



VOL. 27, Nº 2 (Julio, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

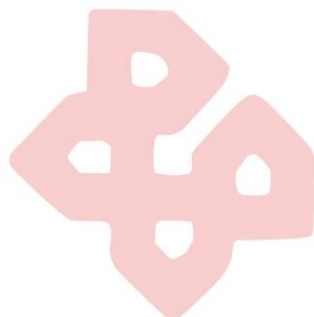
DOI: 10.30827/profesorado.v27i2.21321

Fecha de recepción: 23/04/2022

Fecha de aceptación: 31/01/2023

ACTITUDES INCLUSIVAS DEL PROFESORADO DE SEGUNDARIA HACIA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Inclusive attitudes of Secondary School teachers towards students with disabilities



Patricia Solís García¹ & Sara Real Castelao²

¹Universidad Internacional de la Rioja

²Centro UNED Ponferrada

E-mail: patricia.solis@unir.net;

sarreal@ponferrada.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2962-5819>;

<https://orcid.org/0000-0003-0167-865X>

Resumen:

El objetivo del trabajo es analizar las actitudes del profesorado de secundaria hacia la inclusión de estudiantes que presentan una discapacidad, ya que estas determinan las actuaciones de inclusión o discriminación en el aula y la referencia de su comportamiento al resto de estudiantes. Metodología: se aplica un cuestionario a 99 docentes de secundaria (74,7% mujeres) de centros principalmente urbanos (78,8%). Este cuestionario cuenta con 22 ítems distribuidos en 5 dimensiones: responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, clima del aula y desarrollo social. Resultados: A nivel global, las actitudes son positivas y las puntuaciones homogéneas en todas las dimensiones. En el análisis específico, se evalúan diferencias en función del tipo de institución educativa (titularidad y ámbito) y de variables profesionales y sociodemográficas (años de experiencia, edad y sexo). se encuentran diferencias estadísticamente significativas con relación al tipo de centro con actitudes más positivas en los docentes que trabajan en centros concertados y en función de los años de experiencia. Se concluye la necesidad de creación de grupos de trabajo entre docentes de distintos perfiles y programas formación y práctica específica en materia de atención a la diversidad tanto en los programas de acceso para la enseñanza en secundaria como en el

reciclaje formativo a docentes que ya están ejerciendo, con especial énfasis en centros públicos, con el fin de mejorar las actitudes en todas las dimensiones analizadas de los profesores al ser un elemento clave en el éxito de las prácticas inclusivas.

Palabras clave: cambio de actitud; conducta del profesorado; enseñanza secundaria; integración escolar; relación profesor alumno

Abstract:

This work aims to analyze the attitudes of secondary school teachers towards the inclusion of students with a disability since these determine the actions of inclusion or discrimination in the classroom and the reference of their behaviour to the rest of the students. *Methodology:* a questionnaire was applied to 99 secondary school teachers (74.7% women) from mainly urban centres (78.8%). This questionnaire has 22 items distributed in 5 dimensions: responsibility, performance, training and resources, classroom climate and social development. *Results:* At a global level, attitudes are positive and scores are homogeneous in all dimensions. In the specific analysis, differences are evaluated based on the type of educational institution (ownership and scope) and professional and sociodemographic variables (years of experience, age and sex). Statistically, significant differences are found in relation to the type of centre with more positive attitudes in teachers who work in subsidized centres and depending on the years of experience. The need to create working groups between teachers of different profiles and specific training and practice programs in terms of attention to diversity is concluded, both in access programs for secondary education and in training retraining for teachers who are already practising, with special emphasis on public centres, to improve the attitudes of teachers in all the analyzed dimensions, as it is a key element in the success of inclusive practices.

Key Words: attitude change; pupil integration; secondary education; teacher behaviour; teacher-pupil relation;

1. Presentación y justificación del problema

En el año 2022 el Instituto de Estadística de la UNESCO da la voz de alarma indicando que a nivel mundial 244 millones de niños, niñas y jóvenes (de entre 6-18 años) no estaban escolarizados, indicando además que la tasa de no escolarizados está disminuyendo de manera más lenta que el ritmo de crecimiento en edad escolar (UNESCO, 2022), siendo este uno de los datos clave en el objetivo número 4 de desarrollo sostenible (ODS), educación de calidad, en el que la meta 4.1. se plantea asegurar que todos los niños y niñas terminen la enseñanza primaria y secundaria. Uno de los motivos de exclusión del sistema educativo son las condiciones que derivan en discapacidad, así los informes de la UNESCO (2020a) sobre inclusión educativa, destacan la diferencia de incluir físicamente en un aula y la inclusión de los estudiantes en la etapa escolar, existiendo una alta disparidad entre asistencia y finalización en esta etapa.

La finalización con éxito en la etapa de educación secundaria obligatoria es un claro indicador de inclusión y equidad en el sistema educativo (Ministerio Educación y Formación Profesional, 2022a; UNESCO, 2021a) y premisa para establecer las bases de la igualdad de oportunidades en la posterior inclusión laboral. Sin embargo, en España, a pesar de haber reducido el porcentaje de población adulta

con estudios inferiores a etapa secundaria en 11 puntos, pasando del 47,1% en 2010 al 36,1% en 2021, sigue presentando las diferencias porcentuales más significativas entre España y las medias internacionales de los países de la Unión Europea que pertenecen a la OCDE (20,1 %). Este dato contrasta con los buenos porcentajes de España en educación terciaria, con un 40,7% similares a otras medias internacionales (OCDE, 41,1 %; UE22, 38,3 %). Esta diferencia conlleva a deducir que la etapa secundaria carece de mecanismos que incluyan y apoyen a estudiantes que no presentan un perfil pre-universitario y que cuenten con otras preferencias o competencias. Dentro de esta atención a la diversidad del alumnado, un elemento clave son las actitudes, competencias y habilidades de los profesionales de la educación encargados de esta etapa educativa.

En contraste con estos datos, el modelo inclusivo se encuentra profundamente arraigado en los sistemas educativos occidentales, al menos en un nivel teórico y filosófico. Stainback y Stainback (1992) definen la escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Este discurso inclusivo comprende el desarrollo de una escuela para todos, tanto en educación primaria como en secundaria (De Vroey et al., 2016). Así, ha de garantizarse que todos los estudiantes reciban los apoyos económicos y pedagógicos que precisen (Murillo et al., 2018). Cabe recordar que además del cumplimiento del programa formativo y la certificación académica las instituciones educativas son contextos socializadores en los que los estudiantes se relacionan fuera del contexto familiar y aprenden a interactuar con personas diversas en gustos, intereses y también en condiciones (Simón y Echeíta, 2013), por ello, la inclusión exitosa en las instituciones será clave en la posterior inclusión social, tanto para el estudiante con diversidad (sea esta de la condición que sea) como para el que pertenece al grupo normativo de referencia. Este presupuesto de la inclusión educativa como parte de la inclusión social general y como oportunidad para reconocerse y convivir (Echeíta, 2022) adquiere relevancia en una etapa como la secundaria en la que el clima del aula y la relación social entre el grupo de iguales es un factor crítico para los adolescentes, siendo el docente un agente clave en el desarrollo de estas interacciones (Muratori, et al., 2010; Navarro-Pérez et al., 2015).

A nivel operativo, aplicar la inclusión en las escuelas conlleva un desafío importante para la mayoría de los países (UNESCO, 2020b), dándose en la práctica un modelo inclusivo débil que presenta grandes retos (Echeíta, 2021). El cambio en los modelos pedagógicos y políticas de actuación no ha contado con un cambio comparable en la práctica (Wood, 2017). El avance hacia este sistema educativo ha sido lento, y, en parte, se debe a que tanto los países como las escuelas tienen sus historias y tradiciones características (Florian et al., 2016). Ainscow, Booth y Dyson (2006) apuntan que la inclusión educativa es un proceso de mejora e innovación y aunque las prácticas inclusivas no son una tendencia pedagógica u opción educativa, sino que viene a cumplir un derecho internacional ratificado por multitud de países

(Echeíta y Ainscow, 2011), este proceso requiere necesariamente de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa hacia la atención a la diversidad por parte de los agentes implicados que permita un cambio estratégico en estas prácticas educativas (UNESCO, 2008). Un estudio realizado en 2018 en 43 países, en su mayoría de ingresos medio-altos y altos, indica que un tercio de los docentes señalaban que no adaptaban su enseñanza a la diversidad cultural de los alumnos (UNESCO, 2020), concluyendo tras este hallazgo que un obstáculo central en la inclusión educativa es la falta de creencia en que esta sea posible y deseable.

La educación en igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad responde a derechos fundamentales (ONU, 2006) y está en las agendas políticas como meta a lograr en los próximos años, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2019; UNESCO, 2021b). El pasaporte a la práctica de los acuerdos normativos y políticos para que esa inclusión sea exitosa conlleva una serie de factores primordiales, entre los que destaca el apoyo de los docentes (Lindsey, 2012; Round et al., 2016). El proceso de inclusión requiere identificar (y eliminar) las barreras que impidan el derecho positivo de la educación que tienen todas las personas. Entre las principales barreras se encuentran las creencias y actitudes que los personas tienen respecto a la inclusión y que se hacen visibles y concretan en prácticas escolares (Echeíta y Ainscow, 2011), de ahí que las actitudes de los docentes sean las principales barreras si estas no son positivas y por ello serán objeto de análisis en este trabajo.

En la actualidad la educación secundaria de estudiantes con discapacidad es una nueva frontera (Gibbons et al., 2015) debido a que los procesos de inclusión educativa se extienden progresivamente a niveles educativos superiores (Colmenero et al., 2015; Sanahuja et al., 2018). En el pasado curso 2021-2022 en España se registraron un total de 2.050.577 estudiantes cursando la educación secundaria obligatoria según los datos de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Educabase, 2023), de los cuales un 3% corresponde a alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastorno grave de conducta integrados en centros ordinarios de esta etapa educativa obligatoria. Este ya bajo porcentaje desciende al 0,9% en estudios de bachillerato (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b)

Paralelamente, cabe añadir que el perfil a estudiar en este trabajo, el profesorado de secundaria, probablemente sea el más problemático para definir, por su diversidad en su formación y por ser el menos estudiado si lo comparamos con el resto de niveles educativos no universitarios (García 2012; Pegalajar y Colmenero, 2017) y la causa puede encontrarse en la existencia de una falta de consenso sobre la formación requerida, las propias políticas educativas y el aumento de demanda a atender en el aula en estos niveles, que va mucho más allá del contenido curricular. Si bien es cierto que contamos con numerosas investigaciones que abordan las preocupaciones de los docentes en el nivel de la escuela primaria, se han realizado pocas investigaciones en secundaria. (Round et al., 2016). Las escuelas secundarias muestran intereses, fortalezas y necesidades específicas en el movimiento inclusivo

tal y como indican De Vroey y su equipo en sus estudios; estos autores realizan en 2016 una exhaustiva revisión de la literatura acerca del modelo inclusivo en los centros de educación secundaria entre los años 2000 y 2012 en la que concluyen, además de la escasez en investigación, que los principales intereses en el área se dirigen en torno a las actitudes hacia la inclusión y las prácticas inclusivas.

Como se ha argumentado anteriormente, los docentes son una pieza fundamental en la correcta implantación del sistema inclusivo. Son los docentes quienes ponen en marcha (o no) diferentes estrategias y prácticas inclusivas a pie de aula (Echeíta, 2022), pero para ello es preciso que partan de una actitud positiva hacia la inclusión (de Boer et al., 2011; Castro et al., 2016; Portwood, 2017; Rakap et al., 2016; Saloviita y Schaffus, 2016; Sánchez, 2017). La actitud es el modo por el cual se da una respuesta a estímulos procedentes de objetos o personas, la cual es aprendida y se forma a través de la experiencia. La primera definición de este concepto la encontramos en Allport (1935) quien afirma que se trata de una disposición mental y neurológica organizada a partir de la experiencia y que ejerce una influencia directriz o dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones que les corresponden. Posteriormente, Judd y colaboradores (1991) añadieron que las actitudes son evaluaciones duraderas de diversos aspectos del mundo social, que se almacenan en la memoria. Arias et al. (2013, p. 65) aportan una definición en la que detallan las dimensiones presentes en la actitud, indicando que 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).

Las investigaciones que han abordado las actitudes docentes hacia la inclusión educativa indican que, en general, estas son positivas (Moreno et al., 2022). Aunque parece existir una contradicción en cuanto a su implementación en el aula tal y como se apuntaba al inicio. Así, Fernández (1999) encontró que los profesores presentaban una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva, aunque simultáneamente mostraban una actitud negativa a la hora de llevarlo a la práctica. Avramidis y Kalyva (2007) tras evaluar las actitudes de 155 docentes concluyen que estos presentan una actitud positiva hacia la inclusión y consideran que esta es beneficiosa, pero les preocupa cómo actuar adecuadamente afirmando que preferirían la ayuda del profesor de educación especial. Resulta evidente que esta contradicción entre las actitudes favorables hacia la inclusión, pero el mantenimiento de ideas negativas sobre su ejecución perjudica el correcto desarrollo del modelo de escuela inclusiva.

En lo referente a los estudios realizados con profesorado de secundaria, Pegalajar y Colmenero (2017) encontraron que estos docentes se mostraban insatisfechos con la formación inicial que habían recibido sobre educación inclusiva, asimismo consideraban que el éxito en el trabajo con alumnos con necesidades educativas dependía de una adecuada formación inicial y de la disposición de

suficientes y adecuados recursos. Resultados similares fueron encontrados por Ernst y Rogers (2009) afirmando que los docentes de secundaria que habían recibido formación sobre educación especial se mostraban más favorables hacia la inclusión. Los docentes de la etapa secundaria han sido descritos como menos positivos hacia la educación inclusiva que los maestros de niños más pequeños (Ross-Hill, 2009). El profesorado es la pieza clave sobre la que se cimienta el sistema educativo (García y Martín, 2012) y es por tanto necesaria la formación hacia la profesionalización de los profesores de secundaria (García, 2012; Rebolledo, 2015) y más oportunidades de formación y aplicación en prácticas inclusivas en el aula de secundaria (De Vroey et al.; 2016; Solís y Borja, 2021)

Por lo que respecta a la comparativa con niveles educativos de primaria, tanto el equipo de Garzón (2016) como el de Arias (2013), encuentran actitudes más positivas en primaria que en la etapa de secundaria, siendo esta variable de nivel educativo una en las que mayores diferencias se obtienen, en contraste, con otras variables sociodemográficas y profesionales como género, tipo de centro, o años de formación. Por su parte el equipo de Mayo (2020), analiza las necesidades de docentes de secundaria y universidad ante la atención a la diversidad y encuentran que, a pesar de que los docentes de secundaria están más familiarizados con este colectivo de estudiantes, se sienten más inseguros y reclaman mayor formación y apoyos para dar respuestas en el aula.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se puede afirmar que la investigación sobre actitudes en el nivel de secundaria es todavía muy escasa, dificultando la comparativa entre estudios, discusión y conclusiones que conlleven un marco teórico ante el que realizar propuestas de mejora en estos centros educativos, por ello el objetivo general parte de dicha necesidad. Partiendo de estas premisas este estudio tiene como objetivo dar respuesta cómo son las actitudes del profesorado de secundaria y qué variables del profesorado afectan a estas, para ellos se plantea recabar información sobre las actitudes hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales del contexto educativo español. Este análisis se hace en dos niveles, un análisis global en cuanto a su signo positivo o negativo como predisposición a actuar ante el alumnado que presenta esta condición, y un análisis específico de variables sociodemográficas y laborales que explican las distintas tipologías de profesorado, con el fin de conocer si existen diferencias en función de estas. Así, las respuestas obtenidas por la muestra sobre actitudes se desglosan y analizan en función de variables sociodemográficas y profesionales como sexo, edad y años de experiencia del docente, además de variables sobre el tipo de centro en el que trabajan tales como la titularidad y si este está ubicado en zonas rurales o urbanas.

2. Método

Para lograr el citado objetivo se plantea una metodología descriptiva con la que se pretende describir sistemáticamente las características objeto de estudio con un análisis cuantitativo de los resultados, utilizando para la obtención de la información un cuestionario aplicado a una muestra definida, tal y como se describe a continuación.

El cuestionario utilizado evalúa las actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad en profesores (Mula, 2002), en este estudio se ha utilizado su versión adaptada (Solís et al., 2019). El instrumento consta de 22 ítems con respuestas tipo Likert graduadas del 1 (“Muy en desacuerdo”) al 5 (“Muy de acuerdo”). Los ítems se agrupan en cinco dimensiones: Responsabilidad, Rendimiento, Formación y recursos, Clima del aula y Desarrollo social. Además de las preguntas relativas a actitudes hacia las personas con discapacidad, se han incluido preguntas para recabar información sociodemográfica, profesional y de clasificación de los centros en los que desarrollan su labor docente, que permitan dar respuesta a la pregunta de investigación sobre las diferencias en el colectivo relacionadas con estas variables. La selección de este cuestionario frente a otros del área se ha realizado por su reciente adaptación al contexto español y su formato breve que permite una mejor respuesta por parte de la muestra a la hora de participar en el estudio.

En este estudio han participado 99 profesores (74,7% mujeres), con un reparto equilibrado entre colegios públicos (47,5%) y concertados de diferentes comunidades autónomas de España, situados principalmente en entornos urbanos (78,8%). En cuanto a la edad de los participantes, esta osciló en un rango de los 25 a los 62 años ($M=42,08$; $DT=9,14$). Del mismo modo, la experiencia docente fue variada ($M=15,30$; $DT=9,51$). Casi la totalidad de los docentes, (98%), afirman que han mantenido un contacto continuado con estudiantes con discapacidad.

Para llevar a cabo la aplicación se contactó con el equipo directivo de los centros educativos con el fin de informarles sobre el contenido y los objetivos de la investigación. Tras acceder a la participación se les facilitó un enlace al cuestionario digital de modo que los docentes interesados pudiesen completar el cuestionario de manera anónima y voluntaria.

La participación no estaba sujeta a recompensa y esta se realizó bajo los requisitos que se exigen por el Comité de Ética en Investigación. Asimismo, se garantizó a los docentes que los datos no serían en ningún caso analizados de modo individual para evitar sesgos potenciales en las respuestas.

Los datos obtenidos mediante el cuestionario se analizaron utilizando el programa SPSS versión 25.0, con el que se han aplicado pruebas estadísticas no paramétricas con muestras independientes mediante la U de Mann-Whitney ($NC=95\%$) para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las cinco dimensiones de la escala aplicada y las variables muestrales de características

profesionales y sociodemográficas del profesorado y del tipo de centro educativo en el que ejercen su profesión, tal y como se detalla en el siguiente apartado de resultados.

3. Resultados

La muestra descrita en el anterior apartado está formada por un grupo de docentes de educación secundaria variado en cuanto a sus características. Por este motivo interesa evaluar la existencia de diferencias estadísticamente significativas sobre la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad utilizando para ello variables relativas tipo de centro, profesionales y sociodemográficas que pueden ser predictoras de diferencias. Estas son: titularidad y enclave demográfico del centro educativo, edad, años de experiencia, y sexo del docente.

El análisis de las medias generales indica que las actitudes hacia la inclusión de los docentes encuestados son positivas (Figura 1) sobrepasando los 3 puntos en todas las dimensiones de la escala. La dimensión con actitudes más favorables hacia la inclusión es la relacionada con la relación social (3,85) y la que menos puntuaciones obtiene es la relativa al rendimiento (3,22). La uniformidad en las puntuaciones de las 5 dimensiones indica además del signo positivo, una visión integral de la inclusión en todas las dimensiones que plantea la escala las cuales son claves en la aplicación exitosa de prácticas inclusivas en el aula.

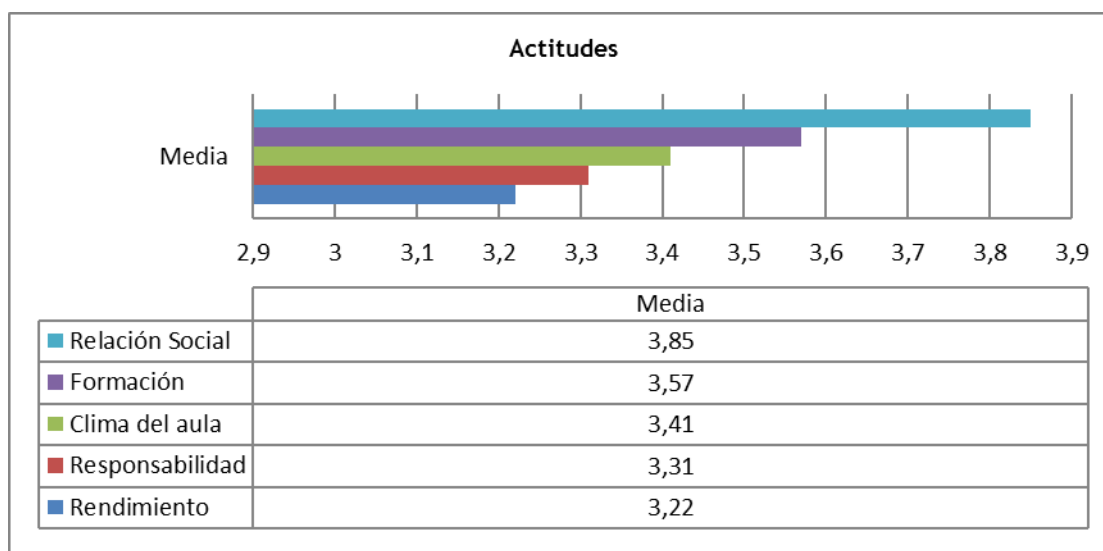


Figura 1: Medias generales en las 5 dimensiones de la escala de actitudes.

Al analizar las diferencias en función de las variables predictoras (Tablas 1 y 2) del tipo de centro y variables sociodemográficas se hallan resultados estadísticamente significativos que requieren una descripción detallada.

Tabla 1. Estudio de diferencias por tipo de centro mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Dimensiones	Tipo de centro			Ámbito de centro		
	U	Z	p	U	Z	p
Responsabilidad	828,00	-2,78	0,005	712,50	-0,92	0,35
Rendimiento	963,00	-1,84	0,065	806,50	-0,10	0,91
Formación y recursos	759,50	-3,25	0,001	625,50	-1,66	0,09
Clima del aula	1059,50	-1,18	0,238	658,00	-1,42	0,15
Relación social	964,00	-1,84	0,065	692,00	-1,11	0,26

Nota: U= U de Mann-Whitney, Z= estadístico de contraste

En primer lugar, respecto a las variables relativas al tipo de centro, los rangos promedios (Figura 2) son mayores para los docentes de los centros concertados en todas las dimensiones exceptuando la dimensión de rendimiento en la cual los docentes de centros públicos obtienen rangos promedios más altos. En la comparativa de cada de las dimensiones se encuentran diferencias estadísticamente significativas (Tabla 1) en las dimensiones de responsabilidad y formación y recursos.

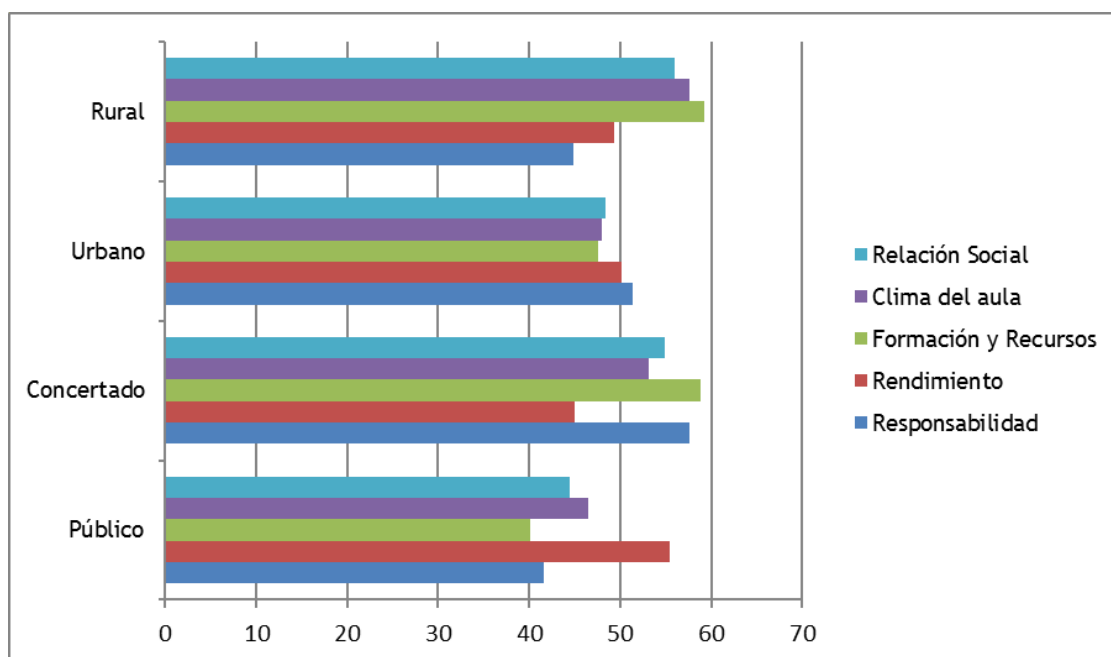


Figura 2. Rangos promedios de los subgrupos en función de las variables de centro

En cuanto al ámbito del centro, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, pero sí rangos promedios mayores en las dimensiones responsabilidad y rendimiento para los docentes de centros urbanos y, por el contrario, los docentes de centros en el ámbito rural obtienen rangos promedios más altos en las dimensiones formación y recursos, clima del aula y relación social.

El análisis de las variables sociodemográficas analizadas (años de experiencia, edad y sexo) arroja diferencias estadísticamente significativas (Tabla 2) en los años de experiencia y edad de los docentes en dimensiones concretas de la escala tal y diferencias en rangos promedios (Figura 3) en las dimensiones de las tres variables que cabe detallar.

Tabla 2.
Estudio de diferencias sociodemográficas mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Dimensiones	Experiencia Docente			Edad			Sexo		
	U	Z	p	U	Z	p	U	Z	p
Responsabilidad	1069,00	-0,37	0,70	1180,50	-0,11	0,90	819,50	-0,85	0,39
Rendimiento	914,00	-1,530	0,12	905,50	-2,08	0,03	851,50	-0,60	0,54
Formación y recursos	727,00	-2,88	0,00	936,00	-1,18	0,06	694,50	-1,86	0,06
Clima del aula	812,00	-2,33	0,01	889,50	-2,25	0,02	891,50	-0,28	0,78
Relación social	769,50	-2,62	0,00	920,00	-2,00	0,04	840,00	-0,70	0,48

Nota: U= U de Mann-Whitney, Z= estadístico de contraste

En primer lugar, se encuentran diferencias significativas en función de la experiencia en las dimensiones formación y recursos, clima del aula y relación social. En el caso de la dimensión formación y recursos, los docentes con 10 años o más de docencia presentan actitudes más favorables hacia la inclusión. En cuanto al clima del aula y la relación social son los docentes más noveles quienes presentan rangos más altos. En las variables responsabilidad y rendimiento no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, si bien los docentes con 10 o más años de experiencia presentan rangos promedios más altos (Figura 3).

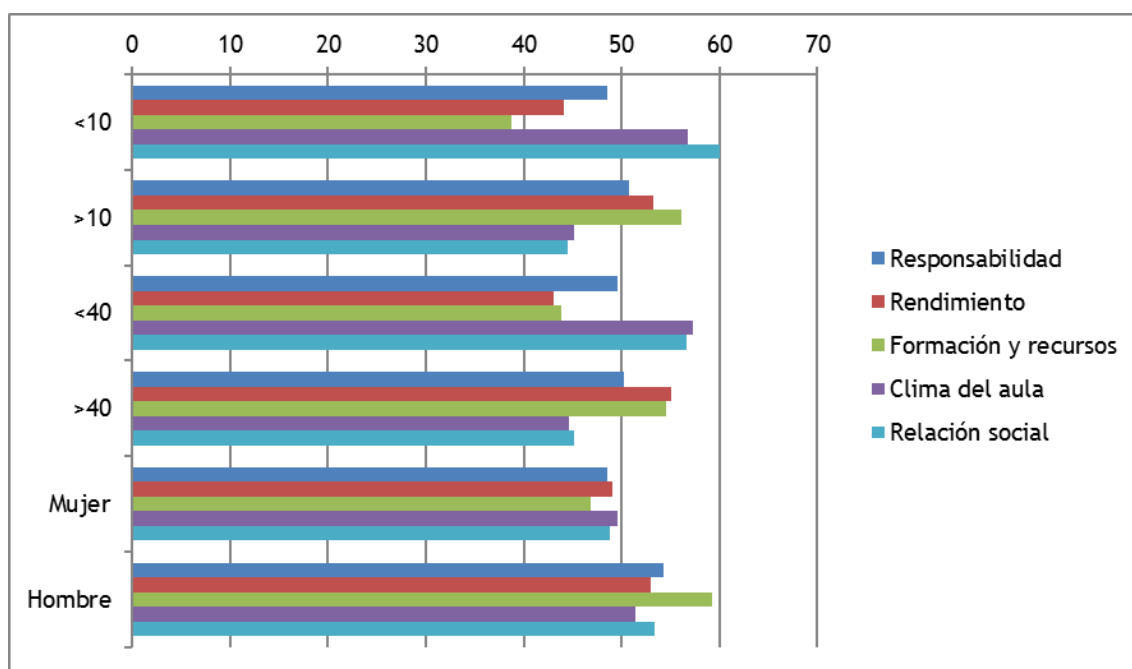


Figura 3. Rangos promedios de los subgrupos en función de las variables de los docentes

En lo que respecta a la edad, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones rendimiento, con rangos promedios más altos en los docentes de 40 o más años, y en las dimensiones clima del aula y relación social con rangos promedios más altos en los docentes con menos de 40 años, datos que son acordes a la experiencia y que suelen coincidir en la tipología de docentes. La variable sexo no establece diferencias estadísticamente significativas, no obstante, los hombres obtienen promedios más altos en todas las variables, destacando la diferencia en la variable formación y recursos.

4. Discusión

En la actualidad la educación recorre un largo camino de transformación dando pasos hacia la educación inclusiva que todavía presenta importantes retos (Echeíta, 2021; Garzón et al., 2016). Aunque la literatura existente incluye una definición comúnmente aceptada para la inclusión desde Stainback y Stainback (1992), la implementación de prácticas inclusivas varía de un país a otro (Rakap et al., 2016; UNESCO, 2021b). El discurso inclusivo comprende el desarrollo de una escuela para todos, tanto en educación primaria como secundaria (De Vroey et al., 2016) y, por tanto, nos enfrentamos al desafío de elevar el logro de todos los estudiantes al tiempo que aseguramos la inclusión exitosa de aquellos que son más vulnerables a los procesos de exclusión de las escuelas convencionales (Florian et al., 2016; UNESCO, 2021a).

A pesar de la obligatoriedad y de la mayor complejidad en la atención a las necesidades de los estudiantes adolescentes, la educación secundaria cuenta con menores estudios y propuestas en temática de inclusión y, en concreto, de las actitudes de la comunidad educativa ante este colectivo, hecho que se evidencia en el bajo número de estudios de secundaria en revisiones sistemáticas en esta materia (Moreno et al., 2022). Partiendo de la base ya comentada de que las actitudes y creencias de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad son un factor crítico (Rakap et al., 2016; Wood, 2017) y que su inclusión en el entorno educativo general se ve influenciado por la actitud de los docentes (Portwood, 2017) se justifica la necesidad obtener datos sobre las actitudes del profesorado de secundaria hacia este alumnado.

Buscando cumplir dicho objetivo y dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en la introducción de este trabajo, se ha contado con una muestra de 99 profesores de educación secundaria, los cuales han mostrado en una perspectiva amplia actitudes positivas hacia la inclusión del alumnado con discapacidad. Este hecho coincide con otros estudios (Lindsey, 2012; Pegalajar y Colmenero, 2017; Portwood, 2017; Rakap et al., 2016; Saloviita y Schaffus, 2016). La muestra encuestada indicó en un 98% que tenía un contacto continuado con estudiantes con discapacidad, variable que ha sido relacionada en estudios previos con mejores actitudes hacia la inclusión (Alcedo et al 2011; Álvarez y Buenestado, 2015; Angenscheidt y Navarrete, 2017; Novo-Corti, et al., 2015), en el presente

estudio esta variable no ha sido detalle de análisis puesto que era compartida por casi la totalidad de la muestra.

Se ha utilizado un instrumento de medida que evalúa 5 dimensiones y que permite explorar las diferencias en estas derivadas de las características sociodemográficas de la muestra, así, y con independencia de la necesidad de profundizar en las diferencias halladas en función del perfil de la muestra, se pueden realizar algunas conclusiones generales en contrastación con estudios previos.

En primer lugar, contrastando los datos obtenidos en función de las 5 dimensiones, conviene centrar el interés en la dimensión que evalúa las actitudes con respecto al rendimiento ya que esta ha obtenido una media global más baja que el resto de las dimensiones. Estudios previos apuntan la excesiva importancia que se le da al currículum académico en esta etapa frente al menoscabo del desarrollo integral del alumnado (Arnaiz et al., 2013; Echeíta y Ainscow, 2011; Sanahuja et al., 2018). Esta preocupación por el cumplimiento del currículum pone de manifiesto la necesidad de identificar estrategias existentes y potenciales que sean efectivas para aumentar el rendimiento y la inclusión, así como aquellas que pueden reducir las barreras para el logro y la inclusión sólida (Florian et al., 2016; De Vroey, et al., 2016). No obstante, es necesario tener en cuenta que la capacitación y el apoyo adicionales para los docentes en aulas inclusivas pueden conducir a actitudes más positivas hacia el concepto de inclusión, mejorando en última instancia los resultados de aprendizaje para los estudiantes con discapacidades (Wogamon, 2013)

La dimensión responsabilidad se refiere al papel que ejercen los docentes en la inclusión, en este estudio si bien muestran una actitud moderadamente positiva es ciertamente mejorable. Esta dimensión es reflejo de la contradicción comentada ya encontrada en estudios previos (Fernández, 1999; Avramidis y Kalyva, 2007) en las que se indicaba la diferencia entre la actitud hacia la filosofía o modelo y las reticencias a la hora de llevarlo a cabo. Portwood (2017) señala la falta de apoyo administrativo como uno de los factores más notables asociados con las actitudes negativas. En la misma línea otras investigaciones apuntan la necesidad de institucionalizar espacios de colaboración y tiempos para la planificación conjunta del profesorado para el desarrollo profesional del apoyo en contextos inclusivos (Sanahuja et al., 2018; De Vroey et al., 2016) siendo de vital importancia la colaboración e implicación de toda la comunidad educativa y evitando las limitaciones de la rigidez, escasa renovación pedagógica y falta de autonomía de los centros (González et al., 2017).

La tercera dimensión en orden de valoración ha sido el clima del aula, esta ha obtenido una media aceptablemente positiva, si bien los docentes consideran que los alumnos con discapacidad requieren una mayor atención, no estiman que vaya a repercutir negativamente en el clima global del aula. Resultados semejantes encuentran Gibbons et al. (2016) ya que en su estudio tanto las respuestas de los docentes como las de los estudiantes indicaron que creían que los estudiantes con discapacidad requerirían más atención que otros estudiantes, pero no respondieron que esto causaría que otros estudiantes pierdan su concentración en el aula.

La dimensión formación y recursos, esta ha sido segunda dimensión mejor valorada por la muestra. Probablemente conocer cómo el nivel formativo afecta a las actitudes de los docentes haya sido uno de los aspectos relacionados con la inclusión más estudiados (Colmenero et al. 2015; González et al., 2017). El profesorado participante en esta investigación ha indicado en general actitudes positivas en este aspecto. Al analizar las diferencias en esta dimensión según el perfil, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las que los docentes con 10 o más años de experiencia exhiben actitudes más favorables hacia la inclusión en lo relativo a su propia formación y recursos que los docentes con menos años de experiencia, así como los docentes que trabajan en centros concertados con respecto a los públicos. Resultados similares encuentra Lindsey (2012) que señala que cuantos más años de experiencia tengan los docentes, más favorables serán sus actitudes con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Por el contrario, Pegalajar y Colmenero (2017) encuentran que las actitudes y necesidades formativas del docente son más favorables en el caso de las mujeres y en aquellos cuya trayectoria profesional no excede los 12 años de experiencia y a nivel global los datos de su muestra indican insatisfacción respecto a su formación inicial en educación inclusiva.

La dimensión relación social es en la cual los docentes expresan actitudes más positivas, esta dimensión hace referencia al ambiente percibido por parte de los miembros que integran un espacio, en este caso el aula. Esta dimensión realza el papel de la escuela como agente socializador en la diversidad tanto para el estudiante con discapacidad como para su grupo de iguales. En esta dimensión las diferencias encontradas indican que los docentes con menor experiencia y más jóvenes presentan actitudes más positivas ante esta dimensión, con respecto a los docentes con mayor experiencia y edad. Esta dimensión es clave en el concepto de inclusión educativa en general (Echeíta y Ainscow, 2011) y en la etapa secundaria, adquiere mayor relevancia si cabe, por el peso del grupo de iguales y el papel del centro educativo como agente socializador y espacio de preparación para saber enfrentarse al reto de la diversidad en la sociedad, más allá de la escuela (Madariaga et al., 2013)

En un segundo nivel de análisis que da respuesta a la pregunta de investigación relativa a si existen diferencias en las actitudes en función de variables sociodemográficas y de centro, con base en los resultados obtenidos se pueden describir dos perfiles significativamente diferentes estadísticamente hablando; un subgrupo de docentes con mayor experiencia y edad, con actitudes más positivas en relación con la formación y recursos, y con mejores puntuaciones en rendimiento y responsabilidad. En contraposición, el otro perfil, referiría a un docente con menor experiencia (y edad) que presenta mejores actitudes ante clima del aula y relación social. Estos dos perfiles representan y son fruto de la formación recibida por los docentes en sus programas, en el primero de los casos, docentes formados en planes más antiguos reflejan mejor actitud y, por tanto importancia, a aspectos más relacionados con el currículum y la labor del docente como formador, en contraposición los docentes formados en planes más actuales tienen actitudes más favorables en las dimensiones relacionadas con los aspectos socializadores del aula,

como son el clima y la relación social, vinculados a la atención y formación integral del estudiante, más allá del currículum. Estos perfiles, positivos ambos, deberían estar unificados, puesto que todas las dimensiones son claves en la inclusión.

Por lo que respecta a las variables del tipo de centro, solo se han hallado diferencias significativas en la titularidad del centro en las dimensiones de formación y recursos y responsabilidad y mayores promedios en las variables de clima del aula y relación social a favor de los docentes que desarrollan su labor en centros concertados. El rendimiento es la única dimensión que ha obtenido mayores promedios en los centros públicos. Estos resultados derivan en la conclusión menos positiva de las posibles a partir de los datos, ya que no deberían darse estas diferencias. Todos los centros educativos, sin distinción de ámbito y titularidad, deben ser centros inclusivos, pero además los centros públicos tienen la obligación de ser referentes para el resto de los centros.

Teniendo en cuenta los datos, podemos concluir que los resultados obtenidos en este trabajo son positivos y satisfactorios, con puntuaciones pro-inclusivas y uniformes en todas las dimensiones. Sin embargo, el análisis de las variables sociodemográficas y de centro indican diferencias que llevadas a la práctica pueden dar lugar a perfiles que no puedan desarrollar prácticas inclusivas con el éxito esperado si solo se examinan los datos generales. Teniendo en cuenta que en las instituciones de educación secundaria se encuentran ambos perfiles compartiendo departamentos, una primera conclusión a modo de propuesta de mejora sería crear grupos de trabajo entre los distintos docentes para desarrollar el diseño y aplicación de estrategias de atención a la diversidad en el aula, tal y como ya han apuntado otros trabajos en esta área (González-Gil et al., 2019; Hernández y Ainscow, 2018), con prioridad en centros de titularidad pública, en función de las diferencias encontradas

En segundo lugar, y de modo más genérico se proponen programas de formación, tanto para los futuros docentes como para los docentes en ejercicio, que mejoren todas las dimensiones de manera uniforme, con el fin de ir homogeneizando los resultados actitudinales indistintamente del perfil del docente y tipo de centro. La evidencia de programas ya aplicados indica que mediante información y formación en prácticas inclusivas se mejoran las actitudes hacia la diversidad (Alcedo et al., 2011; De Vroey et al., 2016; García, 2012; López et al., 2009; Rebolledo, 2015; Sanahuja et al., 2018). Estas acciones son imprescindibles para lograr que el sistema educativo obligatorio en años tan críticos para la formación de habilidades sociales y de personalidad, tenga en sus aulas a docentes que sean referentes para construir una sociedad en la que la diversidad es un aporte positivo en todas las dimensiones.

Este trabajo no se encuentra exento de limitaciones por lo que los resultados deben ser analizados con relativa precaución. Entre ellas, destacan que los docentes que han cumplimentado el instrumento lo han hecho de manera voluntaria, sin que la muestra pueda ser aleatorizada, hecho que puede sesgar la interpretación de la situación de este profesorado en las aulas. Por otra parte, las respuestas a un instrumento de tipo autoinforme, conllevan intrínseca la percepción subjetiva de la

persona que informa, no estando exentas de sesgos de deseabilidad social. Por ello conviene ampliar el estudio con la contrastación de la aplicación prácticas inclusivas en el aula de secundaria

Referencias bibliográficas

- Allport, G. W. (1967). Attitudes [Actitudes]. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology (798-844)*. Rusell and Rusell.
- Alcedo, M^a. A., Gómez, L. E., Aguado, A. L., Arias, B. y González, R. (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>
- Álvarez, J. L., y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Angenscheidt, L., y 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>
- Arias, B.; Verdugo, M; Gómez, L. y Arias, 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.
- Avramidis, E., y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teacher' attitudes towards inclusion [La influencia de la experiencia docente y el desarrollo profesional en las actitudes de los profesores griegos hacia la inclusión]. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- De Boer, A., Pijl, S.J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature [Actitudes de los profesores de educación regular de primaria hacia la educación inclusiva: una revisión de la literatura]. *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Castro, P. G., Álvarez, M. I. C., y Baz, B. O. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Colmenero, M.J., Pantoja, A., y Pegalajar, M.C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista complutense de educación*, 26(1), 101-120. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616

- Echeíta, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeíta, G. (2021) La gestión del cambio para una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía* (526), 81-86.
- Echeíta G., y Ainscow (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. Educación*, (12), 26-46. <http://hdl.handle.net/10662/4644>
- EDUCAbase. (2023), Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias que realiza la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías/Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-da.html>
- Fernández, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. In *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (415-424). Amarú.
- Florian, L., Rouse, M., y Black-Hawkins, K. (2016). *Achievement and inclusion in schools [Logros e inclusión en las escuelas]*. Routledge.
- García, A. E. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias pedagógicas*, (19), 149-174. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2006>
- Garzón, P., Calvo, M. I., y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Hernández Sánchez, A., & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Judd, C. M., Drake, R. A., Downing, J. W., y Krosnick, J. A. (1991). Some dynamic properties of attitude structures: Context-induced response facilitation and polarization [Algunas propiedades dinámicas de la estructura de la actitud: facilitación y polarización de la respuesta inducida por el contexto]. *Journal of Personality and Social Psychology*, (60), 193-202. <https://pprg.stanford.edu/wp-content/uploads/1991-Some-dynamic-properties-of-attitude-structures.pdf>

- Madariaga, J. M., Huguet, A., y Lapresta, C. (2013). Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural. *Educación XXI*, 16(1), 305-328. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.728>
- Mayo, M. E., Fernández, J. C., y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos*, (25), 275-274. <https://doi.org/10.18172/con.3734>
- Ministerio Educación y Formación Profesional (2022a). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022. Informe español*. Madrid: Catálogo de Publicaciones del Ministerio. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/26339/19/00>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022b). *Datos y Cifras: Cursos Escolar 2022/2023*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23ffe4f5-a212-4f99-aea4-dd1baac84bd4/datos-y-cifras-2022-2023-espanol.pdf>
- Moreno, M.; Morán, L.; Gómez, L.; Solís, P y Alcedo. M. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad: una revisión de la literatura. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.01>
- Mula, A. (2002). *Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. Universidad de Alicante.
- Muratori, M.; Guntín, C y Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia personas con discapacidad: un estudio con alumnos de polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense. *Revista de Psicología*, 12(6), 39-56. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6152/1/actitudes-adolescentes-hacia-personas-discapacidad.pdf>
- Murillo, F.J., Hernández-Castilla, R., Martínez-Garrido, C., y Hidalgo, N. (2018). Una panorámica de la segregación social de los centros de Educación Secundaria en Iberoamérica. En F.J. Murillo (Coord.) *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación (pp.559-564)*. Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/683111>
- Navarro-Pérez, J., Pérez-Cosin, J., y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (25), 143-170. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.7
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., y Calvo-Babío, 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. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>

- ONU (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. Naciones Unidas.
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., y Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities [Investigación y comparación de las actitudes de los candidatos a maestro de preescolar turcos y estadounidenses hacia la inclusión de niños pequeños con discapacidad]. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Revista española de educación comparada*, (25), 129-148. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787>
- Round, P. N., Subban, P. K., y Sharma, U. (2016). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education ["No tengo tiempo para estar tan ocupado". Explorar las preocupaciones de los profesores de secundaria hacia la educación inclusiva]. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079271>
- Saloviita, T., y Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work [Actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en Finlandia y Brandeburgo, (Alemania) y la cuestión del trabajo extra]. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Sánchez, M. R. (2017). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 223-238. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/95>
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (coords.). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-64). Wolters Kluwer España
- Solís, P., y Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, (39), 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Solís, P., Pedrosa I. y Fernández-Mateos, L.M. (2019) Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación: Culture and Education* 31 (3), 589-604. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>

UNESCO (2022) *World Inequality Database on Education* [Base de datos mundial sobre desigualdad en educación] <https://www.education-inequalities.org/>

UNESCO (2021a). Global Education Monitoring Report Summary 2021/2022: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?. [Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2021/2022. Los actores no estatales: ¿Quién elige? ¿Quién pierde?]. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076>

UNESCO(2021,b). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. UNESCO Publicaciones. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>

UNESCO (2020a). *Inclusion and Education: all means all. Global Education Monitoring Report* [Inclusión y educación: todos significa todos. Informe de seguimiento de la educación mundial]. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO (2020b). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO Publicaciones <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Documento de Referencia de la cuadragésima octava reunión. Ginebra. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

De Vroey, A., Roelandts, K., Struyf, E., y Petry, K. (2016). Inclusive classroom practices in secondary schools. Towards a universal teaching approach [Prácticas de aula inclusiva en escuelas secundarias. Hacia un enfoque de enseñanza universal]. In: B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, A. Aelterman (Eds.) Professional learning in education. Challenges for teacher educators, teachers and student teachers. Ghent, 179-202. Academia Press.. <http://www.oapen.org/search?identifier=639595>

De Vroey, A., Struyf, E., y Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review [Las escuelas secundarias inclusivas: una revisión de la literatura]. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>

Contribuciones del autor: Las autoras han contribuido equitativamente al desarrollo del artículo, trabajando de manera cooperativa en todos los apartados de este. Tanto P.S.G. como S.R.C., se han responsabilizado de la concepción, diseño y desarrollo del trabajo.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses de los miembros del equipo de autoría para la publicación de este manuscrito

Declaración ética: El equipo de autoría declaramos que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica

Cómo citar este artículo:

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 de Profesorado*, 27(2), 267-286. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321>