

Percepciones de jóvenes de educación secundaria obligatoria y bachillerato sobre la discapacidad intelectual

Diana Cabezas Gómez, Mirko Gerolin Pelucchi¹.
Ainara Canto Combarro, Irama Vidorreta Gutiérrez².

¹Asociación Gorabide (Asociación Vizcaína en favor de la personas con Discapacidad Intelectual www.gorabide.com) E-mail: dianacabezas@gorabide.com / mirkogerolin@gorabide.com

²Fundación EDE (www.edefundazioa.org). E-mail: acanto@edefundazioa.org / ividorreta@fundacionede.org

RESUMEN

El estudio analiza las percepciones de una muestra de 423 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en cinco centros educativos de la provincia de Vizcaya (País Vasco) sobre la discapacidad intelectual (DI). Para ello se aplica una escala específica conformada por 15 ítems agrupados en cinco dimensiones: Infantilización, Bienestar emocional, Inclusión, Relaciones interpersonales y Autodeterminación. Como principales resultados, se puede afirmar que las percepciones hacia las personas con discapacidad intelectual de los jóvenes evaluados son razonablemente favorables a excepción de ciertos estereotipos asociados a la infantilización de las personas con DI y a su inclusión / exclusión en contextos educativos. Se encontraron diferencias significativas entre chicas y chicos y entre quienes habían tenido contacto con personas con DI y quienes no habían tenido esta oportunidad. Dichas diferencias se limitan, no obstante, únicamente a algunas percepciones específicas. Estos hallazgos resultan de interés para diseñar programas de intervención encaminados a la promoción de actitudes inclusivas hacia las personas con DI.

INTRODUCCIÓN

La toma de conciencia

La sensibilización de la sociedad hacia las personas con discapacidad es, entre otros muchos, uno de los propósitos promulgados por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). En concreto, el artículo 8: *Toma de conciencia* compromete a los Estados Partes a adoptar medidas que contribuyan a luchar contra los estereotipos, prejuicios y prácticas nocivas hacia las mismas; a propiciar la toma de conciencia de sus capacidades y aportaciones; y a promover programas de formación que tengan en cuenta a las personas con discapacidad. En definitiva, apela a las actitudes que como sociedad mantenemos hacia las personas con discapacidad (Lindón, 2016).

De acuerdo con Triandis (1971), las actitudes tienen un componente cognitivo (idea, creencia, percepción, conceptualización mental hacia el objeto de la actitud que pueden ser verdadera o no); un componente afectivo (la emoción que se asocia a la idea anterior); y un componente conductual (predisposición a determinadas acciones). Asimismo, las actitudes pueden ser explícitas, y conllevar reflexiones deliberadas sobre el objeto de la actitud. O pueden ser actitudes implícitas o evaluaciones automáticas que se activan cuando el objeto de la actitud está presente sin ningún nivel de control (Scior y Werner, 2015; Wilson y Scior, 2016; Flórez, 2012; Zhen et al, 2016). Ciertamente, parecen existir sutiles prejuicios difíciles de objetivar, pero que afectan a nuestra conducta, incluso en profesionales del ámbito docente, con el impacto que ello pueda implicar en las prácticas inclusivas (Martínez y Bilbao, 2011).

Las actitudes se aprenden, se van conformando a lo largo de la vida en función de las experiencias personales, y se pueden modificar. Se trata de un proceso dinámico a través del cual el individuo va elaborando sus propios significados respecto al estímulo sobre el que va a actuar (Macías, 2016). Asimismo, las actitudes hacia las personas con discapacidad dependen de múltiples factores tales como las oportunidades de conocer e interactuar con personas con discapacidad, tipo de discapacidad, edad y sexo, así como factores culturales (Arias et al., 2013).

Desde comienzos del siglo XXI han proliferado los estudios enfocados a analizar el impacto de estos factores. García-Fernández et al (2013) realizaron un importante estudio temático y bibliométrico a partir de la producción científica a nivel internacional sobre las actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo apoyándose en una batería de indicadores. En dicho estudio se analizaron 925 documentos publicados en la base de datos *Social Sciences Citation Index* (SSCI) durante el periodo 2000-2011, observándose un incremento progresivo durante el periodo de 2006 a 2010 y una clara tendencia a efectuar estudios empíricos. El análisis de los contenidos de dichos artículos permitió identificar 18 categorías temáticas tales como las actitudes del personal docente, actitudes de los iguales, actitudes de las personas con discapacidad, actitudes sociales, actitudes de personal no docente, entre otras categorías.

Evaluación de actitudes

La evaluación de las actitudes hacia las personas con discapacidad se ha abordado desde diferentes modelos y metodologías y ha generado muy diversos instrumentos de evaluación. La mayoría de estos instrumentos evalúan las actitudes explícitas a través de escalas. Sin embargo, algunos autores consideran que las mediciones de las actitudes implícitas son un mejor indicador de las actitudes reales de los individuos, dando lugar a otro tipo de instrumentos de evaluación significativamente diferentes a los anteriores. Estas mediciones implícitas se diferencian de las explícitas en que son capaces de evidenciar asociaciones mentales que no requieren reflexión alguna, por tanto, dependen de procesos automáticos y una controlabilidad reducida, superando así la deseabilidad social inherente a los procedimientos de autoevaluación. De acuerdo con Scior y Werner (2015), se deberían combinar métodos para la medición de actitudes explícitas e implícitas en aras de predicciones más precisas, evitando la deseabilidad social inherente a los auto-reportes (self-reports).

Por parte del mundo educativo. A tenor de la literatura revisada, contamos con estudios que evalúan las actitudes del alumnado en diferentes etapas educativas (Aguado, Alcedo y Arias, 2008; León, Alcedo y Arias, 2008; Luque y Luque, 2012; Schwab, 2017; Armstrong et al, 2017; Alnahdi; 2019; Krischler y Pin-Ten Cate, 2019), muy especialmente en *alumnado universitario* (Novo, Muñoz y Calvo, 2011; Novo y Muñoz, 2012; Molina y Nunes, 2012; Muñoz, Novo y Espiñeira, 2013; Araya, González y Cerpa, 2014; González y Roses, 2015; Flores y Villardón, 2015; Rodríguez, 2016; Aguilera, 2016; Macías, 2016; Moneo y Arnaut, 2017; Gil, 2017; Garabal et al, 2018; Polo y Aparicio, 2018; López y Moreno, 2019; Abellán y Sáez Gallego, 2020). También, en el *profesorado* (Castillo, 2016; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Martínez y Bilbao, 2011; Muñoz y Losada, 2018), así como en *estudiantes y profesionales del ámbito de la salud* (Tracy y Iacono, 2008; Morin et al., 2013; Bárcena et al., 2018) y de la *educación* (Polo, Fernández y Díaz, 2011; Molina, Nunes y Vallejo, 2012; Beachman y Rouse, 2012; Álvarez y Buenestado, 2015; Lirio y Villardón, 2015; Arias et al., 2016).

Centrándonos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, es de interés citar el estudio comparativo llevado a cabo por Suriá (2011), en el cual se analizan las actitudes de estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad en función del curso, etapa formativa y la posible influencia de la interacción con personas con discapacidad. Participaron un total de 626 (360 pertenecían a la universidad de Alicante y 266 procedían de un instituto de secundaria de dicha localidad) a quienes se les aplicó un cuestionario de 8 ítems.

El primero de los hallazgos es que los alumnos mostraron actitudes favorables hacia los alumnos con discapacidad ya que ninguna de las puntuaciones medias analizadas indicó

actitudes desfavorables. Algunas de las manifestaciones con las que se mostraron más en desacuerdo fueron *“las personas con discapacidad son inocentes y no deben tener actividad sexual”*, *“tienen pocos amigos”*. Por el contrario, las afirmaciones en las que se encontró mayor acuerdo fueron *“las personas con discapacidad no resultan atractivas para otras personas”*, así como la creencia de que *“una persona con discapacidad tendrá una vida aburrida”*.

No obstante, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las actitudes en función del curso, la etapa formativa y el trato con personas con discapacidad. En concreto, los estudiantes universitarios mostraron una actitud más positiva que los alumnos de secundaria. Es decir, en los ciclos de formación donde los alumnos eran más jóvenes mostraron actitudes menos favorables que en los ciclos superiores. Sin embargo, en los cursos de la ESO, no apareció una relación directamente positiva en función del curso. De hecho, los alumnos del cuarto curso de la ESO mostraron actitudes menos favorables hacia las personas con discapacidad en algunas dimensiones que los alumnos de primero o segundo curso de esta misma etapa formativa. El estudio concluye que cabe pensar en una evolución hacia una actitud más favorable conforme se avanza entre las diferentes etapas, más que dentro de una misma etapa.

Finalmente, otro resultado de interés fue el obtenido al examinar las actitudes en función de haber mantenido contacto o no con alguna persona con discapacidad. Así, los estudiantes que tienen la experiencia de convivencia directa con personas con alguna discapacidad mantuvieron una actitud ante ellas más positiva que los que no la tienen. Cabe concluir que una manera de promover actitudes positivas ante las personas con discapacidad es facilitar el contacto y las oportunidades de interacción con ellas.

La Escala de Actitudes hacia la Personas con Discapacidad (EAPD) (Verdugo, Jenaro y Arias, 1995) es uno de los instrumentos más ampliamente utilizado para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad. Los hallazgos encontrados a través de esta escala, no obstante, resultan dispares. Así, en un estudio llevado a cabo en Sonora (México) se evaluaron las actitudes de alumnos de educación física de secundaria, a través de la EAPD, comparando un centro educativo público (441 alumnos evaluados) y uno privado (230 alumnos) (Tolano, Toledo y Ródenas, 2020). A diferencia de los resultados mostrados por otros estudios (González y Cortés, 2016; Muratori, Guntín y Delfino, 2010), las mujeres manifiestan actitudes más negativas hacia la discapacidad. Esta misma escala fue aplicada en una muestra de 265 jóvenes de Buenos Aires (Muratori, Guntín y Delfino, 2010) encontrando que los estudiantes, en general, presentaban una actitud favorable hacia las personas con discapacidad con sus matices. Por ejemplo, una de las afirmaciones con las que estaban menos de acuerdo es la referida a los sentimientos de satisfacción que la persona con discapacidad manifiesta sobre sí misma. En otro estudio llevado a cabo con 68 adolescentes de una ciudad del interior de la provincia de Córdoba (Argentina) a quienes igualmente se les aplicó la EAPD, no encontraron diferencias entre los chicos y las chicas, siendo las actitudes de los alumnos favorables hacia la discapacidad (Martos et al., 2019). Finalmente, en el estudio realizado con población estudiantil de educación secundaria en Lima (432 participantes) sí encontraron diferencias significativas en función del sexo (siendo las mujeres las que obtuvieron puntuaciones más favorables), y en función del contacto con personas con discapacidad (siendo éstos los que arrojaron puntuaciones más altas) (Domínguez, 2013).

Verdugo y Rodríguez (2012) identifican el funcionamiento y las dificultades de los procesos educativos inclusivos de los alumnos con discapacidad intelectual en España a través de grupos focales con los alumnos concernidos, sus familiares y profesionales del ámbito educativo. Uno de los ejes centrales encontrados giraba en torno al cambio de actitud y las importantes dificultades durante la etapa de Secundaria. Las familias mostraron su preocupación por el aislamiento social de sus hijos; por su parte, los alumnos concedieron un peso significativamente mayor que los profesionales y que sus familias a la interacción con los compañeros. Este estudio también pone de manifiesto la conveniencia de trabajar las actitudes

de los alumnos, en términos de pautas de interacción y actividades que fomenten las relaciones positivas entre iguales, especialmente durante la Secundaria.

Por parte de organizaciones. Echeíta et al. (2008) indagan la opinión de organizaciones de personas con discapacidad en España. El estudio evidencia las importantes barreras existentes para la igualdad de oportunidades, siendo esto especialmente patente entre los alumnos con discapacidad intelectual. A modo de ejemplo, se muestran los resultados de la percepción de las organizaciones de FEAPS (actualmente Plena Inclusión) en relación con el ítem “*las familias de nuestra organización creen que sus hijos se sienten bien tratados por sus compañeros*” en función de las etapas educativas (tabla 1):

Tabla 1. Resultados del ítem “las familias de nuestra organización creen que sus hijos se sienten bien tratados por sus compañeros”

| ETAPA EDUCATIVA | Muy en desacuerdo En desacuerdo | Muy de acuerdo De acuerdo |
|----------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Educación Infantil | 11,1% | 88,9% |
| Educación Primaria | 45,2% | 54,8% |
| Educación Secundaria | 27,6% | 56,3% |
| Bachillerato / FP | 56,3% | 43,8% |

A tenor de estos datos, el informe concluye que, si bien se han vencido muchas resistencias dentro del sistema educativo hacia la escolarización inclusiva, persisten elementos discriminatorios y dificultades que derivan en exclusión escolar. Y muchos de estos elementos eclosionan con especial fuerza en la etapa secundaria, no sólo por motivos académicos sino por dificultades de integración social y afectiva. Ciertamente, es a partir de la Enseñanza Secundaria, y muy especialmente en los últimos cursos de ésta, cuando comienzan a vislumbrarse algunos impedimentos y complicaciones en la educación del alumno (Calderón 2013).

Métodos y programas

Por otro lado, los intentos por diseñar métodos y programas que logren mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad son múltiples y diversos, así como los resultados que obtienen en distintos grupos poblaciones. Entre estos métodos ampliamente aplicados se encuentran, por ejemplo, el contacto estructurado, la información, la simulación de discapacidad, unidades curriculares específicas sobre discapacidad, actividades deportivas conjuntas, experiencias extracurriculares como juegos o excursiones, trabajos cooperativos, programas en habilidades sociales específicas, proyección de películas, dramatizaciones, lecturas, tutorías, etc. (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009; Ruiz, 2012; Llorent y López, 2013; Armando, 2015; Rodrigo, 2015; Scior y Werner, 2015; Delgado, 2015).

Cook et al (2014) proponen un modelo de intervención multinivel: nivel intrapersonal (centrado en las personas afectadas por los estereotipos y las actitudes negativas con objeto de ayudarles a gestionar las consecuencias negativas como la internalización de los mismos); nivel interpersonal (basado en las interacciones sociales entre las personas estigmatizadas y las personas estigmatizadoras que aminoren la incomodidad e inseguridad); y nivel estructural (enfocado a cambiar las condiciones sociales que hacen aflorar los estereotipos, por ejemplo, las desigualdades para acceder a la educación, sanidad, vivienda; etc., y que puede ayudarse de los medios *massmedia* y campañas de sensibilización). Por su parte, Rello (2014) acomete una revisión internacional sobre los aspectos determinantes de las técnicas de cambio de actitudes hacia la discapacidad (información, contacto, simulación y grupos de discusión).

Otro de los aspectos a considerar es la opción de involucrar a las propias personas con discapacidad intelectual en los programas de intervención. Existe evidencia suficiente para

valorar el impacto de las narrativas vitales en primera persona (Susinos y Parrilla, 2008; Ison et al, 2010; Verdugo y Rodríguez, 2012; Moore y Nettelbeck, 2013; Ciénaga, Patiño y Alcántara, 2014; Cotán, 2018; Cobeñas, 2020), así como las narrativas experienciales de las familias (Calderón, 2013; Domenech y Moliner, 2013). No obstante, hay que reconocer que estas oportunidades de compartir las experiencias en primera persona son, hasta la fecha, un privilegio de personas con un nivel de discapacidad intelectual moderado o ligero y, aunque constituyen el porcentaje mayor dentro del colectivo, habría que ver en qué medida podrían representar también a las personas con una discapacidad más severa.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio es conocer en profundidad la percepción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la provincia de Vizcaya que contribuyan a enfocar acciones específicas para superar las ideas estereotipadas que pueden tener, bien por desconocimiento, bien por falta de oportunidades de interacción con personas con discapacidad intelectual. El estudio se enmarca en el despliegue del Programa Goratu de la asociación Gorabide (Cabezas y Gallastegui, 2014; Cabezas, 2018; 2019) y se llevó a cabo con el patrocinio de Obra Social La Caixa en el marco de la convocatoria Promoción de la autonomía personal y atención al envejecimiento, la discapacidad y a la enfermedad 2019.

MUESTRA

Se contó con una muestra de 413 estudiantes cuyos datos y características se resumen en la tabla 2. Fueron 209 hombres, 202 mujeres, 2 otras opciones, de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con edades comprendidas entre 12 y 17 años, pertenecientes a 5 centros escolares distintos de Vizcaya, recogidos entre los años 2017 y 2019. El 77,3% del alumnado afirmó conocer a una persona con DI, siendo principalmente relaciones de amistad.

Tabla 2. Datos y características de los estudiantes participantes en el estudio (n = 413)

| | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---------------------------------------|------------|-------------------|
| Por sexo | | |
| Hombre | 209 | 50,9 |
| Mujer | 202 | 49,1 |
| No sabe/No contesta | 2 | |
| Por curso y etapa escolar | | |
| 1º Bachiller | 23 | 5,6 |
| 2º ESO | 370 | 89,6 |
| 4º ESO | 20 | 4,8 |
| Por edad (años) | | |
| 12 | 8 | 1,9 |
| 13 | 297 | 72,1 |
| 14 | 61 | 14,8 |
| 15 | 23 | 5,6 |
| 16 | 15 | 3,6 |
| 17 | 9 | 1,9 |
| Por año | | |
| 2017 | 121 | 29,3 |
| 2018 | 74 | 17,9 |
| 2019 | 218 | 52,8 |
| Conocen a personas con DI | | |
| Sí | 319 | 77,2 |
| No | 94 | 22,8 |
| Relación con la persona con DI | | |
| Familiar | 41 | 12,9 |

| | | |
|-------------------|-----|-------|
| Amigo | 102 | 32,1 |
| Compañero | 26 | 8,2 |
| Alumno | 54 | 17,0 |
| Vecino | 24 | 7,5 |
| Otra relación | 71 | 22,3 |
| Total | 318 | 100,0 |
| No tiene relación | 95 | |
| Total | 413 | |

INSTRUMENTO

En el estudio se aplicó el *Cuestionario Goratu "Percepciones hacia la discapacidad intelectual"* (Cabezas, Gerolin, Cantó y Vidaurrieta, 2022). Este instrumento recoge, en primer lugar, una serie de datos sociodemográficos (edad, sexo, centro educativo, curso escolar, relación o no con personas con discapacidad, parentesco/relación). En segundo lugar, consta de 15 ítems que plantean una serie de percepciones en torno a las personas con DI a responder de acuerdo con una escala de tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, con valores de 1 (*muy de acuerdo*) a 4 (*muy en desacuerdo*). El cuestionario presenta afirmaciones positivas (por ejemplo, ítem 15 "*les gusta ayudar a los demás*"), y negativas (por ejemplo, ítem 5 "*no pueden tomar decisiones cotidianas*"). Esta cuestión hubo de tenerse en cuenta en la asignación de puntuaciones (de 1 a 4) en función de la valencia de la afirmación. Por ejemplo, en afirmaciones como "*no tienen amistades*", una puntuación de 4 implica estar muy en desacuerdo con la misma. Por el contrario, en afirmaciones como "*les gusta ayudar a los demás*", una puntuación de 4 significa estar muy de acuerdo con dicha idea.

A diferencia de otros instrumentos que abordan los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de las actitudes hacia la discapacidad, el Cuestionario Goratu se centra específicamente en las percepciones, ideas y creencias (dimensión cognitiva) sobre las personas con DI. Esta especificidad aporta un elemento innovador a esta herramienta respecto a otras publicadas. Cuenta con un índice de fiabilidad adecuado ($\alpha = .719$). Los 15 ítems se agrupan en 5 factores que explican el 52,193% de la varianza total del instrumento. Estas dimensiones o factores son (tabla 3): *Factor 1*: ideas referidas a un estatus infantil, falta de competencias personales (ítems 8-10-11-13-14); *Factor 2*: ideas referidas a su estatus emocional, bienestar con uno/a mismo/a (ítems 2-3-9); *Factor 3*: ideas referidas a su estatus social, su interés por participar de espacios inclusivos vs. segregados (ítems 6-1); *Factor 4*: ideas referidas a sus relaciones interpersonales (ítems 7-12-15); y *Factor 5*: ideas referidas a su capacidad de autodeterminación (ítems 4-5).

Tabla 3. Dimensiones e ítems del cuestionario

| Factores | Ítems |
|------------------------------|--|
| 1: Infantilización | 8.Pueden retrasar el ritmo de la clase |
| | 10.Son siempre como niños/as |
| | 11.Se comportan raro |
| | 13.No pueden cuidar de sí mismas |
| | 14.No saben explicar lo que quieren y necesitan |
| 2: Bienestar emocional | 2.Son tan felices como las personas sin DI |
| | 3.Se sienten bien consigo mismas |
| | 9.Pueden divertirse como las personas sin discapacidad |
| 3: Inclusión / exclusión | 1.Deberían estudiar en colegios especializados |
| | 6.Prefieren relacionarse con otras personas con DI |
| 4:Relaciones interpersonales | 7.Son buenos compañeros de clase |
| | 12.No tienen amistades |
| | 15.Les gusta ayudar a los demás |
| 5: Autodeterminación | 4.No tienen objetivos o metas |
| | 5.No pueden tomar decisiones cotidianas |

PROCEDIMIENTO

En este estudio se analizan las percepciones sobre las personas con discapacidad intelectual en una muestra de 413 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, procedentes de 5 centros educativos de Vizcaya durante el periodo 2017-2019. El procedimiento de aplicación del instrumento de evaluación fue grupal (un total de 15 aulas) y cumplimentado de manera individual. Un profesional de la organización guiaba el procedimiento dando las instrucciones oportunas a los grupos de estudiantes.

Los análisis estadísticos fueron realizados con el programa estadístico *IBM SPSS Estatistics versión 22*. Un primer análisis de estadísticos descriptivos nos permitió observar la frecuencia con que se dan varios valores en la observación, la noción de un valor típico, y la variabilidad de los datos observados; posteriormente se aplicó una ANOVA que permitió comparar medias entre grupos en función de los factores analizados: sexo y contacto previo con personas con discapacidad.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Tal y como se ha indicado, el propósito del estudio fue triple: 1) conocer las percepciones de jóvenes estudiantes de ESO y Bachillerato respecto a las personas con discapacidad intelectual; 2) comprobar si estas percepciones resultan significativamente diferentes en función del sexo; y 3) si dichas percepciones también pueden diferir en función de si conoce o no a personas con discapacidad intelectual. Exponemos a continuación los principales hallazgos.

En primer lugar, se aportan datos descriptivos (media y desviación típica) respecto a las puntuaciones obtenidas por la muestra total, así como por grupos de chicos y chicas (tabla 4). En general, los resultados obtenidos en los 15 ítems son razonablemente positivos ya que ninguna de las puntuaciones es inferior a 2 y en muchos de los ítems se obtienen puntuaciones medias cercanas a 4 (se recuerda que las puntuaciones están en un rango de 1 a 4, siendo 4 la puntuación más favorable para mostrar acuerdo con las afirmaciones positivas y para mostrar desacuerdo con las afirmaciones de valencia negativa).

Algunos de los ítems que obtienen puntuaciones medias más altas son, por ejemplo, ítem 9: *“pueden divertirse como las personas sin discapacidad”* ($X=3,84$ sobre 4), ítem 2: *“son tan felices como las personas sin discapacidad”* ($X=3,49$ sobre 4) o ítem 12: *“no tienen amistades”* ($X= 3,30$ sobre 4). Por el contrario, los ítems con puntuaciones más bajas son, por ejemplo, el ítem 1: *“deberían estudiar en colegios especializados”* ($X=2,43$ sobre 4) o ítem 8: *“pueden retrasar el ritmo de la clase”* ($X=2,57$ sobre 4).

Posteriormente, se comparan el grupo de chicas y chicos encontrándose diferencias estadísticamente significativas en 4 de los 15 ítems (tabla 5). En todos los casos las puntuaciones más altas correspondieron al grupo de alumnas. Estos son el ítem 5: *“no pueden tomar decisiones cotidianas”* ($F=6,249$; $p=.013$), ítem 8: *“pueden retrasar el ritmo de la clase”* ($F=4,577$; $p=.033$), ítem 9: *“pueden divertirse como las personas sin discapacidad”* y el ítem 11: *“se comportan raro”* ($F=14,056$; $p=.000$).

Asimismo, se presentan datos descriptivos (media y desviación típica) en función de si conocen y/o tienen contacto con persona(s) con discapacidad intelectual (tabla 6). Los ítems con puntuaciones medias más altas coinciden con los encontrados en función de la variable sexo en el ítem 9 ($X=3,85$ sobre 4) e ítem 12 ($X=3,80$ sobre 4). Sin embargo, en este caso, el ítem 4: *“no tienen objetivos o metas”* es uno de los que obtiene puntuaciones medias más altas ($X=3,69$ sobre 4). Respecto a los ítems que obtienen menor puntuación, coinciden con los obtenidos en función del sexo.

Finalmente, se comparan el grupo de estudiantes que conoce a personas con discapacidad intelectual y el grupo que no cuenta con esta experiencia (tabla 7). Si bien las puntuaciones del grupo que tiene contacto con personas con DI son superiores en casi la totalidad de los ítems (13 de los 15 ítems), sólo se encontraron diferencias significativas en el ítem 6 *“prefieren relacionarse con personas con discapacidad”* ($F=7,156$; $p=.008$) y en el ítem 10: *“son siempre como niños/as”* ($F=4,687$; $p=.031$). En ambos casos, la puntuación más favorable fue la obtenida por el grupo de estudiantes que conocían a personas con discapacidad intelectual.

Tabla 4. Media y desviación estándar en los ítems evaluados

| SEXO | | N | Media | Desviación estándar |
|---|--------|-----|-------|---------------------|
| 1. Deberían estudiar en colegios especializados | Hombre | 209 | 2,47 | ,966 |
| | Mujer | 202 | 2,40 | ,865 |
| | Total | 411 | 2,43 | ,917 |
| 2. Son tan felices como las personas sin DI | Hombre | 209 | 3,45 | ,790 |
| | Mujer | 202 | 3,52 | ,748 |
| | Total | 411 | 3,49 | ,769 |
| 3. Se sienten bien consigo mismas | Hombre | 209 | 3,31 | ,762 |
| | Mujer | 202 | 3,22 | ,754 |
| | Total | 411 | 3,27 | ,759 |
| 4. No tienen objetivos o metas | Hombre | 209 | 3,63 | ,729 |
| | Mujer | 202 | 3,72 | ,658 |
| | Total | 411 | 3,67 | ,695 |
| 5. No pueden tomar decisiones cotidianas | Hombre | 209 | 3,40 | ,855 |
| | Mujer | 202 | 3,59 | ,735 |
| | Total | 411 | 3,49 | ,804 |
| 6. Prefieren relacionarse con otras personas con DI | Hombre | 209 | 2,78 | ,814 |
| | Mujer | 202 | 2,90 | ,792 |
| | Total | 411 | 2,84 | ,805 |
| 7. Son buenos compañeros de clase | Hombre | 209 | 3,44 | ,732 |
| | Mujer | 202 | 3,52 | ,671 |
| | Total | 411 | 3,48 | ,703 |
| 8. Pueden retrasar el ritmo de la clase | Hombre | 209 | 2,48 | ,815 |
| | Mujer | 202 | 2,66 | ,845 |
| | Total | 411 | 2,57 | ,833 |
| 9. Pueden divertirse como las personas sin discapacidad | Hombre | 209 | 3,79 | ,668 |
| | Mujer | 202 | 3,90 | ,446 |
| | Total | 411 | 3,84 | ,572 |
| 10. Son siempre como niños/as | Hombre | 209 | 3,03 | ,904 |
| | Mujer | 202 | 3,03 | ,897 |
| | Total | 411 | 3,03 | ,899 |
| 11. Se comportan raro | Hombre | 209 | 2,74 | ,839 |
| | Mujer | 202 | 3,03 | ,739 |
| | Total | 411 | 2,88 | ,804 |
| 12. No tienen amistades | Hombre | 209 | 3,77 | ,618 |
| | Mujer | 202 | 3,83 | ,565 |
| | Total | 411 | 3,80 | ,593 |
| 13. No pueden cuidar de sí mismas | Hombre | 209 | 3,03 | ,863 |
| | Mujer | 202 | 3,16 | ,791 |
| | Total | 411 | 3,10 | ,829 |
| 14. No saben explicar lo que quieren y necesitan | Hombre | 209 | 2,97 | ,808 |
| | Mujer | 202 | 3,08 | ,742 |
| | Total | 411 | 3,02 | ,777 |
| 15. Les gusta ayudar a los demás | Hombre | 209 | 3,44 | ,739 |
| | Mujer | 202 | 3,49 | ,735 |
| | Total | 411 | 3,46 | ,736 |

Tabla 5. Análisis comparativo entre hombres y mujeres

| SEXO | F | Sig. |
|--|--------|-------------|
| 5. No pueden tomar decisiones cotidianas | 6,249 | ,013 |
| 8. Pueden retrasar el ritmo de la clase | 4,577 | ,033 |
| 9. Pueden divertirse como las personas sin discapacidad | 3,936 | ,048 |
| 11. Se comportan raro | 14,056 | ,000 |

Tabla 6. Media y desviación estándar en los ítems evaluados

| CONOCEN A ALGUNA PERSONA CON DI | | N | Media | Desviación estándar |
|---|-------|-----|-------|---------------------|
| 1. Deberían estudiar en colegios especializados | Sí | 319 | 2,47 | ,924 |
| | No | 94 | 2,31 | ,892 |
| | Total | 413 | 2,44 | ,918 |
| 2. Son tan felices como las personas sin DI | Sí | 319 | 3,49 | ,764 |
| | No | 94 | 3,46 | ,799 |
| | Total | 413 | 3,48 | ,771 |
| 3. Se sienten bien consigo mismas | Sí | 319 | 3,28 | ,753 |
| | No | 94 | 3,21 | ,774 |
| | Total | 413 | 3,26 | ,757 |
| 4. No tienen objetivos o metas | Sí | 319 | 3,65 | ,710 |
| | No | 94 | 3,76 | ,634 |
| | Total | 413 | 3,68 | ,694 |
| 5. No pueden tomar decisiones cotidianas | Sí | 319 | 3,51 | ,808 |
| | No | 94 | 3,46 | ,785 |
| | Total | 413 | 3,50 | ,802 |
| 6. Prefieren relacionarse con otras personas con DI | Sí | 319 | 2,90 | ,802 |
| | No | 94 | 2,65 | ,786 |
| | Total | 413 | 2,84 | ,805 |
| 7. Son buenos compañeros de clase | Sí | 319 | 3,50 | ,686 |
| | No | 94 | 3,40 | ,766 |
| | Total | 413 | 3,47 | ,705 |
| 8. Pueden retrasar el ritmo de la clase | Sí | 319 | 2,60 | ,830 |
| | No | 94 | 2,48 | ,839 |
| | Total | 413 | 2,57 | ,832 |
| 9. Pueden divertirse como las personas sin discapacidad | Sí | 319 | 3,85 | ,550 |
| | No | 94 | 3,82 | ,639 |
| | Total | 413 | 3,85 | ,570 |
| 10. Son siempre como niños/as | Sí | 319 | 3,08 | ,889 |
| | No | 94 | 2,85 | ,915 |
| | Total | 413 | 3,03 | ,899 |
| 11. Se comportan raro | Sí | 319 | 2,90 | ,801 |
| | No | 94 | 2,80 | ,811 |
| | Total | 413 | 2,88 | ,803 |
| 12. No tienen amistades | Sí | 319 | 3,82 | ,561 |
| | No | 94 | 3,74 | ,687 |
| | Total | 413 | 3,80 | ,592 |
| 13. No pueden cuidar de sí mismas | Sí | 319 | 3,13 | ,808 |
| | No | 94 | 2,99 | ,886 |
| | Total | 413 | 3,10 | ,828 |
| 14. No saben explicar lo que quieren y necesitan | Sí | 319 | 3,04 | ,772 |
| | No | 94 | 2,95 | ,795 |
| | Total | 413 | 3,02 | ,777 |
| 15. Les gusta ayudar a los demás | Sí | 319 | 3,45 | ,746 |
| | No | 94 | 3,50 | ,744 |
| | Total | 413 | 3,46 | ,745 |

Tabla 7. Análisis comparativo entre grupos que conocen o no a personas con DI

| CONOCEN A ALGUNA PERSONA CON DI | F | Sig. |
|---|-------|------|
| 6. Prefieren relacionarse con otras personas con DI | 7,156 | ,008 |
| 10. Son siempre como niños/as | 4,687 | ,031 |

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como ya se explicó anteriormente, el instrumento de evaluación aplicado cuenta con una estructura factorial conformada por cinco dimensiones. Es decir, los 15 ítems se agrupan de manera coherente en cinco dimensiones específicas referidas a las percepciones sobre las personas con DI (Infantilización, Bienestar emocional, Inclusión /exclusión, Relaciones

Interpersonales y Autodeterminación). Con el propósito de profundizar en la discusión, optamos por sistematizar los resultados de los ítems en función de estas dimensiones. Consideramos que este nivel de análisis más compacto contribuye a una mejor comprensión y discusión de los hallazgos del estudio.

En la tabla 8 se aprecia que las dimensiones con una puntuación media más alta son “Autodeterminación” ($X=3,59$ sobre 4), “Relaciones Interpersonales” ($X=3,58$ sobre 4) y “Bienestar Emocional” ($X=3,53$ sobre 4). Por el contrario, las dimensiones con puntuaciones más bajas son “Inclusión / Exclusión” ($X=2,64$ sobre 4) e “Infantilización” ($X=2,92$ sobre 4). A tenor de estos resultados, podemos afirmar que las percepciones de estudiantes de ESO y Bachillerato participantes en este estudio son más positivas en aspectos referidos a las competencias de las personas con DI para tomar decisiones sobre sus vidas, competencias sociales y competencias emocionales como estar a gusto con uno mismo, sentirse bien, etc. Sin embargo, estas percepciones favorables conviven con otras tendentes a considerar los contextos específicos para personas con discapacidad intelectual como las opciones más adecuadas para ellos/as (estudiar en colegios especializados, preferencia por relaciones con otras personas con DI). Igualmente, conviven con percepciones que identifican a las personas con DI como niños/as eternos/as, con dificultad para expresar lo que quieren y necesitan, con comportamientos raros y que pueden retrasar el ritmo de la clase.

De hecho, las percepciones sobre las personas con DI asociadas a las dimensiones “Inclusión / Exclusión” se mantienen bajas tanto en los grupos de mujeres ($X=2,62$ sobre 4) como hombres ($X=2,65$ sobre 4). Sin embargo, sí es reseñable que el grupo de estudiantes que conocen personas con DI ($X=2,68$ sobre 4) y quienes no ($X=2,48$ sobre 4) difieren significativamente en cuanto a las preferencias de relación que creen tener las personas con DI. Parece coherente concluir que los estudiantes que tienen ocasión de conocer o relacionarse con personas con DI comprueban que éstas disfrutan de las relaciones con otras personas sin DI. Esta afirmación resulta compatible con la evidencia cotidiana y experiencial de que las personas con DI desarrollan, mantienen y disfrutan de relaciones con otras personas con DI. Sin embargo, tener la posibilidad de relacionarse tanto con personas con DI como con personas sin DI puede ser altamente positivo y enriquecedor para todas las personas.

En lo que respecta a la dimensión “Infantilización” se observa la misma tendencia en las chicas ($X=2,85$ sobre 4), en chicos ($X=2,99$ sobre 4), en el grupo de estudiantes que conocen o tienen algún contacto con personas con DI ($X=2,95$ sobre 4) y en aquellas que no tiene esta oportunidad ($X=2,81$ sobre 4). No obstante, existen matices interesantes. Tal es el caso de los estudiantes que no tienen contacto con personas con DI, quienes tienden en mayor medida a considerarles como “*niños/as eternos*” ($X=2,85$ sobre 4) frente a quienes sí tienen esta oportunidad ($X=3,08$ sobre 4). Igualmente, resultan ser los chicos quienes tienen una percepción más acusada de que “*pueden retrasar el ritmo de la clase*” ($X=2,48$ sobre 4) frente a las chicas ($X=2,66$ sobre 4). Por último, son los chicos quienes perciben de manera más intensa que “*se comportan raro*” ($X=2,74$ sobre 4) frente a las chicas ($X=3,03$ frente a 4).

Las experiencias de jóvenes con DI y sus familias son contundentes respecto a las dificultades a las que se enfrentan en los contextos educativos inclusivos en ciertas etapas como la ESO, muy especialmente. A las dificultades curriculares, se suman las cada vez más diferentes trayectorias vitales, intereses, competencias, etc. entre el alumnado con discapacidad intelectual y sus compañeros sin discapacidad. Las actitudes hacia las personas con DI son un factor prioritario en la calidad de las experiencias educativas y comunitarias inclusivas. De hecho, la inclusión es esencialmente una actitud; al igual que el respeto a la diversidad. Por tanto, profundizar en las actitudes de jóvenes hacia las personas con DI puede contribuir a desplegar intervenciones más eficaces y eficientes.

Tabla 8. Medias generales por dimensiones

| DIMENSIONES | | ANALISIS | |
|-------------|--|-------------|--------------------------------------|
| | | Media | Porcentaje (Muy +Casi de acuerdo) |
| DIM 1 | 8.Pueden retrasar el ritmo de la clase (-) | 2,57 | 49,6% |
| | 10.Son siempre como niños/as (-) | 3,03 | 76,5% |
| | 11.Se comportan raro (-) | 2,88 | 67,3% |
| | 13.No pueden cuidar de sí mismas (-) | 3,10 | 78,5% |
| | 14.No saben explicar lo que quieren y necesitan (-) | 3,02 | 78,2% |
| | INFANTILIZACIÓN | 2,92 | 70,0% |
| DIM 2 | 2.Son tan felices como las personas sin DI (+) | 3,48 | 89,1% |
| | 3.Se sienten bien consigo mismas (+) | 3,26 | 87,9% |
| | 9.Pueden divertirse como las personas sin discapacidad (+) | 3,85 | 95,6% |
| | BIENESTAR EMOCIONAL | 3,53 | 90,9% |
| DIM 3 | 1.Deberían estudiar en colegios especializados (-) | 2,44 | 46,2% |
| | 6.Prefieren relacionarse con otras personas con DI (-) | 2,84 | 70,2% |
| | INCLUSIÓN / EXCLUSIÓN | 2,64 | 58,2 |
| DIM 4 | 7.Son buenos compañeros de clase (+) | 3,47 | 91,0% |
| | 12.No tienen amistades (-) | 3,80 | 95,4% |
| | 15.Les gusta ayudar a los demás (+) | 3,46 | 90,6% |
| | RELACIONES INTERPERSONALES | 3,58 | 92,3% |
| DIM 5 | 4.No tienen objetivos o metas (-) | 3,68 | 93,2% |
| | 5.No pueden tomar decisiones cotidianas (-) | 3,50 | 88,6% |
| | AUTODETERMINACIÓN | 3,59 | 90,9% |

(-) ítems formulados en negativo; puntuación 4 implica estar en total desacuerdo.

(+) ítems formulados en positivo; puntuación 4 implica estar totalmente de acuerdo.

El presente estudio se centra de manera exclusiva en las percepciones (componente cognitivo) de las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual, como condición necesaria pero no suficiente para la promoción de actitudes inclusivas. Conocer y contrastar estas percepciones es un primer paso para comprometer a los jóvenes hacia un proceso de cambio actitudinal.

En nuestro estudio las percepciones manifestadas por estudiantes jóvenes son razonablemente positivas, en términos generales, a excepción de aquellas percepciones relacionadas con la inclusión / exclusión, así como con las relacionadas con la infantilización. Estas ideas estereotipadas parecen perpetuarse hoy en día, por lo que sería interesante indagar qué estrategias de intervención resultan efectivas para dismantlar estos estereotipos. Probablemente, cualquier propuesta que cuente con las propias personas con DI como agentes transformadores tenga mayores probabilidades de éxito en lo concerniente a romper con estereotipos. Este puede ser el primer paso para el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N.M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación* 31(2), 219-229.
- Aguado, A.L., Alcedo, M.A. y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad en escolares de Primaria. *Psicothema* 20(4), 697-704.
- Aguilera, J.L. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. *Revista Educación Inclusiva* 9(1), 13-29.
- Alnahdi, G.H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in school: Children's attitude toward peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities* 85, 1-7.
- Álvarez Castillo, J.L. y Buenestado Fernández, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación* 26(3), 627-645.
- Araya-Cortés, A., González-Arias, M., Cerpa-Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores* 17(2), 2014, 289-305.
- Arias, B., Verdugo, M.A., Gómez, L.E., y Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*, pp.61-88. Salamanca: Amarú.
- 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.
- Armando, J. (2015). Estrategias psicosociales utilizadas para el cambio de actitud hacia personas discriminadas por su discapacidad o trastorno mental. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 27-3.
- Armstrong, M., Morris, C., Tarrant, M., Abraham, C. y Horton, M.C. (2017). Rasch analysis of the Cheroke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale. *Disability Rehabilitation* 39(3), 281-290.
- Bárcena, S.X., Cruz, C.E., Jenkins, B.C. (2018). Actitudes y estereotipos en estudiantes del área de la salud hacia personas con discapacidad motriz. *Revista Española de Discapacidad* 6(1), 199-219.
- Beacham, N. y Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Education Needs* 12, 3-11.
- Cabezas, D. y Gallastegi, A. (2014). Proyecto Goratu. Aprendiendo con personas con discapacidad. *Síndrome de Down: Vida Adulta*, 17.
- Cabezas, D. (2018). Programa GORATU. Aprendiendo con personas con discapacidad. En López-Meneses, E. et al, *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Ed. Octaedro.
- Cabezas, D. (2019). Goratu 2.0. Aprendiendo con personas con DI a través de entornos virtuales. *Síndrome de Down: Vida Adulta*, 32.
- Cabezas, D., Gerolin, M., Cantó, A., y Vidorreta, I. (2022). Propiedades psicométricas del Cuestionario Goratu "Percepciones sobre las personas con discapacidad intelectual" en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación* 33(2), 311-324.
- Calderón, J. (2013). Entre la realidad y los sueños. Reflexiones sobre la inclusión educativa desde la vida de mi hermano. *Revista Educación Inclusiva* 6(1), 142-159.
- Castillo, J.R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista Educación Inclusiva* 9(2), 264-275.
- Ciénaga, E.P., Patiño, O. y Alcántara, A.E. (2014). Historias escolares de adolescentes con discapacidad. Experiencias en torno a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* 8(2), 103-120.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de personas con discapacidad. Un Problema pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18(1), 65-81.

- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad* 5(1), 43-61.
- Cook, J.E., Purdie-Vaughns, V., Meyer, I.H. y Busch, J.T.A. (2014). Intervening within and across levels: A multilevel approach to stigma and public health. *Social Science and Medicine* 103, 101-109.
- Delgado, J.A. (2015). Estrategias psicosociales utilizadas para el cambio de actitud hacia personas discriminadas por su discapacidad o trastorno mental. *Revista Española de Discapacidad* 3(2), 27-39.
- Doménech, A. y Moliner, O. (2013). Relato polifónico: hablan las madres sobre las vivencias de inclusión de sus hijos en la escuela. *Revista Educativa Inclusiva* 6(1), 142-155.
- Domínguez, S. (2013). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes de educación secundaria de Lima. *Avances en Psicología* 21(2), 181-193.
- Echeíta, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, M.I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero* 39(4), 26-50.
- Flores, L. y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* 9(1), 63-75. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art3.pdf>. Recuperado el 23 de abril de 2017.
- Flórez, J. (2012). Actitudes y mentalidades de la sociedad ante el síndrome de Down. *Revista síndrome de Down* 29, 65-69.
- Flórez, M.A., Aguado, L. y Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* 5, 85-98.
- Garabal, J., Pousada, T., Espinosa, P.C. y Saleta, J.L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad* 6(1), 181-198.
- García, C. y Marchena, R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero* 44(2), 5-21.
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Vicent, M., González, C. y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11(1), 139-166.
- Garzón, p., Calvo, M.I. y Orgaz, M.B. (2016). Inclusión Educativa. Actitudes y Estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad* 4(2), 25-45.
- Gil, S. (2017). Perfil actitudinal de alumnos del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria ante la discapacidad. Estudio comparativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 10(1), 133-146.
- González, J. y Cortés, R. (2016). Actitudes y creencias hacia la discapacidad en clases de educación física; una cuestión educativa. *Psychology, Society & Education* 8, 105-120.
- González, E. y Roses, S. (2015). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación* 27(1), 219-235.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S. y Foy, L. (2010). Just like you. A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation* 13, 360-368.
- Krischler, M. y Pit-Ten Cate, I. (2019). Pre-and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327>
- León, A., Alcedo, M.A. y Arias B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema* 20(4), 697-704.
- Lindón, L. (2016). *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. ¿Por qué una toma de conciencia? Una propuesta para los medios de comunicación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Lirio, F. y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 9(1), 63-75.
- López, J.L. y Moreno, R. (2019). Las actitudes de los estudiantes universitarios de grado hacia la discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 12(2), 50-65.
- Luque Parra, D. y Luque Rojas, M.J. (2012). Actitudes de solidaridad y aceptación hacia el alumnado con discapacidad. *Revista Educación Inclusiva* (2), 25-41.
- Llorent, V.J. y Rafael L. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz. *Revista Educación Inclusiva* 6(2), 174-192.
- Macías, E. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Primaria. *Revista Educación Inclusiva* 9(1), 54-69.
- Martínez, M. y Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero* 240, 50-78.
- Martos, D., Biassoni, P., Torres, E., Batista, L. y Hüg. M. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en adolescentes: efectos de un programa basado en el modelo social de discapacidad. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos* 3(1), 70-88.
- Molina, J. y Nunes, R.M. (2012). La percepción social de los futuros maestros sobre las personas con síndrome de Down: aplicación de la escala EPSD-1. *Revista de Investigación Educativa* 30(2), 383-396.
- Molina, J., Nunes, R.M. y Vallejo, N. (2012). La percepción social hacia las personas con síndrome de Down: la escala EPSD-1. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* 38(4), 949-964.
- Moneo, B.A. y Arnaut, S. (2017). Inclusión del alumnado con Discapacidad en los estudios superiores. Ideas y actitudes del colectivo estudiantil. *Revista Española de Discapacidad* 5(2), 129-148.
- Moore, D. y Nettelbeck, T. (2013). Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 38(3), 223-231.
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A.G., Boursier, C.P. y Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: a multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research* 59, 279-292.
- Muñoz, J.M., Losada, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI* 21(2), 37-58.
- Muñoz, J.M.; Novo, I. y Espiñeira, E. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios sobre Educación* 24, 2013, 103-124.
- Muratori, M., Guntín, C., Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia personas con discapacidad: un estudio con alumnos de polimodal en la zona norte del conurbano bonarense. *Revista de Psicología UCA* 6(12), 39-56.
- Novo Corti, I.; Muñoz Cantero, J.M. y Calvo Porral, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE*, 17 (2).
- Novo Corti, I. y Muñoz, J.M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 23, 2, 105-122.
- Organización de Naciones Unidas (2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Polo, M., Fernández, C. y Díaz, C. (2011). Estudios de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas con discapacidad. *Universitas Psychologica* 10(1), 113-123.

- Polo Sánchez, M.T. y Aparicio Puerta, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa* 36(2), 365-379.
- Rello, C.F. (2014). Determinantes de las técnicas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en programas educativos: una revisión internacional. *Revista Siglo Cero* 45(3), 28-46.
- Rodríguez, E. y Sanmartín, A. (2013). *Percepciones de los y las jóvenes en torno a la integración social y laboral de las personas con discapacidad*. FAD y F. ONCE.
- Rodrigo, D. (2015). *Evaluación de un programa escolar para modificación de actitudes hacia las personas con discapacidad en Manizales (Colombia)*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, M. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. *Revista Educación Inclusiva* 9(1), 223-238.
- Ruiz, E. (2012). Actitudes, estereotipos y prejuicios: su influencia en el síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down* 29, 110-121
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitude towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 62, 160-165.
- Scior, K y Werner, S. (2015). *Changing attitudes to learning disability. A review of the evidence*. Mencap: Reino Unido.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal on Research in Educational Psychology* 9(1), 1696-2095.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación desde un enfoque biográfico narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(2), 157-171.
- Tracy, J. y Iacono, T. (2008). People with developmental disabilities teaching medical students: Does it make a difference? *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities* 33, 345-348.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. John Wiley & Sons, Inc: New York.
- Tolano, E.J., Toledo, IJ y Ródenas, L.T. (2020). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Educación física de secundaria: estudio comparativo entre dos escuelas de Ciudad Obregón, Sonora. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte* 15(2), 109-112.
- Verdugo, M. A.; Jenaro, C., y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención, en M. A. Verdugo y A. Aguado: *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. México, Siglo XXI, pp. 79-143.
- Verdugo, M.A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación del Ministerio* 358, 450-470.
- Wilson, M.C. y Scior, K. (2016). Implicit attitudes towards people with intellectual disabilities: their relationship with explicit attitudes, social distance, emotions and contact. *Plos/one*, 10 (9).
- Zhen, Q. et al (2016). Comparison of attitudes toward disability and people with disability among caregivers, the public, and people with disability: findings from cross-sectional survey. *BioMed Central Public Health* (16).

Anexo 1. Cuestionario GORATU. Percepciones hacia las personas con discapacidad intelectual

| II. YO PIENSO QUE... ¹ | MD | CA | Des | MDes |
|---|----|----|-----|------|
| 1. Las personas con DI deberían estudiar en colegios especiales | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Las personas con DI son tan felices como las personas sin DI | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Las personas con DI se sienten bien consigo mismas | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Las personas con DI no tienen objetivos o metas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Las personas con DI no pueden tener decisiones cotidianas como por ejemplo qué ropa ponerse, qué desayunar, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Las personas con DI prefieren relacionarse con otras personas con DI | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Las personas con DI son buenos compañeros de clase | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. Las personas con DI pueden retrasar el ritmo de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Las personas con DI pueden divertirse como las personas sin DI | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. Las personas con DI son siempre como niños/as | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Las personas con DI se comportan raro | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Las personas con DI no tienen amigos/as | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Las personas con DI no pueden cuidarse de sí mismas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Las personas con DI no saben explicar lo que quieren y necesitan | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. A las personas con DI les gusta ayudar a los demás | 4 | 3 | 2 | 1 |

¹Los ítems 2, 3, 7, 9 y 15 puntúan al revés (en estos casos la opción de respuesta “muy de acuerdo” es la respuesta más favorable).

Abreviaturas. DI: Discapacidad intelectual, MD: Muy de acuerdo, CA: Casi de acuerdo, Des: En desacuerdo, MDes: Muy en desacuerdo