

Una escuela común para un alumnado diferente. Una revisión de las técnicas de intervención para el cambio de actitudes hacia el alumnado con diversidad funcional

Uma escola comum para estudantes diferentes. Uma revisão das técnicas de intervenção para a mudança de atitudes relativamente a estudantes com diversidade funcional

A common school for different students. A review of intervention techniques for changing attitudes toward students with functional diversity

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
12 de agosto de 2016

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
22 de noviembre de 2016

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
2 de enero de 2017

José Luis Rodríguez-Díez
Universidad Pablo de Olavide
Sevilla / España
jlrdez@gmail.com

Victoria Pérez de Guzmán
Universidad Pablo de Olavide
Sevilla / España
mvperpuy@upo.es

Resumen

Pese a los grandes avances sociales, las personas con diversidad funcional tienen peores resultados académicos, menor participación económica y mayores tasas de pobreza. Además, persisten los estereotipos y estigmas hacia ellas.

Por ello, se hace imprescindible promover el cambio de actitudes hacia esta población. Bajo una metodología descriptiva a través de un muestreo teórico de fuentes documentales, hacemos un recorrido por la evolución del concepto desde el modelo preformista hasta el actual modelo inclusivo, el cuál presentamos en mayor profundidad. Desarrollamos la persuasión como estrategia para el cambio de actitudes, así como las técnicas que mejores resultados obtienen indicando, en cada una de ellas, los programas en los que se han utilizado dichas técnicas y han sido efectivas. Las actitudes se pueden cambiar. Sin embargo para que este cambio sea efectivo y duradero ha de realizarse de forma

Referencia para citar este artículo: Rodríguez Diez, J.J. y Pérez de Guzmán, V. (2017). Una escuela común para un alumnado diferente. Una revisión de las técnicas de intervención para el cambio de actitudes hacia el alumnado con diversidad funcional. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), 79-98.

programada y estructurada. Con esta revisión demostramos cómo las técnicas utilizadas para el cambio de actitudes son efectivas, consistentes y económicas de implementar.

Palabras clave: diversidad funcional, cambio de actitudes, escuelas inclusivas, técnicas inclusivas.

Resumo

Apesar dos grandes avanços sociais, as pessoas com diversidade funcional registam resultados académicos mais fracos, menor participação económica e maiores taxas de pobreza. Além disso, continuam a ser alvo de estereótipos e estigmas. É portanto essencial promover a mudança de atitudes em relação a esta população. Com base numa metodologia descritiva, convocamos fontes documentais para traçar a evolução do conceito, do modelo preformista ao atual modelo inclusivo, que apresentamos de forma mais aprofundada. Discutimos a persuasão enquanto estratégia para a mudança de atitudes, bem como as técnicas que produzem melhores resultados indicando, em ambos os casos, programas nos quais as referidas técnicas foram utilizadas com eficácia. As atitudes podem ser alteradas. No entanto, para que a alteração seja eficaz e duradoura esta deve ser empreendida de forma planeada e estruturada. Com a presente revisão mostramos como as técnicas mobilizadas para a mudança de atitudes são eficazes, consistentes e económicas de implementar.

Palavras-chave: diversidade funcional, mudança de atitudes, escolas inclusivas, técnicas inclusivas.

Abstract

Despite great social advances, people with functional diversity have lower educational attainment levels, lower economic participation and higher rates of poverty. In addition, they are still subjected to stereotypes and prejudices. It is therefore essential to promote a change of attitudes toward this population.

Drawing on a descriptive methodology, we convene documental sources to trace the evolution of the concept from the preformist model to the current inclusive model, which we present in greater depth. We discuss persuasion as a strategy for changing attitudes, as well as techniques with better outcomes, in both cases mentioning programs in which such techniques have been used and proven effective.

Attitudes can be changed. However, for this change to be effective and durable, it must take place in a planned and structured manner. This review shows how the techniques used for changing attitudes are effective, consistent and inexpensive to implement.

Keywords: functional diversity, change of attitudes, inclusive school, inclusive techniques

INTRODUCCIÓN

Según el *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (citado por el Defensor del Pueblo, 2016):

Las barreras más importantes a la participación de las personas con discapacidad en la vida escolar obedecen a prejuicios, en el sentido de que los alumnos con discapacidad no son capaces de aprender o no pueden hacerlo en las escuelas ordinarias (p.28)

La educación es un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Hace ya más de dos décadas en el informe Delors se establecían los pilares fundamentales de la Educación para el siglo XXI en torno a cuatro enseñanzas básicas (Delors, 1996): (1) Aprender a hacer, (2) Aprender a aprender, (3) Aprender a ser y (4) Aprender a vivir juntos. Este *aprender a vivir juntos* implica el respeto a la diversidad y por tanto el respeto y aceptación de lo *diferente*. Sin embargo queda mucho camino por recorrer en este sentido y los seres humanos no somos conscientes que “la discapacidad forma parte de la condición humana: casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida” (OMS, 2011, p. 295).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el Informe Mundial sobre la Discapacidad estimó que en el año 2011 había más de mil millones de personas (el 15% de la población) con algún tipo de discapacidad en el mundo y de ellos 95 millones eran de menores de 14 años (5,1% de la población mundial). Este mismo informe afirma que las personas con diversidad funcional tienen peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin diversidad funcional

Aun cuando la diversidad funcional es diversa y heterogénea se estereotipa en personas en sillas de ruedas y algunos otros grupos “clásicos” como las personas ciegas o sordas (Park, 2007) y continúan los tópicos y los estigmas hacia ellos y ellas en todo el mundo. Se suele equiparar a la discapacidad con incapacidad (World Bank, 2009; OMS, 2011) y en algunas culturas se considera que estas personas transmiten mala suerte o son una especie de castigo divino o (Ingstad 1995; O’Sullivan & MacLachlan, 2009).

Por tanto no son sólo las barreras arquitectónicas las que dificultan la inclusión de los niños con diversidad funcional en las escuelas convencionales sino las actitudes de la familia, los docentes, el alumnado y el mismo sistema educativo son los que, en mayor medida, lo dificultan (Kvam y Braathen, 2006). Múltiples son las investigaciones que periódicamente nos indican que las actitudes hacia las personas con diversidad funcional actúan de manera fundamental en su integración y en el éxito en su proceso de enseñanza aprendizaje (Jarvis y French, 1990; Verdugo, Arias & Jenaro, 1994; Castejón, 2004; Bue-

no, 2010) y para lograr este cambio de actitud es necesario implicar a todos los miembros de la comunidad escolar, a las políticas educativas, a las asociaciones de personas con diversidad funcional y a los responsables de la formación del profesorado (Abellán, De Haro & Escarbajal, 2010). Porque debemos entender que todos y todas en algunos, o en muchos, aspectos de nuestra vida somos *discapacitados* y por tanto necesitamos de los demás para realizarnos como personas en sociedad.

2. METODOLOGÍA

La metodología seguida está centrada principalmente en un método descriptivo mediante un muestreo teórico de fuentes documentales. El propósito metodológico es realizar una revisión de los programas para el cambio de actitudes hacia la diversidad funcional agrupándolos según las distintas técnicas que utilizan para conseguirlo. Para ello utilizamos los siguientes descriptores de forma individual y/o combinados entre sí tanto en español como en inglés: "discapacidad / disability"; "actitudes / attitudes"; "programa / program"; "modificación / modification"; "escuela / school"; "intervención / intervention" y "evaluación / assessment" en las siguientes bases de datos Scopus, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), PsycINFO, Eric, Dialnet y Psycodoc. El intervalo temporal de la búsqueda ha sido desde 1970, porque es en esta década cuando se empiezan a implementar los primeros programas para el cambio de actitudes hacia este colectivo y la actualidad (año 2016, en el momento de realización de esta investigación). Como criterio de selección muestral hemos utilizado:

- 1º Utilizar una o varias de las siguientes técnicas para el cambio de actitudes: a) contacto con personas con diversidad funcional; b) información; c) información más contacto; d) equipos de trabajo cooperativo; e) entrenamiento en habilidades interpersonales; f) simulación de diversidades funcionales y, g) programas de tutoría por parte de los compañeros.
- 2º Proporcionar información acerca de: a) tipo de diseño; b) muestra, c) instrumentos de evaluación y, d) resultados.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986, citado por Hernández, Fernández, Baptista & Casas, 1998) y así mismo, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así —y valga la redundancia— describir lo que se investiga.

3. DE SERES ESTIGMATIZADOS A PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Las palabras llevan asociadas ideas y conceptos que representan valores culturalmente aceptados. Si queremos cambiar estas ideas o conceptos se hace necesario cambiar las palabras que los nombran.

La evolución del concepto diversidad funcional se ha fundamentado en los siguientes modelos (Amate & Vásquez, 2006):

- **Modelo preformista o negativista:** Es el que prevalece hasta el siglo XVII. En épocas anteriores a la Revolución Francesa se pensaba que las deficiencias se formaban en el momento de la concepción o eran el resultado de designios de fuerzas divinas. Según las distintas culturas, las personas con diversidad funcional eran segregadas, perseguidas, institucionalizadas en forma permanente o se practicaba la eugenesia con ellos, o en otros casos se reverenciaba o deificaba a quienes tenían estos estigmas.
- **Modelo predeterminado médico:** Se extiende desde el siglo XVII hasta finales del siglo XIX. Se consideraba que las diversidades funcionales tenían origen biomédico. En esa época, quienes no podrían ser curados se institucionalizaban independientemente de la diversidad funcional que presentaran. Las órdenes religiosas eran las que primordialmente se ocupaban de estas personas.
- **Modelo determinista funcional:** Se extiende desde finales del siglo XIX hasta la década de los 80 del siglo XX. Se desarrolla el criterio de rehabilitación y de educación especial.
- **Modelo interaccionista o estructuralista:** Comienza a desarrollarse el concepto de desventaja y a enfatizarse los factores ambientales. En este período se implanta la normalización en la educación. Se reconoce el valor de la prevención para eliminar las barreras físicas y estructurales.
- **Modelo inclusivo de los derechos humanos:** Se reconoce que los derechos humanos son fundamentales y se los incluye en la ejecución de programas.

4. NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Según establece en España el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2015, se considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: aquel que requiere y recibe una atención educativa diferente a la ordinaria. Este alumnado, valorado como tal por los equipos o servicios de orientación educativa, se clasifica según las necesidades que precisa en:

- *Alumnado que presenta necesidades educativas especiales.* El que requiere por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de diversidad funcional o trastornos graves de conducta. Incluye las siguientes categorías: discapacidad auditiva, discapacidad motora, discapacidad intelectual, discapacidad visual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves

de conducta/personalidad y plurideficiencia.

- *Alumnado con altas capacidades intelectuales.* El que recibe atención educativa a través de medidas específicas: adaptaciones curriculares de profundización o de ampliación del currículo, flexibilización del periodo de escolarización, y/o participación en programas extracurriculares de enriquecimiento.
- *Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.* El procedente de otros países que en el curso escolar de referencia se ha incorporado a las enseñanzas obligatorias del sistema educativo español y se encuentra en, al menos, una de las siguientes situaciones: a) está escolarizado en uno o dos cursos inferiores al que le corresponde por su edad; b) recibe atención educativa específica transitoria dirigida a facilitar su inclusión escolar, la recuperación del desfase curricular detectado, o el dominio de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.
- *Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo:*
 - Retraso madurativo. Alumnado con retraso madurativo neurológico y psicológico que no puede ser dictaminado con precisión durante la etapa de educación infantil. Por lo tanto se excluye esta categoría de las etapas educativas posteriores.
 - Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. La definición se establece de acuerdo a las aportadas en las Clasificaciones DSM (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) y CIE-F80 (Clasificación internacional de enfermedades) e incluye: trastornos del lenguaje expresivo, mixto del lenguaje receptivo-expresivo, fonológicos y de la comunicación no especificado.
 - Trastornos del aprendizaje. Se basa en la definición aportada en las Clasificaciones DSM y CIE (F81) e incluye los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar de la lectura, la expresión escrita, el cálculo y otros trastornos no especificados. Se incluyen, entre otros, los siguientes trastornos: dislexia, disortografía y discalculia.
 - Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de instrucción. El escolarizado dentro de las etapas obligatorias y no considerado dentro de la incorporación tardía y que recibe un apoyo educativo complementario.
 - Alumnado en situación de desventaja socio-educativa. El escolarizado en las etapas obligatorias que presenta un desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, por encontrarse en situaciones de desventaja socioeducativa derivadas de su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, por factores sociales, económicos o geográficos, o por dificultades de inserción educativa asociada a una escolarización irregular.

Este concepto de necesidades específicas de apoyo educativo redefine los aspectos que se tenían en cuenta hasta el momento, definiendo la necesidad en lugar de centrarse en el problema o diversidad

funcional que presenta el alumno.

Una necesidad educativa especial requiere de toda una dotación de servicios o estrategias a tener en cuenta cuando nos encontramos con un alumno que presenta una dificultad, sea física, psíquica o mental, en su escolaridad. Esto implica pensar en una escuela que involucre, no solo al docente y al alumno, sino también a todos los miembros de la comunidad educativa y que genere un gran cambio, sobre todo en lo que a organización y procedimiento se refiere, es decir, es necesario cambiar el modo en que la escuela se relaciona y trata las dificultades de sus alumnos.

5. MODELOS Y CARACTERÍSTICAS DE ESCUELAS

La educación ha pasado de ser un beneficio de las élites a un derecho de todos para ser, finalmente, una obligación. Haciendo un poco de historia en lo que a integración de la persona con diversidad funcional se refiere, hemos avanzado, desde la exclusión lisa y llana del sistema, hasta la actual tendencia integracionista. Al reconocer la diversidad en los centros escolares, atenderla se convierte en un principio básico de los sistemas educativos actuales e implica no sólo la obligación del alumnado a asistir a clase sino también obliga al centro educativo a proporcionar los medios para su máximo desarrollo personal y posibilidades de integración social. (García-García, García Corona, Biencinto & González Barberá, 2009).

En la tabla 1 comparamos las características de la escuela especial, integrada e inclusiva.

Características de las escuelas especiales, integradas e inclusivas			
Ubicación educativa	Escuela especial	Escuela integrada	Escuela inclusiva
Alumno	Especial / Diferente	Orientado tan cerca de lo normal como sea posible	El niño/a se mira como es
Escuela	Especial / Segregada	Una escuela regular seleccionada	Cualquier escuela de la comunidad
Currículum/ Metodología	Especial	Centrada en la Asignatura	Centrada en el niño/a
Docente	Educador Especial	<ul style="list-style-type: none"> · Maestro/a de Clase · Maestro/a de Recursos (u Orientador/a Escolar) · Especialista 	Maestro/a de Clase
Efectividad del docente	Específico para un grupo	Sin posibilidad de cambiar. Únicamente preparado para trabajar con niños/as "normales"	Capacitado para incluir a todos los niños/as en el proceso de aprendizaje

Ubicación educativa	Escuela especial	Escuela integrada	Escuela inclusiva
Autoestima	Baja. Se siente diferente	Se siente mejor	Se siente muy bien acerca de sí mismo
Recursos del ambiente	Muy restrictiva. Especial	Inmodificable	El menor ambiente restrictivo para todo el alumnado
Costo	Muy alto	Costoso	Mejor costo - beneficio
Sostenibilidad	No sostenible	No prueba ser sostenible	Sostenible
Oportunidades de participación	Limitadas	Parcial	Igual para todo el alumnado
Derechos del niño/a a la educación	Orientados por la caridad	Se reconoce el derecho, pero no se cumple	Cumplidos y al día
Participación de los padres/madres y la comunidad	Mínima	Mínima	Participan en todo

Fuente: elaboración propia

6. EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión aparece como un movimiento destinado "a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado y hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades" (Fernández Batanero & Hernández Fernández, 2013, p. 28). En las escuelas inclusivas todo el alumnado debe aprender junto, siempre que ello sea posible, al igual que los centros educativos ordinarios deben reconocer y responder a las diversas necesidades educativas de los alumnos estableciendo un continuum de servicios que responda a estas necesidades (Arnáiz, 1997). La integración escolar parte del concepto de normalización, pero éste no surge del ámbito educativo sino del ámbito social; por lo tanto, no se centra en el individuo o en su situación particular sino más bien en las relaciones que se establecen entre las personas. En nuestro caso entre los niños con diversidad funcional y el resto de la comunidad educativa.

No se trata de "normalizarlos" sino más bien de normalizar las relaciones que mantenemos con ellos. No debe entenderse que este cambio en las relaciones signifique darles facilidades en cuanto a sus posibilidades; significa también exigirles porque de esta manera respetamos y valoramos sus posibilidades.

La integración ha estado en la agenda política de los países europeos occidentales durante mucho tiempo. Su primera aparición en la agenda de estos países se remonta a los años sesenta o principio de los setenta (Franklin, 1996).

Desde la legislación, en los últimos años, se han realizado numerosas aportaciones para abordar con rigor y garantías el problema de la integración en los centros educativos y la educación en actitudes, valores y normas del alumnado; pero la realidad práctica nos indica que falta mucho aún para que la inclusión sea el determinante común en los colegios.

La educación inclusiva es, ante todo, una posición frente a los derechos humanos. La escuela debe producir una respuesta educativa a las necesidades de todos los estudiantes y al principio de igualdad de oportunidades educativas, sin segregar a ninguna persona como consecuencia de su diversidad funcional o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría. Incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo.

La educación inclusiva enfatiza en cómo apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen el éxito, con base en un aprendizaje significativo centrado en el individuo (Pardo Rodríguez 2000).

Las estrategias de trabajo se van construyendo y constatando en la atención más personalizada que requiere la persona con diversidad funcional, sobre todo en lo que al manejo del tiempo y el espacio se refiere.

Las experiencias realizadas hasta el momento han permitido lo que podríamos llamar un aprendizaje social, en cuanto a que tanto los alumnos como los padres y profesorado han podido constatar la posibilidad de establecer una relación normalizada con los niños que presentan algún tipo de diversidad funcional; sin embargo, el sistema paralelo de la educación especial debe mantener sus espacios propios para brindar la atención especializada necesaria en cada caso, sin que esto genere una lucha de poderes o espacios en cuanto a la pertenencia de un alumno.

7. LA PERSUASIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL CAMBIO DE ACTITUDES

El 27 de Enero de 2006 en Nueva York la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Louise Arbour, intervino en la sesión para la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con diversidad funcional declarando que, "más que la falta de recursos, son las actitudes las que, a menudo, obstaculizan el ejercicio de los derechos de las personas con diversidad funcional".

Desde finales del siglo XX se reconoce la importancia del contexto social en las actitudes, así como que éstas incluyen componentes cognitivo, afectivo y conativo siendo clave el componente evaluativo (Shrigley, Koballa & Simpson, 1988).

Diversos estudios determinan que se aprecian diferencias en función del curso, la etapa formativa y el grado de contacto con personas con discapacidad con respecto a las actitudes del alumnado hacia la integración de alumnado con diversidad funcional (Jenaro et al, 2014) así, el alumnado universitario denota actitudes más positivas que el

alumnado de secundaria, de igual manera quienes tienen contacto cotidiano con personas con diversidad funcional muestran mayor grado de sensibilización hacia este colectivo (Suriá, 2011).

Una de las formas más importantes y difundidas de cambiar las actitudes es a través de la comunicación. Como apuntan Morales y Huici (1999), en Psicología Social las aproximaciones a la persuasión de mayor vigencia son:

- *El grupo de investigación de la universidad de Yale* (Hovland, Lumsdaine & Sheffield, 1949; Hovland, Janis & Kelley, 1953; Hovland & Janis, 1959)

La investigación desarrollada en la universidad de Yale se convirtió en el primer abordaje sistemático de la persuasión. Según este enfoque, para que un mensaje persuasivo cambie la actitud y la conducta, tiene que cambiar previamente los pensamientos o creencias del receptor del mensaje. Así, el proceso de persuasión es concebido como un conjunto de etapas, en las cuales hay una serie de elementos claves. La eficacia de un mensaje persuasivo depende fundamentalmente del efecto que produzcan en el receptor cuatro elementos claves: la fuente, el contenido del mensaje, el canal comunicativo y el contexto. Los efectos de estos cuatro elementos se ven modulados por ciertas características de los receptores, como su grado de susceptibilidad ante la persuasión. Los efectos psicológicos que los mensajes pueden producir en el receptor son cuatro: atención, comprensión, aceptación y retención (Moya, 1999).

- *La teoría de la respuesta cognitiva* (McGuire, 1964; 1968)
Según la teoría de la respuesta cognitiva, siempre que un receptor recibe un mensaje persuasivo, compara lo que la fuente dice con sus conocimientos, sentimientos y actitudes previas respecto al tema en cuestión generando, de esta manera, unas respuestas cognitivas. Si los pensamientos van en la dirección indicada por el mensaje, la persuasión tendrá lugar; en cambio, si van en dirección opuesta, no habrá persuasión, o incluso puede darse un efecto boomerang. Los receptores no son ya persuadidos por la fuente o el mensaje, sino por sus propias respuestas ante lo que la fuente y el mensaje dicen.
- *El modelo heurístico-sistemático* (Chaiken, 1980; Eagly & Chaiken, 1984; Chen & Chaiken, 1999)
En muchas ocasiones somos persuadidos porque seguimos determinadas reglas heurísticas de decisión que hemos aprendido por experiencia u observación. La persuasión no es resultado del análisis realizado sobre la validez del mensaje, sino fruto de alguna señal o característica superficial de éste, de la fuente que lo emite o de las reacciones de otras personas que reciben el mismo mensaje. Algunos de los heurísticos utilizados con mayor frecuencia se basan en la experiencia de la fuente, en la semejanza, en el consenso, o en el número y longitud de los argumentos. De esta manera, es más probable que las reglas heurísticas sean utilizadas cuando hay baja motivación, hay baja capacidad para

comprender el mensaje, se da una alta prominencia de la regla heurística y los elementos externos al propio mensaje son muy llamativos.

- *El modelo de la probabilidad de elaboración* (Petty, Cacioppo & Goldman, 1981; Petty & Cacioppo 1986)

Se centra en los procesos responsables del cambio de actitud cuando se recibe un mensaje así como en la fuerza de las actitudes que resultan de tales procesos. Según este modelo, cuando recibimos un mensaje, disponemos de dos estrategias para decidir si lo aceptamos o no: la primera estrategia, denominada ruta central, ocurre cuando se realiza una evaluación crítica del mensaje, se trata de llegar a una actitud razonada, bien articulada y basada en la información recibida; la segunda estrategia, denominada ruta periférica, ocurre cuando la gente no tiene la motivación o la capacidad para realizar un proceso tan laborioso de evaluación del mensaje.

Independientemente de la aproximación que tomemos para el cambio de actitudes, dos son las principales características que se han encontrado asociadas a las fuentes con mayor poder persuasivo: la credibilidad y el atractivo.

La credibilidad de una fuente depende básicamente de la competencia y sinceridad con que es percibida. La competencia se refiere a si el receptor considera que la fuente tiene conocimiento y capacidad para proporcionar información adecuada. La competencia con que una fuente es percibida depende, a su vez, de numerosas características, entre ellas: educación, ocupación y experiencia, fluidez en la transmisión del mensaje, posición defendida por el emisor, etc. La sinceridad de una fuente depende, entre otros factores, de que sea percibida como carente de afán de lucro pero, sobre todo, las fuentes son percibidas especialmente como sinceras cuando hablan en contra de su propio interés.

Normalmente, las fuentes más atractivas a los ojos de la audiencia poseen un mayor poder persuasivo, lo cual puede deberse a diversas razones. En primer lugar, una fuente atractiva puede determinar que se le preste atención al mensaje; en segundo lugar, el atractivo de la fuente puede influir en la fase de aceptación; en tercer lugar, el atractivo puede incrementar la credibilidad de la fuente.

Un elemento clave en todo proceso persuasivo es el receptor o audiencia. Las primeras investigaciones realizadas se centraron en determinadas variables singulares, como inteligencia, autoestima, género y necesidad de aprobación social.

McGuire (1964) propuso un modelo sobre la relación entre características del receptor y susceptibilidad de persuasión. Según este autor, el cambio de actitud viene determinado fundamentalmente por dos procesos: la recepción del mensaje y la aceptación.

El modelo de la probabilidad de elaboración predice que los argumentos sólidos y de alta calidad afectarán más a los sujetos que están más implicados, en cambio, la credibilidad de una fuente producirá un mayor cambio de actitud en quienes se sientan poco implicados.

8. TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN PARA EL CAMBIO DE ACTITUD

Múltiples son los trabajos respecto a las actitudes en el ámbito educativo hacia la diversidad funcional. Como apuntan González Hernández & Baños (2012) hay propuestas de estos trabajos dirigidas al personal docente (Ainscow, 2001, 2005; Echeita, 2008; Luque, 2008; Parrilla, 2009; Vignes, Coley, Grandjean, Godeau & Arnaud, 2008; Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Navarro, Grandjean & Arnaud, 2009). Dirigidas a alumnado de primaria (Aguado, Flórez & Alcedo, 2003 y 2004; Florez, León & Alcedo, 2009). A alumnado universitario (Moreno, Rodríguez Ortiz, Saldaña & Aguilera-Jiménez, 2006), y en menor cantidad hacia alumnado de secundaria (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2011).

Un gran número de los programas implementados para el cambio de actitudes hacia la diversidad funcional utilizan las siguientes técnicas como estrategia (Aguado, Flórez & Alcedo, 2004): a) contacto con personas con diversidad funcional; b) información; c) información más contacto; d) equipos de trabajo cooperativo; e) entrenamiento en habilidades interpersonales; f) simulación de diversidades funcionales y, g) programas de tutoría por parte de los compañeros. A continuación desarrollaremos cada una de estas técnicas así como algunos de los programas implementados utilizando cada una de ellas a lo largo del tiempo.

8.1. Técnica de contacto con personas con diversidad funcional

Esta técnica posibilita a través de un contacto programado, p.ej. charlas, coloquios o excursiones, el intercambio de experiencias y vivencias previamente planificadas. Ha demostrado ser una técnica potente para provocar el cambio hacia actitudes más positivas. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 2. Técnica: Contacto con personas con diversidad funcional

Estudio	Conclusiones
Rapier, Adelson, Carey & Croke (1972)	Mejora en actitudes hacia la diversidad funcional
Voeltz (1980)	A mayor contacto, mejor actitud
Manetti, Schneider & Siperstein (2001)	El contacto tiene un efecto positivo
Cameron & Rutland (2006)	El aprendizaje vicario mejora las actitudes
Ossa (2013)	El contacto produce una valoración positiva

Fuente: elaboración propia

8.2. Técnica de información

Esta técnica utiliza la información, proporcionada en forma directa por personas expertas o por las propias personas con diversidad funcional o bien de manera indirecta por medio de películas, cuentos etc., para establecer un dialogo acerca de temas relacionados con la diversidad funcional. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 3. Técnica: Información

Estudio	Conclusiones
Lazar, Orpet & Demos (1976)	Mejora en actitudes hacia la diversidad funcional
Gottlieb & Switzky (1982)	Mejora en actitudes hacia la discapacidad intelectual
Fiedler & Simpson (1987)	Diferencias positivas en ambos grupos experimentales
Fisher-Polites (2004)	Mejoras en las actitudes del grupo hacia el autismo

Fuente: elaboración propia

8.3. Técnica de información más contacto

La combinación de las dos técnicas anteriores produce resultados muy positivos. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 4. Técnica: Información más contacto

Estudio	Conclusiones
Skrtic (1982)	Mayor ganancia en el grupo información más contacto
Leyser, Cumblad & Strickman (1986)	Diferencias positivas en el grupo experimental
Aguado, Flórez & Alcedo (2003)	Cambios positivos en actitudes hacia personas con diversidad funcional
Krahé & Altwasser (2006)	La mejora en el cambio de actitudes se mantiene en el seguimiento
Alcedo, Gómez, Aguado, Arias & González (2013)	La mejora en el cambio de actitudes se mantiene en el tiempo

Fuente: elaboración propia

8.4. Equipos de trabajo cooperativo

Esta técnica consiste en la realización de tareas en grupos formados por personas con y sin diversidad funcional, ésta ha de realizarse de forma conjunta y la recompensa por la realización correcta es para el grupo completo. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 5. Técnica: Equipos de trabajo colaborativo

Estudio	Conclusiones
Rynders, Johnson, Johnson & Schmidt (1980)	Diferencias significativas en cuanto a interacciones y mejor valoración de síndrome Down
Díaz-Aguado, Royo & Baraja (1994)	Mejoras en la actitud hacia los invidentes
Shevlin & O'Moore (2000)	Las respuestas positivas se mantienen al largo del tiempo
Crespo, González & Montávez (2013)	Ligeras mejoras en cuanto a percepción e inclusión.

Fuente: elaboración propia

8.5. Entrenamiento en habilidades interpersonales

Esta técnica proporciona destrezas para interrelacionarse e interactuar con compañeros con diversidad funcional de forma efectiva. Consiste en el entrenamiento en habilidades sociales de una forma dirigida. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 6. Técnica: Entrenamiento en habilidades interpersonales

Estudio	Conclusiones
Pelechano, García Pérez & Hernández (1994)	Cambios positivos hacia la integración de alumnado invidente
Fumero (1997)	Los cambios positivos se mantienen a los 9 meses
Morales, Cerezo, Fernández, Infante & Trianes (2009)	Aumento de la competencia social, el autoconcepto general, el autoconcepto social y el apoyo social percibido por los adolescentes con discapacidad motora

Fuente: elaboración propia

8.6. Simulación de diversidades funcionales

En esta técnica, tanto el role-playing, la simulación de algún tipo de diversidad funcional o el aprendizaje vicario son las estrategias utilizadas para lograr el cambio de actitudes en positivo. Estos programas se suelen combinar con lo de información. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 7. Técnica: Simulación de diversidad funcional

Estudio	Conclusiones
Clunies-Ross & O'Meara (1989)	Diferencias significativas que se mantienen en el tiempo
Conejero & Lopezuazo (1999)	Fomento de actitudes solidarias, tolerantes y de respeto
del Campo & Fernández Pombo (2015)	Resultados muy positivos

Fuente: elaboración propia

8.7. Técnica de tutoría por parte de los/as compañeros/as

Con los programas que utilizan esta técnica se trabajan las habilidades sociales y académicas tanto de tutores, alumnado sin diversidad funcional, como de tutelados, alumnado con diversidad funcional. Algunos de los programas que mejores resultados obtienen utilizando esta estrategia son:

Tabla 8. Técnica: Tutoría por parte de los/as compañeros/as

Estudio	Conclusiones
Fenrick & Petersen (1984)	Actitudes positivas que se mantienen en el tiempo

Continuación tabla 8

Hughes, Copeland, Guth, Rung, Hwang, Kleeb & Strong (2001)	Mejoras en el conocimiento, concienciación y trato hacia la diversidad funcional
Valdebenito (2012)	Se destaca la mediación realizada por los alumnos tutores para facilitar el aprendizaje de sus compañeros vulnerables

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

Está revisión de los programas destinados al cambio de actitud hacia las personas con diversidad funcional se enmarca según en el campo de la Pedagogía en el ámbito disciplinar de la educación inclusiva. Muchos y variados son los estereotipos y estigmas que aún existen hacia las personas con diversidad funcional. Lo les lleva a tener un sin fin de barreras de todo tipo (físicas, psicológicas y sociales) que les impide poder desarrollarse como cualquier ciudadano/a de pleno derecho. Las etiquetas que les son asignadas, no tiene fundamentación alguna, por lo que no sólo hay que defender eliminar las barreras físicas; sino trabajar mucho y con metodologías y estrategias adecuadas las barreras mentales ya que, como queda constatado en el texto, las actitudes se pueden cambiar. Sin embargo para que este cambio sea efectivo y duradero en el tiempo ha de realizarse de forma programada y estructurada. Con la revisión de los programas que ofrecemos hemos querido demostrar como las técnicas utilizadas son consistentes y efectivas, además, programas económicos de implementar.

Si bien la mayoría de los programas que relacionamos tienen como población diana al alumnado de educación primaria, también hemos querido incluir algunos destinados a alumnado de secundaria, universidad y profesorado, pues como afirman Kvam y Braathen (2006) es el mismo sistema educativo el que dificulta la integración de personas con diversidad funcional y para lograr este cambio de actitud es necesario implicar a todos los miembros de la comunidad educativa (Abellán, De Haro & Escarbajal, 2010).

Por tanto, desde aquí, animamos a toda la comunidad educativa a promover la implementación y a la comunidad científica a continuar la investigación y validación de este tipo de estrategias tan estrechamente ligadas a lograr la integración educativa y social, real y no teórica, del alumnado con diversidad funcional.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3 (1), 149-164.
- Aguado, A., Flórez, M.A. y Alcedo, M.A. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno esco-

- lar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29 (127), 673-704.
- Aguado, A., Flórez M.A. y Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, vol. 84. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Alcedo, M.A., Gómez, L., Aguado, A., Arias, B. y González, R. (2013). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 12(2), 493-504.
- Amate, E. & Vásquez, A. (2006). *Discapacidad: todo lo que todos debemos saber*. Washington, D.C.: OPS (Publicación Científica y Técnica n.º 616).
- Arbour, L. (27 de enero de 2006). *Discurso de la Alta Comisionada de Naciones Unidas para los Derechos Humanos dirigido al Comité Especial creado por la Asamblea General en su séptimo periodo de sesiones*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc7stathchr.htm>
- Arnáiz, P. (1997). Innovación y diversidad: Hacia nuevas propuestas didácticas. En J.A. Torres (Coord.), *La innovación de la Educación Especial* (pp. 333-358). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. y Petry, K. (2011). *Social participation of pupils with special educational needs at the start of secondary school*. European Conference on Educational Research, location: Berlin date:13-16 September 2011
- Bueno, A. (2010). Una mirada ilusionada al futuro de los Servicios de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad. Buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad. En A. Bueno, *Buenas prácticas durante los estudios universitarios en la recepción de la información* (pp. 10-33). Alicante: Editorial CEE Limencop.
- Cameron, L. y Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62 (3), 469-488.
- Castejón, L. (2004). *Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Oviedo.
- Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 752-766.
- Chen, S. y Chaiken, S. (1999). The heuristic-systematic model in its broader context. En S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 73-96). New York: Guilford Press.
- Clunies-Ross, G. y O'Meara, K. (1989). Changing the attitudes of students towards peers with disabilities. *Australian Psychologist*, 24(2), 273-284.
- Conejero, J. y Lopezuazo, M. (1999). Si hoy puedo ser tú, mañana te comprenderé mejor: una experiencia escolar de acercamiento a

- la discapacidad visual. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 30, 40-44.
- Crespo, J.M., González, I. & Montávez, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Retos*, 24, 107-112.
- Del Campo, J. y Fernández, N. (2015). Iguales pero iguales: Propuesta para el conocimiento de las discapacidades en enseñanza secundaria, *Retos*, 0(4), 21-35.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz-Aguado, M.J., Royo, P. y Baraja, A. (1994). *Programa para favorecer la integración escolar de niños ciegos: Investigación*. Madrid: ONCE.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1984). Cognitive theories of persuasion. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 17 (pp. 267-359). New York: Academic Press.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- El Defensor del Pueblo (2016). *Las personas con discapacidad en el informe del Defensor del Pueblo 2015*. Madrid: Defensor del Pueblo
- Fenrick, N. & Petersen, T.K. (1984). Developing positive changes in attitudes towards moderately/severely handicapped students through a peer tutoring program, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19(2), 83-90.
- Fernandez Batanero, J.M. y Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41.
- Fiedler, C.R. & Simpson, R.L. (1987). Modifying the attitudes of non-handicapped high school students toward handicapped peers. *Exceptional Children*, 53(4), 342-349.
- Fisher-Polites, C. (2004). We all fit in: A program designed to promote understanding among typical children for children with disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(3), 181-187.
- Florez, M.A. León A. 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.
- Franklin, B.M. (1996). *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Palomares-Corredor, S.A.
- Fumero, A. (1997). Habilidades interpersonales como facilitadoras del cambio de actitudes hacia la integración en primer ciclo de la escolarización. En *II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 20-22). Universidad de Salamanca e IMSERSO.
- García-García, M. García Corona, D., Biencinto, Ch. y González Barberá, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 108-123.
- González Hernández, J. y Baños, L. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108.
- Gottlieb, J. y Switzky, H.N. (1982). Development of school-age children's

- stereotypic attitudes toward mentally retarded children. *American journal of mental deficiency*, 86(6), 596-600.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. y Casas, M.L. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hovland, C.I. y Irving L.J. (Eds.). (1959). *Personality and persuasibility*. Yale: University Press.
- Hovland, C.I., Janis I.L. y Kelley, H.H. (1953). *Communication and persuasion*. Yale: University Press.
- Hovland, C.I., Lumsdaine, A.A. y Sheffield, F.D. (1949). *Experiments on mass communication, vol. 3*. Princetown: University Press.
- Hughes, C., Copeland, SR., Guth, C., Rung, L.L., Hwang, B., Kleebe, G. y Strong, M. (2001). General education students' perspectives on their involvement in a high school peer buddy program. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 343-356.
- Ingstad, B. (1995). *Disability and culture*. Berkley: University of California Press.
- Jarvis, K.C. y French, R. (1990). Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students. *Perceptual and Motor Skills*, 70(3), 899-902.
- Jenaro, C., Flores, N., Beltrán, M., Tomşa, R. y Ruiz, M.I. (2014). Necesidades educativas e inclusión escolar: el peso de las actitudes. *Revista INFAD. Psicología de la Infancia y la Adolescencia*, 4(1), 605-612.
- Krahé, B. y Altwasser C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69.
- Kvam, M.H. y Braathen, S.H. (2006). Violence and abuse against women with disabilities in Malawi. *SINTEF Health Report*. 1-65.
- Lazar, A.L., Orpet, R. y Demos, G. (1976). The impact of class instruction on changing student attitudes. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 20, 66-68.
- Leyser, Y., Cumblad, C. y Strickman, D. (1986). Direct intervention to modify attitudes toward the handicapped by community volunteers: The learning about handicaps programme. *Educational Review*, 38(3), 229-236.
- Luque, D.J. (2008). Valores y necesidades educativas especiales: Elementos para un estudio psicoeducativo, *INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 125-136.
- Manetti, M., Schneider, B.H. y Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279-286.
- McGuire, W.J. (1964). Inducing resistance to persuasion: Some contemporary approaches. En L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology, vol.1* (pp. 191-229). San Diego, CA: Academic Press.
- McGuire, W.J. (1968). Personality and susceptibility to social influence. En E.F. Borgatta y W.W. Lambert (eds.). *Handbook of personality theory and research, vol.2* (pp. 1130-1187). Chicago: Rand McNally.
- Morales F.M. y Huici, C. (1999). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Morales, F., Cerezo, M.T., Fernández, F.J., Infante, L. y Trianes, M.V. (2009). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 141-152.
- Moreno, J., Rodríguez Ortiz, I., Saldaña, D. y Aguilera-Jiménez, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-12.
- Moya, M. (1999). Persuasión y cambio de actitudes. En J. Morales y C. Huici (coord.), *Psicología social* (pp. 215-232.). Madrid: McGraw-Hill.
- O'Sullivan, C. y MacLachlan, M. (2009). Childhood disability in Burkina Faso and Sierra Leone: an exploratory analysis. En M. Maclachlan & L. Swartz (Eds.), *Disability and international development. Towards inclusive global health* (pp. 161-179). Dordrecht: Springer.
- OMS. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Ossa, C. (2013). Actitudes de estudiantes sobre personas con discapacidad en la Universidad del Bío-Bío. *Psicogente*, 16(29), 32-42.
- Pardo Rodríguez, N. (2000). *Educación especial e inclusión*. Recuperado de http://www.sordoceguera.org/vc3/biblioteca_virtual/archivos/22_educacion_especial_inclusion.pdf.
- Park, A. (Ed). (2007). *British social attitudes survey 23rd report*. London: Sage.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Pelechano, V., García Pérez, L. y Hernández, A. (1994). Actitudes hacia la integración de invidentes y habilidades interpersonales: Planteamiento y resultados de dos programas de modificación. Integración: *Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, 15, 5-19.
- Petty, R.E. y Cacioppo, J.T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: SpringerVerlag.
- Petty, R.E., Cacioppo, J.T y Goldman, R. (1981). Personal involvement as a determinant of argument based persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(5), 847-855.
- Rapier, J, Adelson, R., Carey, R. y Croke, K. (1972). Changes in children's attitudes toward the physically handicapped. *Exceptional Children*, 39, 219-223.
- Rynders, J.E., Johnson, R.T., Johnson, D.W. y Schmidt, B. (1980). Producing positive interaction among Down syndrome and nonhandicapped teenagers through cooperative goal structuring. *American Journal of Mental Deficiency*, 85(3), 268-273.
- Shevlin, M. y O'Moore, A.M. (2000). Fostering positive attitudes: reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 206-217.
- Shrigley, R.L., Koballa T.R. y Simpson, R.D. (1988), Defining attitude for science educators. *Journal of Research in Science Teaching*. 25(8), 659-678.

- Skrtic, T.M. (1982). Modification of attitudes of regular education pre service teachers towards visually impaired student. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 76(2), 49-52.
- Suau, J. (2002). Actitudes, situación y opinión del docente ante la evaluación del alumno con necesidades educativas especiales. En D. Forteza y M.R. Roselló (Coord.), *Educación Especial: Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 697-704). Universitat Illes Balears.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 9(23), 197-216.
- Valdebenito, V. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*, (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Verdugo, M.A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: INSERSO.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. y Arnaud C. (2008), Measuring Children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50(3), 182-189.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. y Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51(6), 473-479.
- Voeltz, L.M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84(5), 455-464.
- World Bank. (2009). *People with disabilities in India: from commitments to outcomes*. Washington: World Bank.