

# La experiencia docente y su impacto en el compromiso con la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en educación primaria

Margarita RODRÍGUEZ GUDIÑO  
Cristina JENARO RÍO  
Raimundo CASTAÑO CALLE

## Datos de contacto:

Margarita Rodríguez Gudiño  
Equipo de Orientación  
Educativa y Psicopedagógica  
(EOEP)  
de Olivenza (Badajoz)  
[margarigudi@gmail.com](mailto:margarigudi@gmail.com)

Cristina Jenaro Río  
Facultad de Psicología,  
Universidad de Salamanca  
[crisje@usal.es](mailto:crisje@usal.es)

Raimundo Castaño Calle  
Facultad de Educación,  
Universidad Pontificia de  
Salamanca  
[rcastanoca@upsa.es](mailto:rcastanoca@upsa.es)

Recibido: 29/03/2022  
Aceptado: 20/09/2022

## RESUMEN

Existe un creciente cuerpo de investigación sobre los efectos de la inclusión educativa en alumnado diverso, y en particular, sobre alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, es necesario seguir profundizando en el análisis de variables asociadas al incremento o reducción del compromiso con la inclusión educativa. Así pues, el presente estudio, descriptivo y transversal, tiene como objetivo analizar el impacto que variables personales y ambientales tienen sobre el compromiso del profesorado hacia la inclusión educativa. Para ello, se ha contado con una muestra de 170 profesores y profesoras de centros de titularidad pública y concertada de la región de Extremadura (España). La recogida de datos se ha llevado a cabo con el Cuestionario de Percepción del Centro Educativo y el Cuestionario de Percepción y Compromiso con la Inclusión. Se han empleado estadísticos correlaciones y se han realizado análisis bivariados (t de Student, Anova) y multivariados (regresión múltiple). Los resultados apoyan la importancia de la información, la formación y el contacto como vías para mejorar el compromiso con la inclusión. También demuestran la relevancia de proporcionar experiencias positivas para modificar conductas y entrenar habilidades. En suma, la información y formación no son suficientes para modificar actitudes; es necesario entrenar destrezas o competencias para afrontar la diversidad desde una perspectiva positiva.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión educativa; Educación primaria; Compromiso con la inclusión; Experiencias inclusivas; Formación en Inclusión.

## ***Teaching experience and its impact on the commitment to inclusion of students with special educational needs in primary education***

### **ABSTRACT**

There is a growing body of research on the effects of educational inclusion on diverse students, and in particular, on students with special educational needs. However, it is necessary to continue to deepen the analysis of variables associated with the increase or decrease of commitment to educational inclusion. Thus, this descriptive, cross-sectional study aims to analyze the impact that the aforementioned personal and environmental variables have on teachers' commitment to educational inclusion. For this purpose, a sample of 170 teachers from public and private schools in the region of Extremadura (Spain) was used. The data collection was carried out with the Questionnaire of Perception of the Educational Center and the Questionnaire of Perception and Commitment to Inclusion. Correlation statistics were used and bivariate (Student's t test, Anova) and multivariate (multiple regression) analyses were performed. The results support the importance of information, training and contact as ways to improve commitment to inclusion. It also demonstrates the relevance of providing positive experiences to modify behaviors and train skills. In sum, information and training are not enough to modify attitudes; it is necessary to train skills or competencies to deal with diversity from a positive perspective.

**KEYWORDS:** Educational Inclusion; Primary education; Commitment to inclusion; Inclusive experiences; Inclusion Training.

### **Introducción**

A la hora de abordar el tema de la educación inclusiva, es posible hacerlo desde tres vertientes. Así, en el presente estudio esbozaremos los principios de esta educación como un derecho, plantharemos las exigencias de su consideración como resultado y justificaremos por qué es aún una tarea pendiente que ha de superar una serie de barreras. Acentuaremos además el papel del docente en el logro de dicha educación inclusiva. Cabe señalar que, si bien, la educación inclusiva atañe a todo tipo de alumnado, en el presente estudio nos centraremos en el grupo compuesto por aquéllos que presentan necesidades educativas especiales. Según la normativa española, este alumnado:

afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y (...) requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su

desarrollo (art. 73, LOMLOE, 2020).

Se trata de un grupo ante el que, aunque parezca que hemos avanzado, seguimos aún bastante parados (Hodkinson, 2020). Baste decir que, en España, es para este alumnado para el que están previstas modalidades de escolarización diferentes a las aulas ordinarias.

### **La inclusión educativa como derecho**

El derecho a la inclusión educativa se ve apoyada por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (United Nations, 2006). Además, el 25 de septiembre de 2015, más de 190 países alcanzaron un acuerdo en torno a objetivos y metas en los que la educación constituye un pilar básico para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (United Nations, 2015) que conforman la Agenda 2030 (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021). Así el objetivo 4 de los ODS plantea garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Desde una perspectiva de derechos, se reivindica la provisión de servicios educativos en contextos ordinarios y la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la educación ordinaria. Sin embargo, el logro de este derecho está lejano pues, persisten modalidades de escolarización diferentes a la ordinaria (Simón et al., 2019). Ello contradice la inclusión en su sentido original y tal y como se acordó en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que afirma que todos los niños y niñas, con independencia de la severidad de su discapacidad o de sus dificultades, deben estar escolarizados en aulas ordinarias con los apoyos adecuados. Recientemente se ha evidenciado que lo que se define como inclusivo ha cambiado en la última década (Paseka & Schwab, 2020) y que, aunque el principio de educación inclusiva se ha incorporado a las leyes de muchos países, ha perdido gran parte de su significado original (Saloviita, 2020). Algunos autores van más allá y afirman que la exclusión y la discriminación entre iguales constituyen formas de violencia (Soto, 2020). Si bien la inclusión es un tema central en la política educativa actual, su significado se ha visto afectado además por la necesidad de las escuelas de responder a la proliferación de iniciativas de los diferentes gobiernos, así como a las reformas educativas y a la falta de coherencia política (Leo & Barton, 2006).

### **La inclusión educativa como resultado**

No cabe duda de que el emplazamiento de estudiantado con discapacidad en clases ordinarias con sus iguales es un resultado deseado que se ha ido haciendo cada vez más presente a nivel mundial. Al mismo tiempo, la evidencia ha ido mostrando que la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios ejerce un efecto negativo en las actitudes del resto del alumnado (Vignes et al., 2009). Además, la presencia de este alumnado en el aula no garantiza que el profesorado asuma la responsabilidad de su educación ni que sean verdaderos miembros de la clase (Gregory & Noto, 2018). La inclusión debe ser un resultado perseguido, pero debe también asociarse a otros

resultados igualmente relevantes. Así, en la educación obligatoria no solo es preciso que todos los niños y niñas, por diversas que sean sus necesidades, compartan espacios, tiempos y tareas. También es necesario garantizar que todos aprendan; una escuela inclusiva ha de mantener expectativas elevadas para todos (Abbott, 2006), pues de nada sirve que unos alumnos se incluyan físicamente en un espacio, si cuando lo hacen, no se sienten incluidos ni pueden participar ni progresar en su aprendizaje (Botías & Mirete, 2019). De hecho, la falta de respuesta de la escuela ordinaria a las necesidades de niños y niñas con necesidades educativas especiales es una de las razones que lleva a las familias a matricularlos en centros de educación especial para que reciban apoyos más extensos (Cuckle, 1999).

Continuando con el análisis de los resultados y desde una perspectiva más global, el modo de valorar los resultados educativos está además profundamente influenciado por el discurso económico (Leo & Barton, 2006), por la obsesión por estándares medibles, por la publicación de rankings de escuelas y por la creciente lucha por unos recursos escasos (Gillborn & Youdell, 2000). El liderazgo de las escuelas se enfrenta continuamente a la encrucijada de responder al discurso y exigencias de los ranking de excelencia mientras se cumple con las agendas de inclusión y sostenibilidad (Leo & Barton, 2006). El propio profesorado considera que estos aspectos suponen un obstáculo para la inclusión (Glazzard, 2011), pues las escuelas inclusivas pueden obtener resultados negativos que afecten a su posición en los ranking, lo que a su vez reduzca sus posibilidades de financiación o de captación de recursos (Glazzard, 2013). Así, la conciliación de las intenciones individuales y colectivas para fortalecer el compromiso con la inclusión educativa, es un resultado pendiente (Lyons et al., 2016).

### **La inclusión educativa como reto: el papel del profesorado**

La educación inclusiva es también una tarea desafiante. Pese al creciente reconocimiento de la inclusión como derecho y/o como resultado, ni los países ni los sistemas educativos cuentan en muchos casos con la experiencia o implicación necesarios para actuar y promover cambios a largo plazo (Lewis et al., 2019). Así, en el Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo (UNESCO, 2020) se constata que, a nivel mundial, las leyes educativas promueven formas de segregación en un 25% de los casos y fomentan la segregación parcial en un 48%. En contraste, tan solo un 10% de las normativas promueven la integración y un 17% la inclusión. Estos datos están lejos de los principios ratificados por muchos países, para la educación inclusiva, en la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (United Nations, 2006).

Para alcanzar los objetivos de la educación inclusiva así como los articulados en los ODS es crucial comprender mejor las barreras que impiden que la diversidad de estudiantes, y entre ellos los niños y niñas con necesidades educativas especiales, participen plenamente en la educación (Beckman et al., 2016). En el presente artículo pondremos el foco en el papel que el profesorado tiene al respecto.

En este ámbito existe un número creciente de estudios; algunos inciden en la necesidad de mejorar la formación inicial de los docentes (Abbot, 2006). Se acentúa así la importancia de que las universidades, en sus planes formativos del profesorado, y los ministerios de educación tengan en cuenta los avances en investigación educativa

para garantizar la difusión de mensajes consistentes y la formación en buenas prácticas sobre inclusión tanto del profesorado en formación como del profesorado en activo (Juma et al., 2017). Por otro lado, si bien tradicionalmente se apelaba a la falta de recursos como obstáculos para la inclusión de alumnos y alumnas con capacidades diversas (Abbot, 2006; Suriá, 2012), cada vez existen más evidencias de que la mera existencia de recursos no determina los resultados en inclusión (Saloviita, 2020) y de que la percepción de un apoyo institucional en pro de la inclusión incrementa a su vez el compromiso del profesorado hacia ésta (Nayir, 2012). También los propios maestros coinciden en destacar la importancia de un claro compromiso en favor de la inclusión, seguido de prácticas inclusivas y de la consideración de la diversidad como una realidad cotidiana para el maestro, como factores clave del éxito de la educación inclusiva (Leo & Barton, 2006; Lyons et al., 2016; Soto, 2020).

Otro grupo de estudios se centran en el análisis de las actitudes del profesorado, en su triple componente cognitivo, afectivo y conductual, hacia la inclusión y su impacto en ésta (Gregory & Noto, 2018), así como el papel de variables como la autoeficacia o los prejuicios en la justificación de la exclusión del estudiantado con discapacidad (Baş, 2022; Crispel & Kasperski, 2021; Moberg et al., 2020; Stanovich & Jordan, 2002; Werner et al., 2021).

Sin embargo, una realidad tan compleja y tan relevante como la que nos ocupa, requiere de una investigación permanentemente actualizada, que ofrezca evidencias adicionales sobre el peso de variables como la formación, la experiencia o las actitudes, previamente expuestas. También ha de arrojar luz sobre otras variables como la edad o la tipología del centro educativo, cuyo peso en la promoción de la inclusión sigue ofreciendo resultados inconclusos (Klibthong & Agbenyega, 2022; Werner et al., 2021). Además, muchos de los estudios analizados (Hoybraten, 2017; Lyons et al., 2016; Soto, 2020) utilizan metodología cualitativa y emplean muestras reducidas, por lo que su complementación con aproximaciones cuantitativas y grupos más representativos es también deseable. Como también hemos señalado, si bien existe abundante literatura sobre las actitudes hacia la inclusión, dado que éstas se relacionan con intenciones conductuales más que con la conducta en sí misma, es preciso dar un paso más y analizar las conductas concretas que de hecho se ponen en marcha en los centros educativos. A la luz de lo expuesto previamente, es clara la necesidad de seguir profundizando en este tema. Se precisan además estudios que analicen el impacto de variables personales o ambientales de uno de los agentes clave en este proceso, como es el profesorado, en la promoción de la inclusión educativa.

Así pues, en el presente estudio nos planteamos como objetivos: (1) Caracterizar la experiencia previa de los participantes en atención a la diversidad e inclusión. Pretendemos así determinar si en la actualidad el profesorado cuenta con experiencia y formación suficiente al respecto, así como el grado de satisfacción con todo ello. Además, y de modo adicional, esperamos: (2) Identificar factores asociados al incremento del compromiso con la inclusión del profesorado de primaria. (3) Determinar el impacto de factores ambientales y contextuales en el compromiso con la inclusión. (4) Identificar el impacto de la experiencia y formación en diversidad, discapacidad e inclusión en la promoción de la inclusión. Nos planteamos además las siguientes hipótesis: (1) Variables sociodemográficas (sexo, edad, experiencia) o

variables ambientales (tipo de centro o su tamaño) no afectarán diferencialmente al compromiso con la inclusión. (2) Tener formación previa en discapacidad, diversidad e inclusión se asociará con un compromiso significativamente superior con la inclusión. (3) La satisfacción con experiencias previas se asociará con un compromiso significativamente superior con la inclusión.

## **Método**

### **Participantes**

Los participantes en este estudio fueron 170 maestros de edades comprendidas entre los 25 y los 63 años ( $M=44,1$ ;  $DT= 8,7$ ). Todos ellos ejercen su práctica docente en colegios de educación primaria de la región de Extremadura (España). La muestra representa a 20 centros educativos ordinarios, de los cuales el 75,3% eran de titularidad pública y el 16,5% de titularidad concertada. Según su ubicación geográfica, el 70% se encontraban en la capital de la provincia, el 25% en zonas urbanas y el 5% en zonas rurales. Como criterios de inclusión en el estudio fueron la participación voluntaria (constatada mediante consentimiento informado expreso) y encontrarse en servicio activo en los colegios que aceptaron participar. A los participantes se les informó sobre la voluntariedad de su contribución y sobre las garantías de confidencialidad y anonimato de las respuestas. La participación en el estudio no estuvo motivada ni condicionada por la entrega de incentivo alguno, más allá de la exposición de la relevancia del estudio. En la Tabla 1 se presentan las características de los participantes.

**Tabla 1**

#### *Características de los participantes en el estudio*

VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Hombre	33	19,4
Mujer	137	80,6
Años de experiencia en la enseñanza		
Menos de cinco años	17	10,6
Entre 5 y 10 años	16	9,9
Entre 10 y 20 años	68	42,2
Más de 20 años	60	37,3
Tamaño del centro educativo		
Pequeño (menos de 150 alumnos/as)	39	24,7
Mediano (150-350 alumnos/as)	45	28,5
Grande (más de 350 alumnos/as)	74	46,8

## Instrumentos

El dossier de evaluación incluyó una parte inicial de recogida de información sobre variables demográficas como edad, categoría profesional, años de experiencia, contacto con personas con discapacidad o tamaño del centro. Además, se emplearon los dos instrumentos que se detallan seguidamente.

En primer lugar, el Cuestionario de Percepción del Centro Educativo, tomado del *Index for Inclusion* (Booth et al., 2006), traducido y adaptado al castellano por González-Gil et al. (2007), y utilizado en estudios previos (Manzo et al., 2019). El cuestionario consta de 46 ítems que miden la cultura, la política y las prácticas inclusivas en una escala Likert de 1 a 5 puntos. Mayores puntuaciones denotan un mayor compromiso con la inclusión. La dimensión de la cultura del centro se valora a través de 13 ítems el grado en que los miembros del centro experimentan bienestar y se sienten parte de una comunidad (p.ej. «Todo el mundo se siente bienvenido»). La fiabilidad de esta dimensión ha sido de  $\alpha=0,91$ . La segunda dimensión está compuesta por 15 ítems y se relaciona con las políticas, es decir, con los aspectos metodológicos y normativos puesto en marcha a nivel del centro educativo para garantizar la inclusión (p.ej. «La política de necesidades educativas especiales es inclusiva»). En el presente estudio, esta dimensión presentó una fiabilidad de  $\alpha=0,91$ . En tercer lugar, la dimensión de prácticas se compone de 18 ítems que miden la puesta en marcha de actuaciones concretas a nivel del aula para fomentar la inclusión (p.ej. «Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños»). La fiabilidad de esta dimensión fue de  $\alpha=0,97$ .

Además, empleamos el Cuestionario de Percepción y Compromiso con la Inclusión, adaptado del estudio de Sosa (2019) cuya extensión inicial era de 64 ítems. El instrumento se responde en una escala de 1 a 5 puntos y mayores puntuaciones denotan mayor acuerdo con la dimensión evaluada. Para el presente estudio hemos seleccionado dos dimensiones evaluadas mediante 25 ítems. Por un lado, la dimensión de Percepción de Obstáculos, que consta de 10 ítems que valoran la percepción de dificultades para la puesta en marcha de una enseñanza inclusiva (p.ej. «Un obstáculo para una enseñanza inclusiva en este centro son los sistemas de evaluación»). La fiabilidad de la dimensión fue de  $\alpha=0,80$  y mayores puntuaciones indican mayor percepción de obstáculos. Por su parte, la dimensión de Compromiso con la Inclusión está formada por 15 ítems que miden esfuerzos concretos realizados desde el centro educativo, tanto a nivel más general (p.ej. «Este centro está apoyando la formación del profesorado en enseñanza inclusiva») como a nivel del aula (p.ej. «En las clases donde hay alumnos con necesidades educativas especiales se recurre al trabajo colaborativo entre alumnos») para promover la inclusión. La fiabilidad de la dimensión fue de  $\alpha=0,90$ . Puntuaciones más altas indican la percepción de un mayor compromiso del centro con la educación inclusiva.

## Procedimiento

El estudio contó con el apoyo de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, contexto donde se llevó a cabo el estudio. Para ello se contactó mediante llamada telefónica y correo electrónico con todos los centros de educación infantil y



primaria de la Comunidad Autónoma durante los meses de enero a junio de 2019. Para recoger la muestra de maestros y garantizar el anonimato y confidencialidad, se envió a los directores de los centros educativos participantes un enlace al dossier online elaborado con el formulario de Google y que denominamos «Cuestionario de Evaluación de Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Inclusión Educativa». También se proporcionaron copias en formato papel del mencionado dossier a los colegios que así lo demandaron.

### **Diseño y análisis**

Se trata de un estudio de tipo exploratorio, descriptivo-transversal, y con medidas *ex post facto*. En cuanto a los análisis estadísticos, para contrastar la fiabilidad de los instrumentos de medida se han empleado estadísticos de los tests, concretamente, el estadístico alfa de Cronbach. Para el contraste de objetivos de hipótesis se han empleado estadísticos correlaciones (correlación de Pearson) y se han realizado análisis bivariados (*t* de Student, Anova) y multivariados (regresión múltiple). Pese a que en algunas de las variables existían ligeras desviaciones de la asunción de normalidad de las distribuciones, se comprobó que las varianzas eran por lo general homogéneas. También, se contrastaron los resultados obtenidos con estadísticos paramétricos con las pruebas equivalentes no paramétricas (i.e. Mann-Whitney, Kruskal Wallis). Teniendo en cuenta que las pruebas paramétricas son más potentes, que la muestra tenía un tamaño adecuado, las varianzas eran homogéneas, las desviaciones de la normalidad no eran muy elevadas y que las pruebas no paramétricas arrojaron los mismos resultados, optamos por presentar los resultados de los contrastes paramétricos. Los análisis se han realizado con el paquete estadístico Jamovi versión 1.6 (The Jamovi Project, 2021). El nivel de significación exigido para todos los análisis fue de  $\alpha = 0,05$ .

### **Resultados**

#### **Experiencia previa en atención a la diversidad e inclusión**

En respuesta a nuestro primer objetivo, en la Tabla 2 se puede apreciar cómo la gran mayoría de los maestros tienen contacto con personas con discapacidad, si bien, menos del 50% consideran que tienen suficiente información al respecto. Un porcentaje ligeramente superior al 50% manifiestan haber recibido formación sobre inclusión y casi un 80% indican haber trabajado en contextos inclusivos. La experiencia al respecto ha sido positiva en un amplio porcentaje, mientras que un 14,3% lo califican de insatisfactoria.



**Tabla 2***Experiencia de los participantes en diversidad e inclusión*

Variables	No	Sí
	n (%)	n (%)
Contacto con personas con discapacidad	28 (16,5)	142 (83,5)
Cree tener suficiente información sobre discapacidad:	91 (53,5)	79 (46,5)
Formación previa en educación inclusiva	73 (45,6)	87 (54,4)
Trabajo previo en contextos inclusivos	37 (22,6)	127 (77,4)
Satisfacción con experiencia previa en contextos inclusivos	18 (14,3)	108 (85,7)

*Nota.* N = frecuencia; % = porcentaje.

**Factores asociados al incremento del compromiso con la inclusión**

Con objeto de identificar factores asociados al incremento del compromiso con la inclusión del profesorado de primaria, hemos comenzado por analizar la asociación entre las dimensiones de los cuestionarios y el compromiso con la inclusión. En la Tabla 3 se puede apreciar cómo existen asociaciones medias-altas y significativas entre las diferentes dimensiones analizadas y el compromiso con la inclusión. Estas asociaciones indican que puntuaciones más altas en cultura, política y prácticas, se asocian con puntuaciones más elevadas en compromiso con la inclusión. Por el contrario, puntuaciones más bajas en percepción de obstáculos se relacionan con puntuaciones más altas en compromiso con la inclusión.

**Tabla 3***Correlaciones de Pearson entre las dimensiones de las escalas utilizadas*

Variables	Compromiso con inclusión
Cultura	0,589 ***
Política	0,587 ***
Prácticas	0,608 ***
Obstáculos	-0,358 ***

\*\*\* correlación significativa con  $p < 0,001$

**Impacto de factores ambientales y contextuales en el compromiso con la inclusión**

En cuanto al papel de variables personales (sexo, edad, tiempo trabajando) o de variables ambientales, en el compromiso con la inclusión, en primer lugar y conforme a lo esperado, el género no afectó diferencialmente a las valoraciones obtenidas en ninguna de las variables analizadas. Tampoco se obtuvieron correlaciones significativas entre la edad y las mencionadas variables. Sin embargo, y en cuanto a los años de experiencia en la enseñanza, los análisis de varianza indicaron la existencia de diferencias significativas en la dimensión de percepción de obstáculos ( $p=0,03$ ) y los análisis post hoc (Tukey) pusieron de manifiesto que quienes llevaban menos de cinco

años ejerciendo obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores en la percepción de obstáculos ( $M=2,24$ ,  $DT=0,69$ ,  $ET= 0,17$ ) que quienes llevaban entre 10 y 20 años ( $M=2,76$ ;  $DT=0,69$ ,  $ET=0,08$ ). Por su parte, el análisis de la adscripción a un centro concertado o público no arrojó diferencias en las variables incluidas en el estudio, esto es, la percepción de la cultura, la política y las prácticas, así como de los obstáculos y del compromiso con la inclusión no se ve afectado por el tipo de centro educativo en el que se trabaja.

### **Impacto de la experiencia y formación en la promoción de la inclusión**

Por lo que se refiere al análisis de variables como la experiencia y formación en diversidad, discapacidad e inclusión, en primer lugar, haber tenido o no contacto previo con personas con discapacidad se asoció con diferencias significativas ( $p<0,05$ ) en la dimensión de compromiso con la inclusión y quienes carecían de dicha experiencia mostraron puntuaciones significativamente más bajas ( $M=3,68$ ,  $DT=0,60$ ,  $ET=0,11$ ) que quienes contaban con dicha experiencia ( $M=3,92$ ,  $DT=0,58$ ,  $ET=0,05$ ). En la misma línea, quienes manifestaron carecer de suficiente información sobre discapacidad obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en compromiso con la inclusión ( $M=3,78$ ,  $DT=0,61$ ,  $ET=0,06$ ) que quienes contaban con dicha experiencia ( $M=3,99$ ,  $DT=0,54$ ,  $ET=0,06$ ). Haber trabajado o no previamente en contextos inclusivos arrojó resultados muy similares, por cuanto que tan solo se obtuvieron diferencias significativas en el compromiso con la inclusión ( $p<0,05$ ) y quienes carecían de esta experiencia obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas ( $M=3,73$ ,  $DT=0,57$ ,  $ET=0,09$ ) que quienes contaban con dicha experiencia ( $M=3,89$ ,  $DT=0,58$ ,  $ET=0,05$ ). De modo complementario, el análisis de la satisfacción con tal experiencia se reveló como una de las variables con mayor incidencia en el análisis y así, como se puede apreciar en la Tabla 4, quienes tuvieron una experiencia positiva puntuaron de modo significativamente más alto en las dimensiones de cultura, política y compromiso con la inclusión.

**Tabla 4**

*Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (T de Student), entre la satisfacción con la experiencia de inclusión y variables seleccionadas*

Variabes	Satisfacción	n	M	DT	ET	t	p
Cultura	No	18	2,71	0,60	0,14	-1,86	0,033
	Sí	108	3,01	0,65	0,06		
Política	No	18	2,71	0,53	0,12	-1,83	0,035
	Sí	108	3,01	0,64	0,06		
Prácticas	No	18	2,96	0,71	0,17	-1,31	0,097
	Sí	108	3,21	0,73	0,07		
Obstáculos	No	18	2,72	0,70	0,16	1,36	0,911

Compromiso con inclusión	Sí	108	2,48	0,69	0,07	-1,86	0,033
	No	18	3,65	0,54	0,13		
	Sí	108	3,93	0,59	0,06		

Nota.  $n$ =Frecuencia;  $M$ =promedio;  $DT$ = desviación típica;  $ET$ = error típico;  $t$ =  $T$  de Student;  $p$ =significación o probabilidad asociada.

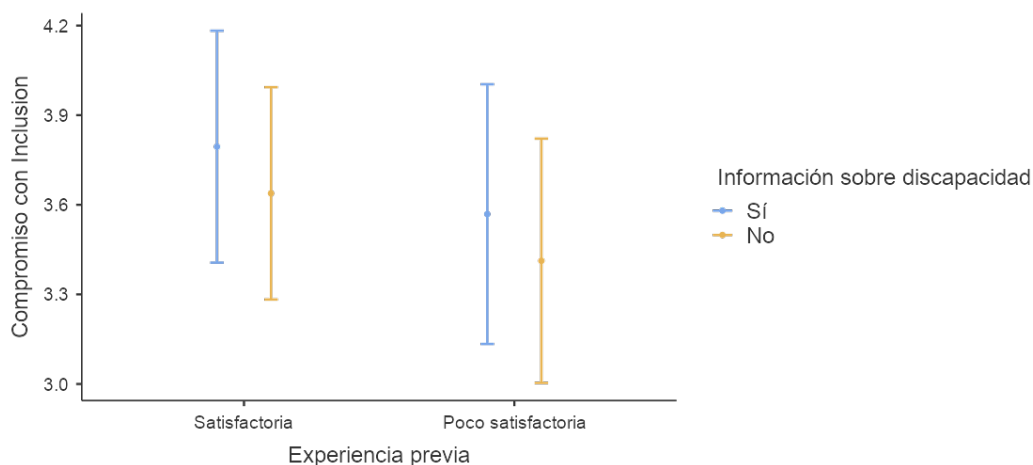
Por lo que se refiere al peso de haber recibido previamente o no formación en educación inclusiva, también los resultados indicaron diferencias significativas ( $p < 0,05$ ) y quienes carecían de esta formación obtuvieron puntuaciones más bajas en compromiso con la inclusión ( $M=3,75$ ,  $DT=0,60$ ,  $ET=0,07$ ) que quienes sí tenían dicha formación ( $M=3,95$ ,  $DT=0,57$ ,  $ET=0,06$ ).

De modo adicional, para determinar el impacto que en su conjunto tienen las variables relacionadas con la formación o experiencia en diversidad y discapacidad a la hora de predecir el compromiso con la inclusión, hemos llevado a cabo un análisis de regresión múltiple, utilizando las cinco variables siguientes: contacto con discapacidad, información sobre discapacidad, formación en inclusión, trabajo en contextos inclusivos y satisfacción con dicha experiencia como factores potencialmente predictores de la variable dependiente, compromiso con la inclusión. Los análisis indicaron que las variables explican conjuntamente un 9,2% ( $R^2=0,092$ ) de dicho compromiso. Dicho modelo mostró un ajuste significativo ( $F=2,40$ ;  $gl=5$ , 118;  $p=0,042$ ). El análisis de los coeficientes estandarizados nos indicó que tener suficiente información sobre discapacidad ( $\beta=-0,20$ ,  $p=0,038$ ) y estar satisfecho con la experiencia de trabajar en contextos inclusivos ( $\beta=-0,18$ ,  $p=0,039$ ) contribuyeron significativamente a la predicción del compromiso con la inclusión. Por otro lado, haber recibido formación en inclusión ( $\beta=-0,14$ ,  $p=0,124$ ), haber trabajado en contextos inclusivos ( $\beta=0,07$ ,  $p=0,418$ ) y tener o no contacto con personas con discapacidad ( $\beta=-0,01$ ,  $p=0,928$ ), no contribuyeron a predecir significativamente dicho compromiso.

En la Figura 1 se presentan las medias marginales teniendo en cuenta las variables: Tener suficiente información sobre discapacidad, haber recibido formación sobre educación inclusiva y haber tenido experiencia satisfactoria o no en relación con la inclusión y su impacto en la dimensión de compromiso con la inclusión. Se puede apreciar cómo las puntuaciones de quienes consideran tener suficiente información sobre discapacidad son mayores en promedio y muestran una menor dispersión que las de los participantes que no creen tener suficiente información al respecto. Es también interesante apreciar cómo haber tenido una experiencia previa satisfactoria en inclusión educativa se asocia a mayores puntuaciones en el compromiso con la inclusión. La Figura 1 permite también apreciar cómo las puntuaciones más bajas en compromiso con la inclusión ( $M=3,41$ ;  $ET=0,21$ ) se corresponden con los participantes que carecen de información sobre discapacidad y su experiencia en este tema ha sido poco satisfactorio. Por el contrario, las puntuaciones más altas en compromiso con la inclusión ( $M=3,79$ ;  $ET=0,20$ ) se corresponden con participantes que tienen información sobre discapacidad y experiencias satisfactorias sobre el tema.

**Figura 1**

*Medias marginales estimadas de tener información sobre discapacidad y experiencia en contextos inclusivos sobre el compromiso con la inclusión*



## **Discusión**

El presente estudio, realizado con una muestra amplia de docentes de primaria y a partir del empleo de instrumentos de evaluación de probada fiabilidad, permite obtener información actualizada sobre el compromiso de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y de sus factores asociados. El compromiso alude a esfuerzos o conductas concretas realizadas y, por tanto, va más allá de las intenciones conductuales evaluables a través de cuestionarios de actitudes.

Como queda patente en el presente estudio, los más de 30 años transcurridos desde la puesta en marcha en España de una ley que abogara por la inclusión educativa, como fue la LOGSE de 1990, se reflejan en el hecho de que una gran mayoría del profesorado de primaria ha tenido contacto con la discapacidad, ha trabajado en contextos inclusivos y se encuentra satisfecho al respecto. Podemos decir por tanto, que la inclusión educativa como derecho, se va consolidando en nuestro país. Esta mayoría no nos debe hacer perder de vista que más de la mitad de los participantes considera que no tiene suficiente formación sobre discapacidad o que casi la mitad manifieste no haber recibido formación previa sobre educación inclusiva. A ello se une la evidencia de que casi una cuarta parte de los participantes manifieste no haber trabajado nunca en contextos inclusivos, o que casi un 15% valore esta experiencia como insatisfactoria. Estos datos reflejan la necesidad de seguir trabajando para que la inclusión sea parte de la cotidianidad en todos los centros educativos; para que sea, en definitiva, un resultado.

A la hora de identificar elementos facilitadores del compromiso con la inclusión, encontramos que aquellos centros que promueven una cultura, una política y unas

prácticas inclusivas, cuentan con maestros con un mayor compromiso con la inclusión. A su vez, este mayor compromiso se asocia con una menor percepción de obstáculos. Estos resultados van en la línea de estudios previos que sugieren que un profesorado realmente comprometido con la inclusión considera la diversidad como la norma y no la excepción y como parte de su trabajo cotidiano (Leo & Barton, 2006; Lyons et al., 2016; Soto, 2020). De ahí la importancia de contar con herramientas que permitan visibilizar estos aspectos, como el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002). Esta herramienta permite a los responsables de los centros educativos y a los docentes compartir, evaluar y explorar la cultura escolar, la política y las prácticas inclusivas, así como las barreras al respecto.

Este estudio apoya la relevancia de promover valores y conductas inclusivas en la generación de actitudes sostenidas en el tiempo y promotoras de la inclusión. En este sentido, Stanovich & Jordan, (2002) afirman que el compromiso con la inclusión de estudiantes diversos significa ser parte de la cultura colaborativa de una escuela; las normas del centro influyen en la conducta del profesorado y ésta en los resultados del estudiantado; todo ello, a su vez, conduce a acumular experiencias autoeficacia al respecto (Stanovich & Jordan, 2002). Resultados similares se han hallado cuando se ha preguntado sobre los aspectos que contribuyen al éxito en la inclusión (Lyons et al., 2016) revelándose como temas centrales los relacionados con los valores y las prácticas, el compromiso con la inclusión, la responsabilidad del profesor hacia todos los estudiantes y la importancia del trabajo en equipo en apoyo de todos los estudiantes. Así también, en el estudio de Pantic & Florian (2015) se alude al papel del profesorado como agente de inclusión y justicia social lo cual requiere trabajar colaborativamente con otros y acordar modos de transformar las prácticas, las escuelas y los sistemas. Esto implica tanto un compromiso con la justicia social, como unas competencias en pedagogías inclusivas, en el trabajo colaborativo y en el sentido de autocrítica hacia las propias prácticas (Pantic & Florian, 2015).

La relevancia del compromiso con la inclusión también se ha acentuado en otros estudios. Así, Høybråten (2017) señala que la dedicación y el compromiso son prerrequisitos para facilitar una educación inclusiva. Otros autores dan un paso más y afirman (Soto, 2020) que aunque valores como la equidad, la compasión, el respeto por la diversidad o los derechos sean importantes, es también necesario promover otros aspectos como la participación y la comunidad. La participación se relaciona con la implicación en la toma de decisiones junto con estudiantes y familias. La construcción de comunidad debe abarcar además a otras instituciones como las universidades y las organizaciones sociales (Naraian, et al., 2020).

Continuando con los resultados obtenidos, un análisis más detallado de los factores favorecedores de este compromiso con la inclusión, permite sugerir que probablemente, el peso de la formación recibida y de la progresiva concienciación y sensibilización hacia valores inclusivos, esté en la base del hecho de que los maestros con menos años en la profesión perciban menos obstáculos en la inclusión que quienes llevan ya muchos años trabajando. Es también un dato alentador, pues es de esperar que maestras y maestros jóvenes y con competencias alineadas con la inclusión accedan al sistema educativo y diseminen modelos de actuación docente más inclusivos, como los basados en el aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 2013).

En este estudio hemos encontrado además que el profesorado no ofrece perspectivas significativamente diferentes, con independencia de que trabaje en un centro público o privado. Sin embargo, ello no quiere decir que otros miembros de la comunidad educativa no perciban tales diferencias. Así, un estudio realizado en nuestro contexto pone de manifiesto que, a la hora de elegir un centro educativo, las familias con mayor nivel formativo y adquisitivo orientan su elección hacia aquellos centros que brindan más oportunidades de éxito educativo para sus hijos y tienen mayor probabilidad de elegir para sus hijos centros privados. Además, en sus elecciones tienen más peso factores como el perfil social de la escuela, que otros como la proximidad del centro al domicilio, (Alegre & Benito, 2012). Así pues, mientras las familias con mayor nivel de instrucción y poder adquisitivo sigan considerando que la escuela de más calidad y que mayores ventajas ofrece a sus hijos es la escuela privada, una escuela donde el perfil social es más idóneo y ofrece más posibilidades de éxito, la inclusión como derecho, como resultado y como realidad quedará aún bastante lejana.

Retomando los resultados obtenidos, los datos también indican que el contacto con personas con discapacidad así como la información sobre este colectivo, la experiencia docente en contextos inclusivos y la formación sobre el tema, actúan como elementos favorecedores del compromiso con la inclusión. Además y especialmente, haber tenido experiencias docentes positivas al respecto, ejercen un papel clave en la promoción de valores y actitudes comprometidas con la inclusión, lo que coincide de nuevo con los hallazgos de Stanovich & Jordan (2002). La ausencia de relevancia de variables personales como la edad o el género del profesorado coincide también con estudios previos (Saloviita, 2020; Singh et al., 2020) y revela probablemente una creciente sensibilización y generalización de actitudes favorables hacia la inclusión. Se evidencia por otro lado la importancia de variables personales como la información y el contacto previo positivo como vías para mejorar el compromiso con la inclusión, sobre todo en unos momentos en que la diversidad del alumnado es más la regla que la excepción. Estudios previos (Stanovich y Jordan, 2002) coinciden en destacar la importancia de que profesores y profesoras se sientan cómodos y competentes para trabajar en contextos inclusivos, esto es, seguros de su capacidad (Werner et al., 2021) para modificar o adaptar el currículo en respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Es crucial que el profesor general y el profesor de apoyo colaboren de forma efectiva y entiendan que la inclusión es parte inherente a la práctica docente (Winter, 2006). Como antes señaláramos, factores como la satisfacción del profesor y el apoyo institucional impactan en el compromiso del profesor hacia la inclusión y en su autoeficacia como docente de un alumnado diverso (Nayir, 2012; Werner et al., 2021).

Para que el profesorado desarrolle e internalice su compromiso con los valores inclusivos de un centro educativo, se le ha de hacer partícipe de la toma de decisiones (Nayir, 2012). Tampoco se puede obviar la importancia de factores como el propio contexto escolar en la promoción o inhibición de la inclusión. Así, cuando las aulas de educación especial están aisladas del resto de las aulas ordinarias, se está vulnerando el propósito de la inclusión de desarrollar interacciones sociales y de crear comunidad y se están generando además experiencias negativas en un profesorado que se siente el único responsable de este alumnado (Høybråten, 2017). A su vez, los estudiantes sienten que no pertenecen a la comunidad escolar. De ahí, la importancia de potenciar

entre el profesorado los factores promotores del compromiso con la inclusión y de valorar la percepción de inclusión de los alumnos y alumnas como indicador de la calidad de inclusión educativa (Rodríguez et al., 2022).

## **Conclusiones**

Antes de finalizar, deseamos hacer constar algunas limitaciones. Así, el presente estudio se ha llevado a cabo con maestras y maestros voluntarios, interesados e implicados en su práctica profesional, que no recibieron más incentivo que la exposición del objetivo del estudio. No ha sido posible controlar efectos como la deseabilidad social ni tampoco hemos podido equiparar el tamaño de las submuestras empleadas para los análisis, por lo que los resultados deben ser tomados con la debida precaución. Además, para ahondar en los valores y actitudes del profesorado y su compromiso con la inclusión se precisan estudios longitudinales y muestras más amplias, además de otras técnicas de recogida de datos como la observación y la participación de otros miembros de la comunidad escolar para triangular la información. Así mismo, queda por indagar si variables como la permanencia o no en los mismos centros educativos por parte del profesorado u otros profesionales de la enseñanza afectan a su compromiso con la inclusión. Conocer las creencias, temores y preocupaciones del profesorado hacia la inclusión educativa puede ayudar a potenciar los factores promotores de su compromiso con la inclusión.

Pese a las limitaciones señaladas, el presente estudio revela que una experiencia previa satisfactoria en educación inclusiva, una mayor formación sobre este tema y una mayor información sobre la discapacidad se asocia con un mayor compromiso con la inclusión. Una adecuada formación de base en la etapa universitaria podría contribuir a explicar el hecho de que docentes con menos años de experiencia laboral perciban menos obstáculos para lograr una educación inclusiva. Todo ello reafirma la importancia de proporcionar una adecuada formación, a los futuros y actuales docentes, sobre diversidad e inclusión, al mismo tiempo que se generan oportunidades para que estudiantes y profesorado vivan experiencias exitosas de educación inclusiva. Los esfuerzos por ser más inclusivos son, en sí mismos, una experiencia de aprendizaje (Leo & Barton, 2006). Además, documentar el trabajo que el profesorado realiza en educación inclusiva permite difundir la experiencia y contribuye a que otros aprendan de las mismas, evitando así caer en los mismos errores (Lewis et al., 2019).

En suma, el presente estudio es un primer paso para analizar, desde una perspectiva cuantitativa y con una muestra amplia, los factores relacionados con el compromiso con la inclusión entre profesorado en activo del sistema educativo español. Este estudio muestra que la cultura, la política y las prácticas, así como la eliminación de obstáculos, se relacionan con el compromiso con la inclusión. Así también, revela que la información, la formación y el contacto constituyen vías para mejorar tal compromiso. Todo ello pone de manifiesto la importancia de proporcionar experiencias para modificar conductas y entrenar habilidades, pues la información y formación no son suficientes para generar cambios actitudinales significativos. La puesta en marcha de estas actuaciones, a través de estrategias como el trabajo



cooperativo y el apoyo entre iguales, de probada eficacia para mejorar el rendimiento de todos los alumnos y para generar una comunidad de aprendizaje que valore la diversidad (Johnson et al., 2013), seguida de la correspondiente evaluación de las mejoras obtenidas, permitirán finalmente valorar la eficacia de dichas actuaciones.

### **Agradecimientos**

Nuestro agradecimiento a todos los profesores que voluntariamente accedieron a participar en este estudio sin más incentivo que el conocimiento del objetivo del estudio.

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, M.R., C.J. y R.C.; metodología, M.R., C.J. y R.C.; software, C.J.; validación, M.R., C.J. y R.C.; análisis formal, M.R., C.J. y R.C.; investigación, M.R., C.J. y R.C.; recursos, M.R., C.J. y R.C.; análisis de datos, C.J. ; redacción del borrador original, M.R., C.J.; redacción, revisión y edición, M.R., C.J. y R.C.; supervisión, M.R., C.J. y R.C.

### **Referencias**

- Abbott, L. (2006). Northern Ireland head teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 627-643. <https://doi.org/10.1080/13603110500274379>
- Alegre Canosa, M. A. y Benito, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 59-79
- Beckman, P., Abera, N., Sabella, T., Podzimek, K. y Joseph, L. (2016). From rights to realities: Confronting the challenge of educating persons with disabilities in developing countries. *Global Education Review*, 3 (3), 1-24.
- Baş, G. (2022). Factors influencing teacher efficacy in inclusive education. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 19-32. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.22>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing play, learning, and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Botías Lorca, M. S. y Mirete Ruiz, A. B. (2019). Inclusión en las aulas de apoyo de la Región de Murcia (España) desde la perspectiva de los especialistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 131-146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72120>
- Crispel, O. y Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International*

- Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Cuckle, P. (1999). Getting in and staying there: Children with Down syndrome in mainstream schools. *Down Syndrome: Research & Practice*, 6(2), 95-99, <https://doi.org/10.3104/reviews.100>
- Gillborn, D. y Youdell, D. (2000) *Rationing education. Policy, practice, reform and equity*. Open University Press.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x>
- Glazzard, J. (2013). Resourced provision: The impact of inclusive practices on a mainstream primary school. *Support for Learning*, 28(3), 92-96. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12025>
- González-Gil, F., Gómez-Vela, M. y Jenaro, C. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Universidad de Salamanca.  
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Gregory, J. L. y Noto, L. A. (2018). Attitudinal instrument development: Assessing cognitive, affective, and behavioral domains of teacher attitudes toward teaching all students. *Cogent Education*, 5(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1422679>
- Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education*, 47(3), 308-328. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312>
- Høybråten, H.M. (2017). Successful inclusion of adolescent students with mild intellectual disabilities. Conditions and challenges within a mainstream school context. *International Journal of Special Education*, 32(4), 767-783
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (2013). *Cooperation in the classroom (9th ed.)*. Interaction Book Company
- Juma, S., Lehtomäki, E. y Naukkarinen, A. (2017). Developing inclusive pre-service and in-service teacher education: Insights from Zanzibar primary school teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3): 67-87. [http://www.wholeschooling.net/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/articles/13-3\\_Juma\\_Lehtomäki\\_&\\_Naukkarinen\\_2017.pdf](http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/13-3_Juma_Lehtomäki_&_Naukkarinen_2017.pdf)
- Klibthong, S. y Agbenyega, J. S. (2022). Assessing issues of inclusive education from the perspectives of Thai early childhood teachers. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 403-418. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1823205>
- Leo, E. y Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 167-180, <https://doi.org/10.1177/1741143206062489>
- Lewis, I., Corcoran, S. L., Juma, S., Kaplan, I., Little, D. y Pinnock, H. (2019). Time to stop polishing the brass on the Titanic: Moving beyond «quick-and-dirty» teacher education for inclusion, towards sustainable theories of change. *International*

- Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 722-739,  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624847>
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020.  
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lyons, W. E., Thompson, S. A. y Timmons, V. (2016). «We are inclusive. we are a team. let's just do it»: Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889-907,  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>
- Manzo, M.X, Jenaro, C. y Castaño, R. (2019). Educación Inclusiva: Discurso, Percepción y Realidad. *Academia de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -ARIIDE*, 2(2), 293-302.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021). *Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030*. Gobierno de España. Secretaría de Estado para la Agenda 2030.  
<https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/eds2030.pdf>
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. y Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Naraian, S., Chacko, M. A., Feldman, C. y Schwitzman-Gerst, T. (2020). Emergent concepts of inclusion in the context of committed school leadership. *Education and Urban Society*, 52(8), 1238-1263,  
<https://doi.org/10.1177/0013124519896833>
- Nayir, F. (2012). The relationship between perceived organizational support and teachers' organizational Commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 97-116.
- Pantic, N. y Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351,  
<https://dx.doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Paseka, A. y Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1*, 25(1),  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.30198>
- Saloviita, T.(2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Simón, C. Palomo, R. y Echeita G. (2019). *El derecho a una educación inclusiva y las prácticas de evaluación psicopedagógica desde la perspectiva de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid*.  
<http://www.madridsinbarreras.org/>

- Singh, S., Kumar, S. y Kumar, R. (2020). A study of teachers attitudes towards inclusive education. *International Journal of Education*, 9(1) 189-197. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3511>
- Sosa, A. (2019). *Buenas prácticas en educación inclusiva universitaria*. Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Educación, Maestría en Innovación Educativa.
- Soto, Y. (2020). Safe and inclusive schools: Inclusive values found in Chilean teachers' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 89-102, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1451563>
- Stanovich, P. J. y Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *Teacher Educator*, 37(3), 173-185, <http://dx.doi.org/10.1080/08878730209555292>
- Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3),96-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792007>
- The Jamovi Project (2021). *Jamovi (Versión 1.6)* [Computer Software] <https://www.jamovi.org>
- UNESCO (1994) *World conference on special needs education: Access and quality//Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*: United Nations.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, M. y Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51, 473-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>
- Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V. y Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, 16(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x>

