas tienen las personas con discapacidad.

Uno de los objetivos específicos fue describir los factores personales que pueden determinar la actitud de los maestros ante las personas con discapacidad. No se identifica relación entre la actitud, la edad y los años de trabajo, coincidiendo con Martínez y Bilbao (2011). Tampoco se ve modificada la actitud si el maestro ha trabajado en educación especial o tiene cursos de perfeccionamiento. El contacto con personas con discapacidad no parece afectar la actitud de la población estudiada, al igual que en los estudios realizados por Araya et al. (2014) y Macías (2016). Los resultados tampoco indican una actitud más positiva en cuanto a la experiencia con alumnos incluidos, tal como afirman Martínez y Bilbao (2011), quienes estudiaron las actitudes de los docentes universitarios de la ciudad de Burgos.

Sin embargo, la muestra estudiada presenta una predisposición favorable y estadísticamente significativa de los maestros de educación común respecto los maestros que, además de formación en educación común, se han formado en educación inicial. La diferencia se

encuentra tanto en su actitud general frente a los alumnos con discapacidad como en el reconocimiento de sus derechos y de su capacidad de aprendizaje y desempeño. Estos resultados coinciden con los de Castaño (2012), quien utiliza también la Escala General de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad de Verdugo et al. (1994), aplicada a una muestra de 1.021 estudiantes de Magisterio de España. El autor concluye que los alumnos de Grado de Educación Infantil parecen creer menos en las posibilidades de las personas con discapacidad.

Al comparar las actitudes de los docentes con relación al contexto en el que se desempeñan (segundo objetivo específico), es posible concluir que, al igual que en García y Alonso (1985) y Martínez y Bilbao (2011), no se relaciona la actitud con las características del centro (en este caso multigrado/un maestro por grado).

Respecto al objetivo de aportar información empírica acerca de las concepciones que predisponen su conducta, el estudio de las variables dependientes indica que los maestros no se plantean dudas respecto a los rasgos definitorios de la personalidad de sus alumnos con discapacidad, el concepto de sí mismos que aquellos poseen, ni cuestionan el vínculo que establecen con ellos. Según donde se encuentran las diferencias significativas identificadas, esta investigación da cuenta de una actitud menos positiva de los docentes que tienen formación en educación inicial con relación al respeto de los derechos de todos los estudiantes y a su capacidad de aprendizaje.

Para explicar la relación encontrada en esta investigación entre la formación de los docentes y su actitud hacia los alumnos que presentan discapacidad, se analizaron las características de los diferentes planes de estudio.

Los maestros de educación inicial que participaron de la muestra se formaron entre 1994 y 2005, de acuerdo al diseño curricular establecido por el Plan de Formación de Maestros 1992 (ANEP, 1993) y su reformulación en el año 2000 (ANEP, 2000). Este plan daba la opción de elegir entre maestro de Educación Común o Inicial en su tercer año. Al optar por la segunda opción, tenía materias específicas: Orientación del Aprendizaje, Psicología evolutiva, Trabajo Social, Psicosociología del juego, Pedagogía, Expresión Musical, Corporal, Plástica y por el Lenguaje, Psicomotricidad, (que dentro de sus objetivos citaba lograr que el maestro sea capaz de detectar perturbaciones del desarrollo psicomotriz), Biohigiene (uno de cuyos contenidos era Alteraciones neuropsíquicas en el preescolar). En la población estudiada, los contenidos de estas asignaturas se añaden a la de los maestros con formación en Educación Común, ya que los maestros de Educación Inicial poseen doble titulación.

Un estudio, ya citado, realizado por Novo et al. (2015), basado en la Teoría de la Acción Razonada, indica que la intención de apoyo a la inclusión está condicionada por el control percibido, es decir, la valoración que hace el sujeto sobre si un determinado proceder se podrá llevar a cabo fácilmente o no. Con base en la información teórica recogida, es posible afirmar, siguiendo a los autores citados, que la formación inicial en atención a la diversidad de los maestros de Educación Inicial y Primaria puede estar condicionando la percepción de la facilidad de poder llevar a cabo conductas inclusivas en el marco de la educación primaria de nuestro país. Dicha variable afectaría la actitud general y la concepción que el docente tiene de sus alumnos con discapacidad respecto a su capacidad de aprendizaje y de desempeño y reconocimiento de derechos. Por otra parte, la muestra estudiada se refiere a un grupo de docentes con formación en Educación Inicial, que trabajan actualmente en el tercer ciclo de Educación Primaria.

Partiendo de las afirmaciones de Urbina et al. (2011), los docentes ubicados en el nivel más alto de la etapa escolar constituyen el polo menos inclusivo, acorde con su percepción de la creciente dificultad de manejo del aula y de desarrollo del currículo con los alumnos con discapacidad en este nivel. Los autores estudian las concepciones de los docentes vinculadas a las conductas disruptivas, asociadas al último ciclo escolar, durante el cual el proceso de inclusión se percibe como difícil y estresante. Los comportamientos del alumnado que interrumpen las actividades escolares distorsionan el desarrollo habitual de las tareas que se

llevan a cabo en el aula, y obligan al docente a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a su afrontamiento. Los maestros de nuestro país, según el Censo Nacional Docente (ANEP, 2007, mencionan este aspecto como una de sus principales dificultades. A partir de esto, los autores citados invitan a crear espacios y oportunidades para que los docentes precisen los contenidos en torno a los cuales *detenerse a pensar* respecto a la disrupción que aparece en el aula en el marco de los principios de una educación inclusiva.

Una propuesta adecuada de intervención se basaría, principalmente, en generar espacios de escucha que sirvan como base para la implementación de políticas educativas que organicen realmente el apoyo para atender a la diversidad, tal como proponen Booth y Ainscow (2002), permitir a los docentes describir las actividades que contribuyan a que el centro tenga capacidad de responder a la diversidad de sus estudiantes. De esta manera, se podrán adecuar las prácticas a los aspectos teóricos que otorga la formación inicial, ya que, atendiendo las conclusiones de Novo et al. (2015), la intención de apoyo a la inclusión depende de que el docente conciba que es posible y en dicha medida es posible intervenir sobre la misma.

Este estudio puede constituir el inicio de un camino de investigación sobre las actitudes de los docentes que se encuentran trabajando en la educación pública uruguaya. Dadas las limitaciones de este estudio en cuanto se trata de una muestra acotada, sería relevante ampliar el número, la variedad, la representatividad y el contexto, así como profundizar acerca del *control percibido*. También sería importante investigar si las barreras que identifican los maestros públicos uruguayos para la inclusión educativa pueden modificarse con intervenciones basadas en los resultados de este trabajo.

### Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5, 39-49.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (1993). Plan de Formación de Maestros 1992. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsgh/formacion/programas>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2000). Propuesta de modificación Plan/92. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsgh/formacion/programas>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2007). Censo Nacional Docente. Recuperado de <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/contenido/2008dic-%20censo%20nacional%20docente%20-%20anep%202007.pdf>
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Araya, A., González, M. & Cerpa, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores*, 17(2), 289-305. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.5>
- Baña, M., Fernández, M. & Fernández, L. (2006). Actitudes del profesorado hacia los alumnos con discapacidad. Memorias de las III Jornadas Innovación docente de la Universidad de La Coruña, España
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 63-76.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 10-33.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI, FUHEM.

- Castaño, R. (2012). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la discapacidad. Un análisis diferencial de variables. En P. Miralles & A. Mirete (Eds.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 213-220). Murcia: Publicaciones Universidad de Murcia
- Catalán, J. & González, M. (2009). Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psykhé*, 18, 97-112. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282009000200007>
- Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública (CAinfo). (2013). Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay. Recuperado de [http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327\\_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf](http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf)
- Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM). (1983). *Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2011). Acta n.º 11. Resolución n.º 9. Recuperado de [http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/2011/actas/Acta\\_11\\_Res9\\_11.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/2011/actas/Acta_11_Res9_11.pdf)
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2014). Protocolo de inclusión educativa de educación especial. Circular n.º 58. Recuperado de [http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58\\_14.pdf](http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf)
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2017). Monitor educativo. Uruguay. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/consultaindicadores>
- Consejo de Formación en Educación (CFE). (2016). Expediente n.º 2016-25-5-000470 – Seminario en educación de derechos humanos. Recuperado de [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/seminarios/derechos\\_humanos.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/seminarios/derechos_humanos.pdf)
- Consejo de Formación en Educación (CFE). (2017). Expediente n.º 2017-25-5-007670. Seminario de Aprendizaje e Inclusión. Recuperado de [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/seminarios/inclusion\\_diversidad.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/seminarios/inclusion_diversidad.pdf)
- Colamarco, V. & Delamonica, E. (2013). Políticas para la inclusión de la infancia con discapacidad. *Desafíos, Boletín de Infancia y Adolescencia*, 15, 4-9.
- Domínguez, J. & López, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 50-60.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. ISSN: 1988-8430
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. & Calvo, M. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(4), 228, 26-50.
- Elices, J., Del Caño, M. & Verdugo, M. (2002). Interacción entre iguales y aprendizaje. Una perspectiva de investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55, 421-438.
- García, J. & Alonso, J. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 51-68. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822070>

- Gargallo B., Pérez C., Fernández A. & Jiménez M. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. extraordinario, 238-258.
- González, J. & Baños, L. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232012000200011>
- Gutiérrez, M. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1), 47-56.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2011). Censos 2011. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>
- León, O. & Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación*. (3ª ed.). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Ley 18.418. (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Poder Legislativo, Montevideo. República Oriental del Uruguay, 4 de diciembre de 2008.
- Ley 18.651. (2010). Protección Integral a los Derechos de las Personas con Discapacidad. Poder Legislativo, Montevideo. República Oriental del Uruguay, 9 de marzo de 2010
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 1-12. <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>
- Macías, E. (2016). Actitudes de estudiantes de magisterio en educación primaria hacia las personas con discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 54-69.
- Martínez, M. & Bilbao, M. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42, 50-78.
- Martinis, P. & Redondo P. (Comps.) (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en centros educativos*. Disponible en <https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/104231/1/protocolo-de-inclusion.pdf>
- Moreno, J., Rodríguez, I., Saldaña, D. & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-12.
- Novo, I., Muñoz, J. & Calvo, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-26
- Novo, I., Muñoz, J. & Calvo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39. ISSN: 0717-2141
- Ovejero, A. (2007). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: Grao.
- Priante, C. (2003). *Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva*. (Tesis doctoral). Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17184/tesis\\_priante.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17184/tesis_priante.pdf)
- Reyes, L. (2007). La Teoría de Acción Razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 66-77.
- Rodríguez, A., Álvarez, E. & García, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12012>
- Rodríguez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 137-152.
- Romero, F. J. (2006). ¿Hasta dónde debe llegar el compromiso como docente? *Graffylia*, 6, 39-45.
- Sánchez, M. J., Borzi, S. & Talou, C. (2012). La inclusión escolar en la infancia temprana: de la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase. *Infancias Imágenes*, 11(1), 41-48. <https://doi.org/10.14483/16579089.4551>
- Seoane, J. (2011). Qué es una persona con discapacidad. *Ágora*, 30(1), 143-161.
- Seva, S. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio Infantil: la formación inicial docente. En J. L. Castejón (coord.), *Psicología y educación: presente y futuro*. Alicante: ACIPE, pp. 2.475-2.482.
- Sierra, R. (1999). *Técnicas de investigación social, teoría y ejercicios* (13ª ed.). Madrid: Paraninfo.
- Talou, C., Borzi, S., Vázquez, M., Gómez, M., Escobar, S. & Hernández, V. (2010). Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*, 11, 125-145. ISSN: 0556-6274
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar. Reuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Urbina, C., Simón, C. & Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-13. <https://doi.org/10.1174/021037011795377584>
- Urmeneta, X. (2010). Discapacidad y derechos humanos. *Norte de Salud Mental*, 8(38), 65-74.
- Valenzuela, B. A., Guillén, M. & Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Verdugo, M. A. (ed.) (2002). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43
- Verdugo, M. A. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Participación Educativa*, 18, 25-34.
- Verdugo, M. A. & Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 228, 5-25.
- Verdugo, M. A., Arias B. & Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con discapacidad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Viera, A. & Zeballos, Y. (2014) Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. doi: 10.1590/2175-3539/2018/055
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

Zeballos, Y. (2015). *Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja*. (Tesis de Maestría). Disponible en <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5494/1/Zeballos%2C%20Yliana.pdf>

Contribución de los autores: a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.  
M.M.B. ha contribuido en a,b,c,d,e; I.N.A. en a,c,d,e

Editora científica responsable: Dra. Lilian Daset; Dra. Cecilia Cracco