



NECESIDADES EDUCATIVAS E INCLUSIÓN ESCOLAR: EL PESO DE LAS ACTITUDES

¹ Cristina Jenaro
¹ Noelia Flores
² Marina Beltrán
³ Raluca Tomşa
² M^a Isabel Ruiz

¹Universidad de Salamanca,
²Universidad de Extremadura,
³Universidad de Bucarest

ABSTRACT

Se presentan los resultados obtenidos tras evaluar las actitudes hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. En este estudio preliminar la muestra está compuesta por 91 participantes, todos ellos estudiantes del grado de Maestro. , de los cuales un 22% son hombres y un 78% son mujeres, de edades comprendidas entre los 22 y los 45 años ($M=28,13$; $Dt=6,4$). Se aplicó el Cuestionario de Opiniones hacia la Integración, que está formado por 30 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos y puntuaciones más altas denotan actitudes más favorables. Los resultados indicaron que las mujeres y quienes tienen contacto con el referente actitudinal consideran que el profesorado está mejor preparado para hacer frente a los retos de la inclusión. Sin embargo, no parece existir una relación lineal entre frecuencia de contacto y actitudes hacia la integración, por lo que es necesario profundizar en el tipo de contacto y en los tipos de necesidades educativas con los que se está familiarizado, para poder determinar el peso de estos factores en la conformación de unas actitudes más o menos favorables. Los presentes hallazgos así como la continuación del presente estudio nos permitirán establecer pautas para la intervención con maestros en formación, quienes serán elementos clave de la promoción de la inclusión en las aulas del futuro.

Palabras Clave: Maestros, Integración educativa, Actitudes, Contacto, Frecuencia



1. Antecedentes

Desde inicios del siglo pasado han sido muy numerosos los trabajos centrados en el concepto de actitud (Chein, 1948; Doob, 1947; Kirkpatrick y Stone, 1935). Dicho concepto es uno de los más importantes en la psicología social y de la personalidad (Cacioppo, Gardner, y Berntson, 1997), si bien existe un amplio debate sobre su definición, componentes, utilidad predictiva, etc. (Breckler y Wiggins, 1989; Cacioppo et al., 1997; Greenwald, 1989; Shrigley, Koballa, y Simpson, 1988; Sjødahl, 1990). Desde los años 80 del siglo pasado se reconoce que las actitudes incluyen componentes cognitivo, afectivo y conativo y que el componente evaluativo es clave (Shrigley et al., 1988). También se reconoce desde hace años la importancia del contexto social en las actitudes (Shrigley et al., 1988).

También desde la década de los 70 del siglo pasado, existe un debate sobre el método más adecuado de medir las actitudes, especialmente cuando se emplean escalas. Así, se plantea que los estudiantes responden de diferente manera a preguntas sobre integración escolar redactadas en términos normativos, preferenciales o de creencias (Bank, Keats, Biddle, y Keats, 1977). Se sigue también discutiendo el hecho de que una predicción fiable de la conducta de una persona no depende únicamente del conocimiento de sus actitudes. De ahí la importancia de mejorar el modo de evaluar para que tenga un mayor componente predictivo (Audi, 1972). Desde esa época se reconoce además que las actitudes se pueden aprender de dos modos, mediante la experiencia personal y mediante la información sobre otros y que en base a estas diferencias se pueden identificar preferencias e intenciones (Bank et al., 1977).

Desde el marco de la teoría de la expectativa-valor se entienden las actitudes como una expectativa evaluativa duradera hacia un objeto (Mascaro, 1970). En los años 60 se alude a la diferencia entre creencia y actitud. La creencia es la dimensión de probabilidad de un concepto y actitud es la dimensión evaluativa. Mediante diferencial semántico se evalúan ambos aspectos y se concluye que "creer en" un concepto es distinto a "creer sobre" un concepto, es decir, a creer en la existencia de relaciones entre un concepto y otros conceptos. El cambio en actitud hacia un concepto determinado puede producir un cambio en la creencia hacia ese concepto (Fishbein y Raven, 1962).

En la actualidad contamos con instrumentos de evaluación que utilizan imágenes, permiten evaluar el conocimiento, creencias y distancia social hacia la discapacidad intelectual en el público en general. Estos instrumentos ha demostrado su adecuación transcultural y pueden ser empleados para evaluar actitudes hacia población con discapacidad intelectual y enfermedad mental (Scior y Furnham, 2011). Si bien varios investigadores siguen utilizando la escala APDG, desarrollada por Verdugo et al., (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) (Polo Sánchez y López Justicia, 2006; Rodríguez Tadeo, Etopa Bitata, y Rodríguez Martín, 2002), otros han construido nuevas escalas (Mirambell Piqueres y Bueno Bueno, 2004), en algunos casos destinados a unos niveles formativos específicos, por ejemplo, universitarios (Bueno Bueno y Mirambell Piqueres, 2003). También se ha desarrollado un cuestionario de actitudes hacia la integración/inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas ordinarias. La composición factorial identificada fue: habilidades, beneficios, aceptación y apoyo. Esta escala permite evaluar la situación de inclusión de estudiantes con discapacidad y ha sido empleada en la evaluación de actitudes de profesores de educación musical y educación física (Sideridis y Chandler, 1997).

No obstante, existe una clara ausencia de instrumentos con propiedades psicométricas acreditadas y que se estén utilizando para la evaluación de las actitudes en el contexto escolar.

Pese a las limitaciones comentadas en cuanto a instrumentación, diversos estudios indican que factores como el tipo de discapacidad o referente actitudinal al que hagan referencia los instrumentos, afectan a las actitudes. Características como el tipo y nivel formativo se han encontrado también asociadas a las actitudes. Así, en estudiantes de secundaria se ha encontrado que un menor contacto previo y menores conocimientos sobre la enfermedad mental están asociadas a actitudes más negativas (Popovic-Knapic, Akrap, Kramaric, y Basara, 2011). Cuando se analizan las actitudes de estudiantes hacia la integración de alumnado con discapacidad, se aprecian diferencias en función del curso, la etapa formativa y el grado de contacto con personas con discapacidad. Los universitarios muestran actitudes más positivas que los alumnos de secundaria y quienes tienen contacto muestran mayor grado de sensibilización hacia este colectivo (Suriá Martínez, 2011). Otros estudios han puesto de manifiesto que en contextos mixtos las estudiantes con necesidades educativas especiales son objeto de conductas que denotan actitudes más negativas que en clases no mixtas (Marcik-Mc Closkey, 2011). En contextos formativos de formación profesional, los jóvenes con discapacidad intelectual parecen también experimentar discriminación (Gómez Puerta y Cardona Moltó, 2010). Además, el tipo de especialidad educativa que cursan los maestros en formación también afecta y los profesores



de primaria muestran actitudes más positivas que los de secundaria (Kitchen, 2008) lo que coincide con estudios realizados en nuestro país donde los de educación especial y audición y lenguaje muestran a su vez mejores actitudes que los de primaria y física (Fernández Fernández, Aguilar Gómez, y Gutiérrez Provecho, 2004; Gutiérrez Provecho, Aguilar Gómez, y Fernández Fernández, 2004). En otros casos se han obtenido actitudes básicamente positivas por parte de los universitarios hacia compañeros con discapacidad (Polo Sánchez y López Justicia, 2006), si bien, como señalan otros trabajos, el tipo de estudios que se cursan es una variable relevante a la hora de mostrar actitudes más o menos favorables (Gómez y Infante, 2004).

En el caso de las actitudes hacia personas con síndrome de Down, han sido también estudiadas (Castro Sánchez y Etopa Bitata, 2001; Castro Sánchez y Etopa Bitata, 2000a, 2000b) y se observan actitudes por lo general positivas hacia este referente actitudinal, así como hacia la integración de este colectivo. Algunas variables como el nivel formativo o la edad de los profesores son también variables que se han encontrado asociadas (Castro Sánchez y Etopa Bitata, 2000a, 2000b). No obstante, también se han encontrado sesgos hacia esta población (Sirlopú et al., 2012). Se han estudiado incluso en niveles de educación infantil, encontrándose actitudes positivas hacia los derechos de las personas con discapacidad, su necesidad de una vida normalizada y su inclusión en diferentes contextos vitales (escolar, social, laboral) (Santiago García y Marrero Rodríguez, 2003). Se reconoce en estos trabajos el rol fundamental del maestro, a través del diálogo y de las adaptaciones curriculares que realiza, lo que se traduce en el éxito de los niños con necesidades educativas especiales (Pedraza Medina y Acle Tomasini, 2009). Sin embargo, algunos estudios indican que si la intención suele ser positiva, existe una gran distancia entre los propósitos y la realidad que se observa en el aula. Así, los niños con discapacidad intelectual integrados: a) no se benefician del diálogo que los maestros establecen con el resto del grupo, b) no comprenden ni realizan de manera independiente las actividades correspondientes a su grado escolar y c) no reciben la atención de educativa que requieren para superar sus necesidades especiales y participar adecuadamente en las actividades del aula regular (Pedraza Medina y Acle Tomasini, 2009).

A nivel internacional, en los años 70 del siglo anterior se analizan también las actitudes de los educadores hacia los alumnos con discapacidad y su integración en clases ordinarias. Ya en esa época se pone de manifiesto que los profesores con menos formación y experiencia en el campo de la educación especial están en contra de la integración y consideran que dichos niños tienen menos posibilidades de beneficiarse de la escolarización (Alexander y Strain, 1978). Pese a los cambios legislativos acaecidos en esos años, en los que las leyes norteamericanas sobre integración exigen que los estudiantes con especiales necesidades participen en el mayor grado posible en clases ordinarias, se cuestionan las actitudes negativas de padres, iguales y profesionales hacia dichos alumnos (Horne, 1979). Por otro lado y como consecuencia del incremento de la integración educativa, comienzan a surgir estudios en los que se evalúan las actitudes de estudiantes hacia sus iguales con discapacidad intelectual (Frith y Mitchell, 1981) y que ponen de manifiesto que comportamientos sociales adecuados son más relevantes que las destrezas académicas para lograr la aceptación de los iguales (Frith y Mitchell, 1981). El análisis de las actitudes incluye además a colectivos con discapacidad física y se pone de manifiesto la eficacia de métodos como ofrecer formación a las personas sin discapacidad sobre la discapacidad y sobre las personas con esta condición; exponer a personas con discapacidad; y ubicar a personas sin discapacidad en situaciones donde experimenten esta condición (Westwood, et al., 1981). Se comienzan a plantear otras estrategias eficaces como promover el contacto, la formación, emplear mensajes persuasivos y discusiones de grupo (Ashman, 1982).

Evidencia creciente pone de manifiesto que la integración educativa no es suficiente para fomentar actitudes positivas hacia estos estudiantes; más bien, son objeto de rechazo (Horne, 1982). Además, se pone de manifiesto que: (1) el cambio de actitudes requiere tiempo; (2) los programas de cambio actitudinal deben tener en cuenta las motivaciones para el cambio; (3) las personas con discapacidad deben tener un mismo estatus en cuanto a edad, nivel social, educativo, formativo, etc., que sus iguales sin discapacidad; (4) la semejanza percibida entre un individuo y otro con discapacidad es un aspecto importante para modificar actitudes; (5) las personas con discapacidad pueden ayudar a reducir la tensión y la ansiedad en contactos interpersonales; (6) el contacto estructurado y directo con las personas con discapacidad fomenta cambios actitudinales positivos. (7) Los programas de intervención con niños deben tener en cuenta los aspectos relevantes cognitivos, afectivos y conductuales implicados (Wetstein-Kroft y Vargo, 1984).

Teniendo en cuenta lo expuesto previamente, con el presente estudio pretendemos contribuir a ampliar el número de instrumentos existentes para la evaluación de las actitudes hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. Utilizamos para ello un instrumento centrado en identificar las opiniones hacia la integración de personas con discapacidad, traducido por Verdugo et al., (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). Por otro lado, nos centraremos en un grupo de población de especial relevancia como son los estudiantes que se están formando para ser maestros, puesto que la



detección temprana de actitudes desfavorables hacia la integración puede permitir la puesta en marcha de intervenciones que favorezcan la inclusión.

De acuerdo con lo expuesto previamente, esperamos que la escala muestre adecuadas propiedades psicométricas. Además de este prerrequisito, esperamos encontrar diferencias en las actitudes hacia la integración en función del género, la experiencia previa o contacto con este colectivo y la frecuencia del mismo.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está conformada por 91 participantes, de los cuales un 22% (N=20) son hombres y un 78% (N=71) son mujeres. Todos los participantes se encuentran cursando estudios de maestro y la encuesta fue aplicada previa a la realización del practicum. Las edades están comprendidas entre los 22 y los 45 años (M=28,13; Dt=6,4). De los informantes, un 25,3% (N=23) no ha tenido contacto previo con alumnos con necesidades educativas especiales y un 74,7% (N=68) sí lo ha tenido. En cuanto a la frecuencia de contacto, un 30,8% (n=28) era frecuente, un 29,7% (N=27) era esporádico, un 14,3% (N=13) era permanente o casi y un 25,3% (N=23) no tenían contacto. No se han encontrado asociaciones significativas entre contacto y género (Chi cuadrado=0,303; $p=0,582$), por lo que podemos decir que hombres y mujeres se distribuyen por igual en la variable ausencia o presencia de contacto.

2.2. Diseño y análisis

El estudio responde a un diseño de tipo descriptivo y correlacional, con medidas *ex post facto*. Se han empleado estadísticos descriptivos, así como análisis bivariados (correlacionales, análisis de varianza, tras verificar el cumplimiento de requisitos paramétricos) para el contraste de hipótesis. Se ha establecido un $\alpha=0,05$ para todos los análisis.

2.3. Instrumento

El instrumento está formado por 30 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, que reflejan desde un total desacuerdo a un total acuerdo. Puntuaciones más elevadas indican por tanto mayor acuerdo con los planteamientos o enunciados. El instrumento está compuesto por cinco factores, el primer factor, con 10 ítems, se denomina "actitudes negativas hacia la inclusión" y los análisis de fiabilidad indicaron un alfa de Cronbach =0,75. El segundo factor, con 5 ítems, se denomina "actitudes negativas hacia los alumnos con necesidades especiales" y el alfa de Cronbach =0,64. El tercer factor, con 8 ítems, se denomina "actitudes positivas hacia la inclusión" y el alfa de Cronbach fue =0,68. El cuarto factor, con tres ítems, mide la "preparación del profesorado para la inclusión" y su alfa de Cronbach fue =0,69. Finalmente, el quinto factor compuesto por cuatro ítems, mide "Actitudes positivas hacia alumnos con necesidades especiales" y su fiabilidad $\alpha=0,51$. La fiabilidad global de la escala fue $\alpha=0,71$. Tras invertir los ítems con valencia negativa, puntuaciones más elevadas indican actitudes más positivas, tanto en los factores como en la escala globalmente considerada.

2.4. Procedimiento

Los datos han sido recogidos en los meses de noviembre y diciembre de 2013. Para ello se elaboró un formato online que garantizaba el anonimato de los participantes. Se cursó invitación a participar mediante correo electrónico a estudiantes de maestro y se analizaron los datos de quienes aceptaron voluntariamente participar. En estos momentos nos encontramos continuando con la recogida de datos, por lo que se trata de un estudio preliminar.

3. Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis de varianza para determinar posibles diferencias en función del género en los factores de la escala. Los resultados pusieron de manifiesto la existencia de diferencias en el factor "preparación del profesorado para la inclusión". En la Tabla 1 se puede apreciar cómo las mujeres puntúan significativamente más elevado en este factor.



Tabla 1. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (Anova) en función del género de los informantes

		N	M	Dt	F	p
Actitudes negativas hacia la inclusión	Hombre	20	2,74	,70	,000	,997
	Mujer	71	2,74	,59		
Actitudes negativas hacia ACNEE	Hombre	20	1,43	,44	,491	,485
	Mujer	71	1,52	,53		
Actitudes positivas hacia la inclusión	Hombre	20	2,03	,48	,025	,876
	Mujer	71	2,05	,61		
Preparación del profesorado para la inclusión	Hombre	20	2,73	,61	6,188	,015
	Mujer	71	3,29	,94		
Actitudes positivas hacia ACNEE	Hombre	20	2,35	,59	1,788	,185
	Mujer	71	2,57	,65		

En segundo lugar, hemos empleado el mismo procedimiento para analizar el posible peso de la ausencia o presencia de contacto. Los resultados se resumen en la Tabla 2 donde se puede apreciar cómo, de nuevo, existen diferencias significativas en el factor "Preparación del profesorado para la inclusión" y quienes tienen contacto con la población con necesidades educativas obtienen puntuaciones significativamente más elevadas.

En tercer lugar presentamos los resultados obtenidos en función de la frecuencia del contacto. Como se puede apreciar en la Tabla 3, el estadístico F no fue significativo al nivel alfa establecido de antemano. No obstante, es interesante indicar que los análisis post hoc Duncan pusieron de manifiesto que las personas con un contacto permanente o casi permanente con el colectivo de interés mostraban actitudes significativamente más negativas hacia su inclusión que los restantes grupos. Así también, quienes no tenían contacto alguno con estas personas puntuaban significativamente más bajo que los demás grupos en su valoración de la preparación del profesorado para la inclusión.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (Anova) en función de la presencia o ausencia de contacto

		N	M	Dt	F	p
Actitudes negativas hacia la inclusión	No	23	2,82	,70	,492	,485
	Sí	68	2,71	,59		
Actitudes negativas hacia ACNEE	No	23	1,55	,44	,254	,616
	Sí	68	1,49	,54		
Actitudes positivas hacia la inclusión	No	23	1,95	,58	,973	,327
	Sí	68	2,08	,58		
Preparación del profesorado para la inclusión	No	23	2,78	,95	5,807	,018
	Sí	68	3,29	,86		
Actitudes positivas hacia ACNEE	No	23	2,55	,68	,091	,764
	Sí	68	2,51	,63		



4. Conclusiones

Con el presente estudio ha sido nuestra intención contribuir a proporcionar herramientas para la evaluación de actitudes hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Los análisis de la fiabilidad del instrumento nos permiten ser optimistas sobre las propiedades de la escala, si bien es necesario contar con una mayor cantidad de participantes para confirmar los hallazgos aquí realizados y para complementar estos análisis con otros relativos a su validez.

La aplicación del instrumento nos ha permitido constatar que las mujeres muestran actitudes más favorables al menos en cuanto a su valoración de la preparación del profesorado para afrontar estos retos. También hemos encontrado que quienes tienen contacto con este colectivo valoran de un modo más positivo la preparación del profesorado para llevar a cabo dicha integración. Por otro lado, parece que la frecuencia de contacto no muestra una relación lineal con las actitudes, puesto que si bien parece que quienes tienen un contacto permanente muestran actitudes más desfavorables hacia la inclusión de este colectivo, quienes no tienen contacto muestran también actitudes igualmente más desfavorables. De nuevo todo parece indicar que es el tipo de contacto y las situaciones en las que se produce el mismo, lo que marca la diferencia en cuanto a las actitudes, lo que coincide con estudios previos realizados (López, 2013; Tomşa, Călărășu, Lopez y Jenaro, 2012). Análisis adicionales con una muestra más amplia permitirán confirmar o refutar los presentes hallazgos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y significación de diferencias (Anova) en función de la frecuencia de contacto de los informantes

		N	M	Dt	F	p
Actitudes negativas hacia la inclusión					1,421	,242
	No contacto	23	2,82	,70		
	Esporádico o casual	27	2,85	,55		
	Frecuente	28	2,70	,59		
	Permanente o casi	13	2,45	,62		
Actitudes negativas hacia ACNEE					1,729	,167
	No contacto	23	1,55	,44		
	Esporádico o casual	27	1,62	,65		
	Frecuente	28	1,46	,47		
	Permanente o casi	13	1,25	,31		
Actitudes positivas hacia la inclusión					,912	,439
	No contacto	23	1,95	,58		
	Esporádico o casual	27	2,20	,68		
	Frecuente	28	2,02	,46		
	Permanente o casi	13	1,98	,60		
Preparación del profesorado para la inclusión					2,260	,087
	No contacto	23	2,78	,95		
	Esporádico o casual	27	3,19	1,01		
	Frecuente	28	3,31	,76		
	Permanente o casi	13	3,49	,74		
Actitudes positivas hacia ACNEE					,418	,741
	No contacto	23	2,55	,68		
	Esporádico o casual	27	2,61	,63		
	Frecuente	28	2,43	,70		
	Permanente o casi	13	2,46	,50		



5. Referencias

- Alexander, C. y Strain, P. S. (1978). A review of educators' attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 15(3), 390-396. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807%28197807%2915:3%3C390::AID-PITS2310150316%3E3.0.CO;2-S>
- Ashman, A. F. (1982). Prevention or cure? Changing attitudes toward retarded persons. *Mental Retardation Bulletin*, 10(1), 18-35.
- Audi, R. (1972). On the conception and measurement of attitudes in contemporary Anglo-American psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2(2), 179-203. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5914.1972.tb00310.x>
- Bank, B. J., Keats, D. M., Biddle, B. J. y Keats, J. A. (1977). Normative, preferential, and belief modes in adolescent prejudice. *The Sociological Quarterly*, 18(4), 574-588. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1533-8525.1977.tb01146.x>
- Breckler, S. J. y Wiggins, E. C. (1989). On defining attitude and attitude theory: Once more with feeling *Attitude structure and function* (pp. 407-427). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; England.
- Bueno Bueno, A. y Mirambell Piqueres, E. (2003). Escala de Actitudes hacia la Discapacidad en la Universidad: Presentación. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 36-39.
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L. y Berntson, G. G. (1997). Beyond bipolar conceptualizations and measures: The case of attitudes and evaluative space. *Personality and Social Psychology Review*, 1(1), 3-25. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327957pspr0101_2
- Castro Sánchez, J. J. y Etopa Bitata, M. d. P. (2001). Actitudes de los estudiantes de Gran Canaria hacia la integración escolar de la personas con Síndrome de Down. *Anuario. Filosofía, Psicología y Sociología*(4-5), 95-110.
- Castro Sánchez, J. J., y Etopa Bitata, M. P. (2000a). Actitudes de los docentes de la isla de Gran Canaria hacia la integración escolar de las personas con síndrome de Down. *Anuario. Filosofía, Psicología y Sociología*(3), 45-64.
- Castro Sánchez, J. J., y Etopa Bitata, M. P. (2000b). Las actitudes de la población de la isla de Gran Canaria hacia la integración de las personas con Síndrome de Down. *Anuario. Filosofía, Psicología y Sociología*(3), 93-116.
- Chein, I. (1948). Behavior theory and the behavior of attitudes: some critical comments. *Psychological Review*, 55(3), 175-188. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0054019>
- Doob, L. W. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological Review*, 54(3), 135-156. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0058371>
- Fernández Fernández, E., Aguilar Gómez, M. d. M., y Gutiérrez Provecho, M. L. (2004). Actitudes hacia el alumnado de magisterio de la Universidad de León hacia las personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 1(1), 39-48.
- Fishbein, M., y Raven, B. H. (1962). The AB scales: An operational definition of belief and attitude. *Human Relations*, 15(1), 35-44. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/001872676201500104>
- Frith, G. H. y Mitchell, J. W. (1981). The attitudes of nonhandicapped students toward the mildly retarded: A consideration in placement decisions. *Education y Training of the Mentally Retarded*, 18(1), 79-83.
- Gómez Puerta, J. M., y Cardona Moltó, M. C. (2010). Percepciones y actitudes de los padres acerca de la discriminación de sus hijos por razón de discapacidad intelectual. *Parents Perceptions of Discrimination against their Children because of Intellectual Disability*, 4(1), 73-88.
- Gómez, V., y Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *C&E. Cultura y Educación*, 18(4), 371-383.
- Greenwald, A. G. (1989). Why attitudes are important: Defining attitude and attitude theory 20 years later *Attitude structure and function* (pp. 429-440). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; England.
- Gutiérrez Provecho, L., Aguilar Gómez, M., y Fernández Fernández, E. (2004). Análisis de las actitudes hacia las personas con retraso mental y con dificultades de aprendizaje, en el alumnado de magisterio de la Universidad de León. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 1(1), 29-38.
- Horne, M. D. (1979). Attitudes and mainstreaming: A literature review for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 16(1), 61-67. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807%28197901%2916:1%3C61::AID-PITS2310160111%3E3.0.CO;2-W>
- Horne, M. D. (1982). Attitudes and learning disabilities: A literature review for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 19(1), 78-85. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807%2819820108%2919:1%3C78::AID-PITS2310190115%3E3.0.CO;2-J>
- Kirkpatrick, C., y Stone, S. (1935). Attitude measurement and the comparison of generations. *Journal of Applied Psychology*, 19(5), 564-582. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0049641>
- Kitchen, S. G. (2008). *Perception of students with disabilities: An assessment of attitudes held by pre-service teachers*. Kitchen, Suzanne Gosden: West Virginia U, US.
- Marcik-Mc Closkey, N. J. (2011). *Assessment of classroom verbal interaction and attitudes toward school for female students in single-gender and mixed-gender residential special education classes*. Marcik-Mc Closkey, Nicole J : Dowling Coll, US.



- Mascaro, G. F. (1970). Correspondence between evaluative expectations and attitudes. *Australian Journal of Psychology*, 22(2), 115-125. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00049537008254566>
- Mirambell Piqueres, E., y Bueno Bueno, A. (2004). Estudio inicial de la escala de actitudes hacia la discapacidad en la universidad. *Encuentros en Psicología Social*, 2(1), 436-440.
- Pedraza Medina, H., y Acle Tomasini, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 431-449.
- Polo Sánchez, M. T., y López Justicia, M. D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195-211.
- Popovic-Knapic, V., Akrap, L., Kramaric, M., y Basara, L. (2011). Assessment of secondary school population attitudes towards patients with mental disorders-Anti-stigma program. *Socijalna Psihijatrija*, 39(1), 3-11.
- Rodríguez Tadeo, E., Etopa Bitata, P., y Rodríguez Martín, A. (2002). Las actitudes de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil hacia la discapacidad: Un factor de prevención. *El Guiniguada*(11), 171-180.
- Santiago García, O., y Marrero Rodríguez, G. (2003). Actitudes hacia las personas con discapacidad en profesionales del Primer Ciclo de Educación Infantil. *Anuario. Filosofía, Psicología y Sociología*(6), 131-158.
- Scior, K., y Furnham, A. (2011). Development and validation of the intellectual disability literacy scale for assessment of knowledge, beliefs and attitudes to intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1530-1541. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.044>
- Shrigley, R. L., Koballa, T. R., y Simpson, R. D. (1988). Defining attitude for science educators. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(8), 659-678. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660250805>
- Sideridis, G. D., y Chandler, J. P. (1997). Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: A confirmatory factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(1), 51-64.
- Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Millar, A., Ordóñez, G. (2012). Actitudes implícitas y explícitas hacia personas con síndrome de Down: un estudio en colegios con y sin programas de integración de Chile. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 199-210.
- Sjodahl, L. (1990). Are attitudes only of theoretical interest? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34(4), 301-315. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0031383900340405>
- Suriá Martínez, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 9(23), 197-216.
- Tomşa, R., Călărășu, A.M., Lopez, J. y Jenaro, C. (2012). Questionnaire for evaluating attitudes toward people with Down syndrome: Romanian version. *International Conference of Experiential Psychotherapy and Unifying Personal Development Therapeutic. Partnership, Unification and Interdisciplinarity*. Bucharest: University of Bucharest.
- Verdugo, M. A., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales: INSERSO.
- Wetstein-Kroft, S. B. y Vargo, J. W. (1984). Children's attitudes towards disability: A review and analysis of the literature. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 7(3), 181-195. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00116191>
- Westwood, M. J., Vargo, J. W. y Vargo, F. (1981). Methods for promoting attitude change toward and among physically disabled persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 12(4), 220-225.