

Situación de la Inclusión educativa e integración escolar de adolescentes con discapacidad motora de Manabí, Ecuador

The situation of educational inclusion and school integration of adolescents with motor disabilities in Manabí, Ecuador

Autores

Santos Bravo Loor. <http://orcid.org/0000-0002-4009-8706>

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. santos.bravo@uleam.edu.ec

Elena Bernarás Iturrioz. <http://orcid.org/0000-0003-3264-4276>

Universidad de País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, España. elena.bernaras@ehu.eus

Maite Garaigordobil Landazabal. <http://orcid.org/0000-0002-0361-6770>

Universidad de País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, España. maite.garaigordobil@ehu.eus

Jhonny Villafuerte Holguín. <http://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec

Fecha de recibido: 2020-09-24

Fecha de aceptado para publicación: 2021-02-16

Fecha de publicación: 2021-03-30



Resumen

La educación como derecho fundamental es uno de los objetivos de desarrollo de alta prioridad en las naciones, cuyo avance requiere ser evaluado de manera permanente. El objetivo de este trabajo es explicar las percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa e integración escolar de estudiantes ecuatorianos en edad adolescente que tienen discapacidad motora. Este estudio se suscribe al paradigma crítico reflexivo y utiliza técnicas de la investigación cuantitativa. La muestra fue de 100 docentes que atienden a estudiantes con discapacidad motriz en centros escolares localizados en los cantones Manta, Montecristi y Jaramijó, durante el periodo 2019-2020. Se aplicó los índices de inclusión de Bristol y el instrumento de integración escolar de Suriá. Los resultados muestran que los docentes perciben bajos niveles de logro en la política, cultura y prácticas inclusivas, reportan alta preocupación por tener que atender a estudiantes con



discapacidad y declaran contar con limitada formación para la atención de la diversidad. Se concluye que los estudiantes con discapacidad motora están expuestos a bajos niveles de educación inclusiva y deficientes procesos de integración escolar, problemáticas que ponen en riesgo la equidad en el acceso a la educación de calidad.

Palabras clave: Dificultad en el aprendizaje; docentes; educación especial; integración escolar, necesidades educacionales.

Abstract

Education as a fundamental right is one of the development goals of high priority in nations whose progress requires permanent evaluation. This research aims to explain the perceptions of teachers regarding the situation of educational inclusion and school integration of students with motor disabilities. This study subscribes to the reflective critical paradigm and uses quantitative research techniques. The sample consisted of 100 teachers who serve students with motor disabilities in schools located in the Manta, Montecristi, and Jaramijó cantons during the 2019-2020 period. The inclusion indexes of Bristol and the instrument of school integration of Suriá were applied. The results show that teachers perceive low levels of achievement in inclusive politics, culture, and practices, report a high concern about having to serve students with disabilities, and declare that they have limited training to address diversity. It is concluded that students with disabilities are exposed to low levels of inclusive education and poor school integration processes, problems that reduce the equity in access to quality education.

Keywords: Educational needs; learning disabilities; school integration; special needs education; teachers.

Introducción

La agenda 30 para el desarrollo sostenible posee una visión que espera transformar la vida de todas las personas, donde la educación tiene un papel protagónico. En dicho sentido, se plantean retos para el presente y futuro que deben ser asumidos con alto compromiso social, los que deben ser apoyados desde la investigación educativa.

Sin embargo, persisten problemáticas que se vinculan con la justicia social, la paz mundial, la equidad de género, la conservación de los recursos naturales, la inclusión educativa e integración escolar de los más jóvenes de la sociedad (Simón *et al.*, 2016).



En dicho escenario, la “inclusión educativa” articula el contexto y la disponibilidad de los miembros del centro escolar para generar ambientes libres de toda forma de exclusión (Azorín, 2017; Urton *et al.*, 2014). El término “persona con discapacidad” engloba historias personales o sociales que señalan tipologías particulares para afirmar la necesidad de apoyo desde el enfoque de derechos (Alcívar *et al.*, 2016).

Para ello, este trabajo acude al instrumento de Booth y Ainscow quienes en el 2002 propusieron el estudio de las dimensiones de las culturas, prácticas y políticas inclusivas. En cuanto a la “Integración Escolar” fue Suriá (2011) quien propuso la articulación de los talentos y recursos de los centros escolares para la atención de la diversidad. A este punto, Torres *et al.* (2013) exponen tres niveles de integración escolar que son: Aproximación espacial entre personas con y sin necesidades educativas especiales (NEE); Integración funcional con interacciones de mayor tiempo y calidad; e Integración social espontánea y vínculos afectivos entre las personas con y sin NEE.

A este punto, Simón *et al.* (2016) se centraron en el trabajo con los padres y madres de estudiantes con discapacidad; mientras que, Ávila y Martínez (2013) y Fernández *et al.* (2017) se concentraron en el estudio de las actitudes de los docentes ante la discapacidad.

Por su parte, Pegalajar y Colmenero (2017), sostienen que la formación de docentes posibilita el cambio hacia el desarrollo de prácticas de orientación inclusiva y atención a la diversidad, las que deben ser consideradas entre los indicadores de calidad de la educación.

Entre los estudios previos revisados en el marco de este trabajo se cita a López (2011) quien estudió las diferencias entre los conceptos de integración e inclusión que se sustentan en el principio de equidad y propuso estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de los centros escolares en una sociedad sin exclusiones. En este mismo sentido, se cita el trabajo de Alborn y Gaad (2014) quienes determinaron que las principales barreras para la participación y el aprendizaje se relacionan a la falta de capacitación efectiva, ausencia de servicios de apoyo adecuados y las débiles estructuras de las aulas inclusivas. Además, determinaron que las características del sistema escolar que aportó de manera positiva en los Emiratos Árabes Unidos son: el clima escolar acogedor, el apoyo entre las partes interesadas y la participación emergente de las familias y de la comunidad. Se añade el trabajo de Matos y Fukuda (2016) quienes



encontraron barreras actitudinales originadas en la falta de cohesión y la mala calidad de las interacciones sociales entre estudiantes con y sin discapacidad física de Brasil.

En el contexto de Ecuador se revisó el trabajo de Seger *et al.* (2018) quienes estudiaron la resiliencia y afrontamiento de jóvenes con discapacidad. Por otra parte, el estudio de Corral *et al.* (2018) se centraron en la observación de las prácticas inclusivas, mientras que Macías y Villafuerte (2020) analizaron la política pública para la educación inclusiva de Ecuador, desde el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este trabajo responde a las preguntas:

1. ¿Cuál es la situación de la inclusión educativa y la integración escolar en la provincia de Manabí, Ecuador?

2: ¿Cuáles son las relaciones significativas existentes entre los indicadores de inclusión educativa y las variables de integración escolar, en relación con los factores sexo y edad de los docentes participantes?

El objetivo de este estudio es explicar las percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa e integración escolar, de estudiantes ecuatorianos en edad adolescente que tienen discapacidad motora.

Del objetivo se desprenden las siguientes Hipótesis en torno a los retos de la educación con enfoque universal:

Ho1: El alumnado con discapacidad motora de la provincia de Manabí no recibe adecuada atención para su inclusión educativa ni integración escolar.

Ho2: No existen diferencias significativas en las percepciones de los docentes respecto a los indicadores de inclusión educativa y las variables de la integración escolar en función de su sexo y edad.

Metodología

Este estudio se adscribe al paradigma crítico reflexivo. Desde el enfoque cuantitativo se describe de forma transversal el estado de la inclusión educativa e integración escolar de estudiantes de la provincia de Manabí, Ecuador que tienen discapacidad motora.

La muestra: Estuvo compuesta por 100 docentes, 57% femenino y 43% masculino, que laboran en centros escolares públicos 88% y privados 12%, ubicados en zonas urbanas 41%, suburbanas 49% y rurales 10% de los cantones Manta, Montecristi y Jaramijó en la provincia de Manabí, litoral de Ecuador. Los criterios aplicados para la selección de los participantes fueron:



ser docente, atender a estudiantes en edad adolescente, haber tenido experiencia docente con alumnado con discapacidad motora.

Procedimiento: Consiste en dos etapas que son explicadas a continuación.

Etapas de revisión bibliográfica. – Se aplicó la técnica de Buchanan y Bryman (2018) para ejecutar la revisión de literatura especializada desde el enfoque analítico de temas no convencionales de investigación documental. Se consultó repositorios electrónicos de fuentes nacionales e internacionales. Se destaca la revisión de estudios previos realizados en el territorio ecuatoriano y la política pública en el marco de la inclusión social.

Etapas de trabajo empírico. – En esta etapa se administró los siguientes instrumentos:

a. Cuestionario de indicadores de inclusión de Bristol de (Booth y Ainscow, 2002): Aborda las dimensiones (1) Culturas inclusivas: Conjunto de valores, creencias, normas y actitudes para promover el respeto a las diferencias en las comunidades educativas; (2) Políticas inclusivas: Gestión de los aprendizajes incluyendo la organización, dirección y administración de los recursos materiales y talentos de las instituciones educativas, y (3) Prácticas inclusivas: Actividades curriculares y extracurriculares que promueven la participación libre de cualquier forma de discriminación.

Se preparó un cuestionario tipo Lickert con 5 opciones de respuesta que van desde “totalmente de acuerdo” hasta “requiero más información”. La prueba de fiabilidad del Alfa de Cronbach fue $\alpha = 0,95$ con lo que se cumple el estándar requerido.

b. Cuestionario de indicadores de integración escolar de Suriá (2012): Consiste en 23 ítems que abordan las variables: (1) Inquietud del docente ante la discapacidad: interpretaciones que el docente tiene respecto a la presencia de alumnado con discapacidad en el aula. (2) Igualdad a pesar de la discapacidad motriz: percepciones de los docentes respecto al grado de integración escolar entre estudiantes con y sin discapacidad motora; y (3) Formación docente respecto a la atención a la diversidad: participación de docentes en eventos de capacitación sobre el tema. La prueba de fiabilidad arrojó un Alfa de Cronbach $\alpha = 0,88$ cumpliendo el estándar requerido.

Resultados

En respuesta a la pregunta 1: *¿Cuál es la situación de la inclusión educativa y la integración escolar en la provincia de Manabí, Ecuador?* En el gráfico 1 se exponen los datos



correspondientes a las percepciones de los docentes respecto a las dimensiones de la inclusión educativa y la integración escolar.

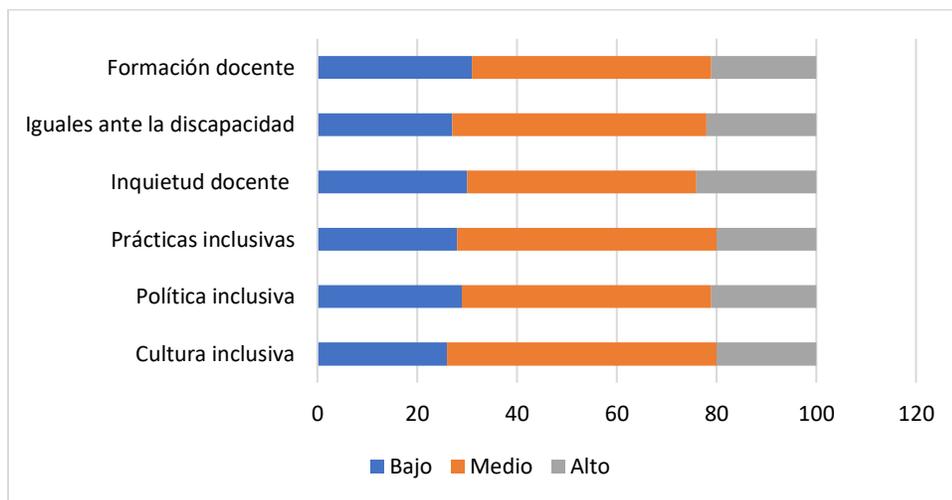


Gráfico 1: Situación de la inclusión educativa e integración escolar en Manabí.

Se infiere que la situación de la *inclusión educativa* en Manabí es deficiente y el alumnado con discapacidad motora está inmerso en centros escolares cuyos valores, creencias, normas y actitudes no han logrado fortalecer la *cultura inclusiva*. La gestión del talento humano y de los materiales disponibles, son poco orientados hacia la ejecución de las *prácticas inclusivas*, lo que plantea la necesidad de mejorar las *políticas públicas* para la educación inclusiva en el territorio.

Los datos correspondientes a la *integración escolar* en Manabí muestran respuestas que se concentran en el nivel medio, siendo la variable *igualdad ante la discapacidad* la que ha alcanzado mayor puntuación, mientras que la *variable inquietud docente* es la que presenta menor frecuencia a nivel medio. Entre otros aspectos se detecta bajo nivel en las variables formación docente e igualdad ante la discapacidad.

Por lo tanto, los resultados estadísticos permiten afirmar el cumplimiento de la hipótesis Ho1: El alumnado con discapacidad motora de la provincia de Manabí no recibe adecuada atención para su inclusión educativa ni integración escolar.

En respuesta a la pregunta 2: *¿Existen relaciones significativas entre los indicadores de inclusión educativa y las variables de integración escolar en relación con los factores sexo y edad de los docentes?* En la tabla 1 se exponen los resultados obtenidos del análisis estadístico de varianza y tamaño del efecto (d. de Cohen).



Tabla 1. Desviaciones Medias típicas, varianza y tamaño del efecto (d. de Cohen) para la inclusión educativa e integración escolar de estudiantes con discapacidad motora de Manabí

Dimensiones de inclusión	de	Masculino	Femenino	Edad	Edad	F (p)	D	F (p)	D
		(n=43)	(n=57)	24-44	45-64	sexo		Edad	
		M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)				
Culturas inclusivas		42,23 (5,58)	42,77 (5,84)	42,31 (5,67)	43,03 (5,85)	0,21 (.643)	-.09	0,34 (.558)	-.12
Políticas inclusivas		47,98 (7,37)	50,14 (6,58)	49,13 (7,22)	49,37 (6,56)	2,38 (.126)	-.30	0,02 (.872)	-.03
Prácticas inclusivas		57,26 (8,25)	57,86 (7,43)	57,68 (7,72)	57,44 (7,96)	0,14 (.702)	-.07	0,02 (.887)	.03
Variables de integración escolar	de	Masculino	Femenino	Edad	Edad	F (p)	d	F (p)	D
		(n=43)	(n=57)	24-44	45-64	sexo		Edad	
		M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)	M (Dt)				
Inquietud docente		11,58 (4,63)	11,54 (5,38)	12,22 (5,77)	10,16 (2,54)	0,00 (.971)	.00	3,73 (.056)	.46
Iguals ante la discapacidad	la	17,33 (7,03)	16,70 (6,36)	17,96 (7,02)	14,88 (5,19)	0,21 (.644)	.09	4,88 (.029)	.49
Formación docente		12,74 (4,58)	11,72 (4,27)	12,47 (4,55)	11,50 (4,10)	1,32 (.252)	.23	1,05 (.307)	.22

Para las dimensiones de *cultura, políticas y prácticas inclusivas* no se hallaron diferencias estadísticas significativas entre mujeres, hombres ni entre los grupos de edad. Igual ocurrió al aplicar el análisis estadístico a las variables de *integración escolar*, no se hallaron diferencias estadísticas significativas entre varones y mujeres ni entre grupos de edad. Sin embargo, en las variables *inquietud docente ante la integración y la formación docente*, se encontró que los participantes que tenían entre 24 y 44 años mostraban una percepción de mayores problemas de convivencia e interacción entre el alumnado con y sin discapacidad motora, lo que corresponde a la variable *iguales ante la discapacidad*.

Para la comprobación de la hipótesis Ho2 se aplicó la prueba de varianza multivariados (MANOVA) por medio del índice Lambda de Wilks.

Los resultados para *inclusión educativa* son:

Para el factor edad $\Lambda = 0,953$; $F(3, 96) = 1,59$; p valor es 0.195; en $\eta^2 = 0,047$, $r = 0,21$.

Para el factor sexo $\Lambda = 0,992$; $F(3, 96) = 0,25$; p valor es 0.855; en $\eta^2 = 0,008$, $r = 0,08$.

Los resultados para *integración escolar* son:

Para el factor edad $\Lambda = 0,985$; $F(3, 96) = 0,48$; p valor es 0.696; en $\eta^2 = 0,015$, $r = 0,12$.

Para el factor sexo $\Lambda = 0,945$; $F(3, 96) = 1,85$; p valor es 0.142; en $\eta^2 = 0,055$, $r = 0,23$.



Al ser todos los resultados de $p \text{ valor} = > 0,050$; se da por aceptada la hipótesis Ho2: No existen diferencias significativas en las percepciones de los docentes participantes respecto a los indicadores de inclusión educativa y las variables de la integración escolar en función del sexo y edad de los participantes.

Discusión

Los autores de este trabajo declaran que los resultados encontrados para la dimensión *cultura inclusiva*, guardan relación con los hallazgos presentados por Alborn y Gaad (2014), respecto a que persisten las barreras que limitan la cultura inclusiva en los centros de educación; y con el trabajo de Matos y Fukuda (2016), respecto a la mala calidad de las interacciones sociales entre los estudiantes con y sin discapacidad motora.

En cuanto a las *políticas inclusivas* este trabajo encuentra afinidad con los hallazgos de Suriá (2011), respecto a que los estudiantes con discapacidad motriz carecen de recursos técnicos de apoyo en las instituciones educativas, lo que se vincula a la falta de normativas adecuadas. Respecto a las *prácticas inclusivas* se corrobora la posición de Mateus *et al.* (2017) quienes sostienen que persisten obstáculos pedagógicos y barreras físicas que limitan la intervención docente en los centros escolarizados. Además, se ratifican los estudios de Alborn y Gaad (2014); Corral *et al.* (2018) y Matos y Fukuda (2016) cuando afirman que las principales barreras para el desarrollo de las prácticas inclusivas son las actitudes del alumnado y docentes, y la falta del trabajo cooperativo en los centros escolarizados. Sin embargo, López (2011) y Urton *et al.* (2014) discrepan al afirmar la existencia de prácticas inclusivas que se concretan en el trabajo de los valores de la diversidad, la prohibición de la discriminación y el fomento del trabajo cooperativo en favor de la inclusión educativa, mediante un modelo organizativo flexible.

En cuanto a la *integración escolar* los resultados mostraron que el 24% de los participantes reportan alto nivel de inquietud por tener alumnado con discapacidad; el 21% no se siente preparado para atender la diversidad, el 22% perciben actitudes negativas en los estudiantes sin discapacidad hacia los que tienen discapacidad y el 33% indicaron que prefieren que los estudiantes con discapacidad deben ser atendidos por especialistas de la educación inclusiva.

Las percepciones de los participantes en cuanto a la variable *inquietud docente* por tener alumnado con discapacidad en el aula, son acordes con el estudio de Suriá (2012), quien detectó



algo de inquietud en los docentes según la experiencia, el sexo y el ciclo formativo. En el mismo sentido Fernández *et al.* (2017) sostienen que los docentes hombres han reportado mayor incomodidad ante la presencia de estudiantes con discapacidad motriz en los centros escolares. Sin embargo, en el estudio de Pegalajar y Colmenero (2017) los docentes más jóvenes sienten estar mejor preparados para trabajar con estudiantes que tienen discapacidad motora.

Respecto a la variable *Igualdad ante la discapacidad*, los resultados de este estudio se alejan de las afirmaciones de Suriá (2012) y Fernández *et al.* (2017) quienes sostienen que, los docentes no percibieron actitudes desfavorables por parte de su alumnado sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad.

Respecto a la variable *Formación docente* para atender alumnado con discapacidad, los autores coinciden con la posición de Ávila y Martínez (2013), ya que se ha observado la falta de experiencia y temor de los docentes frente a la discapacidad, lo que se relaciona con la escasa preparación para la atención de la diversidad.

Las limitaciones de esta investigación se relacionan con la escasa disponibilidad de trabajos previos referentes a esta temática en el contexto de Manabí, la utilización de instrumentos de autoinforme que pudieron tener el sesgo de deseabilidad social, y las condiciones laborales y políticas públicas de Ecuador, las que no permitieron que algunos docentes se expresasen con absoluta libertad respecto a la problemática abordada.

Entre los retos a seguir para fortalecer la integración e inclusión educativa en Manabí, se propone: desarrollar modelos más apropiados de apoyo para atender al alumnado con diversidad funcional, fortalecer los valores, las creencias y las actitudes de los docentes hacia la discapacidad motora. Para ello se invita a la comunidad científica a realizar nuevos estudios que permitan determinar la evolución de la inclusión educativa e integración escolar de estudiantes con discapacidad motora en la región.

Conclusiones

Se concluye que en Ecuador persisten las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad que asiste a los centros de educación secundaria. El 30% de los docentes perciben que persisten las deficiencias en torno a la inclusión educativa y a la integración escolar del alumnado con discapacidad motora en la provincia de Manabí. Esto posiblemente se



debe a la necesidad de mejorar la implementación de las políticas públicas respecto a la inclusión social, económica y educativa, y el fortalecimiento de las prácticas y las culturas inclusivas, por lo tanto, persiste en el territorio el nivel bajo de integración escolar del alumnado con discapacidad motora.

Este estudio aporta información relevante referente al estado de inclusión e integración educativa de los adolescentes con discapacidad motora, que puede ser considerada para sustentar la toma de decisiones, ser la línea base de nuevos estudios, y formular o potenciar las políticas educativas en el territorio ecuatoriano. Los resultados permiten concluir que la situación encontrada respecto a la inclusión educativa e integración escolar puede afectar de forma grave la equidad entre las personas con y sin discapacidad.

Agradecimiento

Se agradece la cooperación de los profesores de la Universidad del País Vasco, España. Este trabajo se suscribe a los proyectos de investigación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí titulados: (1) Alteraciones Psicomotrices en la zona 4, Facultad de Ciencias Médicas y (2) Juegos recreativos para optimizar el desarrollo del equilibrio motriz de niños y niñas de educación básica de cantón Manta, Facultad de Ciencias de la Educación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Alborno, N. y Gaad, E. (2014). Index for Inclusion: a framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), 231-248.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12073>
- Alcívar, GA., Bravo, S.D. y Villafuerte, J.S. (2016). Estimulación del remanente visual de niños de baja visión, con un programa informático y su efecto en el rendimiento académico, *Revista Píxel Bit*, 48(1), 115-134. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.08>
- Ávila, M. y Martínez, A. (2013). Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de



- Integración Cultural (IDIC). (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Programa de Educación.
- Azorín, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Rev. complut. Educ*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Buchanan, A. y Bryman, D. (2018). *Unconventional Methodology in Organization and Management Research*. Oxford University Press.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Corral, K., García, M., Alcívar, A. y Reyes, A. (2018). Desarrollo de prácticas innovadoras de aprendizajes en la diversidad. *Revista San Gregorio*, 28(1), 94-105.
- Fernández, J., Alonzo, S. y Brigas, C. (2017). Profesorado universitario y estudiantes con discapacidad. En M. Homrani, I. Ávalos, & Báez, *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa* (998-1008). Comare.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21(1), 37-54.
- Macías, Y. y Villafuerte, J. (2020). Teaching English Language in Ecuador: A Review from the Inclusive Educational Approach. *Journal of Arts & Humanities*, 9(2), 75-90. <http://doi.org/10.18533/journal.v9i2.1854>
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Matos, M. y Fukuda, C. (2016). School Inclusion of People With Physical Disabilities: The Role of Social Interactions. *Revista Interpersona*, 10(1), 22-33. <http://doi.org/10.5964/ijpr.v10isupp1.239>.
- Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>



- Seger, D., Bravo, S. y Villafuerte, J. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. *Revista Profesorado*, 22(4), 463-487.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8433>
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G, (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Suriá, 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.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216. <https://bit.ly/3dnEZwI>
- Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas, M. y Silva, M. (2013). Inclusión Educativa: componentes socioafectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 159-173.
- Urton, K., Wilbert, J. y Hennemann, T. (2014). Attitudes towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.