

Belmonte, M.L., Mirete, A.B & Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 159-172.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.522781>

Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula

M^a Luisa Belmonte¹, Ana B. Mirete¹, Lucía Mirete²

¹Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, ²Facultad de Económicas de la Universidad de Alicante

Resumen

El discurso de la educación inclusiva que apuesta por un sistema educativo que de respuesta a las necesidades de todos los estudiantes y respete su diversidad, surge hace más de treinta años, pero aún no se puede decir que las escuelas ostenten dicho galardón. La diversidad continúa encontrando barreras en los entornos educativos, siendo las actitudes hacia la misma un factor determinante en su inclusión, tanto escolar como social.

El objetivo de este trabajo se centra en analizar el efecto que ejerce el contacto real y directo con personas en situación de discapacidad intelectual sobre las actitudes que los estudiantes del ámbito de la educación de la Universidad de Murcia presentan hacia dicha discapacidad. Para ello se ha realizado una investigación cuasi-experimental para la que se ha contado con la participación de 87 estudiantes de los Grados en Pedagogía y Educación Infantil y Primaria.

Los resultados muestran que las experiencias de vida y contacto directo con personas en situación de discapacidad intelectual, producen un cambio significativo de las actitudes hacia aceptación de la diversidad.

Palabras clave

Discapacidad intelectual; cambio de actitud; experiencias de vida; inclusión social y educativa.

Contacto:

M^a Luisa Belmonte Almagro. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación, Universidad de Murcia. marialuisa.belmonte@um.es

Life experiences to promote attitudinal change towards intellectual disability in the classroom

Abstract

The discourse of inclusive education, which is committed to an educational system that responds to the needs of all students and respects their diversity, emerged more than thirty years ago, but it is still not possible to say that schools hold said award. Diversity continues to find barriers in educational environments, with attitudes towards it being a determining factor in its inclusion, both at school and socially.

The objective of this work focuses on analyzing the effect of real and direct contact with people with intellectual disabilities on the attitudes that students in the field of education at the University of Murcia have towards said disability. To this end, a quasi-experimental investigation has been carried out with the participation of 87 students from the Degrees in Pedagogy and Early Childhood and Primary Education.

The results show that life experiences and direct contact with people with intellectual disabilities produce a significant change in attitudes towards acceptance of diversity.

Key words

Intellectual disability; change of attitude; life's experiences; social and educational inclusion.

Introducción

Pese a que el fenómeno social de la discapacidad es inherente a toda sociedad pasada, presente y futura (Sánchez et al., 2016), el despertar del interés de las ciencias sociales por la discapacidad es relativamente reciente (Vidal et al., 2013). En la actualidad, pedagógicamente hablando, los sistemas educativos mundiales están siendo revisados (Cobeñas, 2020). Debería resultar usual pensar en discapacidad desde un planteamiento multidimensional, que debería vislumbrarse desde una perspectiva o modelo social (Verdugo y Schalock, 2013), de forma que la discapacidad no se considere una característica personal, sino más bien una construcción sociocomunitaria (Saad y Mini, 2018). Parece obvio, por tanto, que las instituciones educativas dejarán finalmente de ser excluyentes cuando logren ese cambio de paradigma, que debe estar presente en la mentalidad, tanto de docentes, como de la sociedad en general (Muntaner, 2019), y asuman una cultura inclusiva, dado que, el fomento de la diversidad en el contexto educativo facilita la integración de las personas con discapacidad intelectual.

Pese a todo, aunque son numerosos los estudios centrados en la inclusión de las personas con discapacidad intelectual (Rappoport et al., 2019; Magnússon, 2016), actualmente, este colectivo continúa excluido sociolaboralmente (Sánchez et al., 2016) y sufriendo discriminación (Belmonte y García-Sanz, 2013; D'Alonzo et al., 2010). Variables como el nivel socioeconómico, el educativo, las tasas de empleo o las relaciones sociales en general, son inferiores respecto al resto (Sánchez et al., 2016). Todo ello genera prejuicios y un trato diferencial del que, además, son conscientes (Dickter et al., 2020; Gavín y Molero, 2020).

La participación de las personas con discapacidad intelectual, como ciudadanos de pleno derecho, en la vida comunitaria, social, económica y cultural, de acuerdo con sus capacidades, deseos y el logro de un contexto cotidiano independiente, dentro de un

ambiente de salud, bienestar psicológico y relaciones sociales (Glottbach et al., 2018), son elementos decisivos para aumentar su calidad de vida (Ryan et al., 2019). Científicamente se ha demostrado que el éxito de un sistema educativo integrador se encuentra directamente relacionado con las actitudes positivas de la comunidad educativa (Echeita, 2016), siendo, además, uno de los factores que más afecta a este colectivo de carácter “invisible” (Suriá, 2017, p.154), las creencias de los miembros de la universidad (Echeita, 2016).

Diferentes investigaciones sobre la actitud de los estudiantes adultos hacia sus compañeros con discapacidad intelectual (Ahlborn et al., 2008), ponen de manifiesto que las percepciones del resto de compañeros, es uno de los elementos clave para la plena integración de este colectivo (Suriá, 2017). Así, la plena inclusión, tanto escolar como social, de estas personas depende directamente del conocimiento, las creencias y las actitudes de compañeros y docentes (Angensheid y Navarrete, 2017).

Dado que la actitud de los profesionales de la educación es un factor determinante y muy influyente en el éxito de la práctica inclusiva para estudiantes con discapacidad (Alasim y Paul, 2019), que además repercute también en las actitudes hacia la inclusión de los estudiantes sin discapacidad (D’Alonzo et al., 2010), dichos profesionales deben aprovechar el protagonismo que ha ganado el proceso educativo del alumnado con discapacidad intelectual para investigar y ofrecer nuevas estrategias metodológicas (Fernández-Batanero, 2018).

Resulta imprescindible un cambio de mirada, que fomente una adaptación del entorno a la persona con discapacidad (Saad y Mini, 2018) y no tanto al revés, ya que “las barreras no solo están a nivel de infraestructura, sino que existe una barrera que es más grande y que repercute en gran medida, como es la actitud de la comunidad educativa” (Suriá, 2012, p.97).

Es por ello, en pos de una mejor comprensión de aquellas variables que pueden estar mediando la percepción que los futuros profesionales de la educación, se presenta el siguiente trabajo empírico cuya finalidad no es otra que contribuir a la construcción de un mundo inclusivo, donde cada uno pueda desarrollarse en función de lo que es y no de lo que se presupone que es. El objetivo principal de este trabajo se centra en analizar el efecto que ejerce el contacto real y directo con personas con discapacidad intelectual sobre las actitudes que los estudiantes del ámbito de la educación de la Universidad de Murcia presentan hacia dicha discapacidad. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos: (1) analizar las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad intelectual; y (2) valorar el impacto del tratamiento a nivel general y en función de la titulación.

Método

Participantes

Se contó con la participación de 87 estudiantes de los cuales 46 (52.9%) estaban cursando el Grado en Pedagogía, y los 41 restantes (47,1%) cursaban el doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria.

Instrumento

Para la realización de esta investigación se empleó una adaptación del cuestionario Actitudes hacia las personas con discapacidad (Arias et al., 2016). Este instrumento consta de un total de 37 ítems con una escala de respuesta de cinco valores, los cuales oscilan

desde (1) totalmente en desacuerdo a (5) totalmente de acuerdo. Siguiendo la versión original del cuestionario, la totalidad de los ítems se agrupan en cinco factores o dimensiones, denominadas de la siguiente manera: valoración de capacidades y limitaciones (diez ítems); reconocimiento/negación de derechos (once ítems); implicación personal (siete ítems); valoración general (cinco ítems); y, finalmente, asunción de roles (cuatro ítems).

Se destaca que, siendo el instrumento empleado una escala de actitud, atendiendo a los criterios establecidos para la construcción de este tipo de escalas, cuenta con bipolaridad en su presentación, es decir, equilibrio entre ítems positivos y negativos. Por ello, a fin de poder contar con valores contrastables, se recodificaron aquellos ítems redactados en forma negativa previo a su análisis.

Para medir la consistencia interna del cuestionario que denominamos *actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual*, se utilizó el estadístico *Alfa de Cronbach*, obteniendo, a nivel general, una fiabilidad de .797 en el pretest, y de .837 en la prueba posterior al tratamiento, pudiendo calificar la aplicación en ambos casos de adecuada o buena (George y Mallery, 2003).

Diseño

El diseño de investigación empleado es de corte cuasi-experimental con pretest y postest. Este diseño no distribuye a los participantes aleatoriamente en los grupos, es decir, se analizan grupos que existen de forma natural. Sin embargo, la característica más relevante de la investigación cuasi-experimental es que los sujetos o grupos confrontados comparten rasgos y características comunes, resultando un diseño muy adecuado para la investigación socio-educativa (Hernández-Pina y Maquilón, 2010).

Así, y teniendo en cuenta que el objetivo principal radica en analizar el efecto que ejercen las experiencias vitales y el contacto real y directo con personas discapacidad intelectual, se llevó a cabo un tratamiento, el cual se describe a continuación. El diseño llevado a cabo se representa de la siguiente forma: $O^1 \rightarrow X \rightarrow O^2$.

Tratamiento

El tratamiento aplicado consistió en una única sesión de 90 minutos de duración. Dicha sesión, subvencionada en convocatoria pública por el programa de Actividades Culturales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, estuvo a cargo de cinco ponentes (una mediadora de una experta del programa *Viviendas Compartidas*¹, y cuatro personas con

¹ El programa de *Viviendas Compartidas* tiene carácter formativo y es llevado a cabo por la entidad sin ánimo de lucro FUNDOWN, con una duración máxima de cuatro años. En él, los participantes disfrutaban de un escenario de convivencia eminentemente educativo, basado en la adquisición de capacidades que permiten conseguir una vida adulta lo más autónoma e independiente posible. Constituye un medio idóneo para fomentar la autodeterminación, ya que se trata de un modelo de formación para la vida independiente en el que el aprendizaje se produce desde la mediación, y nunca desde la sobreprotección o el paternalismo. En palabras de Belmonte y García-Sanz (2013), lo que hace único a este modelo es la base ideológica en el que se sustenta. La Escuela de Vida se presenta como partidaria y promotora de fomentar al máximo todos los puntos fuertes de las personas, desde una perspectiva que reconoce a la persona con discapacidad la posibilidad de

discapacidad intelectual representantes del mencionado programa), así como por el técnico y el grupo de 17 estudiantes con discapacidad intelectual que formaban parte del estudio propio de la Universidad de Murcia, *Todos Somos Campus* (Belmonte et al., 2020), durante el curso 2019/2020.

Así, la sesión constó de tres partes claramente diferenciadas: (1) introducción del Título *Todos Somos Campus* y presentación individual de cada uno de sus componentes; (2) presentación del Programa a cargo de la persona-mediadora de la Fundación; y (3) narración de vida de los participantes en el Programa Escuela de Vida-Viviendas Compartidas.

Los objetivos de la sesión fueron los siguientes:

- Describir las características ambos programas: sus objetivos, destinatarios, mediadores-voluntarios, actividades y tareas, duración y desarrollo.
- Abordar conceptos clave acerca de la discapacidad intelectual, así como aquellos que puedan haber sido generados por desconocimiento o prejuicio previo.
- Dar a conocer, a través de narrativa vital y en primera persona, una experiencia normalizadora que supone el reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad intelectual.
- Exponer, desde la perspectiva de los implicados, la discriminación social y laboral a la que se ven expuestas las personas con discapacidad intelectual, clarificando conceptos asociados estereotipos forjados en torno a las limitaciones de las personas con discapacidad intelectual.

Durante el desarrollo de la sesión, los participantes tuvieron la ocasión de ir solventando dudas sobre los contenidos expuestos.

Procedimiento y análisis de los datos

El procedimiento siguió las fases clásicas de la investigación educativa. En este sentido, se destaca la selección del instrumento para la recogida de datos, el cual se adaptó en estructura (incluyendo variables moderadoras), y en contenido (actualización de vocablos obsoletos). La recogida de información se llevó a cabo una semana antes del tratamiento previsto, realizando la prueba pos-test una vez finalizó el mismo.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS Versión 22. Se han calculado estadísticos descriptivos (media, desviación estándar y mediana); análisis de normalidad de las diferencias y bondad de ajuste con el estadístico de *Shapiro-Wilks* y la prueba Kolmogorov-Smirnov; se compararon las diferencias en las medias a través de la prueba paramétrica *t de student* para muestras relacionadas y la prueba, no paramétrica, de rangos de *Wilcoxon*. Se utilizó la prueba de rangos de *Wilcoxon*, por ser la variante no paramétrica equivalente a la prueba *t* para muestras relacionadas, en aquellos casos en los que no se comprobó la normalidad en la distribución de las diferencias.

libre elección y control de su vida, centrándose en las capacidades de las personas, y no solo en los límites que les pueden causar sus distintas discapacidades (Illán y Saorín, 2013).

Resultados

El primer objetivo se centró en analizar las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad intelectual antes de la intervención realizada. Para dar respuesta a este objetivo, se calcularon estadísticos descriptivos de la puntuación total y según las dimensiones del instrumento (Tabla 1).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos del resultado global y agrupado por dimensiones

	Media	% sobre total	Sd.	Mediana
Puntuación total	152.78	82.58	10.761	154.00
Valoración de capacidades	37.80	75.60	4.358	38.00
Reconocimiento/negación de derechos	49.17	89.40	4.053	50.00
Implicación personal	33.05	94.43	2.188	34.00
Valoración general	18.57	74.28	2.281	18.00
Asunción de roles	14.18	70.90	2.315	14.00

Se obtuvo una puntuación media total de 152,78 (Sd.=10.761) sobre 185 puntos, equivalente a un 82.58% del máximo posible. En el estudio por dimensiones, las puntuaciones más elevadas respecto al total posible, fueron *implicación personal* (94.43%) y *reconocimiento/negación de derechos* (89.40%), mientras que las que obtuvieron una puntuación más baja respecto al total posible, fueron *asunción de roles* (70.90%) y *valoración general* (74.28%). La dimensión *valoración de capacidades y limitaciones* alcanzó una puntuación media equivalente al 75.60% del total.

Así mismo, se hallaron estadísticos descriptivos de la puntuación total y según las dimensiones del instrumento, agrupando por titulación. Se establecieron dos grupos, el primero estuvo formado por alumnado del doble Grado de Educación Infantil y Primaria (n=46) (Tabla 2), y el segundo, por estudiantes del Grado en pedagogía (n=41) (Tabla 3).

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos del resultado global y agrupado por dimensiones del alumnado del doble Grado de Educación Infantil y Primaria

	Media	% sobre total	Sd.	Mediana
Puntuación total	151.30	81.78	10.761	150.50
Valoración de capacidades	36.63	73.26	4.664	37.00
Reconocimiento/negación de derechos	49.15	89.36	3.994	49.50
Implicación personal	32.85	93.86	2.097	33.00
Valoración general	18.57	74.28	2.400	18.00
Asunción de roles	14.11	70.55	2.406	14.00

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos del resultado global y agrupado por dimensiones del alumnado del Grado en Pedagogía

	Media	% sobre total	Sd.	Mediana
Puntuación total	154.44	83.48	9.767	154.00
Valoración de capacidades	39.12	78.24	3.607	38.00
Reconocimiento/negación de derechos	49.20	89.45	4.167	50.00
Implicación personal	33.27	95.06	2.292	34.00
Valoración general	18.59	74.36	2.168	18.00
Asunción de roles	14.27	71.35	2.236	14.00

La puntuación media evidenciada por el grupo formado por alumnado del Grado en Pedagogía fue más alta que la alcanzada por el estudiantado del doble Grado en Educación Infantil y Primaria. Al mismo tiempo, en ambos grupos se observó una puntuación en porcentaje mayor en la dimensión *implicación personal*, seguida de *reconocimiento/negación de derechos*, mientras que la puntuación más baja, en ambos grupos, se comprobó en la dimensión *asunción de roles*.

A continuación, se da respuesta al segundo objetivo, el cual se centró en valorar el impacto del tratamiento a nivel general y según la titulación. Para ello, se compararon las puntuaciones medias obtenidas en la aplicación del instrumento, antes y después del tratamiento, y se analizó si las diferencias eran estadísticamente significativas mediante la utilización estadística inferencial. Como paso previo a la elección de la prueba estadística más adecuada, se analizó el cumplimiento del supuesto de normalidad en la distribución de las diferencias (Radziwill, 2016). Puesto que el tamaño muestral era superior a 50 sujetos, se aplicó la prueba Kolmogorov-Smirnov de bondad de ajuste a una distribución normal sobre las diferencias (Romero-Saldaña, 2016). Dado que en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se obtuvo un valor igual a 0.083 y una significación estadística de $p = .199$, no se rechazó la hipótesis de normalidad de la distribución. Por lo expuesto, se decidió aplicar la prueba paramétrica para muestras relacionadas, *t* de Student.

En la Tabla 4 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y posttest. La percepción de los estudiantes antes de la toma de contacto con las personas con discapacidad y la información proporcionada en la intervención, fue menos positiva hacia este colectivo ($M = 152.78$; $Sd. = 10.761$), que la actitud que mostraron después de la misma ($M = 162.83$; $Sd. = 11.287$).

Tabla 4.

Puntuación global media y desviación típica en pre-test y post-test

	Media	Sd.
Puntuación total pre-test	152.78	10.761
Puntuación total post-test	162.83	11.287

Los resultados de la prueba t de Student evidencian que las diferencias observadas entre las puntuaciones medias, son estadísticamente significativas [$t(86) = 10,557, p < .001$].

También se estudió la significatividad de las diferencias obtenidas en las cinco dimensiones del cuestionario. Puesto que la distribución de las diferencias entre el pretest y el posttest, según dimensiones, no muestra evidencia de normalidad, se utilizó el estadístico no paramétrico para muestras relacionadas Wilcoxon de los rangos con signo (Radziwill, 2016), por tratarse de una alternativa no paramétrica a la prueba t de Student para muestras relacionadas. En la Tabla 5 se muestra la puntuación media obtenida por dimensiones en la prueba pretest y posttest, así como la significatividad estadística de la diferencia según la prueba Wilcoxon. En todas las dimensiones, excepto en la dimensión *implicación personal*, se evidenció una mejora estadísticamente significativa ($p < .001$).

Tabla 5.

Puntuación media según dimensiones y prueba Wilcoxon de los rangos con signo.

Dimensiones	Media (sd.)		
	pre-test	post-test	
Valoración de capacidades y limitaciones	37.80 (4.36)	41.18 (4.53)	***
Reconocimiento/negación de derechos	49.17 (4.05)	50.66 (3.89)	***
Implicación personal	33.05 (2.19)	33.31 (2.14)	
Valoración general	18.57 (2.28)	20.52 (2.72)	***
Asunción de roles	14.18 (2.31)	16.49 (2.50)	***

*** Prueba Wilcoxon de los rangos con signo, significativamente más alta en el post-test $p < 0,001$

Seguidamente se estudió el impacto del tratamiento según la titulación. Para ello, se compararon las puntuaciones medias obtenidas, antes y después del tratamiento, y se analizó si las diferencias entre estas eran estadísticamente significativas mediante la utilización estadística inferencial. En la Tabla 6 se presentan las puntuaciones globales medias agrupadas según titulación.

Tabla 6.

Puntuación media y desviación típica en pre-test y post-test por titulaciones

Titulación	Resultados pre-test		Resultados post-test	
	Media	Sd.	Media	Sd.
Doble grado infantil y primaria	151,30	11,479	161,28	11,350
Pedagogía	154,44	9,767	164,56	11,097

Se observa una mejora en la actitud de los estudiantes después de la actividad realizada en ambos grupos.

Para la elección de la prueba más adecuada para el análisis inferencial, se realizó un estudio previo del supuesto de normalidad en la distribución de las diferencias. Dado que al dividir la muestra según titulaciones los subgrupos tenían un tamaño muestral inferior a 50, la prueba de bondad de ajuste a una distribución normal sobre las diferencias más idónea era Shapiro-Wilks (Romero-Saldaña, 2016). Mediante la aplicación de la prueba Shapiro-Wilks, no se rechazó la hipótesis de normalidad en la distribución de las diferencias en ninguno de los dos grupos: en el grupo de doble grado en educación infantil y primaria se obtuvo un valor en la prueba de Shapiro-Wilks igual a .973 y una significación estadística ($p = .351$) y en el grupo de grado en pedagogía se obtuvo un valor en dicha prueba igual a .974 y una significación estadística ($p = .458$). Por lo tanto, para comprobar si la diferencia en las puntuaciones medias era estadísticamente significativa se aplicó la prueba paramétrica *t* de Student para muestras relacionadas. El cálculo realizado en dicha prueba evidenció la significatividad estadística de las diferencias en las medias, obteniendo un resultado para el grupo del doble grado en educación infantil y primaria igual a $t(45) = 9.978$, $p < .001$ y un resultado para el grupo del grado en pedagogía igual a $t(40) = 10.122$, $p < .001$.

Finalmente, se realizó el estudio de las diferencias en las puntuaciones medias agrupadas por dimensiones según la titulación cursada (Tabla 7), así como la significatividad estadística de la diferencia según la prueba Wilcoxon. Dado que la distribución de las diferencias entre el pretest y el posttest, según dimensiones, no muestra evidencia de normalidad, se eligió el estadístico no paramétrico para muestras relacionadas Wilcoxon de los rangos con signo (Radziwill, 2016).

Tabla 7.

Puntuación media por dimensiones y según la titulación, y prueba Wilcoxon de los rangos con signo según la titulación.

Dimensiones	Doble grado en Educación Infantil y Primaria			Grado en Pedagogía		
	Media (sd.) pre-test	Media (sd.) post-test		Media (sd.) pre-test	Media (sd.) post-test	
Valoración de capacidades y limitaciones	36.63 (4.66)	41.11 (4.75)	***	39.12 (3.61)	42.68 (4.17)	***
Reconocimiento/negación de derechos	49.15 (3.99)	50.61 (3.67)	**	49.20 (4.17)	50.71 (4.18)	**
Implicación personal	32.85 (2.10)	33.37 (2.17)		33.27 (2.29)	33.24 (2.12)	
Valoración general	18.57 (2.40)	19.93 (2.78)	**	18.59 (2.17)	21.17 (2.52)	***
Asunción de roles	14.11 (2.41)	16.26 (2.75)	***	14.27 (2.24)	16.76 (2.19)	***

*** Prueba Wilcoxon de los rangos con signo, significativamente más alta en el post-test $p < .001$

** Prueba Wilcoxon de los rangos con signo, significativamente más alta en el post-test $p < .01$

Al igual que en el estudio global, en este caso también se apreció una mejora significativa ($p < .01$) en todas las dimensiones del cuestionario para ambas titulaciones, con la excepción de la dimensión *implicación personal*, en la que no se observó ningún cambio significativo.

Discusión y conclusiones

En la literatura científica se encuentran múltiples estudios que han examinado como predictores de la actitud hacia las personas con discapacidad intelectual, variables como el conocimiento que se tiene sobre la discapacidad intelectual en sí (Akrami et al., 2006), la cantidad de contacto con este colectivo (Wilson y Scior, 2015) o la calidad de dicho contacto (Palmerston y Frumkin, 1969). Además, se ha demostrado que el nivel de comodidad y agrado de las personas sin discapacidad aumenta directamente proporcional, después de interactuar con personas con discapacidad intelectual (Lee, 2016), sintiéndose menos estresadas y más empáticas al volver a tratar con este colectivo (Armstrong et al., 2016). Además, cuanto más frecuente es el contacto, más positiva es la actitud (Hong et al., 2014).

Todos los resultados encontrados en la mayor parte de estas investigaciones conducen a la misma conclusión: las actitudes de aceptación de la diferencia aumentan con el conocimiento y comprensión del significado de la discapacidad. En este sentido cursan las conclusiones obtenidas en este trabajo, ya que se ha podido constatar que el contacto con la discapacidad intelectual, cuando dicho contacto es de calidad y permite a las personas mostrarse tal cual son, las actitudes mejoran de manera significativa.

Por otro lado, se ha hallado que los futuros profesionales de la educación presentan actitudes de aceptación hacia la discapacidad intelectual. Ahora bien, el tratamiento empleado, es decir, dar la oportunidad de conocer en primera persona las capacidades, inquietudes, aspiraciones o incluso, los deseos de ser reconocidos solamente como personas individuales, con posibilidad de ejercer autónomamente su derecho como ciudadano en un mundo plural, ha permitido constatar que las actitudes no son innatas, sino que son susceptibles de ser modificadas a través de la experiencia (Arias et al., 2016).

La ocasión ofrecida a los futuros docentes ha logrado mejorar la actitud manifiesta en casi todos los ámbitos de desarrollo de las personas, ya sea en la valoración que hacían de las capacidades y limitaciones presentes, en el reconocimiento de sus derechos, así como en la posibilidad de asumir de manera consistente los diversos roles que exige una vida plena.

Ahora bien, cabe destacar que dichas diferencias no se han dado cuando el tema abordado es el contacto específico que los futuros profesionales tendrían con personas con discapacidad intelectual. Los resultados indican que no hay una reticencia manifiesta a establecer interacción con personas con discapacidad intelectual, pero se plantea la incógnita de si este hecho se produce porque realmente no sienten la motivación de incrementar dicho contacto. Varios estudios han destacado que algunos sectores de la sociedad han confirmado evitar la comunicación y el contacto con personas con discapacidad por sentirse incómodos (Aiden y McCarthy, 2014), y en general, por expresar, involuntariamente, sentimientos negativos sobre la discapacidad (Omran et al., 2011). Además, la comunidad docente afirma no sentirse preparada para atender al alumnado con necesidades educativas especiales (Alemany y Villauendas, 2004). Es por ello, y mucho más, que se hace imprescindible capacitar al entorno, y más concretamente al profesorado, en materia de educación inclusiva (Moriña y Perera, 2018).

Las actitudes de los docentes se relacionan directamente con la construcción exitosa de un sistema educativo basado en la inclusión de toda su comunidad (Alasim y Paul, 2019; Echeita, 2016). Abordar la construcción de actitudes positivas en la formación de los futuros

docentes y profesionales de la educación hacia la discapacidad intelectual, puede suponer el cambio de un sistema que siente la discapacidad como un problema personal, hacia otro que la afronte como una construcción social y multidimensional (Saad y Mini, 2018; Verdugo y Schalock, 2013).

El conocimiento acerca de cómo las personas se enfrentan a la discapacidad ha ido engrosándose en los últimos años. Actitudes de incomodidad e incertidumbre acerca de cómo actuar en presencia de un individuo con discapacidad (Aiden y McCarthy, 2014) evidencian la persistencia de estereotipos sociales y culturales (Friedman, 2020). Si estas emociones no son superadas, no se podrá hablar, en ningún momento, de inclusión. Se continuará en un contexto de desigualdad, cuyo desencadenante es la discapacidad (Heikkilä et al., 2020).

Por todo ello, se hace imprescindible erradicar del ideario de los que serán responsables de acometer medidas para la inclusión, aquellas creencias basadas en la limitación en pos de un nuevo decálogo de buenas prácticas que hunda sus raíces en un mayor conocimiento y respeto de la diferencia.

Referencias

- Ahlborn, L. J., Panek, P. E., y Jungers, M. K. (2008). College students' perceptions of persons with intellectual disability at three different ages. *Research in developmental disabilities*, 29(1), 61-69. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.11.001>
- Aiden, H., y McCarthy, A. (2014). *Current attitudes toward disabled people*. Scope. <http://www.scope.org.uk/About-Us/Media/Press-releases/May-2014/New-research-Majority-of-Brits-uncomfortable-talki>
- Akrami, N., Ekehammar, B., Claesson, M., y Sonnander, K. (2006). Classic and modern prejudice: Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 605-617. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.07.003>
- Alasim, K. y Paul, P. V. (2019). Understanding factors that affect teachers' attitudes toward inclusion of students who are hard of hearing in Saudi Arabia. *Deafness y Education International*, 21(4), 210-226. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1489950>
- Aleman, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1572>
- Angensheid, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M. A., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47(2), 7-41. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., y Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a cross-sectional study. *Disability and rehabilitation*, 38(9), 879-888. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1074727>
- Belmonte, M. L., Mirete, L. y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario "Todos Somos Campus" dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 56-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27467982016>

- Belmonte, M. L., y García-Sanz, M. P. (2013). La Escuela de Vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes*, 14, 147-170. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2357>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- D'Alonzo, B. J., Giordano, G., y Cross, T. L. (2010). Improving teachers' attitudes through teacher education toward the inclusion of students with disabilities into their classrooms. *The Teacher Educator*, 31(4), 304-312. <https://doi.org/10.1080/08878739609555123>
- Dickter, C. L., Burk, J. A., Zeman, J. L., y Taylor, S. C. (2020). Implicit and Explicit Attitudes Toward Autistic Adults. *Autism in Adulthood*, 0(0), 1-8. <https://doi.org/10.1089/aut.2019.0023>
- Echeita, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. <http://hdl.handle.net/10486/661466>
- Fernández-Batanero, J. M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 19-29.
- Friedman, C. (2020). The relationship between disability prejudice and disability employment rates. *Work*, 66, 1-8. <https://doi.org/10.3233/WOR-203113>
- Gavín, O. y Molero, D. (2020). Valor predictivo de la inteligencia emocional percibida y calidad de vida sobre la satisfacción vital en personas con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 131-148. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.331991>
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4^a ed.). Allyn y Bacon.
- Glantz, P. May, L. y Wray, J. (2018). Health related quality of life and functional outcomes in pediatric cardiomyopathy. *Progress in Pediatric Cardiology*, 48, 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.ppedcard.2018.02.001>
- Heikkilä, M., Katsui, H., y Mustaniemi-Laakso, M. (2020). Disability and vulnerability: a human rights reading of the responsive state. *The International Journal of Human Rights*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1715948>
- Hernández-Pina, F. y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. (pp. 109-126). DyKinson.
- Hong, S. Y., Kwon, K. A., y Jeon, H. J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170-193. <https://doi.org/10.1002/icd.1826>
- Illán, N. y Saorín, J. (2013). La Filosofía de Escuela de Vida. Sus aportes para la promoción de vida independiente en el colectivo de personas con discapacidad intelectual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 23-38. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/84>
- Lee, J. S. (2016). *The Effect of Interpersonal Contact on Attitudes Change Toward People with Intellectual or Developmental Disabilities* (Doctoral Dissertation). University of California, Oakland, California, United States.

- Lipka, O., Forkosh Baruch, A., y Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142-157. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427151>
- Magnússon, G. (2016). Representations of special support. Independent schools' descriptions of special education provision. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 155-170. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125685>
- Moriña, A. y Perera, V. H. (2018). Inclusive higher education in Spain: students with disabilities speak out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/1538192718777360>
- Muntaner, J. J. (2019). La inclusión una apuesta social y educativa. En M., El Homrani, S. M. Arias, y I. Ávalos, (Coords). *La inclusión: una apuesta educativa y social* (pp. 41-57). Wolters Kluwer.
- Omran, A., Schwarz-Herion, O., y Viehbacher, S. (2011). Awareness and attitude of University Students and Staff on Epilepsy in Malaysia and issues of integrating people with Epilepsy into society and the Labour Market In Germany. *Journal of Pharmacy and clinical Sciences*, 3, 13-23.
- Palmerton, K. E. y Frumkin, R. M. (1969). Contact with disabled persons and intensity of counselors' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 28, 434-451.
- Radziwill, N. (2016). *Statistics with r: (the easier way)*. Lapis Lucera.
- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2019). Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences/Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras. *Cultura y Educación*, 31(1), 120-151. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1565250>
- Romero-Saldaña, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, 6(3), 105-114.
- Ryan, J. B., Randall, K. N., Walters, E. y Morash-MacNeil, V. (2019). Employment and independent living outcomes of a mixed model post-secondary education program for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 50(1), 61-72. <https://doi.org/10.3233/JVR-180988>
- Saad, C., y Mini, E. (2018). Disability, economy and legal strategies as a way of including PCDs in the labor market. En J. L., Rey, y L. Mateo. (Ed.) *The employment of people with disabilities* (pp. 96-108). Dykinson.
- Sánchez, A., Hernández, M. y Imbernón, M. (2016). Estrategias metodológicas para el estudio de la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(1), 97-117. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.04.01.06>
- 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792007>
- Suriá, R. (2017). Creencias entre los estudiantes universitarios hacia la discapacidad: análisis de su evolución entre generaciones. *Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 153-162. <http://hdl.handle.net/10045/71407>

Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Amarú.

Vidal, R., Cornejo, C. y Arroyo, L. (2013). La inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. *Revista Convergencia Educativa*, (2), 93-102. <http://revistace.ucm.cl/article/view/273/256>

Wilson, M. C., y Scior, K. (2015). Implicit Attitudes towards People with Intellectual Disabilities: Their Relationship with Explicit Attitudes, Social Distance, Emotions and Contact. *PloS one*, 10(9), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137902>