



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**ACTITUDES DE DOCENTES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS
HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON
DISCAPACIDAD**

PRESENTA

Viridiana Andrade Rosales

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORAS

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño

Dra. Rosa Marchena Gómez

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORIAL

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal

Aguascalientes, Ags., 13 de septiembre de 2021.

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 15 de septiembre de 2021

NOMBRE: Viridiana Andrade Rosales **ID** 118027
PROGRAMA: Maestría en Investigación Educativa **LGAC (del posgrado):** Instituciones y actores de educación media superior y superior
TIPO DE TRABAJO: () Tesis () Trabajo Práctico

TÍTULO: ACTITUDES DE DOCENTES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD
IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):

El estudio desarrollado permitió determinar las actitudes de una muestra de docentes y autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en una institución de educación superior. Con ello, se ofrece un conjunto de elementos de diagnóstico que permita que se diseñen distintas estrategias tendientes a construir una cultura de mayor inclusión hacia estudiantes con esta condición. Asimismo, se aporta al conocimiento de este fenómeno, abordado desde la psicología social y la educación inclusiva y, con ello, se contribuye al desarrollo de esta línea de investigación.

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:				
SI				El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI				La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI				Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI				Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI				Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI				El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI				Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI				Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI				Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
El egresado cumple con lo siguiente:				
SI				Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI				Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI				Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.				Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI				Coincide con el título y objetivo registrado
SI				Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI				Tiene el CVU del Conacyt actualizado
N.A.				Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
En caso de Tesis por artículos científicos publicados				
N.A.				Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.				El estudiante es el primer autor
N.A.				El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.				En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.				Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.				La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base en estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí X
 No _____

FIRMAS :



Dr. Salvador Camacho Sandoval

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCION:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:



Dr. Daniel Eudave Muñoz

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:



Dr. Alfredo López Ferreira

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:



Mtra. María Zapona Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIASOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado de la estudiante **VIRIDIANA ANDRADE ROSALES** con ID 118027 quien realizó la tesis titulada: **ACTITUDES DE DOCENTES Y AUTORIDADES EDUCATIVAS HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 13 de septiembre de 2021.


Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño
Tutora de tesis

MARCHENA
GOMEZ MARIA
ROSA - 42802051V
Firmado digitalmente por
MARCHENA GOMEZ MARIA
ROSA - 42802051V
Fecha: 2021.09.14 11:55:41
+01'00'

Dra. M^a Rosa Marchena Gómez
Co-Tutora de tesis


Dra. Rubi Surema Peniche Cetzal
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, por ser mi casa de estudios durante mi licenciatura y ahora mi maestría; al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por haberme otorgado el apoyo económico que me permitió continuar con mi formación académica.

A mis directoras de tesis la Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño, por brindarme la confianza y ser mi guía durante mi proceso de maestría, fue una gran mentora, docente y sobre todo un gran ejemplo de ser humano; a la Dra. Rosa Marchena Gómez, por su orientación y dedicación que contribuyeron en el proceso de investigación y en mi formación profesional, además, le agradezco por ser auténtica, empática y sobre todo ser motivación para mí. Quiero agradecer también a la Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal por su experiencia y profesionalismo, sus consejos, palabras de aliento y estímulos fueron claves en este proceso; ustedes lograron crear en mí una motivación de mejora constante y un empuje en todo momento. A Elsa del Socorro Ramírez Sandoval por su apoyo en los procesos administrativos y técnicos durante el posgrado. A todos los docentes y autoridades educativas que colaboraron de forma desinteresada y con la intención de aportar en este estudio.

A mis compañeros y amigos de la maestría, quienes caminaron conmigo y fueron un apoyo en todo el proceso, y a quienes les deseo el mayor de los éxitos y espero seguir compartiendo hermosos recuerdos de amistad y compañerismo, cada uno es un excelente ser humano y sé que lograran sus objetivos. En especial quiero agradecer a mi compañera Gema Yareli León Vázquez quien fue una amiga y apoyo incondicional. A cada uno los estimo y admiro profundamente.

Agradezco finalmente a mi esposo Juan Ramón el pilar más fuerte en este proceso y el que siempre ha estado a mi lado para verme crecer y cumplir nuestros sueños. Gracias por tu amor y apoyo incondicional, tu motivación, por tu paciencia y sobre todo comprensión y cariño, por ser mi fuente de inspiración y la persona que más admiro, te amo.

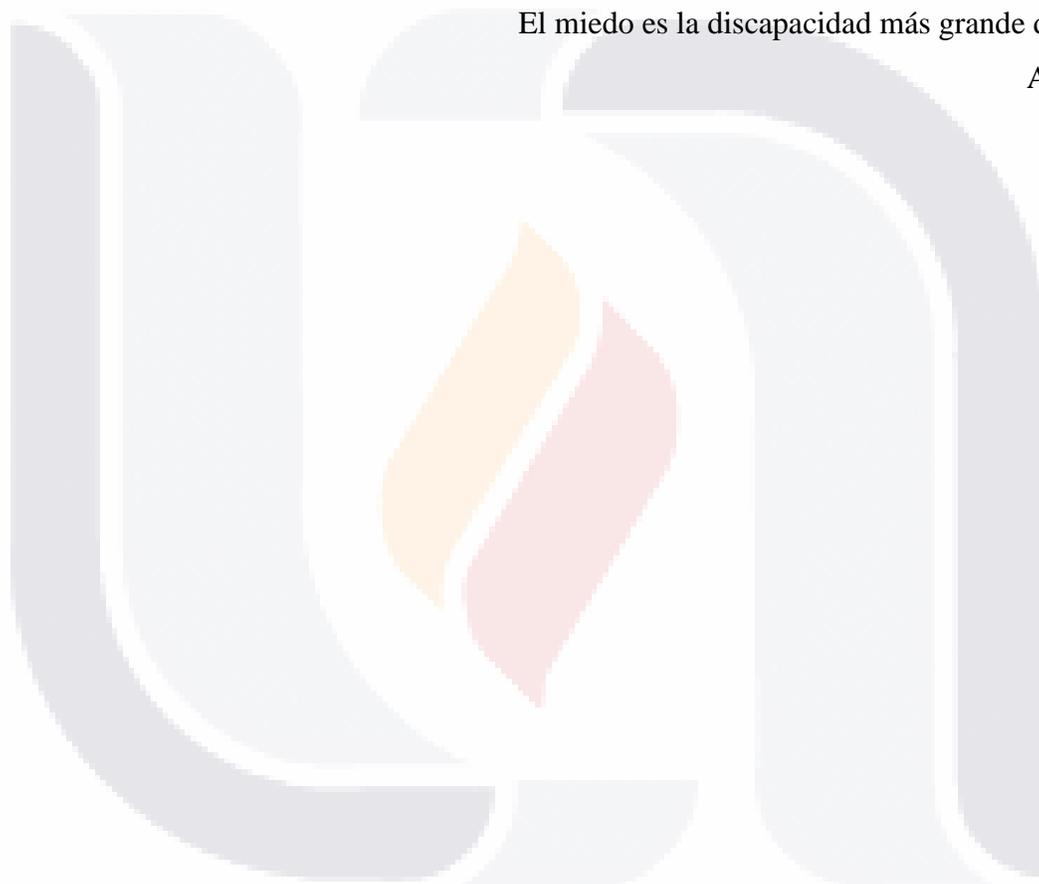
Dedicatorias

Dedico este trabajo a mi esposo, mi hijo, mi familia, mis amigos y a las personas con discapacidad.

Viridiana Andrade Rosales

El miedo es la discapacidad más grande de todas.

Anónimo



Índice general

Índice de tablas	5
Índice de figuras.....	9
Acrónimos.....	10
Resumen.....	12
Abstract	13
Introducción	14
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	16
1.1. El derecho a la educación.....	16
1.2. El fenómeno de la discapacidad	17
1.3. Educación inclusiva	20
1.4. Las actitudes como barrera hacia la inclusión.....	26
1.5. Antecedentes del estudio.....	27
1.6. Justificación.....	28
1.7. Preguntas de investigación	30
1.8. Objetivos de investigación	30
1.8.1. Objetivos generales	30
1.8.2. Objetivos particulares.....	31
Capítulo 2. Marco teórico	32
2.1. Hacia una conceptualización de la discapacidad	32
2.1.1. Teorías y modelos de la discapacidad	32
2.1.1.1. El modelo tradicional.....	33
2.1.1.2. El modelo médico	34
2.1.1.3. El modelo social.....	35
2.1.1.4. Otros modelos teóricos.....	37
2.1.2. Enfoque legal y normativo de la discapacidad	39
2.1.2.1. Contexto normativo internacional.....	39

2.1.2.2. Contexto normativo nacional.....	41
2.2. El fenómeno de la discapacidad en la educación superior	44
2.2.1. Evolución del acceso de estudiantes con discapacidad a la vida universitaria....	44
2.2.2. Leyes y normativas sobre discapacidad y universidad.....	48
2.2.2.1. Contexto internacional.	48
2.2.2.2. Contexto nacional y estatal	50
2.2.2.3. Contexto institucional	54
2.3. El concepto de actitud	55
2.3.1. Componentes de la actitud según el modelo tradicional	57
2.3.1.1. El componente cognitivo	58
2.3.1.2. El componente afectivo.....	58
2.3.1.3. El componente tendencia a la acción	58
2.3.2. Funciones de las actitudes	59
2.3.3. Medición de las actitudes	60
2.3.4. Relación de los componentes y características de la actitud	61
2.3.5. Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.....	63
2.3.6. Factores que determinan la actitud hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad	64
2.3.6.1. Responsabilidad	64
2.3.6.2. Formación docente y capacitación profesional.....	64
2.3.6.3. Experiencia docente.	65
2.3.6.4. Clima escolar y relación social.	65
2.3.6.5. Desarrollo emocional	66
2.3.6.6. Creencias.....	66
2.3.6.7. Características de estudiantes y rendimiento	67
2.3.6.8. Tiempo y recursos de apoyo	68
2.4. Investigaciones sobre las actitudes hacia los estudiantes universitarios con discapacidad	69
2.4.1. La investigación sobre las actitudes hacia la inclusión	69

2.4.2. Medición de las actitudes de los docentes y autoridades educativas hacia los estudiantes con discapacidad	77
Capítulo 3. Diseño metodológico	82
3.1. Tipo de estudio	82
3.2. Sujetos del estudio.....	82
3.3. Técnicas de obtención de información.....	84
3.3.1. Diseño del instrumento para docentes	85
3.3.2. Diseño del instrumento para autoridades educativas.....	97
3.4. Trabajo de campo	99
Capítulo 4. Resultados	100
4.1. Características de los docentes que participaron en el estudio	100
4.2. Las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula.....	104
4.2.1. Orientación e intensidad	104
4.3. Consistencia entre los componentes de las actitudes de docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula	112
4.4. Las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula y otras variables asociadas	112
4.5. Características de las autoridades educativas que participaron en el estudio	115
4.6. Las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución	118
4.6.1. Orientación e intensidad	118
4.7. Consistencia entre los componentes de las actitudes de autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución	126
4.8. Las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución y otras variables asociadas	126

4.9. Opiniones de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución	128
Capítulo 5. Discusión de resultados.....	133
Capítulo 6. Conclusiones, limitaciones e implicaciones.....	147
6.1. Sobre los hallazgos del estudio	147
6.1.1. Orientación de las actitudes según su estructura cognitiva, afectiva y tendencia a la acción hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad de docentes y autoridades educativas	147
6.1.2. Grado de intensidad de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad de docentes y autoridades educativas	147
6.1.3. Consistencia entre los componentes cognitivos, afectivos y tendencia a la acción de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad de docentes y autoridades educativas	148
6.2. Limitaciones	149
6.3. Implicaciones	150
6.4. Consideraciones éticas	152
Referencias.....	154
Anexos	182

Índice de tablas

Tabla 1. Cantidad de habitantes con discapacidad y su tasa de crecimiento en los años 2014 y 2018 en México	18
Tabla 2. Distribución porcentual según el grado escolar de la población de 15 o más años con y sin discapacidad en México	21
Tabla 3. Estudiantes de nuevo ingreso con y sin discapacidad en el ciclo escolar 2019-2020 en la UAA según su centro académico	23
Tabla 4. Número de estudiantes de nuevo ingreso y tipo de discapacidad que presentan en el ciclo escolar 2019-2020 en la UAA según su centro académico	24
Tabla 5. Resumen de la legislación internacional sobre derechos de las personas con discapacidad.....	41
Tabla 6. Revisión de instrumentos que miden las actitudes de los docentes y autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad nacionales como internacionales presentados en orden cronológico	77
Tabla 7. Número de personal de docente por centro académico y tipo de contratación en la UAA.....	83
Tabla 8. Total de docentes por porcentaje y muestra estratificada proporcional según Centro Académico de la institución.....	84
Tabla 9. Categorización de ítems por dimensión y dirección según prototipo.....	87
Tabla 10. Edad de los docentes que dieron respuesta al prototipo 1	88
Tabla 11. Estructura factorial y confiabilidad por componente de la Escala actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad del prototipo 1.....	90
Tabla 12. Edad de los docentes que dieron respuesta al prototipo 2.	91
Tabla 13. Ítems eliminados en el análisis de confiabilidad del prototipo 2.....	92
Tabla 14. Prueba de KMO y Bartlett del prototipo 2.....	93
Tabla 15. Estructura factorial y estadístico de confiabilidad de la Escala actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad del prototipo 2.	94
Tabla 16. Ítems de la escala final (versión docente).....	95
Tabla 17. División por sección y números de ítems del instrumento final de docentes.....	96
Tabla 18. Ítems de la escala final (versión autoridad educativa).....	97

Tabla 19. División por sección y números de ítems del instrumento final de autoridades educativas.....98

Tabla 20. Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente cognitivo: reactivos favorables..... 104

Tabla 21. Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente cognitivo: reactivos desfavorables. 105

Tabla 22. Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente afectivo: reactivos favorables 106

Tabla 23. Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente afectivo: reactivos desfavorables..... 107

Tabla 24. Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente tendencia a la acción: reactivos favorables 108

Tabla 25. Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente tendencia a la acción: reactivos desfavorables ... 108

Tabla 26. Intensidad de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula: componente cognitivo 109

Tabla 27. Intensidad de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula: componente afectivo 110

Tabla 28. Intensidad de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula: componente tendencia a la acción..... 111

Tabla 29. Distribución de docentes según la intensidad de sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula 113

Tabla 30. Distribución de docentes por Centro Académico que presentan actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula de baja y alta intensidad..... 114

Tabla 31. Distribución de docentes por frecuencia de contacto que presentan actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula de baja y alta intensidad..... 114

Tabla 32. Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente cognitivo: reactivos favorables..... 118

Tabla 33. Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente cognitivo: reactivos desfavorables 119

Tabla 34. Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente afectivo: reactivos favorables..... 120

Tabla 35. Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente afectivo: reactivos desfavorables 121

Tabla 36. Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente tendencia a la acción: reactivos favorables 122

Tabla 37. Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente tendencia a la acción: reactivos desfavorables 122

Tabla 38. Intensidad de las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución: componente cognitivo 124

Tabla 39. Intensidad de las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución: componente afectivo 124

Tabla 40. Intensidad de las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución: componente tendencia a la acción 125

Tabla 41. Distribución de autoridades educativas según la intensidad de sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución..... 127

Tabla 42. Distribución de autoridades educativas por haber tomado o no un curso sobre educación inclusiva u otro que presentan actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución de baja y alta intensidad..... 128

Tabla 43. Opiniones de las autoridades educativas hacia la importancia de favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución 129

Tabla 44. Opiniones de las autoridades educativas sobre por qué sí se favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución 129

Tabla 45. Opiniones de las autoridades educativas sobre por qué no siempre se favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución 130

Tabla 46. Opiniones de las autoridades educativas sobre los retos o desafíos de implementar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad 130

Tabla 47. Opiniones de las autoridades educativas sobre como favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad 131



Índice de figuras

Figura 1. Antigüedad docente de los profesores que dieron respuesta al prototipo 1	89
Figura 2. Antigüedad docente de los profesores que dieron respuesta al prototipo 2	92
Figura 3. Distribución en rangos de edad de los docente	100
Figura 4. Distribución según centro académico de los docentes	101
Figura 5. Distribución en rangos de años de antigüedad docente.....	101
Figura 6. Distribución del tipo de discapacidad de los estudiantes que han atendido los docentes	102
Figura 7. Frecuencia en el contacto con persona con discapacidad de los docente.....	102
Figura 8. Áreas que los docentes señalan perciben mayores dificultades cuando se presenta algún tipo de discapacidad.....	103
Figura 9. Distribución en rangos de edad de las autoridades educativa	115
Figura 10. Distribución en rango de años de antigüedad docente de las autoridades educativas.....	115
Figura 11. Distribución de rangos de años de antigüedad como autoridad educativa.....	116
Figura 12. Distribución del tipo de discapacidad de los estudiantes que han atendido las autoridades educativas	116
Figura 13. Frecuencia en el contacto con persona con discapacidad de las autoridades educativas.....	117
Figura 14. Áreas que las autoridades educativas señalan perciben mayores dificultades cuando se presenta algún tipo de discapacidad.....	117

Acrónimos

ADA: Acta de Americanos con Discapacidades

AHEAD: Asociación de Educación Superior y Discapacidad

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

ATIES: Escala de Actitudes hacia la Educación Inclusiva

CAM: Centros de Atención Múltiple

CIDPD: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento

CODIS: Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad

CONADIS: Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad

CDHDF: Comisión de los Derechos Humanos del Distrito Federal

CRIE: Centro de Recursos para la Integración Educativa

CUNIDIS: Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad

DIF: Desarrollo Integral para la familia

EAPROF: Escala de Actitudes de los profesores hacia la integración

INE: Instituto Nacional Electoral

INEGI: Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática

IPE: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

LGE: Ley General de Educación

LGIPD: Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

MAS: Escala de Actitudes Multidimensionales hacia las personas con discapacidad

NEE: Necesidades Educativas Especiales

OEA: Organización de los Estados Americanos

OECD: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de las Naciones Unidas

ORI: Opiniones Relacionadas a la Integración de Estudiantes con Discapacidad

ORM: Opiniones Relativas a la Inclusión

ORPIS: Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad

RENADIS: Registro Nacional de Personas con Discapacidad

SACIE-R: Sentimientos, actitudes y percepciones sobre la educación inclusiva

SADID: Servicio de Apoyo a la Diversidad y Discapacidad

SEP: Secretaria de Educación Pública

TATIS: Escala de Actitudes hacia la Inclusión de Profesores

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

UAA: Universidad Autónoma de Aguascalientes

UE: Unión Europea

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UOP: Unidades de Orientación al Público

UPIAS: Unión de Personas Físicamente Deficientes contra la Segregación

USAER: Unidades de Servicios a la Educación Regular

Resumen

Algunos estudios han destacado la importancia que tienen las actitudes de los distintos agentes educativos con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, el presente estudio tiene como objetivo describir las actitudes de docentes y autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula y la escuela. El enfoque que se asume es el de un acercamiento cuantitativo y suscribiéndose al modelo teórico tradicional de Triandis (1971) que propone las actitudes como una estructura que contempla tres componentes: cognitivo, afectivo y tendencia a la acción. Con respecto al modelo teórico que fundamenta el concepto de “discapacidad” asumimos el modelo social y la perspectiva de la educación inclusiva desde el enfoque didáctico y educativo. Metodológicamente, se trata de un diseño tipo encuesta con enfoque transversal y con alcance descriptivo; los instrumentos empleados fueron diseñados y evaluados en su calidad técnica resultando válidos y confiables para el estudio. Se contó con una muestra de 310 docentes y 69 autoridades educativas. Dentro de los principales hallazgos de este proyecto se observa que las actitudes de docentes y autoridades educativas tienen una orientación favorable hacia los estudiantes con discapacidad en la universidad tanto para la dimensión cognitiva, afectiva como para la de tendencia a la acción. Además, se encontró una correlación significativa en los tres componentes de la actitud, generando una consonancia entre las creencias, emociones y las acciones que el sujeto realiza. Para los docentes, un factor que influye en la intensidad de sus actitudes es el centro académico al que pertenecen y la frecuencia de contacto que tienen con una persona con discapacidad. Para el caso de las autoridades educativas, se encontró relación con el hecho de haber tomado capacitación o no sobre educación inclusiva.

Palabras clave: Actitudes, Discapacidad, Inclusión, Universidad, Docentes, Autoridades Educativas.

Abstract

Some studies have highlighted the importance of the attitudes of the various educational actors regarding the inclusion of students with disabilities. The objective of this study is to describe the attitudes of teachers and educational authorities toward the inclusion of university students with disabilities in the classroom and school. This work was carried out from a quantitative approach and subscribing to the traditional theoretical model by Triandis (1971) that proposes attitudes as a structure that includes three components: cognitive, affective and tendency to action. Regarding the theoretical model that bases the concept of "disability", the social model, and the perspective of inclusive education from a didactic and educational approach were used. Methodologically, it is a survey-type design with a cross-sectional approach and a descriptive scope; the instruments used were designed and evaluated in their technical quality, resulting in valid and reliable for the study. There was a sample of 310 teachers and 69 education authorities. Among the main findings of this project, it is observed that the attitudes of teachers and education authorities have a favorable orientation towards students with disabilities at universities in all three dimensions of the traditional model of attitude: cognitive, affective and tendency to action. In addition, a significant correlation was found in the three components of attitude, generating a consonance among beliefs, emotions, and the actions that the subject performs. For teachers, a factor that influences the intensity of their attitudes is the academic center to which they belong and the frequency of contact they have with a person with a disability. In the case of education authorities, a relationship was found with whether or not they had taken training on inclusive education.

Keywords: Attitudes, Disabilities, Inclusion, University, Teachers, Education authorities.

Introducción

Este trabajo de investigación es un estudio que describe las actitudes de docentes y autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad de una institución de educación superior del estado de Aguascalientes. Teóricamente el estudio se aborda desde la Psicología Social a partir de una propuesta teórica que describe las actitudes desde el Modelo Tradicional en el que se plantea una estructura que contempla tres componentes: cognitivo, afectivo y tendencia a la acción. Metodológicamente, se trata de una investigación de corte cuantitativo y con diseño tipo encuesta de perspectiva transversal con alcance descriptivo donde participaron una muestra de docentes y autoridades educativas de la institución seleccionada.

El documento se divide en seis capítulos. En el primer capítulo se expone el planteamiento del problema donde se presenta un panorama de las personas con discapacidad en la educación superior y el impacto de las barreras actitudinales que enfrentan de la comunidad educativa; los antecedentes de las investigaciones que han sido el objeto de estudio; la justificación del por qué se realizó esta investigación; las preguntas y objetivos generales y particulares de investigación.

En el capítulo dos, se presenta el marco teórico, el cual se aborda la teoría que da sustento al estudio. El apartado tiene cuatro secciones enfocadas a: la conceptualización de la discapacidad; el fenómeno de la discapacidad en la educación superior; el concepto de la actitud y un panorama sintético de las investigaciones que han estudiado el tema, que permiten conceptualizar al lector para entender el contexto de la investigación.

En el tercer apartado, aparece la metodología del estudio, se identificó el tipo de estudio que se realizó y la técnica de obtención de información; quiénes son los participantes involucrados en la investigación; los instrumentos y el proceso de su diseño; el proceso de gestión en el trabajo de campo; la muestra final de ambos colectivos y algunas eventualidades que surgieron en el proceso.

En el capítulo cuarto se muestran los resultados obtenidos de la presente investigación, distinguiendo a los informantes, docentes y autoridades educativas, hallazgos que son guiados por los objetivos de investigación.

En el quinto apartado se presenta la discusión de los resultados a la luz de la teoría existente sobre el tema y de los resultados de otras investigaciones.

Finalmente, en el sexto capítulo se presentan las conclusiones del estudio y algunas reflexiones que exponen las aportaciones, limitaciones, recomendaciones, sugerencias de investigaciones futuras y las consideraciones éticas con las que se guó esta investigación.



Capítulo 1. Planteamiento del problema

En este apartado se desarrollan cuatro puntos importantes que permiten ubicar el objeto de estudio en un campo de conocimiento y línea de investigación. Se trata de los siguientes: (1) el derecho a la educación; (2) el fenómeno de la discapacidad; (3) la educación inclusiva, y (4) las actitudes como barrera hacia la inclusión.

1.1. El derecho a la educación

El derecho humano a la educación constituye una condición inherente a las personas reconocido tanto en el plano internacional como nacional, de esta manera, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos desde el año 1948 se establece su reconocimiento. En este mismo documento, en su Artículo 26°, se establece el derecho a la educación de todos los individuos, la cual deberá ser gratuita y obligatoria, en lo que concierne la educación elemental. Su objetivo es desarrollar la personalidad humana y fortalecer el respeto a los derechos de todos los humanos y las libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948).

Este mismo organismo, en 2008, proclama que recibir una educación de calidad es un derecho de todas las personas, incluyendo a toda aquella que se encuentre en situación de vulnerabilidad o de exclusión. De manera particular, se identifica que son las personas con discapacidad quienes se encuentran dentro de un mayor rezago educativo.

Para el caso de México, el derecho a la educación está consignado tanto en la Constitución Mexicana como en la Ley General de Educación (LGE).

En el Artículo 3° de la Constitución Mexicana se indica que toda persona tiene derecho a la educación. De esta manera, el estado deberá garantizar la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior, esto último establecido de manera reciente (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). Por su parte, en la LGE, en el Artículo 5° se precisa que, el estado ofrecerá las mismas oportunidades de aprendizaje en el acceso, tránsito, permanencia, avance académico y egreso del Sistema Educativo Nacional a todos los habitantes de la República Mexicana, siempre bajo los principios de dignidad humana. Además, cada estado del territorio mexicano está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia incluyendo a todo aquel que se encuentre en situación de vulnerabilidad, la cual puede ser por carácter socioeconómico,

físico, mental, identidad cultural, origen étnico, situación migratoria, género o religión, como lo dice el Artículo 8° de la misma Ley (LGE, 2019).

Así, puede señalarse, que el derecho a la educación de calidad es un derecho universal.

1.2. El fenómeno de la discapacidad

La discapacidad es parte de la diversidad humana (Pantano, 2007), se trata de una condición que se manifiesta de múltiples formas tanto en el movimiento, la comunicación, los procesos de aprendizaje y de pensamiento. Dicha condición, se reconoce en la actualidad, ha derivado en la segregación de personas que presentan esta característica y les ha limitado en sus oportunidades dentro de la sociedad (Yañez, 2019).

Existen múltiples visiones de lo que es la discapacidad. Tales perspectivas han cambiado a lo largo de los tiempos. En la literatura sobre el tema, pueden encontrarse tres periodos históricos relevantes que dan surgimiento a los modelos teóricos de la discapacidad. Así, se identifica: el modelo tradicional que surge en la Antigüedad y Medioevo; el modelo médico que nace a mitad del siglo XX y el modelo social que surge a finales de la década de los años sesenta del siglo XX (Velarde, 2012).

El modelo tradicional se sustenta en un conjunto de creencias religiosas y concibe la discapacidad como un castigo divino (Goodley, 2017 y Palacios y Romañach, 2006). De esta manera, las personas con discapacidad eran ocultadas, apartadas de las escuelas y excluidas a desempeñar un papel activo en la sociedad (Miles, 2002).

Por su parte, el modelo médico o rehabilitador, parte de la consideración de que la discapacidad es una deficiencia biológica (De Lorenzo, 2007; Drake 1998; Palacios, 2008; Palacios y Romañach, 2006; Seelman, 2004) en la que se dan impedimentos físicos, sensoriales o intelectuales (Hahn, 1985 y Quinn y Degener, 2002) los cuales puede ser tratados y rehabilitados y así poder aportar a la comunidad.

Por último, el modelo social, plantea que este fenómeno es de naturaleza social, por lo que se centra en las deficiencias propias de la sociedad y no de la persona. Por tanto, hay que centrarse en la rehabilitación de la sociedad para hacer frente a las necesidades de todas las personas (Pérez, 2010). Este enfoque hace referencia a las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales, las cuales se construyen y se utilizan para identificar al otro como diferente dentro de una sociedad (Barton, 1998 y 2008). De tal manera que las personas con

discapacidad participarán en la sociedad en la medida que se fomente la inclusión y la aceptación de la diferencia (Velarde, 2012).

Existen otros modelos que surgieron a raíz de los antes mencionados, como el modelo biopsicosocial propuesto por George Engel en 1977 donde se representa la discapacidad por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF). La CIF determina la clasificación y codificación de la discapacidad en las deficiencias, las limitaciones en las actividades y las restricciones en la participación, según su naturaleza y su gravedad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001). En este orden de ideas, las deficiencias representan problemas en una estructura o función corporal; las limitaciones de las actividades son dificultades para ejecutar tareas, y las restricciones son problemas para participar en situaciones vitales (OMS, 2019).

A partir de lo anterior y según datos del Informe Mundial sobre la Discapacidad, se estima que más de mil millones de personas en el mundo presentan discapacidad, de las cuales, 200 millones tienen dificultades en su funcionamiento, dando como resultado el 15% de la población mundial (OMS, 2011).

Para el caso de México, según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica en el año 2014 la población con discapacidad correspondía al 6% de los habitantes, dicho de otra manera, 7.1 millones de personas en el país tenían dificultad para realizar actividades como: caminar; subir o bajar con sus piernas; ver a pesar de que use lentes; mover brazos o manos; vestirse; comer; comunicarse o problemas emocionales/mentales (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2016). Posteriormente, en el año 2018 se repitió la encuesta antes mencionada, donde la cantidad de personas con discapacidad subió a casi 8 millones de habitantes, correspondiente al 6.3% de su población total (INEGI, 2018), lo anterior se representa en la Tabla 1.

Tabla 1

Cantidad de habitantes con discapacidad y su tasa de crecimiento en los años 2014 y 2018 en México

Monto y prevalencia	2014	2018
Monto de población con discapacidad	7'184,054	7'877,805
Prevalencia de la discapacidad	6.0%	6.3%

Nota: Elaboración propia con base en INEGI (2018).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para el caso particular del estado de Aguascalientes, según los datos más recientes del INEGI, en el año 2014 el 0.9% de la población total de México tenía discapacidad, relación de 52 habitantes por cada 1000 que residen en el mismo estado (INEGI, 2016).

Como se observa, la realidad de esta población, es que sus cifras de prevalencia señalan una tendencia a incrementarse, debido a distintas razones entre las que se encuentran: la inadecuada atención a la salud; mala nutrición en los primeros años de vida de los niños; envejecimiento de la población; la violencia y los conflictos (Wolfensohn, 2002), generando obstáculos que dificultan su acceso a servicios como: salud, empleo, transporte, información y educación (OMS, 2011).

En este sentido, como ya se señaló, la preocupación de que todas las personas con discapacidad accedan al servicio de la educación ha estado presente desde hace mucho tiempo. Se ha considerado que es un deber garantizar el derecho a una educación de calidad; además de promover, proteger y asegurar el goce de igualdad de oportunidades dentro de un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y etapas de la vida de todas las personas. Para promover y garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad sean tomadas distintas medidas. En algunos casos, se incorporó a los estudiantes con discapacidad dentro de un aula regular. Así, fueron utilizados términos como integración y el de Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Astorga et al., 2007). La definición de NEE apareció cuando los estudiantes tenían un ritmo de aprendizaje distinto a los demás y los recursos de la escuela eran insuficientes para apoyarlos. Las NEE están asociadas a condiciones como: ambiente social y familiar, ambiente escolar y condiciones individuales del niño, como por ejemplo contar con discapacidad (García et al., 2000).

Posteriormente, en el marco de la inclusión educativa, se dispuso ya no hacer referencia a las llamadas NEE, si no hablar del término de barreras para el aprendizaje y la participación (Contreras y Cedillo, 2013), alejando a la noción de la discapacidad como limitación, y otorgándole, así los factores del contexto y la respuesta educativa como limitantes al acceso de la educación y oportunidades de aprendizaje a los estudiantes (Booth, 2000). De esta forma, se pensaba eliminar estas barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes y avanzar hacia una equidad e igualdad en el desarrollo de escuelas más inclusivas mediante la transformación de una cultura y de prácticas educativas, teniendo como resultado mejores oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes no

importando su condición. Así, surgió la noción de una educación inclusiva. La educación inclusiva emerge con la finalidad de crear una sociedad más justa y democrática, favoreciendo una escuela inclusiva y facilitando el encuentro de diferentes grupos sociales (Astorga et al., 2007) sea cuales fueren sus características personales (Casanova, 2011).

Por consiguiente, con el fin de garantizar el derecho de la educación en todas las personas, sin ninguna exclusión y que las personas con discapacidad participaran de ella.

1.3. Educación inclusiva

En México surge la educación especial entre los años 1935-1945. Su finalidad se planteó en términos de escolarizar al alumnado con discapacidad en las aulas (Valdespino, 2014), de aquí se derivaron los servicios de Centros de Atención Múltiple (CAM); las Unidades de Servicios a la Educación Regular (USAER); Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE) y Unidades de Orientación al Público (UOP). Sin embargo, el compromiso y las acciones fueron diversas y no hubo claridad de los resultados (Malamud et al., 2013).

La escolarización de estudiantes con discapacidad en las aulas se ha ido transformando en los últimos años. De esta manera, a partir de la década de los 90 del siglo pasado, se promovió en Latinoamérica el paradigma de la integración educativa para pasar posteriormente al modelo de inclusión, actualmente denominada educación inclusiva (Malamud et al., 2013).

Una distinción importante es que la educación especial se concibe como la escolarización destinada a personas con discapacidades transitorias o definitivas, y a alumnos con aptitudes sobresalientes, con el fin de educar según sus propias condiciones hacia una equidad social incluyente (LGIPD, 2018). En cambio, una educación inclusiva es un proceso que se preocupa de la identificación y eliminación de barreras, relacionadas con la presencia, participación y logro de todos los estudiantes implicando énfasis en grupos marginados, excluidos o con bajos niveles de logro (Ainscow, 2004), un ejemplo de ello son las personas con discapacidad.

Blanco et al. (2008) definen la educación inclusiva como un proceso para identificar y responder a las barreras para el aprendizaje de los estudiantes a partir de la participación en las culturas y las comunidades, disminuyendo la exclusión en la educación. Del mismo

modo involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión hacia la inclusión en todos los niños y las niñas en el sistema regular. Ainscow (1999) agrega que es un proceso que conlleva una reestructuración de la escuela y la sociedad para que pueda participar la diversidad del alumnado.

Aunque un objetivo de la educación inclusiva es permitir y facilitar el acceso a la educación a todas las personas, las estadísticas educativas dicen todo lo contrario. Es decir, el número de personas con discapacidad dentro del sistema educativo son preocupantes, ya que de acuerdo con Malamud et al. (2013) en Latinoamérica la población que está fuera de las escuelas es de 35.5 millones, los cuales la tercera parte corresponde a personas con discapacidad entre los 3 y 18 años, generando que solo 1% al 5% de la población con discapacidad está dentro del sistema educativo y un 80% deserta.

Con relación a México, la primaria es el nivel educativo con mayor predominancia entre las personas con discapacidad con 15 años o más, donde por cada 100 personas, 45 tienen este nivel. Cabe destacar que gran número de personas con discapacidad no cuentan con ningún nivel educativo (23.4%), además tan solo el 6.7% llega a tener acceso a la educación superior, en contraste con las personas sin discapacidad donde solo el 3.4% no tiene escolaridad y el 21% tiene acceso a la educación superior (INEGI, 2016), como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución porcentual según el grado escolar de la población de 15 o más años con y sin discapacidad en México

Condición de discapacidad	Nivel de escolaridad				
	Ninguno	Primaria	Secundaria	Medio Superior	Superior
		(Prescolar y primaria completa/incompleta)	(Completa/incompleta)	(Preparatoria, bachillerato, carrera técnica y comerciales)	(Técnicos superiores, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado)
Sin discapacidad	3.4%	21.6%	29.6%	24.4%	21.0%
Con discapacidad	23.4%	44.7%	15.4%	9.8%	6.7%

Nota: Elaboración propia con base a INEGI (2016).

Es importante resaltar que, encontrar personas con discapacidad en educación superior era impensable hace apenas una década, ya que la escolarización de este alumnado ocupaba niveles equivalentes a inicial, preescolar y primaria. No llegaba ni a secundaria ni a media superior, ni mucho menos a educación superior (Martínez, 2018). Según INEGI de

100 personas con discapacidad, 36 no cursan ningún grado escolar, 46 tienen una educación básica incompleta y siete completa, cinco han cursado algún grado de educación media superior y solo cuatro cuentan con educación superior (Malamud et al., 2013).

En la educación superior, se implementa con lentitud un modelo inclusivo (Alcántara y Navarrete, 2014; Cruz y Casillas, 2017; Yañez, 2019), ya que las universidades son instituciones resistentes al cambio, con barreras para que se dé la inclusión. (Tapia y Manosalva, 2012). Esta situación a pesar de los ordenamientos al respecto, por ejemplo en el Artículo 24° de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, se estipula:

“Los Estados asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los estados asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (ONU, 2008, p.20).

Además, en la LGE en su capítulo IV, en el Artículo 47°, se declara que:

“Las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, establecerán políticas para fomentar la inclusión, continuidad y egreso oportuno de estudiantes inscritos en educación superior, poniendo énfasis en los jóvenes, y determinarán medidas que amplíen el ingreso y permanencia” (LGE, 2019, p.59).

Asimismo, en su Artículo 48° habla de la obligatoriedad de la educación superior correspondiente al estado, garantizándola a partir de políticas de educación para disminuir las brechas de cobertura, compensar las desigualdades y la inequidad de acceso y permanencia a las condiciones de discapacidad (LGE, 2019, p.59).

Aunque en documentos de esta naturaleza se estipula que se debe garantizar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la educación superior, las estadísticas del ingreso de esta sociedad en este nivel educativo presentan un panorama preocupante. A nivel nacional en el ciclo escolar 2019-2020 la matrícula total de estudiantes en México fue 4,931,200 de los cuales 53,065 tuvieron discapacidad, representando el 1.07%. Para el caso de Aguascalientes en el ciclo escolar 2019-2020 el total de matrícula fue de 64,278 donde

2,096 tienen discapacidad, representando el 3.2% según datos del Anuario Estadístico de Educación Superior (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2020).

Por mencionar algunos ejemplos de instituciones de educación superior en el estado de Aguascalientes, en el ciclo escolar 2019-2020 tuvieron los siguientes estudiantes matriculados con discapacidad. Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes: 40; Centro Universitario de Estudios de la Salud: 31; Universidad Tecnológica de Aguascalientes: 19; Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes: 3; Universidad Bonagens: 2; Universidad Panamericana y Universidad Politécnica de Aguascalientes un estudiante con discapacidad respectivamente (ANUIES, 2020).

Para el presente estudio se seleccionó la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) al contar con un mayor número de estudiantes matriculados con discapacidad en el mismo ciclo escolar 2019-2020, de los cuales 211 estudiantes (2.2%) señalaron contar con alguna discapacidad, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Estudiantes de nuevo ingreso con y sin discapacidad en el ciclo escolar 2019-2020 en la UAA según su centro académico

Centro Académico	Sin discapacidad	Con discapacidad	Total
Centro de Ciencias Agropecuarias	385	6	391
Centro de Ciencias Básicas	1,341	37	1,378
Centro de Ciencias de la Ingeniería	596	22	618
Centro de Ciencias de la Salud	1,548	32	1,580
Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción	1,158	21	1,179
Centro de Ciencias Económicas y Administrativas	2,023	30	2,053
Centro de Ciencias Empresariales	469	8	477
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades	1,561	47	1,608
Centro de las Artes y la Cultura	276	8	284
Total	9,568	211	9,568

Nota: Elaboración propia con base a Dirección General de Planeación y Desarrollo (2020a).

El tipo de discapacidad que tuvieron los estudiantes se clasificó bajo distintas tipologías: mental englobando lo intelectual o de conducta; motriz que incluyó dificultad para caminar, usar brazos o manos; sensorial y comunicación que abarcó problemas de ver, escuchar, hablar, daltonismo o comprensión; y el tipo múltiple. En la Tabla 4 se muestra el número de estudiantes según su tipo de discapacidad y su centro académico que pertenecen, se observa mayor prevalencia en la discapacidad sensorial y de comunicación con 158

estudiantes, siguiéndole la motriz con 32 y ocho con discapacidad mental y múltiple respectivamente.

Tabla 4

Número de estudiantes de nuevo ingreso y tipo de discapacidad que presentan en el ciclo escolar 2019-2020 en la UAA según su centro académico

Tipo de discapacidad	Mentales	Motrices	Múltiples y otras	Sensoriales y comunicación	Total
Centro de Ciencias Agropecuarias	0	2	0	4	6
Centro de Ciencias Básicas	2	10	1	23	36
Centro de Ciencias de la Ingeniería	0	1	0	20	21
Centro de Ciencias de la Salud	1	6	0	25	32
Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción	1	0	0	20	21
Centro de Ciencias Económicas y Administrativas	1	3	3	23	30
Centro de Ciencias Empresariales	0	1	1	5	7
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades	3	7	3	33	46
Centro de las Artes y la Cultura	0	2	0	5	7
Total	8	32	8	158	206

Nota: Elaboración propia con base a Dirección General de Planeación y Desarrollo (2020a).

Como se puede observar, son pocos los estudiantes con discapacidad que ingresan en las instituciones de educación superior. Los obstáculos que estos estudiantes enfrentan son en torno a las insuficientes políticas, normas, servicios y financiamiento, la falta de accesibilidad y las actitudes negativas hacia ellos (OMS, 2011). Para cambiar este panorama, Booth y Ainscow (2002) expresan que se debe fortalecer la participación y permitir el acceso de las personas con discapacidad en el sistema educativo, además de identificar y reducir las barreras que impidan el desarrollo tanto personal como en la sociedad de estas personas

Booth y Ainscow (2002), han abordado los problemas hacia la inclusión con la creación de un Índice de Inclusión, identificando las barreras y diseños de soluciones inclusivas en torno a tres dimensiones: culturas inclusivas, políticas y prácticas inclusivas, que permite comprender los procesos de inclusión dentro de las instituciones. Posterior a esto, Salceda (2014) elaboró una adaptación de este índice, pero en educación superior. Existe una clasificación de las barreras según la tipología de French (2017) donde diferencia tres tipos de barreras: las estructurales, ambientales y actitudinales. Según la OMS (2011) las barreras escolares hacia la inclusión pueden ser por diferentes factores como: los planes de

estudios; la formación del docente; barreras físicas; las actitudes o violencia dentro de la escuela.

De los anteriores planteamientos se deduce que una barrera escolar, son las barreras actitudinales, que se refiere a las posturas y comportamientos desfavorables hacia los estudiantes con discapacidad (French, 2017), son un factor que influye en el éxito o fracaso de los modelos de inclusión dentro de las aulas de las personas que integran la comunidad educativa hacia la inclusión de personas con discapacidad (Avramidis y Norwich, 2002), ya que la actitud de los miembros de una comunidad educativa impacta como indicador de éxito de las practicas inclusivas hacia los estudiantes con discapacidad (Idol, 2006). De los cuales los docentes son responsables y actores claves en la realización de una educación inclusiva (Yañez, 2019), así como lo son los líderes, en este caso las autoridades educativas, puesto que ellos son un elemento importante para fomentar la participación, coordinación, apropiar prácticas y valores en la creación de culturas escolares inclusivas a la hora de establecer actitudes sobre las que se formen dichas comunidades educativas (Ainscow, 2001 y De la Cruz, 2020).

Idol (2006) señala que el éxito de una práctica inclusiva se debe a las actitudes de los miembros de la comunidad educativa; las percepciones de los miembros de la comunidad educativa sobre sus habilidades pedagógicas y curriculares; el tipo de discapacidad de los estudiantes; la cantidad de tiempo que los estudiantes con discapacidad utilizan aprendiendo en el programa de educación general de la escuela y la cantidad de personal de apoyo disponible.

Es así que, las actitudes, creencias y prejuicios son indicadores que tienen un efecto sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad dentro del aula, y un ejemplo clave son las actitudes de los docentes, autoridades educativas, alumnos o los mismos familiares que influyen en la inclusión de estas personas (OMS, 2011) para lograr una integración exitosa (Feuser, 2005).

1.4. Las actitudes como barrera hacia la inclusión

Se ha mencionado que desde las políticas públicas internacionales y nacionales se debe garantizar el desarrollo de una actitud incluyente a la diversidad, en lo educativo y lo social a las personas con discapacidad (Malamud et al., 2013). Las actitudes negativas ante la inclusión han tomado relevancia porque inciden en la integración social de las personas con discapacidad, ya que se tratan de barreras psicológicas que pueden ser de compañeros, docentes, autoridades educativas, familia y hasta de la misma sociedad (Polo y López, 2006).

El concepto de actitud se define de formas distintas. Bravo (2013) señala que se trata de una disposición o predisposición, aprendida, que lleva a una persona a actuar de una forma determinada ante un fenómeno, persona o alguna situación específica. Según Triandis (1971), la actitud es una idea que está cargada de emociones que hacen que se predisponga, a diferentes acciones ante una situación social determinada. Según Baron y Byrne (2005) la actitud es una reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto, además dicen que las actitudes son aprendidas y permanecen estables con el tiempo. Desde el modelo tradicional la actitud se define de tres componentes: el cognitivo, afectivo y conductual o tendencia a la acción (Morales et al., 2007).

La actitud es un concepto básico en la Psicología Social, puesto que ha sido investigado en la literatura teórica y experimental, como una tendencia hacia la evaluación de un objeto socialmente sobresaliente. Este concepto ha sido estudiado en diferentes disciplinas como la Psicología y la Sociológica (Fernández, 2014). Las actitudes también han sido objeto de estudio de la investigación educativa, existe un abanico amplio de estudios que exploran este constructo en distintos sujetos que conforman la comunidad educativa y hacia múltiples objetos. En el caso de los docentes, existen numerosos estudios hacia diversos objetos actitudinales. Con relación a las actitudes de los docentes y el fenómeno de la inclusión, se encuentran investigaciones que reportan cómo están siendo afectadas por diferentes factores que facilitan o limitan sus prácticas inclusivas como: la experiencia del docente; las características de los estudiantes; el tiempo y recursos de apoyo; la formación docente y su capacitación (Clavijo et al., 2016).

1.5. Antecedentes del estudio

La educación inclusiva es una filosofía que trasciende a todo sistema educativo (Ainscow, 2007). Un objeto de interés es la inclusión de las personas con discapacidad en relación a diversas variables como: las percepciones (Bravo et al., 2008) las creencias, (Gómez, 2014), las representaciones sociales (Bornand y Chiguay, 2016 y Vargas, 2014) y las actitudes (Pérez, 2016) de los actores involucrados.

Frente al desarrollo de la inclusión, las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad han sido de interés de algunas investigaciones en los distintos niveles educativos como, en preescolar por Sevilla et al. (2018); en la primaria por Angenscheidt y Navarrete (2017); Garcés y Zambrano (2018); González y Triana (2018), Sevilla et al. (2018) y Vásquez (2010) y en secundaria por Cópola (2013) y Pegalajar y Colmenero (2017); en bachillerato por Sevilla et al. (2018) y en el nivel superior por Pérez (2016) y Bornand y Chiguay (2016) por mencionar algunos.

En estos estudios de actitudes hacia la discapacidad, los informantes han sido la familia (Guevara y Soto, 2012); los estudiantes sin discapacidad (Garabal, 2015; Garabal et al., 2018; González y Roses 2016; Ocampo, 2018; Rodríguez y Álvarez, 2015; Salinas, 2014; Torres et al., 2019); los docentes (Camaño et al., 2019; Calderón, 2007; Garabal, 2015; Garabal et al., 2018; Hernández et al., 2017; Martínez y Bilbao, 2013; Rodríguez y Álvarez, 2015); las autoridades educativas (Cópola, 2013) o hasta la misma sociedad (Calderón, 2003). En este campo, el menor número de estudios ha sido sobre las autoridades educativas.

Para el caso de educación superior, en lo que concierne a investigaciones de las actitudes propiamente de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad en la universidad a nivel mundial están el de Garabal (2015), el de Garabal et al. (2018), el de Martínez y Bilbao (2013) y el de Rodríguez y Álvarez (2015) todos de España. En Latinoamérica el de Calderón (2007) en Costa Rica y el de Camaño et al. (2019) en Ecuador. A nivel nacional, estatal y en la UAA no se encontraron aún estudios sobre este fenómeno. Para el caso de las actitudes de autoridades educativas solo se encontró investigaciones a nivel primaria y secundaria (Cópola, 2013).

A pesar de la reconocida relevancia de investigar las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad de diversos actores y en distintos niveles educativos; el tema ha sido frecuentemente estudiado con los docentes en educación básica y media superior y poco

abordado en educación superior. Además, son casi inexistentes las investigaciones con quienes dirigen las instituciones educativas en algún nivel educativo y escasas en educación superior. En México y en Aguascalientes se carece de estudios que describan las actitudes que tienen los profesores y quienes dirigen las instituciones con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior.

De aquí nace la necesidad de desarrollar investigaciones que atiendan a describir las actitudes desde un enfoque teórico tradicional de la actitud hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad a estos dos colectivos de docentes y autoridades educativas de educación superior, lo anterior es el caso del estudio que se presenta en este documento.

1.6. Justificación

Una vez enunciado el objeto de interés en párrafos anteriores, resulta relevante señalar la importancia de estudiar las actitudes de docentes y autoridades educativas en educación superior hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad.

La discapacidad es un tema permanente y creciente en la sociedad hoy en día. Como se mencionó anteriormente, la proyección del número de personas con discapacidad en México y en el mundo, ha estado cobrando mayor relevancia puesto que su prevalencia está aumentando. Garantizar el desarrollo personal, educativo, social y laboral de las personas con discapacidad es uno de los grandes retos de la población mexicana.

En México y en el mundo, las personas con discapacidad son la sociedad más estigmatizada y discriminada en todos los ámbitos de su vida (Blanco, 2006; Morin et al., 2013; Verdugo y Schalock, 2013). Esto es debido a las barreras del entorno que obstaculizan la participación y no tanto a las características propias del sujeto (Palacios y Bariffi, 2007; Verdugo, 2001). Una de las principales barreras que esta población enfrenta son las psicológicas, como las actitudes hacia la discapacidad que suponen con frecuencia importantes obstáculos que dificultan la presencia, aprendizaje y participación de todos los alumnos (Polo y López, 2006).

En el contexto de la eliminación de barreras, un indicador de éxito de las prácticas inclusivas es la actitud de la comunidad educativa hacia las personas con discapacidad y hacia la inclusión. Asimismo, un elemento que emerge con relevancia es la actitud del docente, ya que ésta facilita la implementación o caso contrario constituye una barrera para

el aprendizaje y la participación del alumnado; es decir, una actitud negativa minimizará el proceso de inclusión (Granada et al., 2013).

Para el caso de las autoridades educativas, estas tienen un trabajo importante en la promoción de la educación inclusiva, ya que son líderes que tienen la posibilidad de implementar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución educativa (Bravo, 2013).

Es importante señalar que la mayoría de las investigaciones se enfocan en docentes; por consiguiente, son pocos los estudios que han abordado el tema de actitudes de las autoridades educativas hacia los estudiantes con discapacidad, a pesar de que estos alumnos conviven gran cantidad de tiempo con otras personas en el contexto académico y no solo con los docentes (Donaldson, 2011 y Welch et al., 1999).

Desde un contexto académico, la investigación sobre actitudes en México sigue siendo un campo relativamente novedoso de conocimiento, puesto que son escasos los estudios que analizan las actitudes hacia este grupo de población y prácticamente inexistentes a nivel superior (Torres et al., 2019). En este mismo contexto, las instituciones de educación superior reaccionan con mayor lentitud a la hora de adoptar un modelo inclusivo (Alcántara y Navarrete, 2014 y Cruz y Casillas, 2017). Para el caso de las universidades, éstas son señaladas con frecuencia como instituciones especialmente resistentes al cambio y con barreras importantes para la plena inclusión de estudiantes con discapacidad (Tapia y Manosalva, 2012).

Ahora bien, desde un punto de vista social, se evidencia en las estadísticas de INEGI que de cada 100 personas con discapacidad solo cuatro cuentan con educación superior (Malamud et al., 2013), lo anterior nos muestra que son muy pocas personas con discapacidad que llegan a tener este nivel educativo.

Las actitudes son una barrera para la inclusión (OMS, 2011). Por lo tanto, este trabajo de investigación pretende contribuir a subsanar la carencia de información científica, relacionada con la inclusión educativa y las barreras que la limitan, por medio de un diagnóstico de las actitudes de las personas que integran la comunidad educativa en una institución de educación superior hacia la inclusión de personas con discapacidad dentro de una universidad.

En este contexto, desde la perspectiva social el estudio de las actitudes de los miembros de una comunidad educativa, como docentes y autoridades educativas (OMS, 2011), impactan como indicador de éxito de las prácticas inclusivas hacia los estudiantes con discapacidad, mismas que pueden ayudar a construir la cultura inclusiva dentro de la educación superior (Idol, 2006).

A raíz de lo anterior, los resultados de esta tesis serán de gran importancia para diferentes sectores o grupos de la población. En el caso de la población con discapacidad, se conocerán condiciones actitudinales que enfrentan en la educación a nivel universitario. Desde la academia, se determinará dando a conocer la descripción de la situación actual de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad y áreas de oportunidad que esta tiene en relación con las actitudes de los docentes y las autoridades educativas hacia esta población. Finalmente, desde el punto de vista comunitario, la sociedad conocerá la realidad actual de la inclusión educativa a nivel superior, con lo que se obtendrán las bases para elaborar un plan de acción a futuro que conlleve a una mejora en la cultura inclusiva en general.

De este modo, se plantean las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

1.7. Preguntas de investigación

1. ¿Qué actitudes manifiestan los docentes de educación superior hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en sus aulas?
2. ¿Qué actitudes manifiestan las autoridades educativas de educación superior hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en la Institución?

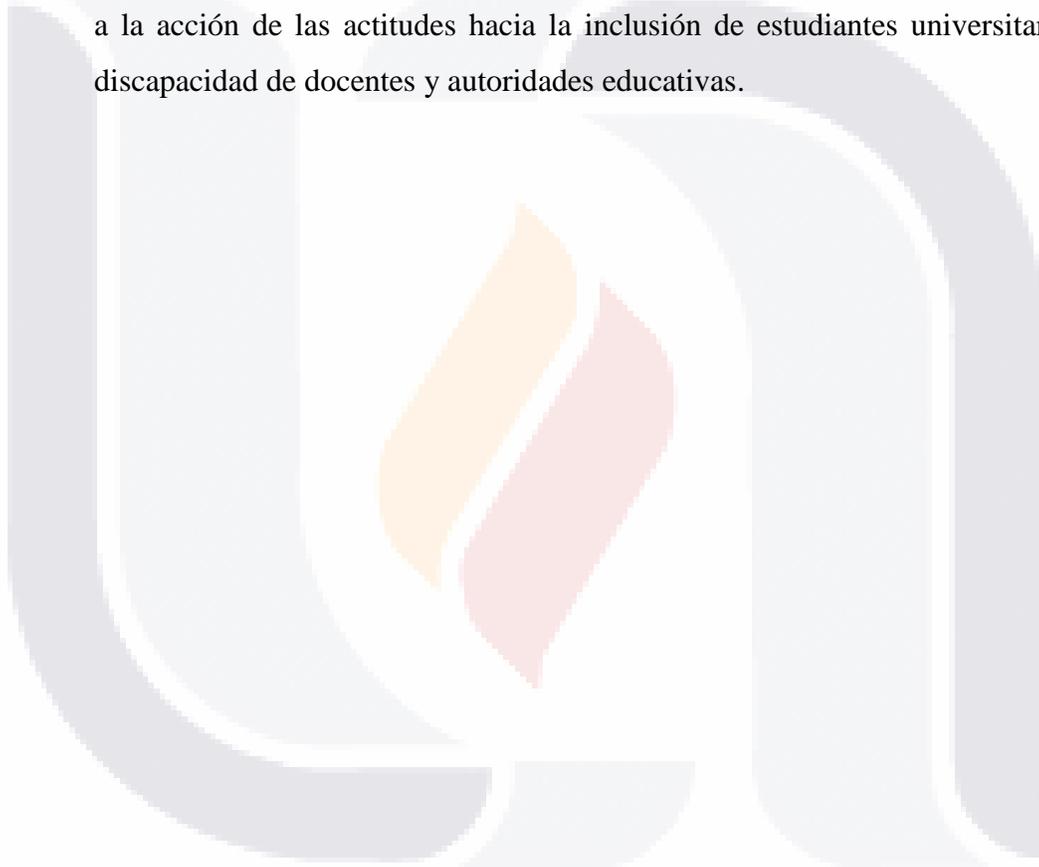
1.8. Objetivos de investigación

1.8.1. Objetivos generales

1. Describir las actitudes de docentes universitarios hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus aulas.
2. Describir las actitudes de las autoridades de la institución de educación superior, que participa en el estudio, hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución.

1.8.2. Objetivos particulares

1. Determinar la orientación de la actitud según su estructura cognitiva, afectiva y tendencia a la acción hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad de docentes y autoridades educativas.
2. Identificar el grado de intensidad de la actitud hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad de docentes y autoridades educativas.
3. Identificar la consistencia entre los componentes cognitivos, afectivos y tendencia a la acción de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad de docentes y autoridades educativas.



Capítulo 2. Marco teórico

Una vez planteadas las preguntas que guían el estudio es necesario revisar conceptos claves vinculados a los temas de discapacidad y actitudes. En el primer apartado sobre discapacidad se identifican teorías y modelos teóricos que la definen, así como su enfoque legal y normativo a nivel internacional y nacional.

En el apartado referente al fenómeno de la discapacidad se describe la evolución del acceso de estudiantes con discapacidad en la educación superior; cuál es la perspectiva normativa que lo sustenta y las barreras que este colectivo enfrentan dentro de la educación.

En el tema de actitudes se aborda lo siguiente: se señala la importancia de las actitudes; se define el concepto de la actitud desde autores clásicos de la Psicología Social; a partir del modelo tradicional de las actitudes se describe cada uno de sus componentes (cognitivo, afectivo y tendencia a la acción) y se explica cuál es su relación entre los mismos; a partir de esto se explican sus funciones; características; tipos de medición y como se forman para finalmente entrar al tema que concierne sobre actitudes hacia los estudiantes con discapacidad y los factores que influyen en el cambio de las actitudes de los docentes y autoridades educativas.

Para finalizar, a partir de la revisión de diferentes estudios en torno a las actitudes y discapacidad, se presentan dos apartados, el primero se identifica los instrumentos que se han empleado para la medición de este objeto de estudio y en el segundo se muestra un panorama sintético actual para dar a conocer lo que se ha realizado en materia de investigación hacia esta línea.

2.1. Hacia una conceptualización de la discapacidad

Existen múltiples visiones de la discapacidad, dado el tema central de esta investigación es importante diferenciar y caracterizar el concepto de discapacidad que se maneja en este estudio.

2.1.1. Teorías y modelos de la discapacidad

La conceptualización de la discapacidad ha ido cambiando a lo largo de los siglos y sigue siendo un tema de discusión en el ámbito académico, la política y para las organizaciones que protegen los derechos de las personas con discapacidad (Pérez y Chhabra, 2019), se distinguen tres periodos históricos relevantes que dan surgimiento a los modelos

teóricos de la discapacidad (Velarde, 2012). A mitad del siglo XX, la discapacidad era percibida bajo una visión propia del individuo, explicada como una tragedia personal o una deficiencia, en la que se desprendieron dos modelos teóricos individualistas: el modelo tradicional el cual surge en la Antigüedad y el Medioevo; y el modelo médico que nace en la primera mitad del siglo XX (Velarde, 2012). A partir de la Segunda Guerra Mundial tras los movimientos por los derechos de las personas con discapacidad en Europa y Norteamérica dieron como resultado el modelo social que define la discapacidad en relación con la sociedad y no a la persona con discapacidad (Pérez y Chhabra, 2019).

2.1.1.1. El modelo tradicional. Este modelo también llamado prescindencia, moral o religioso nace en la Antigüedad y la Edad Media, es el más antiguo sus bases son las creencias religiosas y el castigo divino (Goodley, 2017 y Palacios y Romañach, 2006), se constituye con los elementos de marginación, discriminación, dependencia y subestimación de las personas con discapacidad como lo refirió Puig de la Bellacasa en el año 1990 (Egea y Sarabia, 2004). En este modelo se parte de la actitud más común hacia la discapacidad de la prescindencia, en la cual se consideraba a las personas con discapacidad no aptas para aportar a la comunidad, donde su vida carecía de sentido y no valía la pena que vivieran. Bajo el modelo tradicional toda la familia sufría de vergüenza, de modo que las personas con discapacidad eran ocultadas, apartadas de la escuela y excluidas para desempeñar un papel activo en la sociedad (Miles, 2002). Todo esto parte de dos suposiciones, uno basado en la causa de la discapacidad el cual era originado a razón de fundamentos religiosos como un castigo de los dioses por un pecado de los padres o por una advertencia divina causada por una malformación congénita y otro sobre el rol de la persona con discapacidad dentro de la sociedad, el cual no aportaba nada útil, era improductivo y se convertía en una carga para la comunidad (Palacios, 2008).

Existen otros autores que han abonado con otras visiones al modelo tradicional, como Muñoz (2003) con el modelo demonológico en el siglo VI al XVI donde la discapacidad era considerada una posesión demoníaca y debía ser eliminada de la sociedad; Casado (1991) propuso el modelo de exclusión aniquiladora en donde las personas con discapacidad eran encerradas y ocultadas; por Seelman (2004) y De Lorenzo (2007) con submodelos cómo el eugenésico y el de marginación, en la cual eliminaban a estas personas y las excluían de la sociedad; para finalizar por Amate (2006) con el modelo preformista o negativista donde se

practicaba la eugenesia, se reverenciaba y deificaba a quién presentaba estos estigmas causados por la discapacidad.

En resumen, bajo este contexto del modelo tradicional, incluye visiones donde la discapacidad era causada por padecimientos de enfermedades explicadas por fuerzas espirituales y como un castigo (Stone, 1984) basados en parámetros de exclusión, eliminación y ridiculización de las personas con discapacidad con una carga personal, familiar y social. Partiendo de lo anterior en el siglo XX surge la teoría genética para dar respuesta a la causa de las enfermedades a través de avances en la tecnología, ciencia, medicina y diagnóstico surgiendo el modelo médico de la discapacidad.

2.1.1.2. El modelo médico. Según esta propuesta rehabilitadora o individual al adquirir una discapacidad la persona dispone de un cuerpo defectuoso o deficiente, el cual le impide o restringe la experiencia vital de la persona y es valorada en el momento es que se dé respuesta a sus carencias personales y sociales (Ferreira, 2010 y Muñoz, 2003). Este modelo se relaciona con las causas de la discapacidad ya sean por impedimentos físicos, sensoriales o intelectuales (Hahn, 1985 y Quinn y Degener, 2002) y con el rol que tiene la persona con discapacidad dentro de la sociedad. La primera base no está enfocada a causas de la discapacidad por cuestiones religiosas como lo es el modelo tradicional sino cambia a cuestiones científicas y la segunda base sustenta que las personas con discapacidad ya no son inútiles según las necesidades de la sociedad siempre y cuando sean rehabilitadas, pudiendo aportar en ese momento algo a la comunidad. La concepción de la discapacidad en este modelo se modifica a través de un tratamiento rehabilitador o puede prevenirse al verse como una deficiencia biológica (Drake 1998; De Lorenzo, 2007; Palacios, 2008; Palacios y Romañach, 2006 y Seelman, 2004).

Este modelo tiene como objetivo principal curar a la persona que presenta una discapacidad o modificar su conducta para incorporarla a la sociedad (Palacios, 2008), basándose en el diagnóstico y la categorización de los diferentes tipos de discapacidad (Oliver, 1990), otorgándole a los médicos, enfermeras, educadores especiales, expertos en rehabilitación, etc., el papel de curar el defecto o la enfermedad (Egea y Sarabia, 2004 y Pérez y Chhabra, 2019) con el avance del desarrollo de actuaciones preventivas, terapéuticas, rehabilitadoras y compensatorias (De Lorenzo 2007 y Seelman, 2004).

Existen otros autores que han abonado con otras visiones y modelos a este enfoque médico. Según Muñoz (2003) el modelo organicista (1400 y 1500) está centrado en las causas orgánicas de la discapacidad y buscando remedios; además agregó el modelo socioambiental (1913 y 1918) en el que la persona con discapacidad es un ser social y debe incorporarse a la sociedad. Otra visión es la de Casado (1991) con el modelo de atención especializada y tecnificada con agentes especializados en intervención. Por Ridell (1998) con planteamientos esencialistas partiendo que la discapacidad es causada por afectaciones biológicas. Por López (2000) con el modelo deficitario, de influencia médica y psicológica el cual considera a las personas con discapacidad enfermas y por último con Amate (2006) el modelo determinista funcional donde se desarrolló la rehabilitación y educación especial.

En conclusión, la discapacidad en estos dos modelos con enfoque individualista concibe de una forma muy similar la discapacidad, ya que la perciben como una tragedia individual. Es decir, para el modelo tradicional es vista como un defecto causado por un fallo moral o un pecado, por otro lado, para el modelo médico la discapacidad es un problema causado por un defecto o una falla del sistema corporal que es anormal y patológico el cual puede ser tratado o rehabilitado por intervenciones o cuidados médicos (Goodley, 2017), sin embargo, se cree en la segregación y ocultamiento de la problemática.

Según Goodley estos modelos individualistas “han fallado pues no han sabido captar la complejidad de la vida humana, la cual es mucho más que sus componentes biológicos” (2017, p. 9). A partir de esto en la década de los 70 surge el modelo social, su foco central fue distinguir entre discapacidad y la exclusión social y el impedimento y la limitación física, sensorial o intelectual con la percepción de integrar a las personas con discapacidad a la diversidad humana (Pérez y Chhabra, 2019).

2.1.1.3. El modelo social. El modelo social de la diversidad funcional inicio con el Movimiento de Vida Independiente en Estados Unidos a finales de los años 60, en la Universidad de Berkeley, California; este movimiento tuvo el objetivo de luchar por los derechos civiles de las personas discriminadas o con diversidad funcional (Guzmán et al., 2010).

A partir de este modelo se dejó al lado el enfoque individualista para cambiarlo al social, basándose en ver las deficiencias propias de la sociedad y no de la persona, poniendo énfasis en la rehabilitación de la sociedad para hacer frente a las necesidades de todas las

personas, gestionando diferencias e integrando la diversidad funcional (Pérez, 2010). Además, se define la discapacidad como una construcción social, en la cual se genera una relación entre la sociedad incapacitada y entre las personas con discapacidad (Shakespeare, 2010). Según Guzmán et al. (2010) y Drake (1998) mencionan que el modelo social tiene particular importancia en las barreras económicas, medioambientales y culturales que se encuentran las personas con discapacidad, incluyendo barreras de inaccesibilidad en la educación, en los sistemas de comunicación e información, trabajo, transporte, vivienda, edificios públicos, etc. Ante esta visión, las personas que tienen discapacidad son consecuencia de la negación de la comunidad ante sus necesidades en ámbitos económicos, sociales y culturales. Estas desventajas que el individuo con discapacidad está experimentando son incapaces de dar respuesta a las necesidades del individuo derivadas por sus características propias del sujeto (De Lorenzo, 2007 y Seelman, 2004).

Es relevante diferenciar dos términos bajo este modelo que es la deficiencia o diversidad funcional y la discapacidad, la deficiencia es una característica que tiene una persona en un órgano, función o parte del cuerpo o la mente que no funciona o que no tiene la misma función que otras personas. Por otro lado, la discapacidad está integrada por factores sociales los cuales limitan, restringen o impiden a las personas que cuentan con una diversidad funcional a tener una vida en sociedad (Palacios, 2008).

Desde este modelo social se afirma que las personas con discapacidad aportan a la sociedad en la medida que se fomente la inclusión y la aceptación de la diferencia (Velarde, 2012), hablando desde un enfoque político las personas con discapacidad bajo este modelo deben conseguir una igualdad de oportunidades a través de la eliminación de la discriminación y fomentando la dignidad de las personas (Guzmán et al., 2010). A su vez Palacios (2008) agrega tres supuestos bajo este modelo, donde las personas con discapacidad gozan de igualdad de dignidad humana; son personas autónomas y capaces de tomar decisiones. Además, gozan del derecho a participar plenamente en actividades: económicas, políticas, sociales y culturales fomentando la accesibilidad.

Existen otros autores que han sumado con otras visiones al modelo social como Muñoz (2003) con el modelo de integración (1960) y el modelo de autonomía personal. Puig de la Bellacasa (1990) con el paradigma de la autonomía personal o movimiento de “vida independiente” donde la persona con discapacidad es desinstitucionalizada (Egea y Sarabia,

2004). Casado (1991) con el modelo de integración utilitaria y modelo de accesibilidad en la cual las personas con discapacidad tienen derecho a una vida normal y sin barreras. Ridell (1998) con planteamientos constructivistas sociales, materialistas, postmodernistas y del movimiento de la discapacidad, las cuales tienen como objetivo eliminar la marginación y las desigualdades sociales para crear acciones políticas para un cambio social. López (2000) con el modelo competencial en el cual se reconoce a estas personas con valor. Finalmente, Amate (2006) con el modelo interaccionista o estructuralista en el cual fomenta la normalización en la educación y eliminan las barreras físicas y estructurales que la persona con discapacidad experimenta.

El modelo social se resume en tres fundamentos: el primero son los problemas que enfrentan las personas con discapacidad como actitudes sociales y no de sus limitaciones funcionales; el segundo es el entorno que se crea por las políticas sociales y el tercero es una sociedad democrática, donde las políticas sociales crean actitudes y valores a dicha sociedad. Las limitaciones que enfrentan las personas con discapacidad son por la infraestructura física de las instituciones, las actitudes y en general las barreras que la misma sociedad crea (Stein, 2007), finalmente este modelo tiene el propósito que la persona con discapacidad sea valorada dentro de la sociedad.

2.1.1.4. Otros modelos teóricos. A partir de estos tres modelos el tradicional, médico y social, surgieron otros modelos como el modelo biopsicosocial, el modelo relacional, el modelo de derechos humanos, el modelo cultural y el modelo de diversidad funcional.

El modelo biopsicosocial, de integración o CIF (Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía) fue desarrollado en el año 1980, en el cual se definió la deficiencia como “toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” (OMS, 1983, p.54); en cambio la discapacidad era “toda restricción o ausencia de la capacidad para realizar una actividad” (OMS, 1983, p.56), por último la minusvalía es una “situación desventajosa para un individuo, causada por una deficiencia o discapacidad que impide o limita el desempeño de un rol” (OMS, 1983, p.57). Posteriormente se creó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) (OMS, 2001), esta herramienta teórica permitió una comprensión del concepto de discapacidad, pues lo adoptaron la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y el Informe Mundial de Discapacidad (OMS,

2011). Sin embargo, la CIF aún emplea palabras para definirla como déficit, limitación, restricción o barrera. A pesar de ello surgió otros modelos como el modelo relacional donde la discapacidad se trata de un equilibrio entre las cualidades y capacidades que tiene el sujeto a las demandas sociales, barreras sociales y ambientales (Grue, 2010). El modelo biopsicosocial parte de la idea que la sociedad tiene un problema social y personal, que requiere una atención de integración social en diferentes niveles como: biológico, personal y social (Verdugo, 2003).

Otro modelo fue el modelo de derechos humanos este fue desarrollado a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD) donde la discapacidad se conceptualiza como evolución y forma parte de la diversidad humana (ONU, 2006), reconociendo la dignidad humana (Quinn y Degener, 2002) y cambiando las actitudes y comportamientos que estigmatizan y marginalizan a las personas con discapacidad, este modelo incluyó también la ejecución de programas que fomentaran estos principios (Amate, 2006).

El modelo cultural concibe a la discapacidad como una identidad social minoritaria, donde el impedimento y la discapacidad son categorías que forman la cultura (Waldschmidt, 2017), la cual cuestiona la normalidad e investiga las prácticas de desnormalización (Pérez, 2017).

Por último, el modelo de diversidad funcional está enfocado en la discapacidad como parte de la diversidad humana (Palacios y Romañach, 2006), es una manifestación de diferentes tipos de heterogeneidades en la existencia humana garantizando la dignidad humana con igualdad de valores y de derechos (Ferreira, 2010 y Palacios y Romañach, 2006).

En conclusión, el concepto de discapacidad es diverso y ha evolucionado a través de la historia desde un enfoque individualista hasta una perspectiva social, ante esto no solo se debe diferenciar si una persona tiene o no discapacidad, pues como lo señaló Goodley (2017) la discapacidad es el espacio desde el cual se debe pensar una serie de cuestiones políticas, teóricas y prácticas que son importantes para todos y para el bien de la sociedad. Es por esto, que a continuación, se presenta la perspectiva normativa que da marco a este fenómeno.

2.1.2. Enfoque legal y normativo de la discapacidad

Una parte importante de cómo se ha conceptualizado la discapacidad a través de la historia es conocer las legislaciones y las normativas más representativas que han regulado los derechos de las personas con discapacidad. En el siguiente apartado se presenta algunos referentes normativos sobre este tema dividido en primer momento en un contexto a nivel internacional para posteriormente pasar a lo nacional.

2.1.2.1. Contexto normativo internacional. Instancias como la Organización Mundial de la Salud (OMS); la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Unión Europea (UE) han tenido un papel muy importante en el tema de los derechos de las personas con discapacidad (Díaz, 2004). La “Declaración Universal de los Derechos Humanos” aprobada por la ONU el 10 de diciembre de 1948, ya destacaba el derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado y a la educación (ONU, 1948). En el año 1950 la ONU realizó el “Programa Internacional para el Bienestar de los Ciegos” con programas específicos de rehabilitación y tratamiento para las discapacidades físicas y visuales (Saulle, 1981).

A partir de esto, en el año 1956, se creó el “International Social Service Review” (Durán, 2003). Posteriormente, la ONU el 20 de noviembre del 1959 proclamó la “Declaración de los Derechos del Niño” en el cual se acentúa el principio 5° dirigido a niños con limitaciones físicas, mentales o sociales los cuales debe recibir tratamiento, educación y cuidado especial (ONU, 1959). Para el año 1969 se logró la “Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social” para proteger a las personas que se encontraban en situaciones de vulnerabilidad por cuestiones físicas o mentales (Biel, 2010).

Más tarde en la década de los setenta las personas con discapacidad fueron reconocidas por sus derechos el 20 de diciembre de 1971 con la aprobación de la “Declaración de los Derechos del Retrasado Mental”, donde se describen los derechos de las personas con discapacidad mental tras el derecho de llevar una vida como cualquier ciudadano en ámbitos sociales, familiares, asistencial, médico, educativo, etc. (ONU, 1971). Posteriormente, el 9 de diciembre de 1975 se aprueba la “Declaración de Derechos de los Impedidos” en Ginebra (ONU, 1975a), extendiéndose los principios de la declaración anterior a las personas con discapacidad física, ambas declaraciones adoptaron el enfoque individual médico en donde la prevención y la rehabilitación eran aspectos propios de la discapacidad.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para el año de 1980, la organización no gubernamental “Rehabilitación Internacional”, fundada en 1922 desarrolló la “Carta para los años 80” abordando programas de prevención de discapacidad y de rehabilitación; estipulando el asegurar la integración y participación social de estas personas; la adaptación de medidas y propuestas en todos los niveles nacionales e internacionales y la atención prioritaria en la educación y la formación de profesionales con discapacidad (Batanaz, 2000). Para nombrar en el año 1981 el “Año Internacional de los Impedidos” con el objetivo de promover la integración y participación en la vida social de las personas con discapacidad (Biel, 2010).

Consecuentemente, el 3 de diciembre de 1982 se aprobó el “Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad” (ONU, 1982) desarrollándose acciones para reducir la posibilidad de adquirir discapacidad física, mental o sensorial y eliminar los aspectos negativos a través de la promoción de rehabilitación, igualdad de oportunidades y la accesibilidad en servicios sociales, culturales, laborales dentro de la sociedad (Díaz, 2004), declarándose a partir de esto el “Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos” (1983-1992) el cual tuvo como propósito establecer el desarrollo y ejecución de actividades incluidas en el Programa de Acción para las personas con discapacidad (Biel, 2010).

Para el 20 de diciembre de 1993 por la ONU, se aprueba las “Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” (ONU, 1993) en las cuales se identificó los principios de orientación metodológica, cultural y política de acciones de los gobiernos y organizaciones en pro de la participación de estas personas dentro de la sociedad (Griffo, 1999). Para el año 1994 el 10 de junio la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desarrolló la “Conferencia Mundial sobre NEE (Necesidades Educativas Especiales)” en donde se elaboró la “Declaración de Salamanca” dándose orientaciones para la educación en igualdad de oportunidades para esta población (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994). En el año 1996 se elaboró la “Declaración de la Asamblea de Rehabilitación Internacional” en Auckland, Nueva Zelanda la cuál estipulaba consideraciones sobre la prevención de la discapacidad (Asamblea de Rehabilitación Internacional, 1996).

Finalmente, el 3 de mayo del 2008 entro en vigor el documento “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” el cual consta de 50 Artículos que reconocen los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2008). A continuación, se presenta la Tabla 5 con un resumen de la legislación internacional antes desarrollada.

Tabla 5

Resumen de la legislación internacional sobre derechos de las personas con discapacidad

Año	Organismo	Documento
1948	ONU	Declaración Universal de Derechos Humanos
1950	ONU	Programa Internacional para el Bienestar de los Ciegos
1956	ONU	Internacional Social Service Review
1959	ONU	Declaración de los Derechos del Niño
1969	ONU	Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social
1971	ONU	Declaración de los Derechos del Retrasado Mental
1975	ONU	Declaración de Derechos de los Impedidos
1980	Rehabilitación Internacional	Carta para los años 80
1981	ONU	Año Internacional de los impedidos
1982	ONU	Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad
1993	ONU	Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad
1983-1992	ONU	Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los impedidos.
1994	UNESCO	Declaración de Salamanca
1996	Rehabilitación Internacional	Declaración de la Asamblea de Rehabilitación Internacional
2008	ONU	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Nota: Elaboración propia con base en Asamblea de Rehabilitación Internacional (1996); Batanaz (2000); Biel (2010); Durán (2003); ONU (1948); ONU (1959); ONU (1971); ONU (1975a); ONU (1982); ONU (1993); ONU (2008); Saulle (1981) y UNESCO (1994).

Una vez presentada la perspectiva normativa de la discapacidad en un contexto internacional, a continuación, se describe lo correspondiente al marco nacional mexicano.

2.1.2.2. Contexto normativo nacional. En los años de 1856-1857 durante el Congreso Constituyente se abogó por la ayuda jurídica y social a las clases menos favorecidas creando la idea del derecho social con el objetivo de proteger a los más desfavorecidos. Estos términos se incorporaron en la Constitución hasta el año 1917 (Granja, 2006). En la Reforma, se incluyen las instituciones de beneficencia para procurar ayudar a la población con discapacidad, los ayuntamientos administraron las instituciones hasta el año de 1881 donde pasaron a formar parte de la Dirección de Beneficia Pública (INEGI, 2004).

En el año de 1917 en la Constitución Mexicana se da un concepto diferente a los derechos humanos y se establece una legitimación del individuo que no estaba presente, y se incorporan los derechos sociales. El derecho social incluyó también el derecho a la

educación, al trabajo, la salud, la seguridad social, la asistencia social y cultura a favor de las personas de la sociedad que son socialmente débiles y vulnerables (Álvarez del Castillo, 1982).

Para el año de 1930, durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas; la salud, la asistencia y la educación fueron declaradas en las leyes con el propósito de dar apoyo a la acción social con instituciones como: Secretarías de Asistencia Pública, del trabajo y Previsión Social; el Departamento Autónomo de Asistencia Social Infantil y la Asociación Nacional de Protección a la Infancia (Senado de la República, 2004).

En las últimas décadas del siglo XX surgen en el marco jurídico normativo una importante atención en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en México, modificando diversas leyes federales (INEGI, 2004). Para los años ochenta se crearon instancias gubernamentales, civiles, empresariales, académicas y religiosas a favor de este grupo de población diseñando políticas públicas (Comisión de los Derechos Humanos del Distrito Federal [CDHDF], 2008).

A partir de lo anterior, se creó el “Plan Nacional de Desarrollo” en los años de 1983-1988 para realizar acciones encaminadas a la protección social de los menores de edad, personas con discapacidad y a la familia. A partir de esto en el año 1987 se da origen al “Programa de Rehabilitación” generando servicios de atención a las personas que contaban con alguna discapacidad (Torres, 1990). Por otro lado, el DIF (Desarrollo Integral para la Familia) desarrollo el “Programa de Asistencia a Minusválidos” durante los años de 1988 a 1994, proporcionado servicios de rehabilitación con sujetos de asistencia social para las personas con discapacidad (INEGI, 2004).

En esta misma década, se creó el “Consejo Nacional Ciudadano de Personas con Discapacidad, A.C.” el cual defendió los derechos de las personas con esta condición, desarrollando acciones institucionales, leyes y reformas a nivel federal y estatal. En el año 1994 al 2000 se incorporó el “Plan Nacional de Desarrollo”, en el mismo periodo para el año 1995 se creó el “Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CONVIVE)”, generando políticas transversales e interinstitucionales para el desarrollo social y la participación activa de las personas con discapacidad (Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, 2014-2018, 2014).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para el sexenio de 2000-2006 se replantea las políticas y se recrea la “Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad” (ORPIS) y el Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad (CODIS) con la visión de políticas referidas a los derechos de las personas con discapacidad (Antúnez y Balcázar de la Cruz, 2007).

A finales del año 2007, se promulga la “Ley General para las Personas con Discapacidad” con las participaciones de varias organizaciones (Rosas, 2009). En el año 2008 se modificó la misma Ley, enfatizando la igualdad de oportunidades, el derecho a la información, el respeto a la dignidad y la autonomía individual de las personas con discapacidad (Ley General de las Personas con Discapacidad, 2008). Para el año 2011 con apoyo del INEGI y el CONADIS se instaló el “Comité Técnico Especializado en Información sobre Discapacidad” donde se integró el “Sistema de Información sobre Discapacidad (SIDIS)”; el “Registro Nacional de Personas con Discapacidad (RENADIS) y el “Catálogo Nacional de Indicadores con perspectiva de discapacidad” (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad [CONADIS], 2011).

En este mismo año se da un avance en el reconocimiento de las personas con discapacidad en el Artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con la obligatoriedad del cumplimiento de los derechos humanos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917) y la publicación de la “Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad” con el propósito de promover, proteger y asegurar los derechos humanos y libertades de las personas con discapacidad, asegurando su inclusión dentro de la sociedad con respeto, igualdad y equidad de oportunidades (LGIPD, 2011).

A través de estas leyes el CONADIS se convierte en el “Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad” y la “Asamblea Consultiva” cuyo objetivo fue el promover el cumplimiento del “Programa Nacional para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad”. Con el objetivo del cumplimiento de estos programas, acciones y mecanismos se creó el “Sistema Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad” y se desarrolló el “Sistema Nacional de Información en Discapacidad” (INEGI, 2013).

Finalmente, este panorama normativo y legal permite visualizar desde un contexto internacional y nacional las leyes y normas, programas y organizaciones que se han

desarrollado en pro de los derechos de las personas con discapacidad en diferentes áreas como la educación, el trabajo, la salud, la seguridad y asistencia social y la cultura; puntualizando aspectos sobre la protección, la prevención, integración y participación social, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad de servicios. En los siguientes párrafos, continuando el fenómeno de la discapacidad se presenta la evolución al acceso de este colectivo en la educación superior y cuál es la perspectiva normativa que lo sustenta.

2.2. El fenómeno de la discapacidad en la educación superior

El derecho al acceso a la educación para todos en condiciones de igualdad es un derecho humano al reconocimiento de la diversidad, como ya se señaló. El acceso a la educación superior y la inclusión de personas con discapacidad en el Sistema Educativo ha sido impulsado desde las leyes y políticas públicas hace más de dos décadas. No obstante, los programas que han tenido el propósito de fomentar la inclusión han actuado con lentitud con el logro de objetivos y requieren mayor atención. Las personas con discapacidad hasta hace algunos años estuvieron prácticamente excluidas en la educación superior (Alcántara y Navarrete, 2014).

En el ámbito universitario, se debe favorecer el acceso a todos los estudiantes, sin discriminación o exclusión por falta de medios, recursos u oportunidades para que le permitan desarrollar competencias. Para que lo anterior se logre se necesitan medidas de infraestructura, transporte, ayudas técnicas y tecnologías, asistencia personal entre otros para poder hablar de la inclusión en la participación de los estudiantes y que estos formen parte de la comunidad universitaria (Mayán, 2017). A continuación, se presenta la evolución del acceso de los estudiantes con discapacidad a la educación superior y las leyes y normas que la han respaldado.

2.2.1. Evolución del acceso de estudiantes con discapacidad a la vida universitaria

La inclusión de personas con discapacidad a estudios superiores tiene sus raíces en la lucha a favor de los individuos que en algún momento fueron nombrados inválidos, deficientes, discapacitados, lisiados, sordomudos y otras etiquetas que desvalorizaban a las personas, a lo que hoy en día se reconocen y se deben nombrar personas con discapacidad. Comenzaron a hacerse presentes a partir de dos factores: primeramente, por la lucha sobre sus derechos desde la sociedad civil con movimientos como la Unión de Personas Físicamente Deficientes contra la Segregación (UPIAS, por sus siglas en inglés) y desde la

academia con estudios sobre la discapacidad; y el segundo por la ampliación de oportunidades a este grupo social (Pérez, 2016).

Las personas con discapacidad lograron entrar a las instituciones de educación superior en los años noventa, en países desarrollados como Reino Unido, Noruega, Estados Unidos y España, este proceso se favoreció por la legislación educativa y la normativa universitaria (Ebersold y Evans, 2003). Sin embargo, países como Argentina, Brasil, Chile y México, actuaron con mayor lentitud y fue hasta la primera década del siglo XXI donde las personas con discapacidad tuvieron acceso a la educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC], 2006).

A partir de la década de los 90's, en la Unión Europea se creó el programa UNICHANCE-proyecto Helios II, el cual tuvo el propósito de integrar las personas con discapacidad a la educación superior, plasmado en la Carta de Luxemburgo en 1996. Varias universidades europeas y norteamericanas desarrollaron programas y/o servicios para las personas con discapacidad, garantizando su integración e igualdad de condiciones influenciadas por la organización de AHEAD (Association of Higher Education and Disability) Asociación de Educación Superior y Discapacidad, que aportaba el desarrollo de políticas y oferta de servicios de calidad en la educación superior (IESALC-UNESCO, 2006).

En el año de 1993, en el Reino Unido se decidió generar presupuesto para el acceso y mejora de las personas con discapacidad a nivel superior. Para el año de 1995 se aprueba la "Ley de Discriminación por Discapacidad" donde las universidades quedan obligadas a proporcionar espacios y servicios para los estudiantes con alguna discapacidad (Borland y James, 1999).

En España, las personas con discapacidad llegaron a la educación superior en los años 90's, donde se impulsó la Ley Orgánica de Universidades y su restructuración. Para el 2013, se aprobó la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social, a partir de esto se desarrollaron programas y servicios a favor de estos estudiantes (Ferreira et al., 2012).

En Estados Unidos, en el año de 1864, se fundó la Universidad de Gallaudet, marcando el inicio de la educación a nivel universitario, con la creación de una universidad dirigida a personas con discapacidad auditiva. En el año 1973, se hizo un cambio importante

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con la Ley de Rehabilitación, la cual prohibía la discriminación por razones de discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1993). En este mismo año se creó el Acta de Rehabilitación, donde las universidades tuvieron la obligación de desarrollar políticas inclusivas para fomentar el acceso a estudiantes con discapacidad (IESALC-UNESCO, 2006). Para el año de 1980, se desarrollaron acciones para trabajar las Dificultades de Aprendizaje. En el año de 1990 se elaboró el Acta de Americanos con Discapacidades (ADA) por sus siglas en inglés, la cual proporcionó herramientas específicas para las instituciones de educación superior para favorecer aulas más inclusivas. Para el año 2004, se promulgó la Ley de Educación para las Personas con Discapacidad, garantizando la educación pública y gratuita, en educación inicial hasta educación media superior (Stodden, 2015).

En América Latina, existen evidencias que en la década de los 70's universidades latinas habían aceptado estudiantes en su mayoría con discapacidad visual y física como la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Pedro Henríquez Ureña en República Dominicana y la Universidad de Costa Rica (IESALC-UNESCO, 2006). A partir de esto países como Argentina y Brasil promulgaron sus leyes generales para la atención de las personas con discapacidad en la década de los ochenta; en Chile, Costa Rica, Guatemala y Venezuela a mediados de los noventa y entre finales del siglo XX y principios del XXI para países como Ecuador, Panamá, Perú, República Dominicana y México (Pérez, 2016).

Todo lo anterior permitió generar iniciativas gubernamentales e institucionales a favor de la inclusión en la educación superior como: la Red Interuniversitaria “Discapacidad y Derechos Humanos ” en el año 2003 formada por 11 universidades la cual fomentaban políticas activas de inclusión, como las políticas institucionales en todas las Universidades Públicas de Costa Rica o el primer Encuentro Nacional de Educación Superior y Discapacitados en el año 2004 en Honduras que promovió la creación de servicios de estudiantes con discapacidad y la accesibilidad (IESALC-UNESCO, 2006).

Estudios demuestran que países de África, Asia y América Latina mostraron que el logro académico de las personas con discapacidad adultas es más bajo que el de las personas que no cuentan con alguna discapacidad; y existe diferencias más notorias en países como Malawi, Bangladesh, Pakistán, Brasil y Filipinas, donde apenas alcanzan la educación básica (Mitra et al., 2011). Además, hay países que siguen manteniendo el sistema de educación especial el cual segrega, en vez de ocupar recursos para integrar a los niños y jóvenes al

tesis tesis tesis tesis tesis

sistema educativo regular (ONU, 2013), lo cual ocasiona disminuir las oportunidades de acceso a la educación media superior y superior, pues los conocimientos y habilidades que adquieren los estudiantes no les permiten competir para ingresar a escuelas regulares (Pérez, 2016).

En el año 2005, la UNESCO publicó el Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005; declarando que a pesar de que las universidades habían desempeñado un papel importante en leyes y políticas públicas, se debía seguir trabajando en ampliar mayores oportunidades a las personas con discapacidad (UNESCO-IESALC, 2006).

Las cifras de datos sobre las personas con discapacidad son muchas veces desactualizadas y basadas en categorías diferentes, lo que no permite ofrecer un panorama real del fenómeno, sin embargo, a continuación, se presentan algunas cifras estadísticas.

En países de la Unión Europea, para el año 2011 se estimaba que el 24% de las personas adultas con alguna discapacidad visual, auditiva, de movilidad o de comunicación habían completado su educación superior, en comparación con el 40% de los adultos sin discapacidad (EuroStat-European Commission, 2014).

Para el caso de América Latina, en Argentina en el año 2014, el Servicio Nacional de Rehabilitación tenía registradas a 179,174 personas con discapacidad, de las cuales el 3.15% tenía estudios superior incompletos y el 5.19% completos, estos datos fueron sin considerar la edad. Para las personas entre los diecinueve y veinticuatro años, solo el 0.6% se encontraba cursando la educación superior o lo acababan de terminar (Servicio Nacional de Rehabilitación, 2014).

En Chile, según el Censo Nacional del año 2012, había 2,119,316 personas con discapacidad, de las cuales 208,224 (9.8%) estaban cursando estudios a nivel superior; solo el 29.4% había terminado uno o dos años de estudios; el 35.2% tenía de tres a cuatro años y el 29.6% completo cinco o más años; el resto no concluyó ni el primer año (INE, 2012).

Para el caso de Brasil según cifras del Ministerio de Educación en el año 2010 había 20,287 personas con discapacidad en educación superior representando el 6.2%; de las cuales el 33.9% estaba inscrita en instituciones públicas y el 66.1% en instituciones privadas (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [IIEP-UNESCO], 2012).

En el año 2012, en México, había 7,751,000 personas con discapacidad, de las cuales el 5.2% había cursado menos de un año de educación a nivel superior (INEGI, 2012).

En la educación superior, es necesario que las legislaciones y políticas públicas reconozcan la igualdad de oportunidades en la educación a las personas con discapacidad incluyendo la formación universitaria, de tal manera que se genere un mayor consenso en torno a políticas inclusivas que estén enfocadas a este nivel educativo con legislaciones que respalden el acceso de las personas con discapacidad en la educación superior. A continuación, se presenta un panorama general de la legislación internacional y nacional enfocadas a la educación superior en el nivel universitario de las personas con discapacidad.

2.2.2. Leyes y normativas sobre discapacidad y universidad

En este apartado se expone un panorama general de la legislación internacional y nacional sobre los alumnos con discapacidad en la educación superior.

2.2.2.1. Contexto internacional. Primeramente, partiremos de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” en el que se estableció el derecho a la educación y el acceso a los estudios superiores igualitarios (ONU, 1948). La UNESCO en el año 1960 reafirma este derecho con la accesibilidad a todos, en condiciones de igualdad y capacidad de cada persona en la educación superior.

En la “Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 1975b), se estableció el derecho de la dignidad humana a las personas con minusvalía, teniendo una vida satisfactoria y plena en la medida de lo que sea posible. En el “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” (ONU, 1976a) se ratifica el derecho al acceso igualitario de la enseñanza superior y la implementación de la enseñanza gratuita.

Los estados miembros deberán adoptar políticas para las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades en la educación además de ofrecer posibilidades de acceso a nivel universitario, lo anterior se estableció en el “Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad” (ONU, 1982). Posteriormente, en la “Convención sobre los Derechos del Niño” (ONU, 1989) se reconoció el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad para todos de la enseñanza superior. En las “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad” (ONU,1993), se estipuló que los estados deben reconocer la educación en los niveles

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad además de generar entornos integradores de enseñanza. Esto a través de proponer mejorar en los servicios, el derecho a la educación, cultura y la vida profesional para todas las personas que están dentro de la educación superior.

Un momento muy importante en la historia de la discapacidad fue la “Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” (UNESCO, 1994). Estas legislaciones reconocen la participación en igualdad de oportunidades a los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en los niveles de enseñanza de primaria, secundaria y superior. Dentro de la universidad corresponde un importante trabajo en relación con investigación, evaluación, formación docente, elaboración de programas y materiales pedagógicos.

Posteriormente en el siglo XXI con la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior” (UNESCO, 1998), se planteó la igualdad de acceso a la educación superior eliminando la discriminación de raza, idioma, religión ni condiciones económicas, culturales, sociales ni en incapacidades físicas. En la “Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad” (Organización de los Estados Americanos [OEA], 1999) se crearon medidas enfocadas a aspectos legislativos, sociales, educativos, laboral u otras para prevenir y eliminar todas las formas de discriminación hacia las personas con discapacidad con la finalidad de integrarlos en la sociedad.

En el “Marco de Acción de Dakar. Educación para todos en las Américas” (UNESCO 2000), se reafirma el derecho como derecho humano para todos, atendiendo las necesidades de aprendizaje para los jóvenes y adultos en el acceso equitativo y programas enfocados a su preparación adulta, lo anterior a partir de que los países generen marcos legales e institucionales de inclusión apoyados de tecnologías de la información y comunicación (TIC), promoviendo el acceso permanente y equitativo para los docentes y toda la comunidad educativa.

En la “Declaración e Informe sobre la Inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe” (IESALC-UNESCO, 2006), se estipula la inclusión de las personas con discapacidad como derecho humano y se reafirma el fortalecimiento de las bases de información e inclusión de ellos en la Educación Superior.

Además, se aprueban leyes y normas que fomenten sus derechos y su inclusión en este nivel educativo, favoreciendo la accesibilidad y desarrollo de la diversidad en la evaluación y acreditación de instituciones y programas en educación superior. Con lo anterior se creó la Red Latinoamericana y del Caribe de Educación Superior sobre inclusión y diversidad realizando investigaciones conjuntas y elaborando una guía de evaluación para la inclusión y accesibilidad para las personas con discapacidad en la educación superior (UNESCO-IESALC, 2006).

En la “Convención sobre los Derechos Humanos de las personas con discapacidad” (UNESCO, 2006) se reitera el derecho a este colectivo a una educación de calidad y de respeto del entorno de aprendizaje, asegurando el acceso a la educación superior, formación profesional, educación para adultos y aprendizaje sin discriminación con igualdad de condiciones.

En el “Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad” (OEA, 2006) y en la “Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe” (UNESCO-IESALC, 2008) se promovió que en las instituciones de educación superior deben creer en la diversidad, flexibilidad, garantizar el acceso y permanencia de condiciones equitativas y de calidad en la educación superior a toda la población que se encuentra vulnerable como los trabajadores, pobres, poblaciones indígenas, migrantes, refugiados, con discapacidad, etc.

En la “Conferencia Internacional sobre Educación” (UNESCO, 2008) titulada “Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro” estuvo enfocado a dos principios, reconocer la educación inclusiva como un proceso de educación de calidad y las políticas educativas que promueven la cultura y clima escolar agradable, eficaz e inclusivo para todos.

En este apartado se presentó el marco legal, documentos y programas internacionales enfocados a temas de educación superior, universidad y personas con discapacidad. En general estos documentos tuvieron la finalidad de promover una educación de calidad, igualdad de oportunidades y acceso a este colectivo a la educación superior. A continuación, se presenta lo enfocado a nivel nacional y estatal.

2.2.2.2. Contexto nacional y estatal. Las disposiciones legales en México que abarcan los derechos de las personas con discapacidad dentro de la educación superior son los enfocados a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades en documentos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

oficiales como: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917); la Ley General de Educación (2019); la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD] (2018) y Leyes Estatales sobre Integración Social para las personas con discapacidad y Ley de Educación de Aguascalientes. Además, se incluye el “Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de Educación Superior” elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Sardá et al., 2002). En los siguientes párrafos se presenta lo más destacado en cada uno de ellos.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo 1° se estipula sobre el derecho humano y la prohibición a la discriminación por origen étnico, nacional, género, edad, discapacidad, condición social o salud, religión, opinión, preferencia sexual, estado civil u otros que atenten en contra de la dignidad humana. En el Artículo 3° de la Constitución Mexicana nos habla que toda persona tiene derecho a la educación, y deberá garantizar la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior, la obligatoriedad de la educación superior corresponde al estado (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

En la Ley General de Educación en su Artículo 5° precisa mayor alcance en el derecho a la educación en cuanto a que el estado ofrecerá las mismas oportunidades de aprendizaje en el acceso, tránsito, permanencia, avance académico y egreso del Sistema Educativo Nacional a todos los habitantes del país mexicano, siempre bajo los principios de dignidad humana. Además, está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia incluyendo a todo aquel que se encuentre en situación de vulnerabilidad, puede ser por carácter socioeconómico, físico, mental, identidad cultural, origen étnico, situación migratoria, género o religión, como lo dice el Artículo 8° de la misma Ley (LGE, 2019).

En la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD, 2018) se estableció la inclusión de las personas con discapacidad, en igualdad y oportunidades en todos los ámbitos de la vida como salud, educación, trabajo y desarrollo social. En el capítulo III se garantiza el acceso a todos los niveles educativos, las ayudas técnicas y formación de profesionales. A partir de esto se instaura el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS) con el fin de promover, apoyar, fomentar, vigilar y evaluar las acciones, estrategias y programas de esta Ley.

Es importante resaltar que México ha estado presente en diferentes reformas o promulgaciones oficiales avalados por la ONU que enfatizan los derechos de las personas con discapacidad como: Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948); Pacto Internacional sobre los Derecho Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1976a); Pacto Internacional sobre los Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1976b); Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (ONU, 1982); Convención de los Derechos del Niño (1989) y Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993). Lo anterior, tuvo el objetivo de crear programas y servicios para mejorar la calidad de vida en ámbitos de salud, rehabilitación, educación y trabajo para las personas con discapacidad.

En varios estados de la República Mexicana se estipularon las Leyes de Integración Social donde se establecen los derechos de las personas con discapacidad. En estas leyes se compromete a los gobiernos estatales y a la sociedad a su cumplimiento. En el estado de Aguascalientes, se promulgó la “Ley de Integración Social y Productiva de Personas con Discapacidad” en el año 2000, para posteriormente cambiarse el nombre en el año 2020 a “Ley de Integración Social y Productiva de personas con discapacidad para el estado de Aguascalientes”, dicha Ley establece las bases que permitan la inclusión de las personas con discapacidad, con el propósito de asegurar los derechos humanos, el respeto, igualdad y equidad de oportunidades, eliminando tanto las barreras físicas como sociales que impidan la inclusión social de las personas con discapacidad en ámbitos sociales, culturales, laborales, salud, deportivas y en lo que nos compete a esta investigación en actividades de carácter educativo. En su Artículo 36° en el capítulo VII de “Educación General y Especial” de la misma Ley, se estipula que en todas las instituciones públicas o privadas y de cualquier nivel, el Instituto de Educación de Aguascalientes “deberá brindar trato digno y garantizar que las instalaciones cuenten con las especificaciones técnicas de accesibilidad y seguridad para las personas con discapacidad” (Ley de Integración Social y Productiva de Personas con Discapacidad para el Estado de Aguascalientes de 2020, p.16).

Existe otra ley en el estado titulada “Ley de Educación del Estado de Aguascalientes” la cual tiene como propósito principal garantizar el derecho a la educación basándose en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y otros tratados internacionales, Organismos Descentralizados y particulares conforme a la Constitución

Mexicana y la Ley General de Educación. En lo que corresponde a la educación superior en su Tercera Sección en su Artículo 41° se habla de la obligatoriedad de la educación superior correspondiente al Estado donde las autoridades educativas estatales y municipales concurrirán para garantizarán la gratuidad de la educación a nivel licenciatura priorizando la inclusión de los grupos sociales más desfavorecidos, lo anterior está presente en el Artículo 42° de la misma Ley. Además, en el Artículo 44° se establece que las autoridades educativas deberán fomentar la inclusión, continuidad y egreso oportuno de los estudiantes en educación superior (Ley de Educación del Estado de Aguascalientes, 2020).

Lo anterior representa el contexto nacional y estatal sobre la discapacidad en la educación superior. En México la ANUIES interesada por apoyar a las personas con discapacidad a participar en la educación superior construyó el “Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de Educación Superior” (Sardá et al., 2002), elaborado por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la ANUIES en el año 2002. Este manual tuvo el propósito de favorecer la inclusión de las personas con discapacidad a la educación estableciendo lineamientos para los centros universitarios y las instituciones de educación superior orientando su integración educativa con la eliminación de barreras físicas, culturales y sociales para formar con calidad personas con o sin discapacidad en cualquier disciplina o hacia el respeto de la diversidad humana. Este manual fomenta el crear instituciones con un Servicio de Apoyo a la Diversidad y Discapacidad (SADID) para que brinde el apoyo de formación, accesibilidad e información a todos los que conforman la comunidad educativa a ofrecer soluciones a las dificultades o necesidades que estén presentes para la inclusión de las personas con discapacidad.

Recapitulando, en párrafos anteriores se habló sobre las leyes, declaraciones, conferencias, manuales, servicios, programas, etc., enfocados a la discapacidad en la educación superior, presentándose un panorama internacional, nacional y estatal. Orientados a la atención de las personas con discapacidad, destacándose principalmente el derecho a una educación de calidad; la igualdad de oportunidades y el acceso de las personas con discapacidad a una educación superior con el compromiso de la comunidad universitaria y del gobierno a generar condiciones óptimas para participar, aprender y desarrollar personas capaces de crecer dentro de una sociedad. Sin embargo, es importante mencionar lo que se

ha hecho a nivel institucional en la Universidad Autónoma de Aguascalientes pues es relevante conocer el contexto normativo donde se realizó esta investigación.

2.2.2.3. Contexto institucional. En el ideario de esta institución se desarrolla su misión, valores, visión, orientaciones, funciones, actores, insumos y la imagen y prestigio institucional. Respecto a la misión institucional, este tiene como objetivo impulsar el desarrollo sustentable, justo y equilibrado de toda la sociedad con el objetivo de formar personas comprometidas y con ética a la solución de necesidades y problemáticas que pueda enfrentar la sociedad, para así mejorar el nivel de vida y bienestar de la población (UAA, 2016).

La UAA se guía por los siguientes valores institucionales: responsabilidad social, la calidad, el humanismo, la innovación, el pluralismo y la autonomía los cuales permiten el cumplimiento de la misión y visión y el desarrollo de funciones de la docencia, investigación, vinculación y difusión de la institución (UAA, 2016).

Sobre la imagen y prestigio institucional nos expone que la institución es “ampliamente reconocida y apreciada en distintos sectores y grupos sociales” (p.14), al ser una universidad comprometida en el desarrollo sustentable de México y de Aguascalientes, consolidándose como una institución de educación superior líder en el estado de Aguascalientes (UAA, 2016).

Dentro de sus orientaciones institucionales en el apartado de oferta educativa diversificada con igualdad de oportunidades declara que: “la universidad mantendrá abiertas sus puertas a toda persona del estado sin importar su condición social ni económica” (UAA, 2016, p.4) y su selección de alumnos se considerada por principios de “igualdad de oportunidades y sin discriminación por motivos de raza, género, condición social, religión, ideología, nacionalidad o de cualquier otra naturaleza” (UAA, 2016, p.5).

En cuanto a su Modelo Educativo Institucional la UAA guarda relación con cinco componentes, uno de ellos es la comprensión de la educación en la institución la cual pretende una educación de calidad y una formación integral para los estudiantes de forma equitativa, pertinente, permanente, flexible, responsable, innovadora, factible, sistémica, altamente especializada, enfocada al estudiante y su aprendizaje permitiéndole un acceso y permanencia de los estudiantes en la institución, sin distinción alguna considerando

únicamente las aptitudes académicas de los mismos y brindando el apoyo necesario para transitar con éxito en su proceso formativo universitario (UAA, 2015).

Recapitulando, el acceso de las personas con discapacidad en la educación superior es un derecho humano al reconocimiento de la diversidad y esto ha sido respaldado por leyes, políticas públicas y programas desde un contexto internacional, nacional, estatal e institucional que tienen como propósito promover una educación de calidad con igualdad de oportunidades. Este compromiso lo tiene la comunidad universitaria y el gobierno pues ellos generan las condiciones óptimas para participar, aprender y desarrollar personas competentes dentro de la universidad.

Sin embargo, existen barreras que limitan el acceso o permanencia de las personas con discapacidad en la educación superior y son llamadas barreras para el aprendizaje y participación. El término de barreras para el aprendizaje y participación, son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Y aparecen en diferentes contextos como: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas (Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, 2012).

Autores como Fuller et al. (2004) plantean que las barreras para el aprendizaje en estudiantes universitarios con discapacidad son en torno a cuatro focos de atención: el aprendizaje, la evaluación, el acceso a la información y las actitudes de funcionarios y profesores. En torno a este último foco de atención, las actitudes positivas o negativas de la comunidad educativa inciden en el éxito de un sistema educativo inclusivo (Martínez et al., 2011). Las actitudes son elementos que pueden facilitar o dificultar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad y su conocimiento puede propiciar un cambio de actitudes con una visión más favorable hacia estos estudiantes (Martín y León, 2011). En el próximo apartado se revisa lo relativo a las actitudes.

2.3. El concepto de actitud

La importancia del estudio de las actitudes radica en que permite la comprensión de la conducta social humana por algunas de las siguientes razones: a la hora de adquirir nuevos conocimientos; ayudan a interpretar y procesar la información sobre el entorno; se relacionan en la forma como nos comportamos; reflejan los valores, normas y preferencias de un grupo

social; puede cambiar un contexto con el cambio de las actitudes y por último el estudio sobre las actitudes permite conocer áreas de investigación que son tradicionalmente dispersas (Orduña et al., 2009).

El concepto de la actitud ha sido un tema destacado hace más de 80 años como uno de los ejes centrales de la Psicología Social, Allport lo definía en 1935 como un concepto indispensable de la Psicología Social contemporánea y su importancia ha sido destacada desde entonces por numerosos autores (Marín y Martínez, 2015).

El estudio de las actitudes también ha estado presente, en otras disciplinas y áreas del campo social. Existen numerosos estudios dirigidos a una población en general o a grupos específicos que se centran en identificar las actitudes de las personas hacia numerosos aspectos del mundo social. Las actitudes siempre se refieren a un “ente determinado” a lo que se ha denominado el objeto de la actitud, que puede ser prácticamente a cualquier cosa, por ejemplo: objetos concretos, abstractos, ideas, opiniones, conductas, personas o grupos de personas (Orduña et al., 2009). El término “actitud” se deriva del italiano *attitudine* que significa una deformación del latín *aptitudini*. En la literatura sobre esta temática se encuentran numerosas definiciones. A continuación, se presentan definiciones de autores clásicos del concepto de actitud.

Según Allport (1935) la actitud es “un estado de predisposición mental o neuronal, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionada” (Allport, 1935; p. 810). Thurstone (1931) definió la actitud como un efecto a favor o en contra de un objeto psicológico, el efecto positivo tiene relación al agrado o preferencia y por otro lado la forma negativa, es descrita como el odio, desagrado, destrucción u otras formas negativas de reacción hacia el efecto negativo del objeto psicológico (p. 245).

Según Triandis (1971) la actitud es una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado estímulo, de la cual se derivan tres componentes: la idea (cognitivo), la emoción asociada a ella (afectivo) y la predisposición a la acción (conductual). A su vez Beltrán, (1998) define la actitud como una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar. Teniendo como componentes tres dimensiones: la cognoscitiva, la afectiva y la conductual.

Recapitulando, la actitud se define como un estado o emoción de predisposición hacia una objeto, situación o persona a favor o en contra hacia tres componentes: el primero son las ideas y creencias (cognitivo), el segundo la emoción asociada (afectivo) y la tercera la tendencia a la acción o el comportamiento (conductual). A continuación, se describe cada uno de esos componentes.

2.3.1. Componentes de la actitud según el modelo tradicional

El concepto de actitud depende del modelo que se adopte para conceptualizarla y ha sido definida de múltiples maneras dependiendo del modelo teórico que se asuma. En relación esto Gutiérrez (2015) presenta los siguientes modelos: *modelos instintivistas* que incluyen los paradigmas derivados de una interpretación principalista del instinto, donde las actitudes son generadas por términos de impulsos innatos; *modelos referenciales* en la cual la actitud se explica como un proceso de imitación del sistema social percibido y *modelos conductistas* que establece la acción como clave explicativa, es decir el comportamiento es la causa de la actitud y los modelos tradicionales, el cual analiza por medio de dimensiones o componentes la actitud.

En este trabajo se asume la perspectiva del modelo tradicional o concepción tripartita de las actitudes, puesto que al conocer los componentes de una actitud ayudara a inferir dicha actitud hacia un objeto en particular. Esta organización mental llamada concepción tripartita de las actitudes se define con un sistema de elementos cognitivos, afectivos y comportamentales o de tendencia a la acción (Morales et al., 2007).

De manera general, se puede decir que las actitudes bajo este modelo se estructuran por creencias y conocimientos (componente cognitivo); sentimientos y emociones (componente afectivo) o a las experiencias en comportamientos anteriores (componente tendencia a la acción), cabe mencionar que estos tres componentes pueden estar separados o unidos en la valoración del objeto, cada uno de estos crea la estructura de la actitud hacia el objeto, puede ser uno, dos o los tres, no obstante sus evaluaciones no tienen que coincidir (Orduña et al., 2009).

2.3.1.1. El componente cognitivo. El componente cognitivo nos indica que las actitudes están relacionadas directamente con los pensamientos o creencias que se desarrollen sobre el objeto de la actitud, es decir que se basa en los juicios sobre lo que nos gusta o estamos de acuerdo, en relación con lo que pensamos ya sea positivo o negativo que posee un objeto de actitud y con énfasis especial a la racionalidad y a la lógica (Barton y Byrne, 2002). La relación de las creencias es el hecho de estar en relación con objetos o personas que describan o valoren tales objetos, generando así las creencias (Morales et al., 2007). La representación cognoscitiva puede ser vaga o errónea, su efecto estará dado en el primer caso a ser poco intenso y en el segundo caso no afectará la intensidad del afecto. Un elemento importante de la cognición son las creencias evaluativas las cuales son impresiones favorables o desfavorables que alguien tiene hacia un objeto o persona (Barton y Byrne, 2002).

Existen modelos teóricos que definen la relación de las creencias y el comportamiento hacia el objeto de la actitud como la Teoría de la acción razonada por Fishbein y Ajzen (1975) y la Teoría de la acción planeada por Ajzen (1991).

2.3.1.2. El componente afectivo. Esta dimensión se relaciona a las experiencias que asociamos a determinadas emociones a objetos, situaciones o personas, referente a las creencias que se posee sobre el objeto que se evalúa. Existen mecanismos que definen la relación de los efectos con la formación de actitudes como el condicionamiento clásico, el priming afectivo y la mera exposición (Morales et al., 2007).

Es importante decir que el sentimiento que se genere pueda ser a favor o en contra del objeto social, este componente emocional de la actitud se puede aprender a través de los padres, maestros o de amigos (Barton y Byrne, 2002).

2.3.1.3. El componente tendencia a la acción. El tema del comportamiento humano es un tema de interés para los psicólogos sociales, puesto que puede servir de base para desarrollar evaluaciones sobre el objeto de actitud. Esto quiere decir que las conductas que realizamos proporcionan información para la formación de las actitudes (Morales et al., 2007) y están ligadas a la percepción, la personalidad, la motivación y la experiencia del sujeto que ejerce influencia a la respuesta de las personas al sujeto, objeto o situación (Barton y Byrne, 2002).

El componente tendencia a la acción es la predisposición para reaccionar hacia los objetos o sujetos de una determinada forma, es decir es el componente activo de la actitud (Barton y Byrne, 2002). La Psicología Social explica este componente conductual a través de procesos como el condicionamiento clásico, disonancia cognitiva, autopercepción, sesgo de búsqueda y autovalidación (Morales et al., 2007).

En conclusión, el concepto de actitud ha sido definido por diversos autores y depende del modelo teórico que se adopte para conceptualizarla, desde el modelo tradicional se distingue por tres elementos: cognitivos, afectivos y comportamentales o de tendencia a la acción. Sin embargo, no solo basta con definirla si no conocer también cuáles son las funciones que tienen para operar, por tal motivo en los siguientes párrafos se describen cuáles son sus principales funciones de las actitudes.

2.3.2. Funciones de las actitudes

Una de las funciones principales de las actitudes es la de operar bajo esquemas o marcos mentales que ayudan al sujeto a interpretar y procesar información, igualmente muestran las percepciones u opiniones acerca de un tema, persona u objeto (Barton y Byrne, 2005).

En la literatura podemos encontrar diferentes clasificaciones con relación a las funciones de las actitudes, según Morales et al. (2007) se destacan tres principales: organización del conocimiento, utilitaria y de expresión de valores, a su vez Katz (1960) agrega además de las anteriores la función de la defensiva del yo. Este análisis funcional permite delimitar las funciones psicológicas de interacción entre la persona con el objeto.

La organización de valores muestra una mente que tiene que estar preparada para estructurar, organizar y dar coherencia a lo que se nos presenta, generando una adaptación con el ambiente que nos relacionamos (Allport, 1935 y Sherif, 1936). De esta manera las actitudes ayudan a generar un conocimiento y control, generando una respuesta tanto positiva o negativa ante una situación nueva y aumentando una sensación de control (Brehm, 1966; Maslow, 1962; Murray, 1955) para ayudar a comprender el entorno y darle un significado (Gaviria et al., 2012). Es decir que nuestro conocimiento con el mundo afecta la forma en que procesamos alguna información. Los procesos de exposición y atención hacia un estímulo, y su codificación está determinado por la percepción y el juicio influenciado por

nuestras actitudes. De este modo las actitudes guían la búsqueda y la exposición de información, acercándose a los que sean congruentes y alejándose a los que no (Morales et al., 2007).

Con relación a la función utilitaria, o también llamada instrumental, está basada en las teorías de aprendizajes, en donde las actitudes ayudan a alcanzar objetivos deseados por el sujeto y que genere recompensas. Donde las actitudes optimizan las relaciones entre los individuos en un entorno específico (Morales et al., 2007). Es decir, que a través de las actitudes podemos lograr conseguir lo que queremos y evitar aquello que no nos gusta (Katz, 1960).

En el caso de la función de identidad y expresión de valores, lo hace en relación cuando las personas manifiestan sus actitudes por medio de opiniones o valoraciones sobre un tema en particular (Morales et al., 2007). Su expresión de cómo logra esas actitudes como su comportamiento, sirven para informar cómo somos ante los demás (Katz, 1960). De esta manera permite expresar las actitudes mostrando sus principios o valores, y contribuyendo a satisfacer la necesidad básica de aceptación y permanecía en un grupo (Baumeister y Leary, 1995 y Brewer, 1991).

Por último, la función defensiva del yo es la que crea un sentimiento de satisfacción con la persona y que a su vez pueden estar motivadas por mecanismos de defensa, (Gaviria et al., 2012) el cual mantiene sentimientos de confianza hacia la persona generando autoestima (Barton y Byrne, 2005).

En resumen, las funciones de las actitudes surgen al observar la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas de los individuos, al tener conocimiento y control sobre un entorno, generar equilibrio y un sentido interno al sentirse bien con uno mismo y ser aceptados por los demás. Un punto discutido en relación con este constructo ha sido el de su medición y evaluación. A continuación, se presentan los tipos de medición que se han empleado para esta variable.

2.3.3. Medición de las actitudes

Son varios los procedimientos que han sido diseñados para medir las actitudes, los cuales se clasifican en dos categorías: directos e indirectos. Los primeros son preguntas formuladas directamente a las personas sobre sus opiniones y evaluaciones en relación con

un objeto de actitud, en cambio los procedimientos indirectos evalúan a las personas al objeto de actitud sin preguntar directamente (Morales et al., 2007).

Dentro de los procedimientos directos están los instrumentos de medida como el diferencial semántico (Osgood et al., 1957), la Escala de intervalos aparentemente iguales (Thurstone, 1928), la escala de Likert (Likert, 1932) y la escala de clasificación de un solo ítem (La Piere, 1934).

En relación a los indirectos se pueden destacar los registros fisiológicos (electromiografía facial, el electroencefalograma y el registro de la activación de estructuras cerebrales), las pruebas proyectivas como el Test de percepción Temática (Proshansky, 1943), los métodos de observación conductual (Dovidio et al., 1997) y las de tiempos de reacción, como el Test de Asociación Implícita (Greenwald et al., 1998) y la Tarea de Evaluación Automática (Fazio et al., 1995).

Son muchas y variadas las formas de evaluar las actitudes hacia un objeto, entre los instrumentos más utilizados se encuentra la llamada escala de Likert, la cual consiste en la presentación de una serie de afirmaciones positivas y negativas relacionadas hacia el objeto de actitud donde se mide el grado de acuerdo o desacuerdo, de modo que tiene que marcar una de las alternativas que se encuentran presentes en la escala, reflejándose la puntuación final y obteniendo una media de cada uno los ítems (Morales et al., 2007).

Además, de las formas en que se miden las actitudes es importante resaltar cual es la relación que tienen sus componentes y las características principales que presenta, lo anterior se detalla a continuación.

2.3.4. Relación de los componentes y características de la actitud

La forma en que se estructura la actitud está dada por la integración de las evaluaciones de uno, dos o los tres componentes de la actitud, no obstante, la evaluación de las dimensiones afectivo, cognitivo y tendencia a la acción pueden no siempre coincidir. Es decir, las creencias pueden ser favorables a un objeto mientras que los sentimientos pueden ser desfavorables, cuando las dimensiones no son consistentes se afirma que las actitudes son ambivalentes (Orduña et al., 2009).

Como ya se ha mencionado anteriormente la actitud es un constructo psicológico no observable, pero evaluado por las respuestas que la persona hace hacia el objeto, esas

valoraciones se relacionan a responder por medio de reacciones o conductas hacia ese objeto, como pueden ser respuestas cognitivas, afectivas y conductuales.

Las características de las actitudes en primer lugar se tratan de procesos que se derivan del aprendizaje y la experiencia, es decir se forman e integran a través de la vida de la persona. En segundo lugar, son derivadas de la experiencia y a su vez se modifican por la misma, reflejándose en la conducta del sujeto. A partir de lo anterior se distinguen tres aspectos importantes que caracterizan a toda actitud que son: el objeto, dirección e intensidad. Se entiende por objeto a todo aquello que el individuo puede reaccionar llámense personas, situaciones, ideas, objetos, etc. (Bello, 2005).

La magnitud de una actitud depende de la dirección e intensidad. La dirección es la evaluación positiva o negativa y la intensidad representa el grado o extremosidad de esa dirección (Orduña et al., 2009). La valencia, dirección u orientación hacia el objeto de una actitud es un valor para el individuo, el cual tiene propiedades afectivas debido a su atracción o repulsión (Bello, 2005).

La intensidad o fuerza de una actitud depende de varios factores: su importancia de la actitud para la persona; intensidad o extremosidad de su evaluación; conocimiento del objeto de actitud y la accesibilidad de la actitud (Orduña et al., 2009). El concepto de fuerza de las actitudes se refiere a la capacidad de una actitud para ser relativamente estable, a su vez resistente en el tiempo y con la capacidad de predecir las conductas de las personas. Las actitudes que se denominan fuertes tienden una mayor probabilidad de generar estos resultados que las que se conoce como débiles (Morales et al., 2007).

A partir de esto se han identificado distintos indicadores objetivos y subjetivos de la fuerza de una actitud. Los indicadores objetivos son extremosidad, accesibilidad, ambivalencia, estabilidad, resistencia, potencial predictivo sobre la conducta y grado de conocimiento asociado a la actitud. En cambio, para los indicadores subjetivos esta la estimación subjetiva o la percepción hacia los indicadores objetivos como: confianza, importancia y conocimiento (Morales et al., 2007).

Como conclusión las actitudes se han estudiado desde la Psicología Social, y su importancia es relevante en la comprensión de la conducta humana a numerosos aspectos del mundo social. El concepto de la actitud depende del modelo que se adopte para conceptualarla, desde el modelo tradicional se define como una predisposición hacia tres dimensiones lo

cognitivo, lo afectivo y tendencia a la acción. Lo cognitivo son las creencias y conocimientos; el afectivo son sentimientos y emociones, y tendencia a la acción es la forma de comportarse hacia el objeto de la actitud. Para poder medirla se utilizan diferentes métodos directos e indirectos, el que se utiliza con mayor frecuencia es el directo mediante la escala Likert, el cual mide según las características de la actitud: la dirección u orientación con su grado de desacuerdo o acuerdo y la intensidad con el grado de extremosidad de esa dirección hacia el objeto actitudinal.

Se ha señalado en los párrafos anteriores que las actitudes se dirigen a numerosos objetos: concretos, abstractos, ideas, opiniones, conductas, personas, grupos, instituciones o hasta un fenómeno en especial (Orduña et al., 2009), es decir el espectro de posibles objetos actitudinales es muy amplio, uno de esos objetos de estudio es como ya se había mencionado anteriormente hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, a continuación, se presenta a detalle lo que respecta a este objeto de investigación.

2.3.5. Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad

El objeto de la inclusión es un proceso capaz de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, de tal manera que procura disminuir y eliminar aquel proceso que lleve a la exclusión (Barton, 2009).

Las actitudes de la comunidad educativa hacia los estudiantes con discapacidad inciden en el éxito de un sistema educativo inclusivo (Martínez et al., 2011), dos actores claves son las autoridades educativas y los docentes. Las actitudes de los primeros sujetos radican en la labor que tienen como líderes al coordinar a múltiples actores que integran una comunidad educativa; democratizan y enriquecen aprendizajes que permite generar prácticas y valores alineados a la cultura de la inclusión (De la Cruz, 2020).

Estos líderes tienen la labor de generar la dirección de una institución hacia prácticas, concepciones y valores inclusivas, favoreciendo propuestas, objetivos, desafíos que resuelven problemas de un contexto educativo (Mollo y Fuentes, 2019).

Las investigaciones han señalado que la educación inclusiva está siendo influenciada por las actitudes de las autoridades educativas, pues ésta facilita el éxito de la integración, y sus actitudes son fundamentales a la hora de implementar la innovación y la política educativa en la institución. Los factores que influyen estas actitudes hacia la

educación inclusiva son: la experiencia profesional, la formación académica recibida y la permanencia estable de los miembros de la institución, pues esto representa un factor de liderazgo positivo que se ve reflejado en las autoridades educativas (Bravo, 2013).

Una de las líneas de investigación sobre las actitudes hacia la educación inclusiva, es la del docente y se ha destacado como un factor influyente para su éxito. Sus actitudes son influenciadas por ciertas características como: edad, género, experiencia profesional, su nivel de formación, ubicación de la escuela, servicios de apoyo disponibles o el conocimiento en temas de discapacidad, investigaciones indican que estos factores son capaces de influir en las diferentes actitudes de los docentes. A continuación, se describe cada uno de ellos.

2.3.6. Factores que determinan la actitud hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad

Las actitudes hacia los estudiantes con alguna discapacidad pueden estar influenciadas por diversos factores como: responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, experiencia profesional, características de los alumnos, clima del aula, relación social, desarrollo emocional y creencias (Mula et al., 2002). A continuación, se describen estos factores y cómo influyen en las actitudes de las autoridades educativas y de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

2.3.6.1. Responsabilidad. La responsabilidad de la formación de los alumnos con alguna discapacidad siempre ha sido sin duda un cargo de los docentes, sin embargo, también corresponde a otros actores educativos como las autoridades educativas y psicopedagogos (González y Triana, 2018). Existen profesores que aún creen que la responsabilidad del proceso de formación de los estudiantes con alguna discapacidad cae sobre el maestro de apoyo o el especialista. Indicando que no están preparados para el trabajo (González y Triana, 2018) lo cual estaría ocasionado que los docentes están marginando el proceso de inclusión (Vega, 2009) e influenciando es sus actitudes hacia ellos.

2.3.6.2. Formación docente y capacitación profesional. La formación de los docentes ha ido evolucionado conforme al sistema educativo, generando cambios que exigen al docente enseñar mediante un proceso reflexivo que permita imaginar y crear espacios significativos incluyentes (González y Triana, 2018).

Según López (2014) la formación docente es un proceso de una sola vía, con inicio y fin, y este termina cuando se entrega el título universitario, pero implicando un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Granada et al. (2013) afirman que es importante que los docentes tengan una formación inicial profesional que les de las herramientas necesarias hacia las respuestas educativas de calidad a la diversidad de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de contar con una capacitación profesional continua que le permita prepararse y actualizarse constantemente, para responder a las demandas emergentes.

Woolfson y Brady (2009) a su vez señalan que los profesores al no estar preparados para educar en ambientes inclusivos se autocalifican como no preparados para incluir alumnos con discapacidad. Sin embargo, muestran preocupación ante su formación y sus capacidades de enfrentar prácticas más inclusivas (Lindsay, 2010). Horne y Timmons (2009) enfatizan la importancia del desarrollo profesional continuo para responder efectivamente a las necesidades de los estudiantes, apoyándose del área administrativa, el tiempo de planificación y capacitaciones en estrategias pedagógicas según las discapacidades, si esto no fuera así deterioraría la percepción positiva que los profesores tienen hacia la inclusión de estos estudiantes.

2.3.6.3. Experiencia docente. La experiencia es entendida como el hecho de conocer, sentido o vivido una determinada práctica educativa, en este caso si la práctica es positiva o no. Es así, que se ha señalado que los años de experiencia influye en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva, los profesores con menos años de experiencia enseñando manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia. Además de lo anterior se plantea que los que tiene experiencia previa en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos (De Boer et al., 2011).

2.3.6.4. Clima escolar y relación social. Según Koth et al. (2008) el clima escolar es la interacción social entre estudiantes y docentes definiéndose como las creencias, valores y actitudes que prevalecen dentro de la institución, a nivel del aula como a nivel escolar, contribuyendo a modelar las actitudes de los docentes. Para que se dé un clima favorable este deberá ser abierto, participativo y coherente, generando la posibilidad de una formación

integral de los estudiantes desde lo académico, social y emocional, dando una convivencia armónica (Moreno et al., 2011).

Para alcanzar un clima de aula con una disciplina positiva compartida con estudiantes con o sin discapacidad es clave fundamental la actitud positiva de los docentes hacia la inclusión, a esto se refiere a que las competencias socioafectivas muestran una relación hacia la práctica, generando la prevención de desajustes mentales de los docentes y propiciando un entorno favorable (González y Triana, 2018). El desarrollo de habilidades de estimulación afectiva, con la regulación de emociones, empatía, la escucha activa, la toma de perspectiva y creación de ambientes generará una solución pacífica de conflictos para la práctica docente favoreciendo las potencialidades de los alumnos con discapacidad (Torres et al., 2013).

A partir de lo anterior la calidad de las interacciones entre los alumnos y el profesor generará elementos para que el profesor detecte y responda las necesidades de los estudiantes para construir una relación social en el aula (Betancur y Gómez, 2015). Según la UNESCO (2008) para que la educación inclusiva se genere, se necesitan más sociedades justas y democráticas. Una importante herramienta para la cohesión social es garantizar la educación de calidad y desarrollar escuelas que acepten la diversidad de sus estudiantes en contextos sociales, culturales y con discapacidades distintas, propiciando el desarrollo de oportunidades y vivenciar valores en los estudiantes.

Cuando existe una escuela integradora se generan logros en habilidades sociales, lo que tiene un impacto favorable en el desempeño de los estudiantes y favorece su integración (Arismendy et al., 2009). Esto beneficia no solo a los estudiantes con discapacidad sino también a los demás desarrollando habilidades socioemocionales favorables y esto en equipo con la actitud favorable del profesor hacia la inclusión (González y Triana, 2018).

2.3.6.5. Desarrollo emocional. El desarrollo emocional de los estudiantes está influenciado a la preparación de los profesores, los cuales deben crear y utilizar apoyos, clima en el aula y las respuestas para que los estudiantes con discapacidad se sientan valorados (Sabeh, 2002).

2.3.6.6. Creencias. Las creencias se refieren a la interiorización que tienen los docentes hacia disminuir la exclusión social y favorecer las oportunidades de estos estudiantes. Puesto que la educación inclusiva depende del profesor comprometido y reflexivo en su profesión, al trabajar colaborativamente con los demás colegas para

planificar, desarrollar y evaluar su labor profesional para crear adaptaciones, cambios en programas y métodos didácticos que disminuyan las barreras de exclusión de estudiantes con discapacidad (Pérez, 2011).

2.3.6.7. Características de estudiantes y rendimiento. Las características que presentan los estudiantes están condicionando las actitudes de los profesores hacia el contexto de su inclusión. Según Huang y Diamond (2009), manifiestan que el tipo de discapacidad que tienen los estudiantes es una parte importante en el rol en la disposición de los docentes y administrativos hacia la inclusión. Los estudios indican que los educadores responden de manera diferente según el tipo de discapacidad sin considerar el diagnóstico entregado. Es decir, responden de una manera más positiva cuando los estudiantes cuentan con una discapacidad leve (síndrome de Down), con discapacidad física (parálisis cerebral) y hacia aquellos estudiantes sin ningún diagnóstico.

Según Cook y Cameron, (2010) señalan que los estudiantes que cuentan con algún trastorno del aprendizaje y problemas conductuales reciben altos índices de rechazo de los profesores en relación con los que no cuentan con ninguna discapacidad.

De igual modo De Boer et al., (2011), sostienen que los docentes se muestran más negativos al hablar de inclusión de estudiantes con trastornos de aprendizaje, problemas conductuales y discapacidad intelectual, que sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad física o sensorial.

Concluyendo con lo anterior los profesores tendrían una actitud diferente según las distintas necesidades que los estudiantes presentan, siendo los problemas conductuales con mayor respuesta negativa, generando barreras para la inclusión y participación de estos estudiantes.

En lo que respecta al rendimiento, se trata del posicionamiento de los docentes frente al desempeño académico de los estudiantes con discapacidad tras recibir la misma formación educativa en un aula regular (González y Triana, 2018), puesto que las creencias de los profesores hacia el rendimiento académico están basadas en las características de sus estudiantes y su capacidad de aprender Gavia (2013).

Kaplan (2004) sostiene que las creencias de los profesores hacen referencia a las comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones sentidas como verdaderas, de lo cual orienta su forma de comportarse, apoyando sus juicios y toma de decisiones. Igualmente

representan una gama de supuestos y respuestas a los problemas profesionales determinando su comportamiento.

Los profesores no construyen sus creencias de manera intencionada o consciente, sino a partir de la internalización de sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente a partir de la interpretación del significado de sus procesos vividos, es decir por las experiencias pasadas (Prieto, 2008).

López (2014) señala que cuando se tiene una actitud de apertura y se deja atrás las creencias que impidan la inclusión, estas dejarán atrás los obstáculos a la hora de emprender acciones en beneficio de los estudiantes con alguna discapacidad, ya que las creencias son el alimento a la resistencia al cambio, implicando modificaciones en la forma de pensar o actuar. De esta manera el profesor tiene como labor el dejar de ser un sujeto pasivo, y convertirse en un sujeto transformador capaz de transformar y desarrollar a los estudiantes las habilidades que le permitan el aprendizaje significativo (González y Triana, 2018).

2.3.6.8. Tiempo y recursos de apoyo. El tiempo disponible para enfrentar la inclusión educativa está referido a la posibilidad de contar con tiempo, espacio y oportunidad para realizar las acciones pedagógicas propias de la actividad educativa, como son planificar, coordinar y colaborar. Señalando que las preocupaciones de los profesores se relacionan al tiempo disponible de planificación y la exigencia que conlleva cubrir las necesidades los estudiantes que cuenten con alguna discapacidad (Granada et al., 2013 y Horne y Timmons, 2009).

Es así como los recursos y el tiempo son percibidos por el profesor como una dificultad para el desarrollo de las prácticas inclusivas, es decir si existieran mayores oportunidades para organizar el trabajo docente esto podría impactar en una actitud más positiva hacia la inclusión (González y Triana, 2018).

Con relación a los recursos de apoyo se entienden como los recursos humanos y los recursos materiales. Los recursos humanos se considera la participación de expertos como profesionales, asistentes, compañeros y familia. Respecto a los recursos materiales se considera a las adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza-aprendizaje (González y Triana, 2018). En este sentido, Jordan et al. (2010) manifiestan que cuando las escuelas tienen acceso a variedad de apoyos y diferentes estrategias de enseñanza, estas pueden ser efectivas incluyendo diversos estudiantes y manteniendo altos niveles.

Granada et al. (2013) mencionan que cuando existe el acceso a gran variedad de apoyos y estrategias diversas para la enseñanza esto hace efectivo la inclusión de diversos estudiantes y mantiene un alto nivel de logro académico. Además, señalan que los profesores necesitan clases con menos estudiantes, capacitación, tiempo de planificación y asistentes de apoyo para las adaptaciones curriculares necesarias para atenderlos.

En este mismo sentido Henríquez et al. (2012), establecen que los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Hasta aquí, se ha presentado el marco normativo de la discapacidad en los planos internacional y nacional. Asimismo, el cambio en el tiempo del acceso de estudiantes con discapacidad al nivel superior y se identifica que son las actitudes de los distintos agentes educativos las que han constituido una barrera hacia su inclusión. Por último, se aborda el concepto de actitud. Es importante ahora revisar lo realizado desde la investigación en torno a este objeto de estudio.

2.4. Investigaciones sobre las actitudes hacia los estudiantes universitarios con discapacidad

En el siguiente apartado se presentan las investigaciones que constituyen los antecedentes en el estudio de actitudes hacia los estudiantes con discapacidad, partiendo primeramente con un panorama sintético a través de la revisión de estudios identificados y seleccionados en esta línea de investigación; para pasar en un segundo plano con los instrumentos que se han empleado para medir las actitudes de docentes y autoridades educativas hacia este objeto de estudio.

2.4.1. La investigación sobre las actitudes hacia la inclusión

En el apartado de antecedentes de la presente investigación se habló de las distintas variables que se han estudiado durante los últimos años hacia los estudiantes con discapacidad como percepciones (Bravo et al., 2008); representaciones sociales (Vargas, 2006 y Bornand y Chiguay, 2016); creencias (Gómez, 2014) y actitudes (Pérez, 2016) hacia esta población estudiantil.

Un denominador común de estas investigaciones es conocer las actitudes que se generan en la comunidad educativa hacia los estudiantes con discapacidad en diferentes actores como: la familia (Guevara y Soto, 2012); los estudiantes sin discapacidad (Garabal,

2015; Garabal et al., 2018; González y Roses 2016; Ocampo, 2018; Rodríguez y Álvarez, 2015; Salinas, 2014; Torres et al., 2019); los docentes (Calderón, 2007; Camaño et al., 2019; Garabal, 2015; Garabal et al., 2018; Hernández et al., 2017; Martínez y Bilbao, 2013; Rodríguez y Álvarez, 2015;); las autoridades educativas (Cóppola, 2013) o la misma sociedad (Calderón, 2003).

Asimismo, se identifican diferentes niveles educativos que han sido tema de interés en este contexto como: el preescolar por Sevilla et al. (2018); la primaria por Angenscheidt y Navarrete (2017); Cópola (2013); Garcés y Zambrano (2018); González y Triana (2018), Sevilla et al. (2018) y Vásquez (2010), y la secundaria por Cópola (2013) y Pegalajar y Colmenero (2017); en bachillerato por Sevilla et al. (2018) y en la universidad por Bornand y Chiguay (2016); Calderón (2007); Camaño et al. (2019); Garabal (2015); Martín y Arregui (2013); Martín et al. (2014); Pérez (2016) y por mencionar algunos.

El siguiente apartado tiene como objetivo dar a conocer lo realizado en materia de investigación en la línea de actitudes de los docentes y autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad.

A partir de la búsqueda y sistematización de la información se seleccionaron siete investigaciones, las cuales se encontraron a través de los buscadores ERIC, CIELO, REDALYC y Google Académico, con los descriptores: actitudes, docentes, autoridades educativas, discapacidad y universidad. Referente a su procedencia se encontró cinco investigaciones internacionales creados en España y dos en Latinoamérica, uno en Costa Rica y el otra de Ecuador. Estos estudios son del año 2007 al 2019.

En el año 2007, Calderón presentó el estudio titulado “Actitudes docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los(as) estudiantes con discapacidad en la universidad” en el cual desarrolló una descripción de las actitudes de los(as) docentes hacia los(as) estudiantes con discapacidad de una Universidad de Costa Rica, otros de sus objetivos fueron determinar los indicadores que fundamenten la elaboración de una escala que permitiera medir este constructo; determinar el grado de confiabilidad de la prueba y aplicar un análisis de los factores del instrumento.

En el aspecto metodológico esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo con la aplicación y la elaboración de una escala de actitudes de tipo Likert con 30 ítems con seis opciones de respuesta, del poco en desacuerdo al muy de acuerdo. El diseño de la escala fue

elaborado por especialistas en Educación Especial y Psicólogos y fue aplicada a una muestra de 30 docentes los cuales fueron seleccionados por conveniencia. Para el diseño preliminar de la prueba se elaboraron 40 ítems de los cuales se hizo un análisis de contenido mediante especialistas para aplicar la versión final haciendo un análisis de discriminación para generar un aumento en la confiabilidad definiendo la consistencia interna a través del coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.7124 a 0.8002. Después se realizó un análisis factorial arrojando 3 factores explicando el 39.7% de la varianza, para el proceso de validación se realizó a través de una validez de contenido mediante la revisión de especialistas en el tema. Además, se agregaron al estudio otras variables sociodemográficas como: área de trabajo, área de formación, género, edad y años de experiencia docente.

De los resultados y conclusiones principales que se reportan en el estudio fueron los siguientes: (1) la actitud de los docentes está en un 75% neutral y en un 25% negativa y (2) el coeficiente de confiabilidad es alto de la escala de actitudes (0.8002 de Alfa de Cronbach). De las recomendaciones que el autor propone son en relación con la implementación del instrumento, el cual se deberá adaptar a los diferentes tipos de discapacidad de los estudiantes. Además, se debe diseñar estrategias de divulgación para conocer los servicios que presta la universidad a los estudiantes con discapacidad.

En el año 2013, en España en la Universidad de Oviedo, Martín y Arregui realizaron un acercamiento titulado “Desarrollo y validación de una escala para la identificación de actitudes hacia la discapacidad en la Educación Superior”. Estos autores observaron que son pocos los estudios sobre discapacidad en la Universidad y que no existen instrumentos que evalúen este constructo en contextos universitarios, por tal motivo el objetivo de la investigación fue describir el proceso de diseño y validación de la escala CUNIDIS (Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad) para identificar las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

La metodología del estudio fue descriptiva con la aplicación del instrumento a una muestra de 422 docentes y 2,767 estudiantes. La escala fue de tipo Likert con 5 opciones de respuesta del totalmente en desacuerdo (1 punto) al totalmente de acuerdo (5 puntos). La escala está compuesta por 40 ítems y estructurada en cuatro dimensiones. Se realizó el análisis de fiabilidad y validez factorial del instrumento, además, de análisis factoriales exploratorios ($KMO = .91$ y $p < .001$ prueba de esfericidad de Bartlett), análisis descriptivos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y análisis discriminantes (Lambda de Wilks). El análisis de confiabilidad fue de .921 de Alfa de Cronbach (α) con cuatro subescalas: adaptación académica ($\alpha=.898$), docencia ($\alpha=.931$), la accesibilidad ($\alpha=.877$), y comunidad universitaria ($\alpha=.805$), además se utilizó el método de rotación Varimax para maximizar la varianza.

Sus resultados aportaron evidencias de la calidad psicométrica de los ítems empleados en la escala con una fiabilidad, homogeneidad y alta validez del instrumento, teniendo como conclusiones que la escala diseñada aportará evidencias adecuadas en su aplicación a estos contextos.

Por otro lado, en el mismo año Martínez y Bilbao (2013) trabajaron en la investigación titulada “Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad” el cual tuvo el propósito de conocer las actitudes de los docentes de la Universidad de Burgos en España.

Metodológicamente, se trata de una investigación cuantitativa descriptiva aplicada a una muestra de 298 docentes. El cuestionario constó de dos partes, la primera con siete ítems de variables sociodemográficas: sexo, centro, años de experiencia, contacto con persona con discapacidad y experiencia en integración educativa; y la segunda utilizando la Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad de Verdugo et al. (1994) tipo Likert con 37 ítems con seis alternativas de respuesta del muy de acuerdo al muy en desacuerdo. Dicha escala se subdivide en cinco dimensiones: valoración de capacidades y limitaciones; reconocimiento/negación; implicación personal; calificación genérica y asunción de roles. El análisis de sus datos fue descriptivo y por comparación de medias (T de Student y ANOVA) (Martínez y Bilbao, 2013).

Los resultados afirmaron que las actitudes de los docentes muestran una disposición positiva hacia los estudiantes con discapacidad, además se refleja también una actitud favorable con las cinco dimensiones. Sin embargo, a pesar de que los docentes muestran una actitud positiva hacia la integración y aceptación de estos estudiantes, aún presentan actitudes prejuiciosas, además las mujeres presentan una actitud más positiva que los hombres. Una variable influyente es el contacto con las personas con discapacidad impactando en una actitud más favorable. También, los autores señalan que las actitudes son elementos clave para facilitar o dificultar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, y el conocerlas ayudan a propiciar el cambio de actitudes más favorables

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las cuales favorecerán una visión más amplia hacia diferentes aspectos como posibilidades, capacidades, derechos y libertades para este sector de la sociedad (Martínez y Bilbao, 2013).

Entre las recomendaciones de los autores esta seguir estudiado en esta línea de investigación y profundizar en las variables que inciden en la formación y el cambio de actitudes (Martínez y Bilbao, 2013).

Autores como Martín et al. (2014) en España continuaron con investigaciones en este contexto realizando el estudio titulado “La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes” el cual tuvo como objetivo conocer las opiniones hacia la atención de la diversidad de docentes y estudiantes de dos universidades, además de validar el instrumento Diver-Form-Cuestionario sobre Diversidad y Formación Universitaria.

La metodología del estudio fue descriptiva-exploratoria, aplicado un cuestionario a una muestra de dos facultades de educación de España, Canarias y Asturias a 85 docentes y 1,015 estudiantes en formación para docentes. La muestra fue seleccionada por muestreo por conglomerados con una confianza de 95% y margen de error del 0.05. Para la elaboración del instrumento, se recuperaron 77 ítems mediante la revisión de literatura, posteriormente se realizó una validez de contenido y aplicabilidad mediante jueceo y pilotaje a 10 docentes y 60 estudiantes. A partir de esto el instrumento final fue de 39 ítems con dos dimensiones, una al acceso al currículo universitario (16 ítems) y otra al desarrollo del currículo universitario (23 ítems); la escala fue de tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Al cuestionario de los docentes se agregaron variables sociodemográficas (género, edad, titulación, curso, años de experiencia docentes y categoría profesional) y en relación con la discapacidad (contacto con persona con discapacidad, motivo y tipo de discapacidad, contacto con estudiante con discapacidad en el aula, nivel de asistencia, tutorías, tasa de éxito y accesibilidad).

La fiabilidad del instrumento fue de 0.929 de Alfa de Cronbach con cuatro factores: adaptaciones curriculares ($\alpha=.988$); actitud docente ($\alpha=.956$); accesibilidad y recursos ($\alpha=.839$) y relaciones y participación ($\alpha=.857$). Estas variables se correlacionaron mediante Spearman-Brown (0.91). La validez presentó correlaciones de los ítems de 0.77 y un análisis factorial exploratorio de $KMO=.91$ y $p<0.001$, explicando el 79.88% de la varianza total (Martín et al., 2014).

Entre sus resultados y conclusiones, los autores identifican que ni el género ni la titulación cursada generan una perspectiva diferente en las opiniones de los docentes. Referente a las adaptaciones curriculares los docentes las rechazan, sin embargo, constituye un tema nuevo en el contexto universitario que se está construyendo y se encuentran resistencia asociadas a sus concepciones previas, generando la necesidad de mejorar a través de programas de formación docente. Con base a la validez del cuestionario Diver-Form se puede argumentar que es un instrumento fiable para la replicación de otros estudios y así poder mejorar la reflexión sobre el tema (Martín et al., 2014).

Entre sus recomendaciones los autores señalan que se debe crear unidades de atención a las universidades para la atención de esta población estudiantil, con el objetivo de ayudar y apoyar al acceso, inclusión y la participación en diferentes ámbitos académicos. Además de crear campañas de sensibilización y concientización y planes y programas de acción tutorial. Asimismo, se debe formar e informar sobre la discapacidad para generar la inclusión educativa y se extienda en la universidad (Martín et al., 2014).

En España Garabal (2015) continúa con el trabajo en esta línea de investigación a través del proyecto titulado “Actitudes de docentes y estudiantes hacia la discapacidad de la Universidad de Coruña” el cual tiene como objetivo determinar las actitudes de alumnos y docentes hacia los estudiantes con discapacidad.

La metodología que maneja en el estudio es descriptiva mediante la aplicación de la escala CUNIDIS por Martín y Arregui (2013) a una muestra de 121 docentes y 345 estudiantes. La escala fue de tipo Likert con cinco opciones de respuesta, compuesta por 40 ítems y estructurada en cuatro dimensiones: deberes del docente, las acciones que el docente realiza, la accesibilidad y la sensibilización de la comunidad universitaria. Los estadísticos empleados para su análisis fueron el estadístico de chi cuadrada y la comparación de medias en un análisis de varianza (ANOVA).

Entre sus resultados más relevantes, los autores exponen que la mayoría de los docentes consideran que se debe adaptar los materiales que se utilizan en las aulas; el 50% considera que los estudiantes con discapacidad no participan en todas las actividades; la mayoría cree que los estudiantes con discapacidad pueden ser un buen profesional a futuro. Los docentes reflejan que no tienen una formación para responder las necesidades de estos

estudiantes y no adaptan los contenidos de sus materias. No obstante, ambos actores reflejan actitudes favorables hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Para el año 2018 Garabal et al., realizaron la investigación titulada “Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria” la cual tuvo como propósito determinar las actitudes de los estudiantes y docentes hacia la discapacidad de la Universidad de Coruña en España, además de conocer las variables que influyen con el cambio de actitudes.

La metodología empleada en este estudio fue cuantitativa y descriptiva a una muestra de 121 docentes y 345 estudiantes, utilizando el instrumento de CUNIDIS por Martín y Arregui (2013), basada en una escala tipo Likert de 5 puntos, compuesta por 40 ítems y cuatro dimensiones. Se realizó un análisis descriptivo de la población y un ANOVA para las variables asociadas. La fiabilidad de la escala según las cinco dimensiones fue de: los deberes del docente ($\alpha=.86$), las acciones que el docente realiza ($\alpha=.93$), la accesibilidad ($\alpha=.85$) y la sensibilización de la comunidad universitaria ($\alpha=.79$) (Garabal et al., 2018).

Entre sus resultados y discusiones más destacadas los sujetos participantes creen que se tiene que adaptar los materiales utilizados en las aulas y el 80% tiene relación con personas con discapacidad. Los docentes indicaron que no están suficientemente capacitados para responder ante las necesidades de los estudiantes con discapacidad convirtiéndose en una barrera principal para la inclusión, sin embargo, es relevante mencionar que los estudiantes y docentes de este estudio presentaron actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad (Garabal et al., 2018).

Entre las recomendaciones de los autores esta implementar programas de sensibilización para potenciar esta temática de inclusión y entre las limitaciones del estudio es importante realizar un acercamiento mixto para enriquecer los resultados (Garabal et al., 2018).

Finalmente, en el estudio “Estudio de las actitudes de docentes hacia la discapacidad en una universidad ecuatoriana” por Camaño et al., en el año 2019, tuvo como propósito determinar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad de la Universidad Regional Autónoma de los Andes en Ecuador.

La metodología del estudio fue descriptivo, cuantitativo y transversal, aplicando la escala CUNIDIS de Martín y Arregui (2013) a una muestra de 51 docentes, con el propósito de identificar las actitudes en torno a la discapacidad e identificar los determinantes para la

inclusión educativa. El instrumento constó de 40 ítems, mediante una escala tipo Likert con puntuaciones entre 1 a 5 del totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo; compuesta por cuatro dimensiones: adaptaciones curriculares; accionar del profesorado; accesibilidad y sensibilización de la comunidad universitaria. Además de la variable actitud, se emplearon variables sociodemográficas (género) y en relación con la discapacidad (contacto previo con personas con discapacidad, motivo y tipo de discapacidad). El estudio arrojó una fiabilidad de las cuatro dimensiones con un Alfa de Cronbach de: adaptaciones curriculares ($\alpha=830$); accionar del profesorado ($\alpha=.928$); accesibilidad ($\alpha=853$) y sensibilización de la comunidad universitaria ($\alpha= 810$) (Camaño et al., 2019).

Entre los resultados y conclusiones se observa la sensibilización de los docentes hacia la discapacidad, pero se encuentra insuficiencia en la formación sobre el tema, la necesidad de mejorar la accesibilidad y generar cambios en el currículum. A pesar de ello, se aprecia una actitud positiva de los docentes en aspectos de sensibilización ante este contexto y los derechos de los estudiantes con discapacidad (Camaño et al., 2019).

Algunas recomendaciones de los autores son la modificación de la práctica educativa para lograr la atención diferenciada de cada estudiante con discapacidad, además reflexionan que la diversidad educativa debe verse como un punto a potenciar y no como una debilidad, ya que esto permitirá una sociedad inclusiva con igualdad de oportunidades (Camaño et al., 2019).

En conclusión, se puede observar, tras la revisión de estas investigaciones, primeramente la carencia de estudios enfocados a las actitudes de las autoridades educativas, puesto que participan tanto docentes como estudiantes principalmente. Metodológicamente, todos los acercamientos fueron cuantitativos y con el objetivo de describir las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad. Además, que algunos estudios tuvieron el propósito de diseñar y validar la escala que utilizaron para sus acercamientos empíricos (Calderón, 2007; Martín y Arregui, 2013; Martín et al., 2014). De los instrumentos aplicados en campo utilizaron la escala CUNIDIS por Martín y Arregui (2013); la escala de actitudes por Verdugo et al. (1994) y la Diver-Form-Cuestionario sobre Diversidad y Formación Universitaria por Martín et al. (2014), presentando una fiabilidad y validez pertinente para replicas en estudios futuros. Además de la variable actitudes, se agregaron otras variables sociodemográficas (género, edad, área de trabajo, área de formación y experiencia docente) y variables en

relación con la discapacidad (contacto con persona con discapacidad, motivo, tipo de discapacidad, experiencia en integración educativa, nivel de asistencia, tasa de éxito y accesibilidad).

Acerca de sus resultados y discusiones, en su mayoría los docentes presentan actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad y consideran se debe adaptar los materiales que se utilizan en sus aulas. No obstante, reflejan que no tienen la formación necesaria para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Entre las recomendaciones más relevantes están diseñar estrategias de divulgación para conocer los servicios que se les brindan; crear unidades de apoyo para los estudiantes con discapacidad y campañas de sensibilización dentro de la universidad. Además, sugieren seguir estudiando este fenómeno mediante la réplica de los instrumentos en otros contextos, profundizar en más variables que influyan a la formación y cambios de las actitudes de estos actores y realizar acercamientos con metodología mixta para mejorar los resultados.

A continuación, se presenta la descripción de los instrumentos que se han empleado para medir las actitudes de docentes y autoridades educativas hacia este objeto de estudio.

2.4.2. Medición de las actitudes de los docentes y autoridades educativas hacia los estudiantes con discapacidad

A partir de la revisión de estudios seleccionados en esta línea de investigación, se elabora la Tabla 6 que contiene la identificación y una breve descripción de los instrumentos empleados para medir las actitudes de 18 reportes de investigación tanto nacionales como internacionales presentados en orden cronológico.

Tabla 6
Revisión de instrumentos que miden las actitudes de los docentes y autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad nacionales como internacionales presentados en orden cronológico

Instrumento	Descripción
Escala de Actitudes de los profesores hacia la integración EAPROF (García y Alonso, 1985)	Escala tipo Likert con 30 reactivos con cinco tipos de respuesta del muy en desacuerdo a muy de acuerdo, aplicada a una muestra de 80 maestros referentes a las actitudes generales de los docentes hacia la integración educativa. Explora preocupaciones referentes al manejo de las clases y percepción de los efectos que dicha integración pueda tener sobre los niños en sus aspectos cognitivos y sociales, con un coeficiente de fiabilidad Alpha de 0.86.

Instrumento	Descripción
Opiniones relativas a la inclusión (ORM) (Larrivee y Cook, 1988)	Cuestionario con 30 ítems tipo escala Likert con cinco tipos de respuestas de muy de acuerdo a muy firme, aplicado a una muestra de 941 docentes. Se identifican agrupados en cinco factores: filosofía general de la inclusión educativa; conducta en el aula de los estudiantes discapacidad; habilidad percibida para enseñar a estudiantes con discapacidad; manejo del comportamiento en el aula de los estudiantes con discapacidad y aprendizaje académico y social de los estudiantes con discapacidad, con un coeficiente de confiabilidad de Spearman-Brown de 0.92.
Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad (EAPD) (Verdugo et al., 1994)	Escala Likert de 51 ítems agrupados en cinco subescalas: valoración de capacidades y limitaciones; reconocimiento/negación de derechos; implicación personal; calificación genérica y asunción de roles. Otros aspectos explorados fueron: datos sociodemográficos; contacto con personas con discapacidad, tipo de contacto, frecuencia y tipo de discapacidad.
Escala de actitudes hacia la inclusión educativa (ATIES) (Wilczenski, 1992,1995)	Escala Likert con 16 ítems con seis tipos de respuesta de fuertemente en desacuerdo a fuertemente de acuerdo aplicada a una muestra de 445 docentes agrupados en las siguientes dimensiones: social, física, académica y conductual.
Opiniones relacionadas a la integración de estudiantes con discapacidad (ORI) (Antonak y Larrivee, 1995)	Cuestionario con 30 ítems tipo escala Likert con seis tipos de respuesta desde muy desacuerdo a muy de acuerdo aplicado a una muestra de 376 participantes. Se identificaron ocho dimensiones: opiniones de la educación en general; filosofía de la integración; efectos en el desarrollo social, emocional y cognitivo de estudiantes con discapacidad/ sin discapacidad; conducta en el aula de los estudiantes discapacidad; funcionamiento cognitivo de los estudiantes con discapacidad; opiniones sobre los padres de estudiantes con discapacidad y habilidad percibida para enseñar a estudiantes con discapacidad. Con un coeficiente de confiabilidad de 0.78 y confiabilidad alfa consistencia de 0.81.
Encuesta de actitudes de los docentes hacia la inclusión (Cornoldi et al., 1998)	Cuestionario de ocho ítems tipo Likert con cinco tipos de respuesta del totalmente desacuerdo a totalmente de acuerdo, aplicada a 523 profesores que evalúa el grado con relación a la integración; disposición a enseñar; beneficios percibidos; tiempo destinado; percepción de habilidades y entrenamiento; percepción de apoyo y asistencia hacia la integración; percepción de recursos y beneficios para los estudiantes con discapacidad, con una consistencia interna de 0.78.
Cuestionario SEP (Cook et al., 1999)	Cuestionario de 21 ítems tipo Likert con cinco tipos de respuesta de totalmente en desacuerdo a fuertemente de acuerdo, aplicado a una muestra de 57 participantes, que evaluó la opinión hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad leve. Con un coeficiente medio de confiabilidad de ítem de 0.87 y una media de coeficiente de alfa de Cronbach de 0.82.
Escala de actitudes hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad (Doménech et al., 2003)	Adaptación de la escala ORM, conformada por 25 ítems tipo Likert con cinco tipos de respuesta, aplicada a una muestra de 77 docentes, que evalúa las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad dividida en temas de responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, clima del aula, relación social, desarrollo emocional y creencias.

Instrumento	Descripción
<p>Percepciones del profesorado sobre la atención a la diversidad (Colmenero, 2006)</p>	<p>Cuestionario tipo Likert con 77 ítems con cinco tipos de respuesta desde plenamente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo, aplicada a una muestra de 407 docentes, que analizó las percepciones del profesor sobre la atención a la diversidad en cuatro dimensiones: actitud hacia la atención a la diversidad; conocimientos sobre educación especial y procesos de atención a la diversidad; la integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula y-necesidades formativas del profesor en procesos de atención a la diversidad. Se sometió a la validación por jueceo y el coeficiente de fiabilidad Alpha fue de 0.946 y Cronbach entre 0.44 y 0.947.</p>
<p>Escala de actitud hacia la discapacidad y hacia la educación inclusiva (Parasuram, 2006)</p>	<p>Dos escalas tipo Likert con 16 ítems con cinco opciones de respuesta que van desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo, aplicado a una muestra de 300 docentes, con cuatro categorías de la inclusión: física; social; académica; y conductual. la primera fue para medir la actitud hacia la discapacidad (ATDP), elaborada por Berry y Dalal (1996) y la segunda escala es la escala de actitudes hacia la educación inclusiva (ATIES), elaborada por Wilczenski (1992).</p>
<p>La escala de actitudes multidimensionales hacia las personas con discapacidad (MAS) (Findler et al., 2007)</p>	<p>Escala tipo Likert con 47 ítems con cinco tipos de respuesta que van desde nada a mucho, aplicada a una muestra de 132 participantes. Agrupada en tres subescalas, que corresponden a los tres componentes de la actitud: sentimientos para representar el componente afectivo; cogniciones el cual mide los pensamientos acerca de las interacciones sociales con personas con y sin discapacidad y conductas referidas a la evitación o escape, además fue piloteada y validada.</p>
<p>Escala de actitudes hacia la inclusión de profesores TATIS (Cullen et al., 2010)</p>	<p>Escala tipo Likert con 14 ítems con siete tipos de respuesta desde muy fuertemente de acuerdo hasta muy fuertemente en desacuerdo, aplicado a 252 participantes, agrupados en tres-categorías: percepciones de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad leve a moderada; creencias sobre la eficacia de la inclusión y percepciones de roles y funciones profesionales. Fue validada y con una fiabilidad de Alpha de Chronbach de 0.82.</p>
<p>Sentimientos, actitudes y percepciones sobre la educación inclusiva (SACIE-R) (Forlin et al., 2011)</p>	<p>Cuestionario Likert con 15 ítems con cuatro tipos de respuesta del totalmente en desacuerdo al muy de acuerdo, aplicada a una muestra de 542 maestros que abordan tres dimensiones: sentimientos o niveles de comodidad cuando se relaciona con personas con discapacidades; actitudes de aceptación de alumnos con diferentes necesidades; y preocupaciones sobre la implementación de la inclusión. Fue validada y con índice de fiabilidad de alfa de Cronbach de 0.74.</p>
<p>Cuestionario para identificar las actitudes de los docentes hacia la integración de estudiantes con discapacidad (Villalobos, 2012)</p>	<p>Escala Likert de 66 ítems con cuatro opciones de respuesta de muy de acuerdo a muy en desacuerdo aplicado a una muestra de 609 docentes con dos categorías: la primera agrupa: reactivos de datos socio demográficos y la segunda sobre actitudes de docente hacia la integración de estudiantes con discapacidad en torno a seis dimensiones: creencias sobre la conducta; creencias sobre el desempeño académico; creencias sobre las responsabilidades de profesionales y del establecimiento de integración; creencias sobre la capacidad de relacionarse; disposición de modificar la práctica docente y emociones respecto a la integración, de la cual fue piloteada y fue evaluada por jueces, con una confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.93.</p>

Instrumento	Descripción
Escala de opinión acerca de la educación inclusiva (Cóppola, 2013)	Escala Likert con 23 ítems con cinco tipos de respuesta desde el muy en desacuerdo hasta no sabe/ no responde para conocer las percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de 15 ítems para las autoridades educativas de los centros educativos acerca de los fundamentos de la educación inclusiva (5 ítems) medidas y actuaciones que facilitan la inclusión (10 ítems) y solo para los profesores condiciones para la educación inclusiva (8 ítems), aplicándolo a 147 directores y 741 docentes. Se realizó una prueba piloto, se analizó la validez mediante jueceo y un alfa de Cronbach de 0.78.
Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación (Latorre, 2013)	Escala Likert con 33 ítems con cinco tipos de respuesta que van desde total de acuerdo hasta total desacuerdo, aplicado a una muestra de 91 participantes, con el propósito de identificar las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva, su diseño y validación se llevó a cabo del modelo de teoría de facetas dividido en s: dominio A las dimensiones de las actitudes (cognitivo, afectivo y conductual); dominio B, los agentes y escenarios del proceso educativo: docente, estudiante, aula e institución y dominio C elementos didácticos: estrategias, recursos, o materiales y los ámbitos de aprendizaje. Se aplico para su validación un pilotaje.
Cuestionario acerca de las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes ante la educación inclusiva (Montánchez, 2014)	El cuestionario de 79 ítems tipo Likert con cuatro tipos de respuesta desde nada a mucho, aplicado a una muestra de 321 docentes agrupados en cuatro dimensiones: actitudes, conocimientos, prácticas educativas y contexto socioeducativo ante la educación inclusiva, este fue validado y con una fiabilidad de alfa de Cronbach de 0.720.
Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad (Pegalajar y Colmenero, 2017)	Escala Likert 43 ítems con cuatro tipos de respuesta desde plenamente de acuerdo hasta totalmente desacuerdo, aplicado a una muestra de 110 participantes con el propósito conocer las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva a partir de cinco factores: elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula; respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula; capacitación docente hacia la diversidad; práctica docente formativa en la atención a la diversidad y percepción docente hacia el alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo. Fue validado por jueceo con un índice de adecuación muestral KMO de .800 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 3277.395 y con una fiabilidad de Alpha de Cronbach de 0.915.

A partir de lo anterior se puede concluir que las investigaciones que se orientan a la medición de las actitudes para evaluar las actitudes de los docentes y autoridades educativas hacia la inclusión educativa son a través de escalas que han sufrido modificaciones a partir de los objetivos que el investigador quiere conocer. Sin embargo, todas emplearon una escala de tipo Likert, con una extensión de reactivos que van de los 79 hasta los 8 ítems y con una opción de respuesta en su mayoría de cinco tipos. Además, fueron aplicadas a una muestra de docentes entre 941 a 57 participantes y un solo estudio a una muestra de 147 autoridades educativas. Cada una de estas fueron evaluadas en su confiabilidad y validez a través de diferentes procedimientos como: el coeficiente de confiabilidad de Spearman-Brown;

coeficiente de fiabilidad Alpha; coeficiente alfa consistencia; consistencia interna; coeficiente medio de confiabilidad; coeficiente Alfa de Cronbach; confiabilidad de consistencia y prueba de esfericidad de Bartlett; es importante mencionar que cinco estudios no lo hacen evidente, sin embargo se menciona que fue validado y piloteado el instrumento.

Además de evaluar las actitudes, también se exploró percepciones, opiniones, capacitación, formación, prácticas y así como diferentes temas para abonar al tema de la inclusión educativa.



Capítulo 3. Diseño metodológico

En este capítulo se describe la estrategia seguida para acercarse empíricamente al objeto de conocimiento. De esta manera, se identifican el tipo de estudio y la técnica de obtención de información. Asimismo, se describe el proceso de selección de los participantes y la construcción de los instrumentos empleados. Un último apartado, da cuenta del trabajo de campo realizado.

3.1. Tipo de estudio

La investigación titulada *Actitudes de docentes y autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad* se realizó desde un diseño tipo encuesta con enfoque transversal y alcance descriptivo. Teóricamente, se retoma el modelo tradicional que define la actitud como una estructura con tres componentes o dimensiones: cognitiva, afectiva y de tendencia a la acción (Beltrán, 1998 y Triandis, 1971). Con respecto al fenómeno de la discapacidad se asumió el llamado modelo social (Barton, 2008; Guzmán et al., 2010; Palacios, 2008; Pérez, 2010; Velarde, 2012) y la perspectiva de la educación inclusiva desde el enfoque didáctico y educativo (Ainscow, 1999 y Blanco et al., 2008).

3.2. Sujetos del estudio

En este estudio, participaron docentes y autoridades educativas. La selección de estas muestras se realizó en dos momentos. En el primero, se identificó el total de docentes activos, en el año 2020, el cual ascendió a 1,833 profesores (Dirección General de Planeación y Desarrollo, 2020b). A partir de esta información global, se definió la población por centros académicos. En el estudio participaron todas estas unidades académicas, a excepción del Centro de Educación Media.

Otra información relevante al estudio fue el tipo de contratación de estos profesores, en la Tabla 7, se presentan estos datos.

Tabla 7

Número de personal de docente por centro académico y tipo de contratación en la UAA

Centro académico	Tiempo completo	Medio Tiempo	Asignatura	Total
Ciencias Agropecuarias	24	2	19	45
Ciencias Básicas	96	37	133	266
Ciencias de la Ingeniería	16	0	18	34
Ciencias de la Salud	34	16	86	136
Ciencias del Diseño y de la Construcción	44	19	120	183
Ciencias Económicas y Administrativas	47	4	164	215
Ciencias Empresariales	10	1	13	24
Ciencias Sociales y Humanidades	80	20	178	278
De las Artes y la Cultura	12	13	67	92
Total	363	112	798	1,273

Nota: Elaboración propia con base a Dirección General de Planeación y Desarrollo (2020b).

Obsérvese como del conjunto de estos profesores (1,273) el mayor número corresponde a los docentes de asignatura.

A partir de la información anterior, se realizó el cálculo de una muestra representativa de docentes bajo la fórmula de poblaciones finitas con los criterios de 50% de heterogeneidad; 5% de margen de error y 95% de nivel de confianza del total de docentes activos en la institución. Este cálculo se realizó con la siguiente fórmula:

$$N = \frac{Nz^2pq}{e^2(N - 1) + z^2pq}$$

Donde:

N= Población Total

Z²= Nivel de confianza 95% = 1.96

pq= Probabilidad de heterogeneidad=50%=.50

e=Margen de error =5%= 0.05

Con estas estimaciones, se determinó un tamaño de muestra igual a 296 docentes activos del total de los nueve centros académicos de la institución. Para la determinación de la muestra por centro académico se utilizó el procedimiento probabilístico de muestreo de tipo estratificado proporcional con base a la muestra total, constituida por los siguientes participantes, como se presenta en la Tabla 8. El cálculo anterior se realizó con la siguiente fórmula:

$$nh = \left(\frac{Nh}{N}\right)n$$

Donde:

nh= Población Total

Nh= Tamaño de la población en relación con el estrato H=54

n= Tamaño de toda la población=1,273

N=Tamaño de la muestra completa=296

Tabla 8

Total de docentes por porcentaje y muestra estratificada proporcional según Centro Académico de la institución

Centro académico	Total	Porcentaje	Muestra estratificada proporcional
Ciencias Agropecuarias	45	3.5	10
Ciencias Básicas	266	20.9	62
Ciencias de la Ingeniería	34	2.7	8
Ciencias de la Salud	136	10.7	32
Ciencias del Diseño y de la Construcción	183	14.4	42
Ciencias Económicas y Administrativas	215	16.9	50
Ciencias Empresariales	24	1.9	6
Ciencias Sociales y Humanidades	278	21.8	65
De las Artes y la Cultura	92	7.2	21
Total	1,273	100	296

Nota: Elaboración propia con base (Dirección General de Planeación y Desarrollo, 2020b).

En un segundo momento se identificó el total del personal administrativo, que resultó igual a 1,461 personas. De este conjunto, el interés fue por aquellos que por su puesto y funciones, pudieran tener una relación directa con aspectos de la inclusión de estudiantes con discapacidad, léase, rector, directores generales, decanos o jefes de departamento. De esta manera fueron seleccionados 90 informantes clave.

La selección de la muestra definitiva de autoridades educativas se realizó a través de la fórmula de poblaciones finitas, con base en los criterios de: 50% de heterogeneidad, 5% de margen de error y 95% de nivel de confianza. De lo anterior, se obtuvo una muestra intencional de 74 participantes que desempeñaban los siguientes puestos: rector; seis directores generales; nueve decanos y 58 jefes de departamento.

De esta manera, quedaron constituidas las muestras para docentes y autoridades educativas.

3.3. Técnicas de obtención de información

La recolección de los datos se realizó por medio dos cuestionarios que se administraron a través de una plataforma en línea (Google Formularios) una para docentes y otra para autoridades educativas. A continuación, se detalla el proceso de su diseño.

3.3.1. Diseño del instrumento para docentes

En este apartado se describe el proceso de diseño del cuestionario de docentes desde la definición del constructo hasta la determinación de su confiabilidad y validez.

La técnica seleccionada corresponde a la de cuestionario, el proceso del diseño de esté inició con la operacionalización de la variable *actitud de docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad*. Enseguida se muestra el proceso de operacionalización.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	
		Dimensiones	Indicadores
Actitud de docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.	Conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una actividad. Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable. Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas que le permiten a una persona rendir eficientemente hacia el tema de educación inclusiva	<i>Componente cognitivo:</i> se estructura por un conjunto de creencias descriptivas, evaluativas y recomendativas.	Enunciados que expresen: caracterizaciones; valoraciones y sugerencias para comportarse ante el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje.
		<i>Componente afectivo:</i> se manifiesta a través de las emociones o sentimientos que el sujeto señala, se originan cuando se establece contacto con el objeto actitudinal.	Enunciados que expresen: sentimientos/emociones ante el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje.
		<i>Componente de tendencia a la acción:</i> contempla un inventario de conductas de acercamiento o alejamiento hacia el objeto de la actitud.	Enunciados que expresen: posibles conductas a realizar cuando se encuentre ante el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje.

Una vez definida operacionalmente la variable principal del estudio, se generó un conjunto amplio de ítems que representaban las distintas dimensiones de la actitud de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas. En un primer momento, se contó con un total de 165 reactivos. Una segunda revisión de aspectos de redacción, reiteración de formulaciones y adecuación al contexto, permitió depurar este conjunto para disponer de 106 reactivos de los cuales resultaron 53 favorables y 25

desfavorables para la dimensión cognitiva; dos favorables y cuatro desfavorables para la dimensión afectiva; y 16 favorables y seis desfavorables para la dimensión tendencia a la acción.

Con este conjunto se diseñó una primera versión del instrumento. Asimismo, se definieron otras variables asociadas a las actitudes en cuestión. Se trata de las siguientes:

- Antigüedad docente con el indicador de años como profesor (a).
- Existencia de contacto con estudiantes con alguna discapacidad y selección de tipo(s) de discapacidad (física o motriz, mental, visual, auditiva, psicosocial, intelectual o múltiple).
- Existencia de contacto con personas con alguna discapacidad y frecuencia de contacto.
- Presencia de discapacidad en los participantes, sí la respuesta es afirmativa selección de tipo de discapacidad y área que le genera limitación.
- Capacitación de los docentes en torno a esta temática.

De esta manera el cuestionario para docentes se estructuró con los siguientes apartados:

- (1) Datos generales con variables sociodemográficas y laborales con cinco reactivos.
- (2) Escala “Actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad” con 106 ítems.
- (3) Un apartado con seis reactivos sobre relación con la discapacidad y capacitación de los docentes sobre esta temática.

Una vez diseñado el cuestionario se sometió a una evaluación de jueces en la que participaron cinco expertos en los campos de Metodología de Investigación Educativa, Psicología y Educación Inclusiva. Asimismo, contaban con experiencia docente (ver Anexo A). A estos profesores se les proporcionó un documento en el que se presentaron los objetivos del estudio, el cuadro de operacionalización de la variable y la primera versión del instrumento.

El resultado del proceso de jueceo fue en general positivo; las observaciones realizadas, tanto de aspectos formales como de contenido, fueron atendidas. Entre las primeras, se encontraban: la mejora en la redacción de objetivos del instrumento y las instrucciones a los estudiantes; una mayor precisión en los rangos de la variable edad;

ortografía; eliminación de ideas repetidas y la mejora de algunos reactivos de la escala. Se proporcionó, también un correo electrónico para recibir dudas o comentarios por parte de los respondientes.

En cuanto a las observaciones de contenido, se reubicaron algunos ítems en una dimensión distinta a su categorización inicial y se incluyen algunos ítems del dominio afectivo y de tendencia a la acción para lograr un mayor equilibrio entre dimensiones. Así, la nueva versión de la escala contempló: 134 ítems con 74 ítems de la dimensión cognitiva; 32 ítems de la dimensión afectiva y 28 ítems de la denominada tendencia a la acción.

Otra de las observaciones de los jueces llevó a agregar seis reactivos tendientes a explorar el contacto o familiaridad del docente con estudiantes o personas con discapacidad.

Con esta versión mejorada, a partir del jueceo, se procedió a realizar un pilotaje, para ello, se elaboraron dos prototipos en una plataforma en línea (Google Formularios). Se consideró la pertinencia de dos versiones del instrumento debido al elevado número de reactivos de la escala y el cuidado en la aplicación, tratando de evitar que los informantes invirtiesen demasiado tiempo en su respuesta con la posible indisposición que pudiera derivarse. La organización de los prototipos se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9
Categorización de ítems por dimensión y dirección según prototipo

Secciones de encuesta		Prototipo 1	Prototipo 2
		Ítems	
Sección I. Datos generales		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
	Favorables	8, 9, 15, 16, 19, 22, 23, 28, 29, 30, 36, 37, 43, 44, 50, 51, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 71, 73, 74,	9, 10, 16, 17, 18, 24, 28, 29, 30, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 54, 55, 56, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71.
	Cognitivos		
Sección II. Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.	Desfavorables	12, 26, 33, 40, 41, 47, 54, 61, 68, 69, 70.	8, 13, 21, 25, 33, 37, 45, 51, 59, 72, 73.
	Favorables	13, 20, 27, 34, 48, 55, 72, 62.	14, 22, 26, 34, 38, 52, 60.
	Afectivos		
	Desfavorables	10, 17, 24, 31, 38, 45, 52, 60.	11, 19, 31, 35, 43, 49, 57, 65, 74.
	Tendencia a la acción		
	Favorables	11, 18, 25, 32, 39, 46, 53.	12, 20, 32, 36, 44, 50, 58.
	Desfavorables	14, 21, 35, 42, 49, 56, 67.	15, 23, 27, 39, 53, 61, 69.
Sección III. Datos sobre discapacidad		75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83.	75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83.

Para la aplicación piloto se definió una muestra, tomando dos Centros Académicos (Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias Administrativas y Económicas) y diez departamentos. De esta manera, se asignó el prototipo 1 a los Departamentos de: Educación, Comunicación, Derecho, Sociología y Finanzas. El prototipo 2, a los Departamentos de Filosofía, Idiomas, Trabajo Social, Mercadotecnia y Recursos Humanos. La gestión consistió en establecer contacto con los docentes a través de los jefes de estos departamentos, sin embargo, se tuvo la participación de profesores de otros Centros Académicos y otros departamentos.

En este proceso participaron 123 docentes: 60 para el prototipo 1, y 63 para el prototipo 2. La respuesta a estos instrumentos tuvo lugar entre, el 22 de octubre y el 8 de diciembre del 2020.

Para el análisis de este pilotaje, se realizó una base de datos en Excel generada en el formato de Google Formularios, posteriormente, se transformó al formato adecuado para su procesamiento en un software de análisis cuantitativo.

En el pilotaje del prototipo 1 se contó con la participación de 60 docentes de los cuales el 60% eran mujeres y el porcentaje complementario hombres. La distribución por edad fue la que se presenta en la Tabla 10.

Tabla 10
Edad de los docentes que dieron respuesta al prototipo 1

Rango de edad	Porcentaje
20 a 29 años	8.3%
30 a 39 años	31.7%
40 a 49 años	26.7%
50 a 59 años	28.3%
Más de 60 años	5.0%

Como se puede observar, la mayoría de los docentes (86.7%) se distribuyen entre los 30 y 59 años de edad.

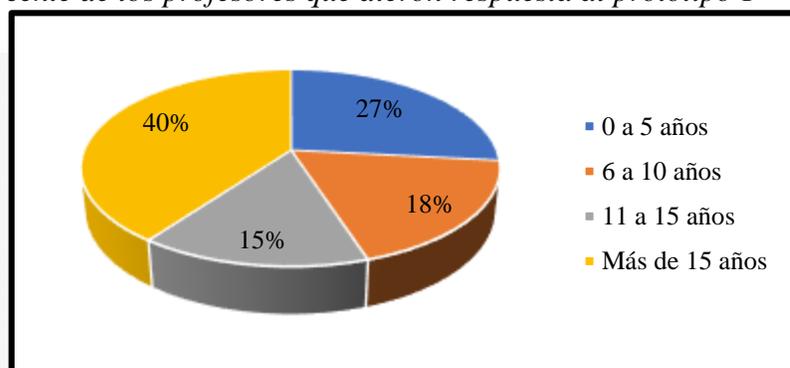
En cuanto a la participación por su adscripción, se encontró que los docentes participantes pertenecieron a cuatro centros académicos: Ciencias Sociales y Humanidades con el 80%; Ciencias Económicas y Administrativas con el 16.7%; Ciencias de las Artes y la Cultura y Ciencias de la Ingeniería con el 1.7% respectivamente. De ocho departamentos: Derecho (36.5%); Comunicación (13.5%); Finanzas (17.3%); Educación (23.1%) y Apoyo Integral; Sociología; Biomédica y Letras e Historia (1.9%).

Por lo que a la contratación se refiere, son los docentes de asignatura los que predominan: 77%; siguen los de medio tiempo, 8.3% y, por último, los de tiempo completo (15%). Además, el 52.0% dijo laborar en otra institución.

Sobre la antigüedad de estos docentes se encuentra un predominio del 40% en la opción de más de 15 años, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Antigüedad docente de los profesores que dieron respuesta al prototipo 1



Esta muestra de 60 docentes, como antes, se dijo, dio respuesta al prototipo 1.

El instrumento fue evaluado en su calidad técnica. Enseguida se da cuenta de los resultados.

Uno de los rasgos valorados fue la confiabilidad de la escala de actitudes en general haciendo uso del Alpha de Cronbach el cual resultó igual 0.940, Kerlinger y Lee (Ursini et al. (2004), indican que la confiabilidad no debe ser inferior de 0.70 para ser aceptable. Por tanto, el resultado indica que la consistencia interna del instrumento es aceptable. Además, se determinó la confiabilidad para cada componente que resultó del análisis factorial aplicado al instrumento. Este estadístico se muestra en la Tabla 11.

Una vez determinada la confiabilidad del instrumento, se analizó su validez. Para ello, se hizo uso del modelo de análisis factorial exploratorio. En este prototipo, seguramente por el tamaño de la muestra, la prueba de KMO y Bartelett que señala si este modelo es procedente para este análisis, resultó no significativa, sin embargo, al realizar el modelo de análisis factorial exploratorio, con rotación Varimax, mediante la extracción de componentes principales, se conformaron seis factores. Los componentes extraídos explicaron 55.47% de la varianza total. El primer factor mostró 25.74%; el segundo, 10.39%; el tercero, 6.42%; el cuarto, 4.72%; el quinto, 4.36% y el sexto, 3.82%. Todas las cargas factoriales fueron

mayores a 0.40 lo que sugiere la validez de la escala. El recorrido de la carga factorial fue de 0.431 a 0.836 y sus respectivos valores de Alpha de Cronbach, mayores de .70, lo cual se interpreta como aceptable. En la Tabla 11 se muestran los resultados.

Tabla 11

Estructura factorial y confiabilidad por componente de la Escala actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad del prototipo 1

Ítems	Factor					
	1	2	3	4	5	6
Ítem 60.	0.836					
Ítem 35.	0.836					
Ítem 24.	0.822					
Ítem 52.	0.821					
Ítem 54.	0.786					
Ítem 21.	0.730					
Ítem 33.	0.723					
Ítem 67.	0.718					
Ítem 68.	0.689					
Ítem 70.	0.671					
Ítem 31.	0.662					
Ítem 12.	0.660					
Ítem 47.	0.622					
Ítem 69.	0.597					
Ítem 10.	0.560					
Ítem 40.	0.431					
<hr/> <i>a</i> = 0.943 <hr/>						
Ítem 50.		0.678				
Ítem 72.		0.671				
Ítem 61.		0.650				
Ítem 28.		0.646				
Ítem 46.		0.635				
Ítem 23.		0.542				
Ítem 48.		0.521				
Ítem 39.		0.468				
<hr/> <i>a</i> = 0.862 <hr/>						
Ítem 64.			0.782			
Ítem 20.			0.713			
Ítem 55.			0.553			
Ítem 25.			0.506			
Ítem 73.			0.472			
<hr/> <i>a</i> = 0.848 <hr/>						
Ítem 57.				0.797		
Ítem 44.				0.755		
Ítem 15.				0.752		
Ítem 16.				0.698		
<hr/> <i>a</i> = 0.822 <hr/>						

Ítems	Factor					
	1	2	3	4	5	6
Ítem 29.					0.832	
Ítem 32.					0.686	
Ítem 27.					0.522	
Ítem 36.					0.457	
<i>a=</i>					<i>a= 0.809</i>	
Ítem 49.						0.815
Ítem 22.						0.737
Ítem 18.						0.505
Ítem 63.						0.497
Ítem 13.						0.463
						<i>a=0.731</i>

Después de este análisis fueron eliminados 25 reactivos por mostrar un comportamiento disperso, por lo que la escala final estuvo conformada por 42 ítems.

De tal manera, se observa que los reactivos de este prototipo poseen características psicométricas de validez, concluyendo que los resultados de confiabilidad y validez resultaron aceptables.

En el pilotaje del prototipo 2 se contó con la participación de 63 docentes de los cuales el 52.4% eran hombres y el porcentaje complementario mujeres. La distribución por edad fue la que se presenta en la Tabla 12.

Tabla 12
Edad de los docentes que dieron respuesta al prototipo 2

Rango de edad	Porcentaje
20 a 29 años	11.1%
30 a 39 años	46.0%
40 a 49 años	30.2%
50 a 59 años	9.5%
Más de 60 años	3.2%

Como se puede observar, la mayoría de los docentes (76.2%) se distribuyen entre los 30 y 49 años de edad.

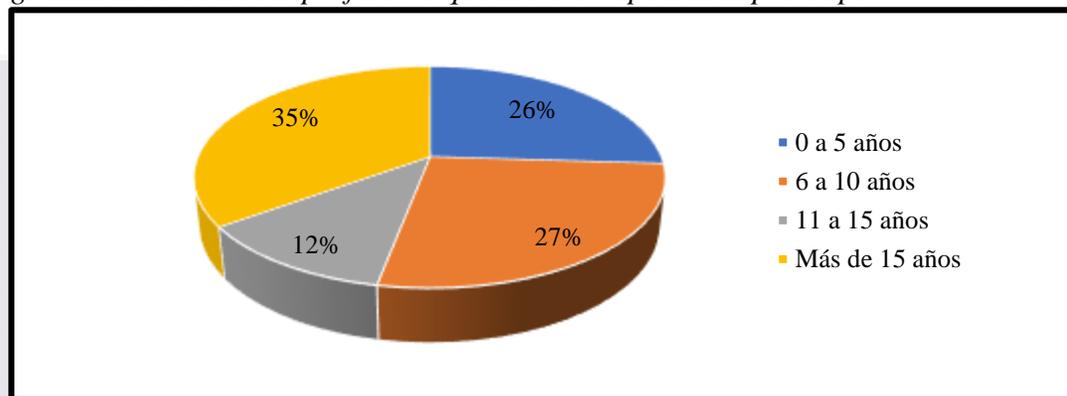
En cuanto a la participación por su adscripción, se encontró que los docentes pertenecían a cinco centros académicos: Ciencias Sociales y Humanidades con el 46%; Ciencias Económicas y Administrativas con el 49.2%; Ciencias Empresariales; Ciencias Básicas y Ciencias de las Artes y la Cultura con el 1.6% respectivamente. De ocho departamentos: Mercadotecnia (44.4%); Idiomas (30.2%); Filosofía (11.1%), Trabajo Social (6.3%), Recursos Humanos (3.2%) y Comercio Electrónico, Economía y Sistemas Electrónicos (1.6%).

En cuanto al tipo de contratación en la institución predominan los docentes de asignatura (69.8%); siguen los de medio tiempo, 19% y, por último, los de tiempo completo (11.1%). Además, el 54% dijo laborar en otra institución.

Sobre la antigüedad de estos docentes se encuentra un predominio del 35% en más de 15 años, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Antigüedad docente de los profesores que dieron respuesta al prototipo 2



La escala de actitudes de este instrumento fue evaluada igualmente en su calidad técnica. El resultado de la confiabilidad del conjunto de la escala fue de un Alpha de Cronbach de 0.937, lo cual indica que existe consistencia interna aceptable. Después, se suprimieron 33 ítems (ver Tabla 13) cuya eliminación incrementará el valor del coeficiente de Alpha de Cronbach, resultando un Alpha de Cronbach de 0.947.

Tabla 13

Ítems eliminados en el análisis de confiabilidad del prototipo 2

Número de ítem	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 9	0.937
Ítem 10	0.939
Ítem 12	0.937
Ítem 14	0.940
Ítem 18	0.937
Ítem 21	0.937
Ítem 24	0.937
Ítem 26	0.937
Ítem 27	0.937
Ítem 28	0.937
Ítem 29	0.937
Ítem 30	0.937
Ítem 34	0.937
Ítem 36	0.937
Ítem 39	0.937

Número de ítem	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 40	0.937
Ítem 41	0.939
Ítem 46	0.937
Ítem 47	0.937
Ítem 53	0.938
Ítem 55	0.937
Ítem 58	0.937
Ítem 60	0.937
Ítem 62	0.938
Ítem 64	0.937
Ítem 65	0.937
Ítem 66	0.939
Ítem 68	0.939
Ítem 69	0.939
Ítem 70	0.937
Ítem 71	0.937
Ítem 72	0.937

Además, se determinó la confiabilidad para cada componente que resultó del análisis factorial aplicado al instrumento. Este estadístico se muestra en la Tabla 18.

Para la validez de la escala, se verificó que el modelo de análisis factorial fuese pertinente para este conjunto de datos calculando el índice de adecuación muestral KMO y Bartelett y su nivel de significancia, con este resultado se confirma la pertinencia del uso de este tipo de análisis, la Tabla 14 muestra el resultado de estos cálculos.

Tabla 14
Prueba de KMO y Bartlett del prototipo 2

Medida Kaiser-Meyer-Olkinde adecuación de muestreo		0.704
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1675.897
	gl	561
	Sig.	0.000

Posteriormente, con el modelo de análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax, se conformaron tres factores. Los componentes extraídos explicaron 54% de la varianza total. El primer factor mostró 38.21%; el segundo, 9.37% y el tercero, 6.4% . Todas las cargas factoriales fueron mayores a 0.40 lo que sugiere la validez de la escala. El recorrido de la carga factorial fue de 0.526 a 0.824 y sus respectivos valores de Alpha de Cronbach, mayores de .70, lo cual se interpreta como aceptable. En la Tabla 15 se muestran los resultados.

Tabla 15

Estructura factorial y estadístico de confiabilidad de la Escala actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad del prototipo 2

Ítems	Factor		
	1	2	3
Ítem 61.	0.824		
Ítem 37.	0.798		
Ítem 25.	0.756		
Ítem 15.	0.747		
Ítem 45.	0.744		
Ítem 49.	0.735		
Ítem 19.	0.731		
Ítem 11.	0.700		
Ítem 13.	0.698		
Ítem 35.	0.645		
Ítem 8.	0.644		
Ítem 74.	0.612		
Ítem 31.	0.607		
$a = 0.946$			
Ítem 54.		0.709	
Ítem 17.		0.662	
Ítem 42.		0.640	
Ítem 63.		0.604	
Ítem 20.		0.577	
$a = 0.773$			
Ítem 32.			0.744
Ítem 67.			0.743
Ítem 73.			0.651
Ítem 59.			0.644
Ítem 23.			0.526
$a = 0.783$			

Después de este análisis fueron eliminados 11 reactivos por mostrar un comportamiento disperso, por lo que la escala final estuvo conformada por 23 ítems.

De tal manera, se observa que los reactivos de este prototipo poseen características psicométricas de validez, concluyendo que los resultados de confiabilidad y validez resultaron aceptables.

Este proceso de evaluación en la calidad técnica de los dos prototipos dio como resultado un total de 65 ítems. A partir de estos resultados se seleccionó un número menor de reactivos para la escala final bajo los siguientes criterios: que no aludieran a la misma idea de otro reactivo en otra dimensión o dirección; los ítems deberían representar una actitud del docente y no de otro sujeto; y que fueran igual número de reactivos según su dirección (positivos y negativos) para cada dimensión.

Finalmente, se rediseñó la versión final del instrumento para docentes (Anexo B) y se elaboró el cuestionario en una plataforma digital (Google Formularios), estructurada con los siguientes apartados:

- (1) Datos generales con variables sociodemográficas y laborales con seis reactivos.
- (2) Escala “Actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad” con 30 ítems con tres dimensiones: cognitivo (14 ítems), afectivo (ocho ítems) y tendencia a la acción (ocho ítems) con cinco opciones de respuesta (1 punto) total acuerdo, (2 puntos) acuerdo, (0 puntos) indeciso, (-1 punto) desacuerdo y (-2 puntos) total desacuerdo; con dirección positiva/negativa a la actitud (ver Tabla 16).
- (3) Un apartado con ocho reactivos sobre relación con la discapacidad y capacitación de los docentes sobre esta temática.

Tabla 16
Ítems de la escala final (versión docente)

Dimensión	Dirección	Ítems
Cognitivos	Favorables	8. Todas/os las /os estudiantes se benefician socialmente de estar en las aulas regulares independientemente de sus características.
		14. La educación inclusiva es posible en todos los niveles educativos, incluida la educación superior.
		15. Las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior.
		21. El progreso académico de los estudiantes con discapacidad depende de los apoyos y oportunidades que se les brindan.
		28. Los estudiantes con discapacidad favorecen la diversidad en el aula.
		33. Se debe conseguir una adecuada atención en el ámbito académico a la diversidad en educación superior.
	Desfavorables	35. En mi aula existe una disposición favorable hacia la discapacidad.
		11. Los docentes tienen problemas para tener éxito con estudiantes con discapacidad.
		18. Los estudiantes con discapacidad tienen un comportamiento inadecuado dentro del aula.
		22. Los estudiantes más exitosos son los que no cuentan con alguna discapacidad.
		25. Los docentes de educación superior tenemos más limitaciones para trabajar con estudiantes con discapacidad que docentes de otros niveles educativos.
		29. Tener un estudiante con discapacidad en el aula, focaliza la atención en él y resta atención a los demás estudiantes.
		32. Considero que trabajar con estudiantes con discapacidad es trabajo del tutor y no del docente.
		36. Tener un estudiante con discapacidad en el aula provoca que otros estudiantes abandonen la escuela.

Dimensión	Dirección	Ítems
Afectivos	Favorables	12. Me gustaría recibir capacitación cuando se integra un estudiante con discapacidad a mi clase.
		19. Tener estudiantes con discapacidad en mi aula es agradable.
	Desfavorables	26. Atender un estudiante con discapacidad me genera satisfacción en mi labor docente.
		34. Me gusta enseñar a todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes que cuentan con una discapacidad.
Tendencia a la acción	Favorables	9. Me produce estrés atender a un estudiante con discapacidad.
		16. Me preocupa que, en mi futuro docente, tenga que implementar la educación Inclusiva.
	Desfavorables	23. Me desagrada adaptar mis estrategias de enseñanza cuando tengo estudiantes con discapacidad.
		30. Me preocupa que mi carga de trabajo aumente al tener estudiantes con discapacidad.
Tendencia a la acción	Favorables	10. Si en algún grupo hay un estudiante con discapacidad, es mi obligación atenderlo.
		17. Debo orientar a los estudiantes sobre cómo fomentar una educación Inclusiva en la universidad.
	Desfavorables	24. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación sobre educación inclusiva fuera de mi horario laboral.
		31. Intento tratar a todos los estudiantes de mi aula según sus necesidades y características.
Tendencia a la acción	Favorables	13. Tener un estudiante con discapacidad dificulta la planeación académica de mi clase.
		20. Prefiero atender estudiantes sin alguna discapacidad.
	Desfavorables	27. Me niego a adaptar mi metodología de enseñanza al tener estudiantes con discapacidad.
		37. Tengo dudas sobre la efectividad de incluir estudiantes con discapacidad porque a menudo carecen de habilidades académicas.

La numeración de los ítems según su sección se representa en la Tabla 17.

Tabla 17
División por sección y números de ítems del instrumento final de docentes

Secciones de instrumento		Número de ítem
Sección I. Datos generales		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
Sección II. Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.	Cognitivos	Favorables 8, 15, 21, 28, 35, 29, 14.
		Desfavorables 11, 18, 25, 29, 33, 22, 32.
	Afectivos	Favorables 12, 19, 26, 34.
		Desfavorables 9, 16, 23, 30.
	Tendencia a la acción	Favorables 10, 17, 24, 31.
		Desfavorables 13, 20, 27, 37.
Sección III. Datos sobre discapacidad		38,39,40,41,42,43,44,45,46.

3.3.2. Diseño del instrumento para autoridades educativas

A partir del diseño y evaluación de la calidad técnica del instrumento de docentes, se adaptó el instrumento para autoridades educativas (ver Anexo C) y se elaboró el cuestionario en una plataforma en línea (Google Formularios). El cuestionario final para autoridades educativas se estructuró con los siguientes apartados:

- (1) Datos generales con variables sociodemográficas y laborales con cinco reactivos.
- (2) Escala “Actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad” con 30 ítems con tres dimensiones: cognitivo (14 ítems), afectivo (ocho ítems) y tendencia a la acción (ocho ítems) con cinco opciones de respuesta (1 punto) total acuerdo, (2 puntos) acuerdo, (0 puntos) indeciso, (-1 punto) desacuerdo y (-2 puntos) total desacuerdo; con dirección positiva/negativa a la actitud (ver Tabla 18).
- (3) Un apartado con 15 reactivos sobre relación con la discapacidad, capacitación de las autoridades educativas sobre esta temática y opiniones sobre la inclusión dentro de la universidad.

Tabla 18
Ítems de la escala final (versión autoridad educativa)

Dimensión	Dirección	Ítems
Cognitivos	Favorables	8. Los estudiantes con discapacidad participan con igualdad de oportunidades dentro de la universidad.
		14. La educación inclusiva es posible en todos los niveles educativos, incluida la educación superior.
		15. Las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior.
		21. El progreso académico de los estudiantes con discapacidad depende de los apoyos y oportunidades que les brinda la universidad.
		28. Los estudiantes con discapacidad favorecen la diversidad en la institución.
	Desfavorables	29. Se debe conseguir una adecuada atención en el ámbito académico a la diversidad en educación superior.
		35. En la institución existe una disposición favorable hacia la discapacidad.
		11. Tener estudiantes con discapacidad en la universidad disminuye el desempeño académico de sus compañeros.
		18. Los estudiantes con discapacidad tienen un comportamiento inadecuado dentro de la institución.
		22. Los estudiantes más exitosos son los que no cuentan con alguna discapacidad.
		25. En la educación Superior tenemos más limitaciones para trabajar con estudiantes con discapacidad que en otros niveles educativos.
		32. Se debe retirar a los estudiantes con discapacidad de la institución.

Dimensión	Dirección	Ítems
Cognitivos	Desfavorables	33. Tener un estudiante con discapacidad en la universidad, focaliza la atención en él y resta atención a los demás estudiantes. 36. Tener un estudiante con discapacidad en la universidad provoca que otros estudiantes abandonen la escuela.
	Favorables	12. Me gusta atender estudiantes con discapacidad en mi institución. 19. Tener estudiantes con discapacidad en la universidad es agradable. 26. Tener estudiantes con discapacidad en mi institución me hace sentir comprometido con las actividades propias de mi puesto. 34. Me gusta la idea que se enseñe a todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes que cuentan con una discapacidad.
Afektivos	Desfavorables	9. Me produce estrés atender a un estudiante con discapacidad. 16. Me preocupa que, en mi futuro, tenga que implementar la educación inclusiva en la universidad. 23. Me disgusta atender estudiantes con discapacidad porque me quita mucho tiempo. 30. Me preocupa que mi carga de trabajo aumente al tener estudiantes con discapacidad.
	Favorables	10. Sí en la universidad hay un estudiante con discapacidad, es mi obligación atenderlo en las necesidades que presente. 17. Debo orientar a la comunidad educativa sobre cómo fomentar una educación inclusiva en la universidad. 24. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación sobre educación inclusiva fuera de mi horario laboral. 31. Intento tratar a todos los estudiantes de mi universidad según sus necesidades y características.
Tendencia a la acción	Desfavorables	13. Tener estudiantes con discapacidad en la institución dificulta a los docentes la planeación de sus clases. 20. Prefiero atender estudiantes sin alguna discapacidad dentro de la universidad. 27. Tengo inconvenientes en admitir estudiantes con discapacidad en la institución. 37. Tengo dudas sobre la efectividad de incluir estudiantes con discapacidad en la universidad porque a menudo carecen de habilidades académicas.

La numeración de los ítems según su sección se representa en la Tabla 19.

Tabla 19

División por sección y números de ítems del instrumento final de autoridades educativas

Secciones de instrumento	Número de ítem	
Sección I. Datos generales	1, 2, 3, 4, 5.	
Sección II. Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.	Cognitivos Favorables	8, 14, 15, 21, 28, 29, 35.
	Cognitivos Desfavorables	11, 18, 22, 25, 32, 33, 36.
	Afectivos Favorables	12, 19, 26, 34.
	Afectivos Desfavorables	9, 16, 23, 30.
	Tendencia a la acción Favorables	10, 17, 24, 31.
	Tendencia a la acción Desfavorables	13, 20, 27, 37.
Sección III. Datos sobre discapacidad	38,39,40,41,42,43,44,45,46, 47, 48, 49, 50, 51	

Con estos instrumentos, técnicamente bien contruidos, se realizó la aplicación definitiva.

3.4. Trabajo de campo

La aplicación de ambos cuestionarios tuvo una duración de seis semanas del 28 de enero al 6 de marzo del 2021. El proceso de gestión para acceder a los informantes consistió en lo siguiente, para las autoridades educativas se envió la solicitud por correo electrónico con la presentación, título del estudio, objetivos y el enlace del cuestionario al rector, directores, decanos y jefes de departamento seleccionados para la muestra. Para los docentes, se solicitó el apoyo para compartir la liga a su plantilla docente en el mismo correo enviado a los jefes de departamento.

De las autoridades educativas se previó una muestra de 74 participantes, no obstante, solo se tuvo la respuesta de 69 sujetos correspondientes a: seis jefes de dirección, los nueve decanos de los nueve centros académicos que cuenta la universidad y 54 jefes de departamento.

Para el caso de los docentes se previó una muestra de 296 participantes, sin embargo, se recuperaron 310 cuestionarios debido a la disposición de los participantes para responder, por lo que se obtuvo el 100% de la muestra prevista.

En este trabajo de campo se tuvieron algunas dificultades en el momento de la aplicación como la poca respuesta de ambos informantes y la necesidad de mayor gestión para recuperar las respuestas de los participantes.

Capítulo 4. Resultados

El objetivo de este capítulo es mostrar los resultados del estudio realizado. La presentación de los mismos se guía por los objetivos de investigación. De esta manera, aparecen, en primer lugar, los hallazgos referidos a los docentes. Tales resultados inician con algunas características de los participantes. En un segundo momento, se da a conocer lo encontrado con respecto a las autoridades educativas.

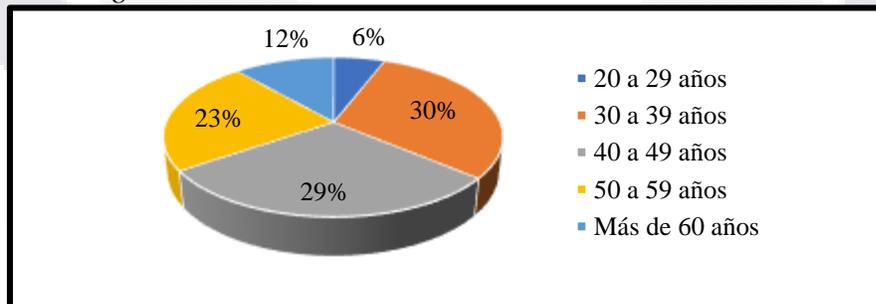
Cabe señalar, que una vez recabada la información, las bases en Excel, generadas en los formularios de Google, se trasladaron a un formato adecuado para su manejo en un software de análisis estadístico. Las operaciones realizadas con los datos incluyeron tanto un análisis univariado como bivariado. A continuación, los principales resultados.

4.1. Características de los docentes que participaron en el estudio

En esta investigación se recabó información de 310 docentes; de este conjunto, un 53.2% se conformó por docentes varones y, el porcentaje complementario (46.8%) por mujeres.

En cuanto a la edad de estos profesores, la Figura 3 presenta la distribución resultante en la que destacan dos conjuntos proporcionales que agrupan casi al 60% de la muestra, el que corresponde al intervalo de 30 a 39 años y el referido al que concentra a docentes entre los 40 y 49 años.

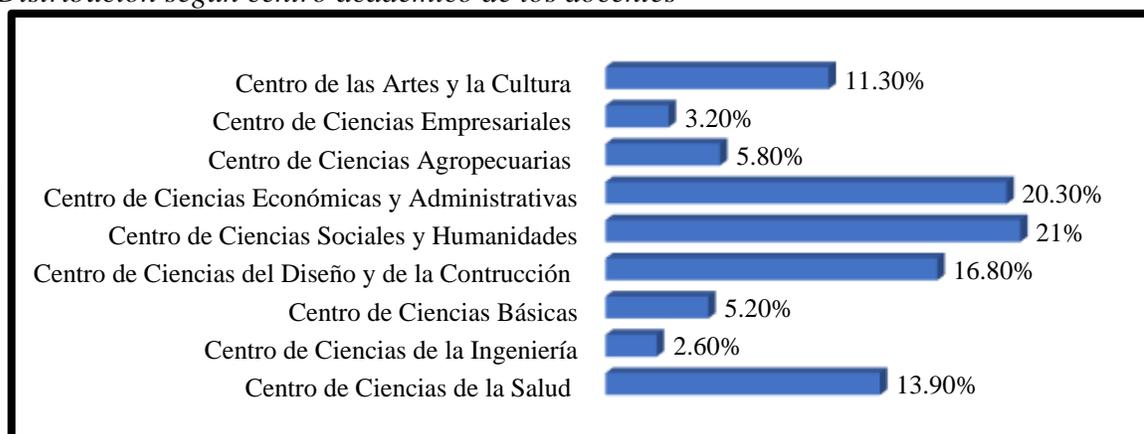
Figura 3
Distribución en rangos de edad de los docentes



La adscripción de los profesores, en su centro de trabajo, fue otro resultado que mostró la participación de los docentes por centro. Aquí, se observa que los mayores porcentajes agrupan a profesores del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, en primer

lugar, y el Centro de Ciencias Económico y Administrativas, en segundo. La adscripción a los centros académicos aparece en la Figura 4.

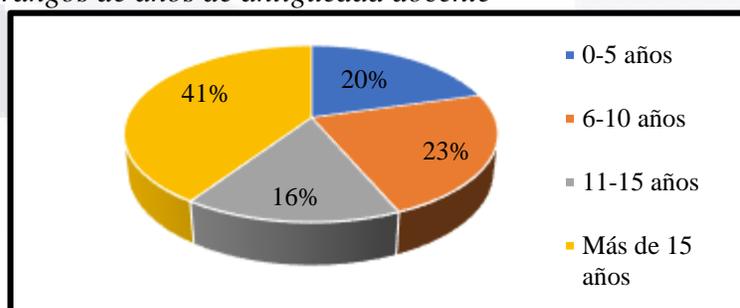
Figura 4
Distribución según centro académico de los docentes



Sobre el tipo de contratación de estos profesores en la institución aparece que se trata de un 65% de asignatura; 26.5% de tiempo completo y el 7.1% de medio tiempo. Además, a partir de las respuestas de los docentes, se identifica que un poco más de la mitad trabaja en otra institución (53.5%); el resto, sólo labora en la institución en la que se realizó esta investigación (46.5%).

Otro hallazgo interesante, se refiere a la antigüedad de estos profesores. En la Figura 5 aparece la distribución.

Figura 5
Distribución en rangos de años de antigüedad docente



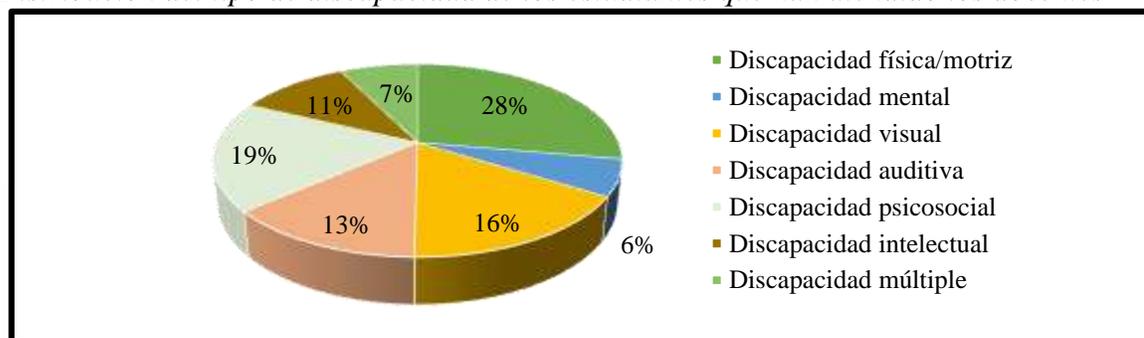
En esta figura destaca que el 41% muestra una antigüedad mayor a los 15 años.

Otra información relevante tiene que ver con el tema de la discapacidad, de esta manera, en esta muestra de profesores, el 65.5% de los docentes manifestó tener o haber tenido un estudiante con discapacidad. Entre los tipos de discapacidad más frecuentes se citó

la motriz (27.7%), seguida de la psicosocial (18.4%). En la Figura 6 se presenta la distribución que se generó con esta información.

Figura 6

Distribución del tipo de discapacidad de los estudiantes que han atendido los docentes

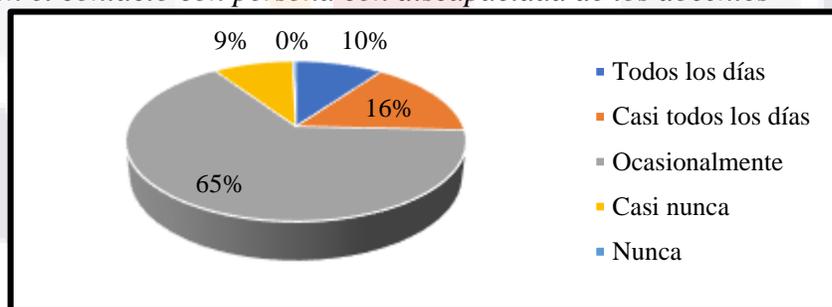


Destaca también, que un porcentaje alto de docentes (81.6%) manifestó tener o haber tenido relación o contacto con alguna persona con discapacidad ya sea amigo, familia, vecino, compañero, entre otros.

De los 253 docentes que tuvieron contacto con una persona con discapacidad, el 65% indicó hacerlo ocasionalmente. En la Figura 7 se representa la distribución de la frecuencia de la relación señalada.

Figura 7

Frecuencia en el contacto con persona con discapacidad de los docentes

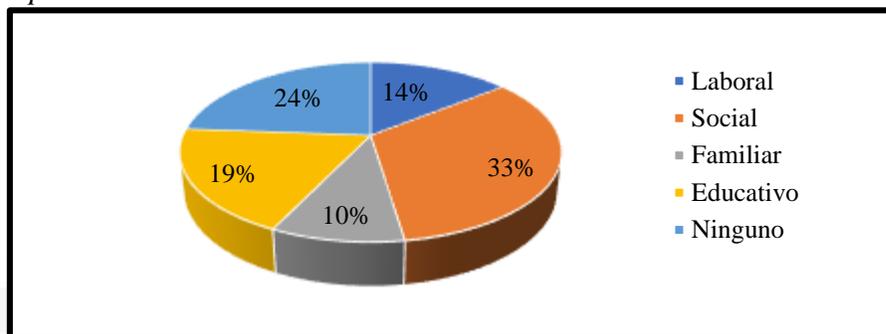


En esta muestra de profesores se encontró que 12 de ellos, presentaban discapacidad al momento de contestar el cuestionario. Se trata de los siguientes tipos: 7 discapacidad visual; 3 discapacidad motriz; 1 discapacidad auditiva y 1 discapacidad psicosocial.

Los docentes manifestaron también su opinión sobre las áreas en donde perciben mayores limitaciones debido a la discapacidad. Una tercera parte señaló, que es el área social la que enfrentan mayores limitaciones las personas con esta condición. En la Figura 8, se presentan las categorías en las que hay esta representación.

Figura 8

Áreas que los docentes señalan perciben mayores dificultades cuando se presenta algún tipo de discapacidad



Otro interés fue el conocer si los docentes han tomado alguna capacitación sobre educación inclusiva. El 84.5%, manifestó que no, un 12.3% señaló que sí y el 3.2% indicó haber tomado otros cursos en relación con situaciones de discapacidad como:

- Atención a niños con déficit de atención.
- Atención Dispersa
- Discapacidad emocional
- Atención al síndrome de Asperger
- Braille
- No discriminación a personas con discapacidad
- Entrenamiento en atención visual en personas con Síndrome de Down
- Lenguaje de señas
- Rehabilitación neurológica
- Rehabilitación en el lesionado medular

Con respecto a la familiaridad o contacto de los profesores que participaron en el estudio, se puede concluir que la mayoría ha tenido un estudiante con discapacidad o han estado en contacto ocasionalmente con una persona de este sector de la población llámese amigo, compañero, familiar, etc. Son relativamente pocos los docentes que manifestaron presentar un tipo de discapacidad al momento de contestar el cuestionario. Sin embargo, un dato relevante es que la mayoría de ellos no ha tomado ninguna capacitación sobre educación inclusiva.

4.2. Las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula

4.2.1. Orientación e intensidad

Con respecto a la orientación de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula, se presentan los resultados por componente. A la par, se da cuenta de la intensidad de las mismas.

En el caso del componente cognitivo las respuestas de los docentes muestran una orientación favorable. En la Tabla 20 se observan los reactivos que corresponden a la dimensión cognitiva con sus porcentajes simples y acumulados. Observe como en su mayoría, los porcentajes acumulados están por arriba del 75% (al concentrar los que se distribuyen en las zonas de *Total Acuerdo* y *Acuerdo*) lo que se interpreta como disposiciones positivas.

Tabla 20

Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente cognitivo: reactivos favorables

Ítems favorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TA	A	
1. Las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior.	89.4	8.10	97.5
2. La educación inclusiva es posible en todos los niveles educativos, incluida la educación superior.	73.5	16.8	90.3
3. Se debe conseguir una adecuada atención en el ámbito académico a la diversidad en educación superior.	66.5	26.8	93.3
4. Los estudiantes con discapacidad favorecen la diversidad en el aula.	62.9	24.5	87.4
5. Todas/os las /os estudiantes se benefician socialmente de estar en las aulas regulares independientemente de sus características.	62.6	21.9	84.5
6. El progreso académico de los estudiantes con discapacidad depende de los apoyos y oportunidades que se les brindan.	51.6	29.4	81.0
7. En mi aula existe una disposición favorable hacia la discapacidad.	45.8	31.3	77.1

Destaca, con casi el 100% de acuerdo, el reactivo que hace referencia a que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior. Asimismo, el que propone que la educación inclusiva puede darse en todos los niveles educativos (90.3%).

La intensidad de la actitud es otro de sus rasgos, en esta misma tabla se muestra cómo de los siete ítems, cinco se ubican entre el rango del 63% y 89% en zonas de *Total acuerdo*.

La escala de actitudes presentaba también un conjunto de reactivos negativos o desfavorables a la actitud en cuestión. La Tabla 21 muestra estos planteamientos y su

distribución en las zonas de *Total desacuerdo* y *Desacuerdo*. Al observar las distribuciones de porcentajes en estas declaraciones se concluye que los porcentajes altos corresponden a una actitud favorable al objeto actitudinal. Observe la Tabla 21 en la que aparece un predominio en el desacuerdo con los reactivos desfavorables.

Tabla 21

Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente cognitivo: reactivos desfavorables

Ítems desfavorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TD	D	
1. Tener un estudiante con discapacidad en el aula provoca que otros estudiantes abandonen la escuela.	68.1	17.7	85.8
2. Los estudiantes con discapacidad tienen un comportamiento inadecuado dentro del aula.	49.0	28.4	77.4
3. Los estudiantes más exitosos son los que no cuentan con alguna discapacidad.	48.1	27.4	75.5
4. Considero que trabajar con estudiantes con discapacidad es trabajo del tutor y no del docente	46.5	31.9	78.4
5. Tener un estudiante con discapacidad en el aula, focaliza la atención en él y resta atención a los demás estudiantes.	28.7	36.1	64.8
6. Los docentes de educación superior tenemos más limitaciones para trabajar con estudiantes con discapacidad que docentes de otros niveles educativos.	35.8	20.6	56.4
7. Los docentes tienen problemas para tener éxito con estudiantes con discapacidad.	32.6	21.0	53.6

De esta manera, se puede señalar que en el componente cognitivo los docentes participantes manifiestan actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula con una intensidad de media a alta.

El análisis de algunos reactivos brinda información que confirma el resultado global de la escala, así, por ejemplo, en el ítem 7 solo el 53.6% de los docentes, es decir aproximadamente la mitad, consideran estar en desacuerdo con la afirmación de que los docentes tienen problemas en tener éxito con estudiantes con discapacidad. Además, casi la mitad de los docentes (56.4%) opinan no tener más limitaciones que otros niveles educativos cuando se trabaja con estos estudiantes (ver ítem 6). En cambio, el 85.8% de los profesores, que representa casi la mayoría de la población del estudio, manifestaron estar en desacuerdo con que lo estudiantes con discapacidad no provocan que otros estudiantes abandonen la escuela (ver ítem 1). Asimismo, se presenta una alta intensidad de sus actitudes ya que el porcentaje en la zona de *Total desacuerdo* es del 68.1%.

Por lo que respecta al componente afectivo, las respuestas de los docentes sugieren que se trata de actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula. De esta manera, los porcentajes acumulados son mayores al 80% en tres de los cuatro reactivos que exploran este componente de la actitud. Esta distribución se aprecia en la Tabla 22.

Se observa que la mayoría de los docentes (94.8%) muestran su acuerdo con la formulación que plantea que les gusta enseñar a todos los estudiantes incluyendo los que tienen discapacidad (ver ítem 1). Este reactivo también presenta además una alta intensidad dado que el porcentaje en la zona de *Total acuerdo* es del 69%. Por otro lado, el 82.9% de los profesores le genera satisfacción en su labor docente el atenderlos (ver ítem 3). Sin embargo, solo el 66.7% de los encuestados consideran agradable tener estudiantes con discapacidad en sus aulas (ver ítem 4). Es decir, a la mayoría de los docentes les gusta enseñar a todos los estudiantes incluyendo los estudiantes con discapacidad, no obstante, no todos los informantes considera agradable tenerlos dentro de su aula.

Tabla 22
Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente afectivo: reactivos favorables

Ítems favorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TA	A	
1. Me gusta enseñar a todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes que cuentan con una discapacidad.	69.0	25.8	94.8
2. Me gustaría recibir capacitación cuando se integra un estudiante con discapacidad a mi clase.	61.0	25.8	86.8
3. Atender un estudiante con discapacidad me genera satisfacción en mi labor docente.	47.4	35.5	82.9
4. Tener estudiantes con discapacidad en mi aula es agradable.	33.5	33.2	66.7

Para el caso de los reactivos con dirección negativa en la dimensión afectiva, las respuestas de los docentes muestran actitudes con orientación favorable dado que los porcentajes en zonas de *Total desacuerdo* y *Desacuerdo* oscilan entre el 64.9% y 78% (ver Tabla 23).

Como se puede apreciar, aproximadamente tres cuartas partes del conjunto de docentes (78%), no les preocupa implementar en su futuro la educación inclusiva (ver ítem 1); ni al 64.9% de los profesores les preocupa que su carga de trabajo aumente (ver ítem 4). Además, el 69.7% no considera estresante el atender estudiantes con discapacidad (ver ítem

3). En conclusión, un porcentaje alto de profesores tienen sentimientos de aceptación al hecho de atender estudiantes universitarios con discapacidad en sus aulas, pues no les preocupa que aumente su carga de trabajo o no lo consideran una labor estresante.

Tabla 23

Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente afectivo: reactivos desfavorables

Ítems desfavorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TD	D	
1. Me preocupa que, en mi futuro docente, tenga que implementar la educación inclusiva.	57.4	20.6	78.0
2. Me desagrada adaptar mis estrategias de enseñanza cuando tengo estudiantes con discapacidad.	49.4	26.5	75.9
3. Me produce estrés atender a un estudiante con discapacidad.	47.4	22.6	69.7
4. Me preocupa que mi carga de trabajo aumente al tener estudiantes con discapacidad.	36.5	28.4	64.9

En la dimensión afectiva, se concluye que los docentes manifestaron actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula con una intensidad de media a alta.

Por lo que respecta a la dimensión tendencia a la acción de las actitudes, las respuestas de los docentes muestran que se trata de una orientación favorable, como los componentes anteriores. Aquí, los porcentajes en zonas de *Total acuerdo* y *Acuerdo* oscilan entre el 75.8% y el 86.8% para los ítems con dirección positiva (ver Tabla 24).

Se puede observar, que la mayoría de los docentes (86.8%) están de acuerdo que sí en su aula se presenta un estudiante con discapacidad es su obligación atenderlo (ver ítem 1), asimismo, muestra una alta intensidad dado que el porcentaje en la zona de *Total acuerdo* es del 70.3%. Además, el 86.8% de los profesores manifiestan tratarlos según sus necesidades y características (ver ítem 3). Sin embargo, solo tres cuartas partes (75.8%), están de acuerdo en tomar cursos sobre educación inclusiva fuera de su horario laboral (ver ítem 4). En conclusión, los docentes están de acuerdo en atender y tratar a los estudiantes con discapacidad según sus necesidades y características, a pesar de ello, no todos están de acuerdo en tomar capacitación fuera de su horario laboral.

Tabla 24

Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente tendencia a la acción: reactivos favorables

Ítems favorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TA	A	
1. Si en algún grupo hay un estudiante con discapacidad, es mi obligación atenderlo.	70.3	16.5	86.8
2. Debo orientar a los estudiantes sobre cómo fomentar una educación inclusiva en la universidad.	61.3	24.8	86.1
3. Intento tratar a todos los estudiantes de mi aula según sus necesidades y características.	55.2	31.6	86.8
4. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación sobre educación inclusiva fuera de mi horario laboral.	50.6	25.2	75.8

Para el caso de los reactivos con dirección negativa en la dimensión tendencia a la acción, las respuestas de los docentes muestran igualmente actitudes con orientación favorable dado que los porcentajes en zonas de *Total desacuerdo* y *Desacuerdo* oscilan entre el 59% y el 91.2% (ver Tabla 25).

Como se puede apreciar, en el ítem 1 la mayoría de los docentes (91.2%) manifestaron estar de acuerdo en adaptar su metodología de enseñanza al atender estudiantes con discapacidad, a su vez se presenta una intensidad alta dado que el porcentaje en la zona de *Total desacuerdo* fue del 69.7%. No obstante, solo el 66.5% considera que al atender estos estudiantes, no dificulta su planeación de clase (ver ítem 3). Además, el 59% está en desacuerdo en solo preferir estudiantes que no cuenten con discapacidad (ver ítem 4). En conclusión, los docentes están de acuerdo en adaptar su metodología de enseñanza al tener un estudiante con discapacidad dentro de su aula, sin embargo, no todos los profesores prefieren atender estudiantes que cuenten con una discapacidad.

Tabla 25

Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula del componente tendencia a la acción: reactivos desfavorables

Ítems desfavorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TD	D	
1. Me niego a adaptar mi metodología de enseñanza al tener estudiantes con discapacidad.	69.7	21.3	91.2
2. Tengo dudas sobre la efectividad de incluir estudiantes con discapacidad porque a menudo carecen de habilidades académicas.	42.6	24.5	67.2
3. Tener un estudiante con discapacidad dificulta la planeación académica de mi clase.	39.4	27.1	66.5
4. Prefiero atender estudiantes sin alguna discapacidad.	38.7	20.3	59.0

En conclusión, se puede señalar que en el componente tendencia a la acción, los docentes manifestaron actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula con una intensidad de media a alta.

Otro tratamiento dado a la información fue la estimación de medias y desviaciones estándar para cada reactivo, como señala Orduña et al., (2009) estos estadísticos muestran el promedio del grado de intensidad de las actitudes, permitiendo así evaluar su extremosidad. De esta manera se identificaron las medias de los reactivos que tuvieron la puntuación mayor (alta intensidad) y menor (baja intensidad) según su componente cognitivo, afectivo y tendencia a la acción.

La calificación de la actitud tuvo un mínimo de 0.56 y el máximo de 1.83, con un promedio de 1.18 y una desviación estándar de 0.32, lo cual confirma, bajo esta perspectiva, que los docentes tienen actitudes con alta intensidad hacia el objeto de estudio, ya que en su mayoría cuentan con puntajes encima de 1.

En la Tabla 26 se presentan las medias y las desviaciones estándar de los reactivos del componente cognitivo, la media obtenida de todos los ítems que componen esta dimensión fue de 1.22 con una $\sigma=0.36$, la cual se encuentra entre el rango de 0.56 y 1.83. Se observa, que las respuestas de los docentes evidenciaron actitudes de alta intensidad y con puntajes en su mayoría por encima de 1 ($\bar{x} = 1.83$ y $\sigma=0.62$), hacia el hecho de que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior (ver ítem 1).

En lo que concierne, a las actitudes que presentaron una baja intensidad y puntajes en su mayoría por debajo de 1 ($\bar{x} = 0.56$ y $\sigma=1.27$), fueron hacia la idea de que los docentes tiene problemas para tener éxito con estudiantes con discapacidad (ver ítem 14). Además, los profesores de universidad creen que tienen más limitaciones para trabajar con estudiantes con discapacidad, que otros docentes de otros niveles educativos ($\bar{x}=0.62$ y $\sigma=1.30$) (ver ítem 13).

Tabla 26

Intensidad de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula: componente cognitivo

Ítems del componente cognitivo	\bar{x}	σ
1. Las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior.	1.83	0.62
2. Se debe conseguir una adecuada atención en el ámbito académico a la diversidad en educación superior.	1.56	0.72
3. La educación inclusiva es posible en todos los niveles educativos, incluida la educación superior.	1.55	0.92

Ítems del componente cognitivo	\bar{x}	σ
4. Tener un estudiante con discapacidad en el aula provoca que otros estudiantes abandonen la escuela.	1.50	0.84
5. Los estudiantes con discapacidad favorecen la diversidad en el aula.	1.45	0.87
6. Todas/os las /os estudiantes se benefician socialmente de estar en las aulas regulares independientemente de sus características.	1.38	0.96
7. El progreso académico de los estudiantes con discapacidad depende de los apoyos y oportunidades que se les brindan.	1.19	1.07
8. Los estudiantes con discapacidad tienen un comportamiento inadecuado dentro del aula.	1.18	0.99
9. Considero que trabajar con estudiantes con discapacidad es trabajo del tutor y no del docente.	1.18	0.95
10. En mi aula existe una disposición favorable hacia la discapacidad.	1.16	0.94
11. Los estudiantes más exitosos son los que no cuentan con alguna discapacidad	1.13	1.04
12. Tener un estudiante con discapacidad en el aula, focaliza la atención en él y resta atención a los demás estudiantes.	0.79	1.06
13. Los docentes de educación superior tenemos más limitaciones para trabajar con estudiantes con discapacidad que docentes de otros niveles educativos.	0.62	1.30
14. Los docentes tienen problemas para tener éxito con estudiantes con discapacidad.	0.56	1.27

En la Tabla 27 se presentan las medias y las desviaciones estándar de los reactivos que midieron el componente afectivo, la media de esta dimensión fue de 1.14 con una $\sigma=0.26$, la cual se encuentra entre el 0.76 y 1.61. Se puede observar, que los docentes tienen una actitud con alta intensidad con puntajes en su mayoría por encima de 1, hacia el gusto de enseñar a todos los estudiantes, incluyendo a los estudiantes que cuentan con algún tipo de discapacidad ($\bar{x} = 1.61$ y $\sigma=0.71$) y de las actitudes que presentaron una baja intensidad con puntajes en su mayoría por debajo de 1 ($\bar{x} = 0.76$ y $\sigma=1.24$), se presenta hacia la preocupación que les genera que su carga de trabajo aumente al tener estudiantes con discapacidad dentro de sus aulas.

Tabla 27

Intensidad de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula: componente afectivo

Ítems del componente afectivo	\bar{x}	σ
1. Me gusta enseñar a todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes que cuentan con una discapacidad.	1.61	0.71
2. Me gustaría recibir capacitación cuando se integra un estudiante con discapacidad a mi clase.	1.37	0.99
3. Atender un estudiante con discapacidad me genera satisfacción en mi labor docente.	1.24	0.91
4. Me preocupa que, en mi futuro docente, tenga que implementar la educación inclusiva	1.19	1.17
5. Me desagrada adaptar mis estrategias de enseñanza cuando tengo estudiantes con discapacidad.	1.06	1.19
6. Tener estudiantes con discapacidad en mi aula es agradable.	0.96	0.89
7. Me produce estrés atender a un estudiante con discapacidad.	0.97	1.21
8. Me preocupa que mi carga de trabajo aumente al tener estudiantes con discapacidad.	0.76	1.24

En la Tabla 28 se muestran las medias y las desviaciones estándar de los reactivos que componen la dimensión tendencia a la acción, la media de este componente fue de 1.16 con una $\sigma = 0.31$, la cual se encuentra entre el rango de 0.75 y 1.55. Se observa que, las respuestas que mostraron actitudes con alta intensidad con puntajes en su mayoría por encima de 1 ($\bar{x} = 1.55$ y $\sigma = 0.82$), fueron hacia la idea de que los docentes niegan adaptar su metodología de enseñanza al tener estudiantes con discapacidad. Sin embargo, de las actitudes que presentaron una baja intensidad con puntajes en su mayoría por debajo de 1, fueron hacia preferir atender estudiantes sin alguna discapacidad ($\bar{x} = 0.75$ y $\sigma = 1.23$) y la dificultad que les genera la planeación académica de su clase ($\bar{x} = 0.79$ y $\sigma = 1.27$), lo anterior, según Morales et al., (2007), refleja actitudes menos estables, menos resistentes y capaces de generar conductas desfavorables de las personas.

Tabla 28

Intensidad de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula: componente tendencia a la acción

Ítems del componente tendencia a la acción	\bar{x}	σ
1. Me niego a adaptar mi metodología de enseñanza al tener estudiantes con discapacidad	1.55	0.82
2. Si en algún grupo hay un estudiante con discapacidad, es mi obligación atenderlo.	1.48	0.98
3. Debo orientar a los estudiantes sobre cómo fomentar una educación inclusiva en la universidad.	1.40	0.91
4. Intento tratar a todos los estudiantes de mi aula según sus necesidades y características	1.29	1.04
5. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación sobre educación inclusiva fuera de mi horario laboral.	1.09	1.17
6. Tengo dudas sobre la efectividad de incluir estudiantes con discapacidad porque a menudo carecen de habilidades académicas.	0.93	1.15
7. Tener un estudiante con discapacidad dificulta la planeación académica de mi clase.	0.79	1.27
8. Prefiero atender estudiantes sin alguna discapacidad.	0.75	1.23

En conclusión, los docentes presentaron una intensidad más alta en sus actitudes hacia los indicadores que miden la actitud el componente cognitivo ($\bar{x} = 1.22$ y $\sigma = 0.36$), siguiéndole el componente de tendencia a la acción ($\bar{x} = 1.16$ y $\sigma = 0.31$) y el componente afectivo ($\bar{x} = 1.14$ y $\sigma = 0.26$). Lo cual infiere lo siguiente, los docentes tienen creencias y tendencias de acción de alta intensidad hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula que emociones hacia ellos. Por otro lado, según Bello (2005) el grado de intensidad que presentan las actitudes de los docentes representó una atracción positiva hacia el objeto de estudio.

4.3. Consistencia entre los componentes de las actitudes de docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula

El Modelo Tradicional sobre las actitudes propone que éstas se estructuran por tres dimensiones o componentes (cognitivo, afectivo y tendencia a la acción), como ya se señaló, pero, además, se postula la existencia de correlación entre éstos. Un objetivo de este estudio fue precisamente determinar la existencia de esta correspondencia entre sus dimensiones. Para ello, se estimó, a partir del coeficiente de Spearman (*rho*), que permite estimar la fuerza y la dirección de asociación entre dos variables cualitativas. Dicha medida considera que un valor de +1 se interpreta como una asociación perfecta; 0 no existe asociación y -1 de perfecta asociación negativa; al encontrar una asociación perfecta esta puede clasificarse según su acercamiento con el +1 o -1 en débil o baja, moderada o fuerte (Martínez et al., 2009).

A partir de lo anterior, se tuvieron los siguientes resultados:

- Relación fuerte y asociación significativa para las dimensiones cognitiva y afectiva ($rho=.749$ y $p=.000$), lo que refleja que cuando se tienen creencias positivas sobre el objeto de la actitud, las emociones que genera son igualmente favorables.
- El componente cognitivo y tendencia a la acción tuvo una correlación fuerte y asociación significativa ($rho =.710$ y $p=.000$) lo que indica una consonancia entre las creencias y opiniones con las acciones que el sujeto realiza, es decir si el docente tiene creencias positivas las acciones que realice serán igualmente favorables.
- El componente afectivo y tendencia a la acción tuvo una correlación fuerte y asociación significativa ($rho = .736$ y $p=.000$) lo que manifiesta que las emociones que se generan sean favorables o desfavorables son igualmente las acciones o conductas que presentará el sujeto.

4.4. Las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula y otras variables asociadas

Otro análisis relevante se refiere a la posible asociación entre algunas características sociodemográficas y laborales de los profesores, su experiencia con el fenómeno de la discapacidad y las actitudes de estos docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula.

Para este análisis se procedió a calcular la puntuación total de la escala. De esta manera, se obtuvo un valor máximo de 60 y un mínimo de -39. Posteriormente, la distribución se dividió en terciles para categorizarla según la intensidad de la actitud en *baja*, *media* y *alta*, esta distribución se presenta en el Tabla 29. De lo anterior, se encontró que los sujetos con una puntuación arriba de 47 se consideran con una intensidad alta y los de intensidad baja a partir de los 27 puntos, eliminando para este análisis los de intensidad media para poder hacer énfasis en las puntuación más bajas y altas.

Tabla 29

Distribución de docentes según la intensidad de sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula

Intensidad	Frecuencia	Porcentaje
Baja	106	34.2
Media	106	34.2
Alta	98	31.6
Total	310	100

Con estas distribuciones se elaboraron tablas de contingencia y con aquellas distribuciones que sugerían asociación se aplicó la prueba Chi-cuadrada para verificar la existencia de dicha asociación. Posteriormente, en las relaciones de variables que resultaron significativas se aplicó el coeficiente de correlación V de Cramer (V) con el que se valoraba la magnitud de la correlación (este coeficiente permite obtener un índice con valor máximo el cual indica una asociación perfecta igual a 1 o un valor mínimo de 0, que indica la no asociación entre las variables).

Así, las asociaciones significativas encontradas fueron:

El centro académico al que pertenecen los docentes y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula; se trata de una relación significativa con asociación moderada ($p=.000$ y $V=.399$). En la Tabla 30 se presenta las frecuencias y porcentajes de docentes de baja y alta intensidad según el centro académico que pertenecen. En este análisis, se encontró que, los docentes de los centros académicos de: Ciencias de la Salud (71.4%) y Ciencias Agropecuarias (73.3%) tienen el mayor número de docentes con una intensidad alta en sus actitudes favorables hacia el objeto de estudio.

En cambio, los centros académicos: Ciencias de la Ingeniería (80%); Ciencias del Diseño y la Construcción (69%); Ciencias Sociales y Humanidades (76.7%) y de las Artes y

la Cultura (81.3%) presentan mayor número de docentes con baja intensidad en sus actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución.

Tabla 30

Distribución de docentes por Centro Académico que presentan actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula de baja y alta intensidad

Centro Académico	Docentes			
	Baja intensidad		Alta intensidad	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias de la Salud	6	28.6	15	71.4
Ciencias de la Ingeniería	4	80.0	1	20.0
Ciencias Básicas	5	55.6	4	44.4
Ciencias del Diseño y de la Construcción	20	69.0	9	31.0
Ciencias Sociales y Humanidades	33	76.7	10	23.3
Ciencias Económicas y Administrativas	17	42.5	23	57.5
Ciencias Agropecuarias	4	26.7	11	73.3
Ciencias Empresariales	4	50.0	4	50.0
De las Artes y la Cultura	13	81.3	3	18.8

Otra asociación significativa encontrada es la que existe entre la frecuencia en tiempo del contacto que tenían los docentes con una persona con discapacidad y sus actitudes. Se trata de una asociación existente pero débil ($p=.024$ y $V=.276$).

En la Tabla 31 se presenta las frecuencias y porcentajes de docentes de baja y alta intensidad según la frecuencia en tiempo del contacto con una persona con discapacidad. En esta correlación se encontró que la mayoría de los docentes que tiene una relación o contacto con personas con discapacidad de todos los días tiene una intensidad alta en sus actitudes favorables (75%), en cambio los que casi nunca (83.3%) o nunca (100%) tienen contacto presentan una intensidad baja en sus actitudes favorables.

Tabla 31

Distribución de docentes por frecuencia de contacto que presentan actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula de baja y alta intensidad

Frecuencia de contacto	Docentes			
	Baja intensidad		Alta intensidad	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Todos los días	3	25.0	9	75.0
Casi todos los días	9	56.3	7	43.8
Ocasionalmente	53	53.0	47	47.0
Casi nunca	15	83.3	3	16.7
Nunca	1	100.0	0	0.0

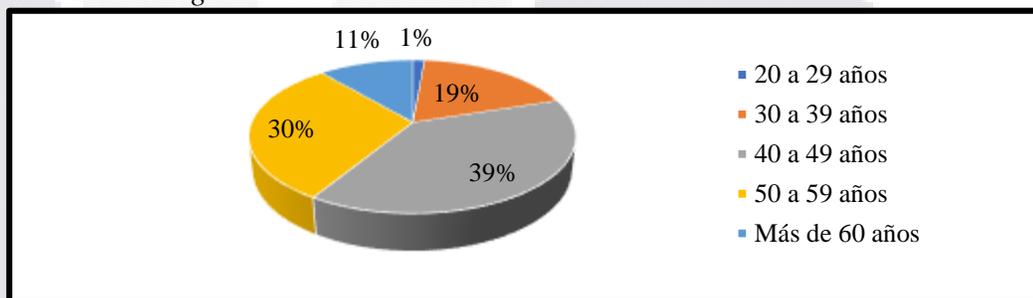
4.5. Características de las autoridades educativas que participaron en el estudio

En esta investigación se recabó información de 69 autoridades educativas, de este conjunto, un 53.2% se conformó por varones y, el porcentaje complementario (46.4%) por mujeres.

En cuanto a la edad de los informantes, la Figura 9 presenta la distribución resultante en la que destacan dos conjuntos proporcionales que agrupan el 69% de la muestra, el que corresponde al intervalo de 40 a 49 años y el referido al que concentra a 50 a 59 años.

Figura 9

Distribución en rangos de edad de las autoridades educativas

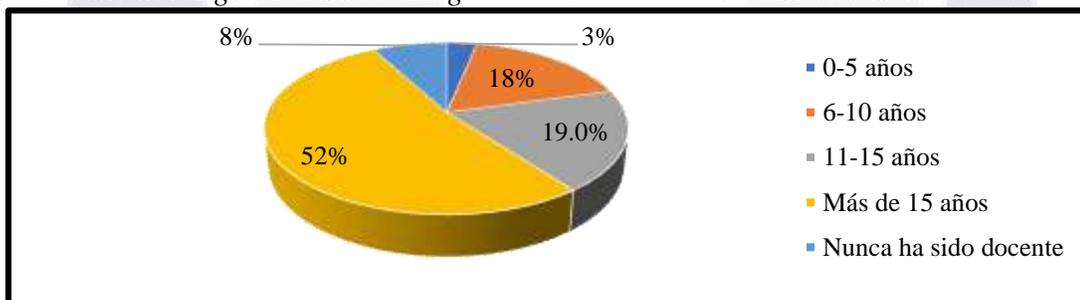


Entre las características laborales de interés fue identificar el puesto que ocupan estos participantes en la UAA, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera: seis directores generales, nueve decanos y 54 jefes de departamento.

Otro hallazgo, se refiere a la antigüedad docente de las autoridades educativas. En la Figura 10 aparece la distribución.

Figura 10

Distribución en rango de años de antigüedad docente de las autoridades educativas

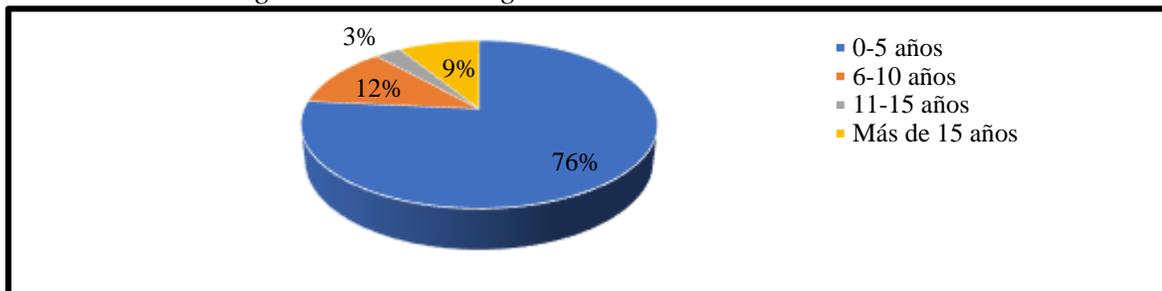


En esta figura desataca que el 52% muestra una antigüedad mayor a los 15 años.

Sobre la antigüedad como autoridad educativa. En la Figura 11 aparece la distribución. En esta figura se identifica que el 76.5% de los informantes tiene entre 0 a 5 años laborando en este puesto dentro de la UAA.

Figura 11

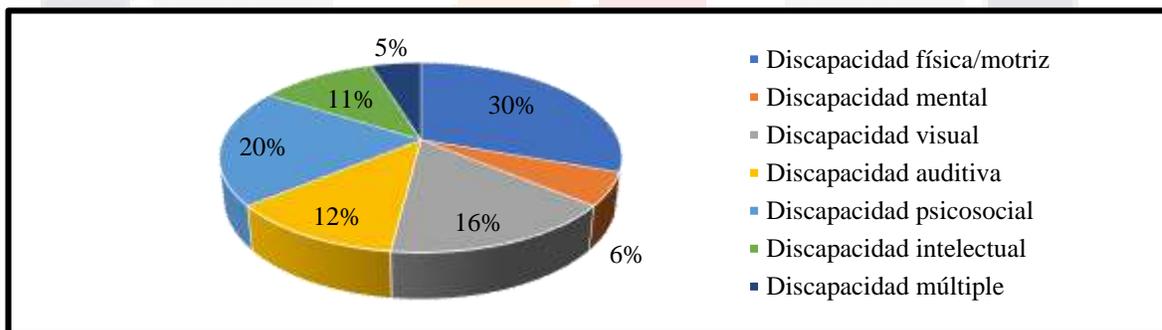
Distribución de rangos de años de antigüedad como autoridad educativa



Otra información relevante tiene que ver con el tema de discapacidad, de esta muestra de autoridades educativas, el 75.4% de los informantes manifestó tener o haber tenido un estudiante con discapacidad. Entre los tipos de discapacidad más frecuentes se citó la motriz (30.4%), seguida de la psicosocial (20%). En la Figura 12 se presenta la distribución que se generó con esta información.

Figura 12

Distribución del tipo de discapacidad de los estudiantes que han atendido las autoridades educativas

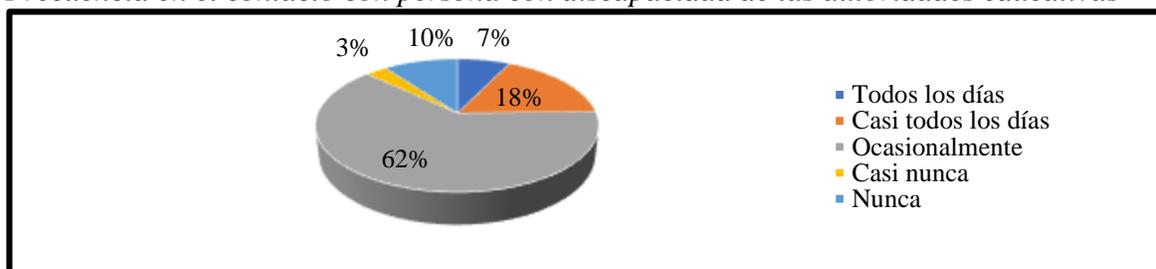


Destaca también, que un porcentaje alto de autoridades educativas (89.9%) manifestó tener o haber tenido relación o contacto con alguna persona con discapacidad ya sea amigo, familia, vecino, compañero, entre otros.

De las 62 autoridades que tuvieron contacto con una persona con discapacidad, el 62.3% indicó hacerlo ocasionalmente. En la Figura 13 se representa la distribución de la frecuencia de la relación señalada.

Figura 13

Frecuencia en el contacto con persona con discapacidad de las autoridades educativas

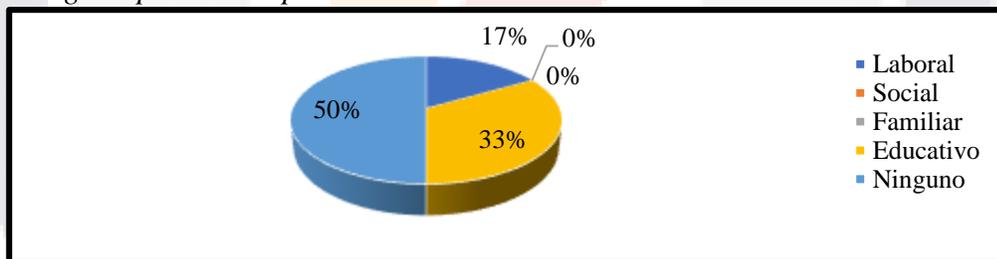


De esta muestra de autoridades educativas se encontró que cinco de ellos presentaba discapacidad al momento de contestar el cuestionario. Se trata de los siguientes tipos: tres con discapacidad visual y dos con discapacidad auditiva.

Los participantes manifestaron también su opinión sobre las áreas en donde perciben mayores limitaciones debidas a la discapacidad. La mitad señaló que ninguna área les generaba alguna limitación al presentar esta condición. En la Figura 14, se presentan las categorías en las que hay esta representación.

Figura 14

Áreas que las autoridades educativas señalan perciben mayores dificultades cuando se presenta algún tipo de discapacidad



Otro interés fue el conocer si las autoridades educativas han tomado alguna capacitación sobre educación inclusiva. El 82.6%, manifestó que no, un 11.6% señaló que sí y el 5.8% indicó haber tomado otros cursos en relación con situaciones de discapacidad como:

- Atención optométrica a pacientes con discapacidad visual
- Formación en asesoría psicopedagógica
- Proyectos para el apoyo de las personas con discapacidad

Con respecto a la familiaridad o contacto de las autoridades educativas que participaron en el estudio, se puede concluir que la mayoría han tenido un estudiante con discapacidad o han estado en contacto ocasionalmente con una persona de este sector de la población llámese amigo, compañero, familiar, etc. Son relativamente pocos los informantes que manifestaron

presentar un tipo de discapacidad al momento de contestar el cuestionario. Sin embargo, un dato relevante es que la mayoría de ellos no han tomado ninguna capacitación sobre educación inclusiva.

4.6. Las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución

4.6.1. Orientación e intensidad

Con respecto a la orientación de las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución, se presentan los resultados por componente. Además, se da cuenta de la intensidad de las mismas.

En el caso del componente cognitivo las respuestas de las autoridades educativas muestran una orientación favorable. En la Tabla 32 se observan los reactivos que corresponden a la dimensión cognitiva con sus porcentajes simples y acumulados. Observe como en su mayoría, los porcentajes acumulados están por arriba del 75% (al concentrar los que se distribuyen en las zonas de *Total acuerdo y Acuerdo*) lo que se interpreta como disposiciones positivas.

Tabla 32

Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente cognitivo: reactivos favorables

Ítems favorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TA	A	
1. Las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior.	79.7	14.5	94.5
2. La educación inclusiva es posible en todos los niveles educativos, incluida la educación superior.	68.1	26.1	94.2
3. Se debe conseguir una adecuada atención en el ámbito académico a la diversidad en educación superior.	65.2	27.5	92.7
4. Los estudiantes con discapacidad favorecen la diversidad en la institución.	56.5	31.9	88.4
5. En la institución existe una disposición favorable hacia la discapacidad.	40.6	39.1	79.7
6. Los estudiantes con discapacidad participan con igualdad de oportunidades dentro de la universidad.	44.9	30.4	75.3
7. El progreso académico de los estudiantes con discapacidad depende de los apoyos y oportunidades que les brinda la universidad.	24.6	33.3	57.9

Destaca, con casi el 100% de acuerdo, el reactivo que hace referencia a que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior. Asimismo, el que propone que la educación inclusiva puede darse en todos los niveles educativos (94.2%).

Sobre la intensidad de la actitud, en esta misma tabla se muestra cómo de los siete ítems, cuatro, se ubican entre el rango del 65% y 80% en zonas de *Total acuerdo*.

Del conjunto de reactivos negativos o desfavorables a la actitud en cuestión, la Tabla 36 muestra estos planteamientos y su distribución en las zonas de *Total desacuerdo* y *desacuerdo*. La distribución de porcentajes de estas declaraciones muestra que los porcentajes altos corresponden a una actitud favorable al objeto actitudinal. Observe la Tabla 33 en la que aparece un predominio en el desacuerdo con los reactivos negativos.

Tabla 33

Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente cognitivo: reactivos desfavorables

Ítems desfavorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TD	D	
1. Se debe retirar a los estudiantes con discapacidad de la institución.	87.0	10.1	97.1
2. Tener un estudiante con discapacidad en la universidad provoca que otros estudiantes abandonen la escuela.	71.0	20.3	91.3
3. Tener estudiantes con discapacidad en la universidad disminuye el desempeño académico de sus compañeros.	66.7	24.6	91.3
4. Los estudiantes con discapacidad tienen un comportamiento inadecuado dentro de la institución.	65.2	21.7	86.9
5. Los estudiantes más exitosos son los que no cuentan con alguna discapacidad.	55.1	30.4	85.5
6. Tener un estudiante con discapacidad en la universidad, focaliza la atención en él y resta atención a los demás estudiantes.	36.2	44.9	80.8
7. En la educación superior tenemos más limitaciones para trabajar con estudiantes con discapacidad que en otros niveles educativos.	34.8	24.6	59.4

De esta manera, se puede señalar que en el componente cognitivo las autoridades educativas participantes manifiestan actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución con una intensidad de media a alta.

El análisis de algunos reactivos brinda información que confirma el resultado global de la escala, así, por ejemplo, en el ítem 7 solo el 59.4% de las autoridades educativas, es decir aproximadamente la mitad, consideran estar en desacuerdo con la afirmación de que en la educación superior tienen más limitaciones para trabajar con estudiantes con discapacidad que en otros niveles educativos. En cambio, el 97.1% de los participantes, que representa casi la mayoría de la población del estudio, manifestaron estar en desacuerdo con que se debe retirar a los estudiantes con discapacidad en la institución (ver ítem 1). Asimismo, se presenta

una alta intensidad de sus actitudes ya que el porcentaje en la zona de *Total desacuerdo* es del 87%.

Por lo que respecta al componente afectivo, las respuestas de las autoridades educativas sugieren que se trata de actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución. De esta manera, los porcentajes acumulados son mayores al 70% en cuatro, de los cuatro reactivos que exploran este componente de la actitud. Esta distribución se aprecia en la Tabla 34.

Se observa que la mayoría de las autoridades educativas (97.1%) muestran su acuerdo con la formulación que les gusta la idea que se enseñe a todos los estudiantes incluyendo lo que cuentan con una discapacidad (ver ítem 1). Este reactivo también presenta además una alta intensidad dado que el porcentaje en la zona de *Total acuerdo* es del 73.9%. Por otro lado, el 79.7% de los participantes les gusta que estos estudiantes sean atendidos dentro de la institución (ver ítem 2), además el 75.3% lo encuentran agradable (ver ítem 3) y al 72.4% los hace sentirse comprometidos con las actividades de su puesto (ver ítem 4). Es decir, la mayoría de las autoridades educativas encuentra positivo el hecho de tener estudiantes con discapacidad dentro de la institución.

Tabla 34

Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente afectivo: reactivos favorables

Ítems favorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TA	A	
1. Me gusta la idea que se enseñe a todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes que cuentan con una discapacidad.	73.9	23.2	97.1
2. Me gusta atender estudiantes con discapacidad en mi institución.	49.3	30.4	79.7
3. Tener estudiantes con discapacidad en la universidad es agradable.	53.6	21.7	75.3
4. Tener estudiantes con discapacidad en mi institución me hace sentir comprometido con las actividades propias de mi puesto.	47.8	24.6	72.4

Para el caso de los reactivos con dirección negativa en la dimensión afectiva, las respuestas de las autoridades educativas muestran actitudes con orientación favorable dado que los porcentajes en zonas de *Total desacuerdo* y *Desacuerdo* oscilan entre el 79.7% y 92.7% (ver Tabla 35).

Como se puede apreciar, aproximadamente tres cuartas partes de las autoridades educativas (79.7%), no les preocupa implementar en su futuro la educación inclusiva en la universidad (ver ítem 4), ni al 82.6% de los sujetos les inquieta que su carga de trabajo

aumente (ver ítem 3). Además, el 88.6% no considera estresante el atender estudiantes con discapacidad (ver ítem 2). En conclusión, un porcentaje alto de autoridades tienen sentimientos de aceptación al hecho de atender estudiantes universitarios con discapacidad en la institución, pues no les preocupa que aumente su carga de trabajo o no lo consideran una labor estresante.

Tabla 35

Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente afectivo: reactivos desfavorables

Ítems desfavorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TD	D	
1. Me disgusta atender estudiantes con discapacidad porque me quita mucho tiempo.	68.1	24.6	92.7
2. Me produce estrés atender a un estudiante con discapacidad.	66.7	21.7	88.4
3. Me preocupa que mi carga de trabajo aumente al tener estudiantes con discapacidad.	55.1	27.5	82.6
4. Me preocupa que, en mi futuro, tenga que implementar la educación inclusiva en la universidad.	56.5	23.2	79.7

De esta manera, se puede señalar que en el componente afectivo las autoridades educativas participantes manifiestan actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución con una intensidad de media a alta.

Por lo que respecta a la dimensión tendencia a la acción, las respuestas de las autoridades educativas muestran que se trata de una orientación favorable, como los componentes anteriores. Aquí, los porcentajes en zonas de *Totalmente acuerdo* y *Acuerdo* oscilan entre el 79.7% y 91.3% para los ítems con dirección positiva (ver Tabla 36).

Se puede observar, que la mayoría de las autoridades educativas participantes (91.3%) están de acuerdo en tratar a todos los estudiantes de su universidad según sus necesidades y características (ver ítem 1). Además, el 88.1% manifiestan que deben orientar a la comunidad educativa de la universidad a fomentar la educación inclusiva (ver ítem 2). Sin embargo, solo el 79.7% está dispuesto a ir a capacitaciones sobre educación inclusiva fuera de su horario laboral (ver ítem 4). En conclusión, las autoridades educativas están de acuerdo en atender y tratar a los estudiantes con discapacidad según sus necesidades y características, a pesar de ello, no todos están de acuerdo en tomar capacitación fuera de su horario laboral.

Tabla 36

Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente tendencia a la acción: reactivos favorables

Ítems favorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TA	A	
1. Intento tratar a todos los estudiantes de mi universidad según sus necesidades y características.	60.9	30.4	91.3
2. Debo orientar a la comunidad educativa sobre cómo fomentar una educación inclusiva en la universidad.	53.6	34.8	88.1
3. Sí en la universidad hay un estudiante con discapacidad, es mi obligación atenderlo en las necesidades que presente.	63.8	23.2	87.0
4. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación sobre educación inclusiva fuera de mi horario laboral.	44.9	34.8	79.7

Para el caso de los reactivos con dirección negativa en la dimensión tendencia a la acción, las respuestas de las autoridades educativas muestran igualmente actitudes con orientación favorable dado que los porcentajes en zonas del *Total desacuerdo* y *Desacuerdo* oscilan entre el 68.1% y 94.2% (ver Tabla 37).

Como se puede apreciar, la mayoría de las autoridades educativas (94.2%) dijeron no tener inconvenientes en admitir estudiantes con discapacidad en la universidad (ver ítem 1). A su vez, se presenta una intensidad alta dado que el porcentaje en la zona de *Total desacuerdo* fue del 71%. Pese a lo anterior, casi tres cuartas partes de la población de estudio (68.1%), considera que el atender estos estudiantes, no dificulta la planeación de las clases de los docentes (ver ítems 4). En conclusión, las autoridades educativas están de acuerdo en admitir estudiantes con discapacidad en la universidad, sin embargo, algunos consideran que esto puede dificultar la planeación de las clases de los profesores.

Tabla 37

Actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución del componente tendencia a la acción: reactivos desfavorables

Ítems desfavorables	Porcentaje		Porcentaje acumulado
	TD	D	
1. Tengo inconvenientes en admitir estudiantes con discapacidad en la institución.	71.0	23.2	94.2
2. Tengo dudas sobre la efectividad de incluir estudiantes con discapacidad en la universidad porque a menudo carecen de habilidades académicas.	49.3	34.8	84.1
3. Prefiero atender estudiantes sin alguna discapacidad dentro de la universidad.	55.1	20.3	75.4
4. Tener estudiantes con discapacidad en la institución dificulta a los docentes la planeación de sus clases.	47.8	20.3	68.1

Finalmente, se puede señalar que en el componente tendencia a la acción, las autoridades educativas manifestaron actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución con una intensidad de media a alta.

A partir de lo anterior, se estimaron los valores de las medias (\bar{x}) y las desviaciones estándar (σ) para cada reactivo para identificar el grado de intensidad de las actitudes. Se identificó las medias de los reactivos que tuvieran la puntuación mayor (alta intensidad) y menor (baja intensidad) según su dimensión cognitiva, afectiva y tendencia a la acción.

La calificación de la actitud tuvo un mínimo de 0.58 y el máximo de 1.65, con un promedio de 1.30 y una desviación estándar de 0.26, lo cual confirma, bajo esta perspectiva, que las autoridades educativas tienen actitudes con alta intensidad hacia el objeto de estudio, ya que en su mayoría cuentan con puntajes por encima de 1.

En la Tabla 38 se presenta las medias y las desviaciones estándar de los reactivos del componente cognitivo, la media obtenida de todos los ítems que componen esta dimensión fue de 1.30 con una $\sigma= 0.26$, la cual se encuentra entre el rango de 0.58 y 1.65. Se observa que las respuestas de las autoridades educativas evidenciaron actitudes de alta intensidad con puntajes en su mayoría por encima de 1 ($\bar{x}=1.65$ y $\sigma= 0.88$), hacia la creencia de que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior (ver ítem 1). Se concluye que, las autoridades educativas son relativamente estables en estar de acuerdo en creer que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior, presentando una actitud positiva en aspectos de sensibilización y los derechos de los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, las actitudes con baja intensidad con puntajes en su mayoría por debajo de 1 ($\bar{x}=0.58$ y $\sigma=1.16$), fueron hacia la idea que el progreso académico de los estudiantes con discapacidad depende de los apoyos y oportunidades que les brinda la universidad (ver ítem 13).

Tabla 38

Intensidad de las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución: componente cognitivo

Ítems del componente cognitivo	\bar{x}	σ
1. Las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior.	1.65	0.88
2. La educación inclusiva es posible en todos los niveles educativos, incluida la educación superior.	1.54	0.88
3. Tener un estudiante con discapacidad en la universidad provoca que otros estudiantes abandonen la escuela.	1.52	0.96
4. Se debe conseguir una adecuada atención en el ámbito académico a la diversidad en educación superior.	1.51	0.86
5. Tener estudiantes con discapacidad en la universidad disminuye el desempeño académico de sus compañeros.	1.48	0.96
6. Los estudiantes con discapacidad tienen un comportamiento inadecuado dentro de la institución.	1.43	0.96
7. Los estudiantes con discapacidad favorecen la diversidad en la institución.	1.36	0.95
8. Los estudiantes más exitosos son los que no cuentan con alguna discapacidad.	1.33	0.93
9. En la institución existe una disposición favorable hacia la discapacidad.	1.16	0.85
10. Tener un estudiante con discapacidad en la universidad, focaliza la atención en él y resta atención a los demás estudiantes.	1.09	0.90
11. Los estudiantes con discapacidad participan con igualdad de oportunidades dentro de la universidad.	1.01	1.14
12. En la educación superior tenemos más limitaciones para trabajar con estudiantes con discapacidad que en otros niveles educativos.	0.80	1.09
13. El progreso académico de los estudiantes con discapacidad depende de los apoyos y oportunidades que les brinda la universidad.	0.58	1.16

En la Tabla 39 se presentan las medias y las desviaciones estándar de los reactivos que midieron el componente afectivo, la media de esta dimensión fue de 1.23 con una $\sigma=0.22$, la cual se encuentra entre el 0.96 y 1.65. Como se puede apreciar, las autoridades educativas tienen una actitud con alta intensidad con puntajes en su mayoría por encima de 1 ($\bar{x} = 1.65$ y $\sigma= 0.76$), hacia la idea que se enseñe a todos los estudiantes, incluyendo a los estudiantes que cuentan con una discapacidad (ver ítem 1) y de las actitudes que presentaron una baja intensidad con puntajes en su mayoría por debajo de 1, se observa hacia el hecho de tener estudiantes con discapacidad y el sentirse comprometido con las actividades propias de sus puestos ($\bar{x} = 0.96$ y $\sigma=1.31$).

Tabla 39

Intensidad de las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución: componente afectivo

Ítems del componente afectivo	\bar{x}	σ
1. Me gusta la idea que se enseñe a todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes que cuentan con una discapacidad.	1.65	0.76
2. Me disgusta atender estudiantes con discapacidad porque me quita mucho tiempo.	1.55	0.83
3. Me produce estrés atender a un estudiante con discapacidad.	1.43	0.99
4. Me preocupa que mi carga de trabajo aumente al tener estudiantes con discapacidad.	1.28	1.01

Ítems del componente afectivo	\bar{x}	σ
5. Tener estudiantes con discapacidad en la universidad es agradable.	1.23	0.97
6. Me preocupa que, en mi futuro, tenga que implementar la educación inclusiva en la universidad.	1.22	1.12
7. Me gusta atender estudiantes con discapacidad en mi institución.	1.14	1.11
8. Tener estudiantes con discapacidad en mi institución me hace sentir comprometido con las actividades propias de mi puesto.	0.96	1.31

En la Tabla 40 se muestran las medias y las desviaciones estándar de los reactivos que componen la dimensión tendencia a la acción, la media de este componente fue de 1.3 con una $\sigma=0.18$, lo cual se encuentra entre el rango de 1.01 y 1.59. Se observa que las respuestas que mostraron actitudes con alta intensidad con puntajes en su mayoría por encima de 1 ($\bar{x} = 1.59$ y $\sigma= 0.81$), fue hacia la idea de que las autoridades no tienen inconvenientes en admitir estudiantes con discapacidad en la institución (ver ítem 1). Para este caso no se presentaron actitudes con baja intensidad ya que el mínimo de las medias fue 1.01 con una desviación estándar de 1.13.

Tabla 40

Intensidad de las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución: componente tendencia a la acción

Ítems del componente tendencia a la acción	\bar{x}	σ
1. Tengo inconvenientes en admitir estudiantes con discapacidad en la institución.	1.59	0.81
2. Intento tratar a todos los estudiantes de mi universidad según sus necesidades y características.	1.45	0.86
3. Sí en la universidad hay un estudiante con discapacidad, es mi obligación atenderlo en las necesidades que presente.	1.42	0.97
4. Debo orientar a la comunidad educativa sobre cómo fomentar una educación inclusiva en la universidad.	1.35	0.90
5. Prefiero atender estudiantes sin alguna discapacidad dentro de la universidad.	1.22	1.02
6. Tengo dudas sobre la efectividad de incluir estudiantes con discapacidad en la universidad porque a menudo carecen de habilidades académicas.	1.22	1.02
7. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación sobre educación inclusiva fuera de mi horario laboral.	1.14	0.98
8. Tener estudiantes con discapacidad en la institución dificulta a los docentes la planeación de sus clases.	1.01	1.13

En conclusión, las autoridades educativas presentaron una intensidad alta de sus actitudes medidas a través de tres dimensiones: cognitiva ($\bar{x} =1.3$), tendencia a la acción ($\bar{x} =1.3$) y afectiva ($\bar{x} =1.23$). Pudiendo decir que las autoridades educativas tienen creencias, conductas y sentimientos de alta intensidad hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad. Es decir, el grado de intensidad que presentaron las actitudes de los docentes y autoridades educativas represento una orientación positiva hacia el objeto de estudio.

4.7. Consistencia entre los componentes de las actitudes de autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución

Para la muestra de autoridades educativas, se determinó también la existencia de correspondencia entre las dimensiones de la actitud (cognitiva, afectiva y tendencia a la acción), se estimó, a partir del coeficiente de Spearman (ρ), medir la fuerza y la dirección de asociación entre dos variables cualitativas, mismo caso aplicado para los componentes de las actitudes de los docentes.

Como ya se dijo anteriormente, esta medida considera que un valor de +1 se interpreta como una asociación perfecta; 0 no existe asociación y -1 de perfecta asociación negativa; al encontrar una asociación perfecta esta puede clasificarse según su acercamiento con el +1 o -1 en débil o baja, moderada o fuerte (Martínez et al., 2009).

A partir de lo anterior, se tuvieron los siguientes resultados:

- Relación fuerte y asociación significativa para las dimensiones cognitiva y afectiva ($\rho=.663$ y $p=.000$), lo que refleja que cuando se tienen creencias positivas sobre el objeto de la actitud, las emociones que genera son igualmente favorables.
- El componente cognitivo y tendencia a la acción tuvo una correlación fuerte y asociación significativa ($\rho =.774$ y $p=.000$) lo que indica una consonancia entre las creencias y opiniones con las acciones que el sujeto realiza, es decir si la autoridad educativa tiene creencias positivas las acciones que realice serán igualmente favorables.
- El componente afectivo y tendencia a la acción tuvo una correlación fuerte y asociación significativa ($\rho = .730$ y $p=.000$) lo que manifiesta que las emociones que se generan sean favorables o desfavorables son igualmente las acciones o conductas que presentará el sujeto.

4.8. Las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución y otras variables asociadas

Otro análisis realizado tuvo el propósito de identificar la posible asociación entre algunas características sociodemográficas y laborales de las autoridades educativas, su experiencia con el fenómeno de la discapacidad y las actitudes de estos informantes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución.

Para este análisis se procedió a calcular la puntuación total de la escala. De esta manera, se obtuvo un valor máximo de 60 y un mínimo de -47. Posteriormente, la distribución se dividió en terciles para categorizarla según la intensidad de la actitud en *baja, media y alta*, esta distribución se presenta en el Tabla 41. De lo anterior, se encontró que los sujetos con una puntuación arriba de 49 se consideran con una intensidad alta y los de intensidad baja a partir de los 35 puntos, eliminando para este análisis los de intensidad media para poder hacer énfasis en las puntuación más bajas y altas.

Tabla 41

Distribución de autoridades educativas según la intensidad de sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución

Intensidad	Frecuencia	Porcentaje
Baja	23	33.3%
Media	26	37.7%
Alta	20	29.0%
Total	69	100%

Con estas distribuciones se elaboraron tablas de contingencia y con aquellas distribuciones que sugerían asociación se aplicó la prueba Chi-cuadrada para verificar la existencia de dicha asociación. Posteriormente, en las relaciones de variables que resultaron significativas se aplicó el coeficiente de correlación V de Cramer (V) con el que se valoraba la magnitud de la correlación (este coeficiente permite obtener un índice con valor máximo el cual indica una asociación perfecta igual a 1 o un valor mínimo de 0, que indica la no asociación entre las variables).

Así, las asociaciones significativas encontradas fueron:

El haber tomado o no un curso sobre educación inclusiva y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución. Se trata de una relación significativa con asociación moderada ($p=.039$ y $V=.389$) con el haber tomado o no un curso sobre educación inclusiva y las actitudes de las autoridades educativas. En la Tabla 42 se presentan las frecuencias y porcentajes de baja y alta intensidad según si ha tomado o no un curso de educación inclusiva, u otro con relación a situaciones de discapacidad. En este análisis, se encontró que las autoridades que sí han tomado un curso sobre educación inclusiva u otra con relación a situaciones de discapacidad tienen un mayor número de docentes con una intensidad alta de sus actitudes favorables hacia el objeto de estudio.

En cambio, los sujetos que no han tomado algún curso sobre temas de educación inclusiva o situaciones de discapacidad presentan un mayor número de autoridades educativas con baja intensidad de sus actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad.

Tabla 42

Distribución de autoridades educativas por haber tomado o no un curso sobre educación inclusiva u otro que presentan actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución de baja y alta intensidad

Tomar un curso de educación inclusiva	Autoridades educativas			
	Baja intensidad		Alta intensidad	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí he tomado	0	0.0	3	100
No he tomado	23	60.5	15	39.5
Tome otra en relación con situaciones de discapacidad	0	0.0	2	100

4.9. Opiniones de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución

A través de preguntas cerradas y abiertas, se cuestionó a las autoridades educativas del estudio sobre su opinión desde su función hacia distintas cuestiones sobre la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución.

Las 69 autoridades educativas participantes del estudio consideraron importante favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, con un porcentaje en la zona de *Importante* con el 27.5% y en la zona de *Muy importante* con el 72.5%. En la Tabla 43, se presentan las razones que manifestaron las autoridades hacia la importancia de favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución.

Las autoridades educativas lo consideraron relevante por siete razones, entre las más representativas y con mayor frecuencia están las siguientes; el 32.9% de ellos manifestaron que se debe favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad por que la educación es un derecho de todos y todas. El 27.6% de los participantes opinan que es importante por qué se debe facilitar la igualdad de oportunidades a todas las personas y el 26.3% de los sujetos exponen que se debe favorecer la inclusión de la universidad.

Tabla 43

Opiniones de las autoridades educativas hacia la importancia de favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución

Razones de las autoridades	Frecuencia	Porcentaje
1. La educación es un derecho de todos.	25	32.9
2. Se debe favorecer la igualdad de oportunidades	21	27.6
3. Se debe favorecer la inclusión en la universidad.	20	26.3
4. Las personas con discapacidad tienen derecho a estudiar una licenciatura.	4	5.3
5. La discapacidad no impide adquirir aprendizajes.	3	3.9
6. Existe mayor conciencia sobre la inclusión de personas con discapacidad.	2	2.6
7. Las personas con discapacidad forman parte de la sociedad.	1	1.3
Total	74	100

Desde su labor como autoridades educativas de la institución, la mayoría de ellos manifestaron que siempre (46.4%) y casi siempre (34.8%) se favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, sin embargo, el resto no está del todo acuerdo, ya que el 14.5% opinaron que a veces y el 4.3% casi nunca.

De las autoridades que respondieron que siempre y casi siempre se favorece la inclusión, en la Tabla 44 se presentan las opiniones de por qué lo consideran así, además, se agrega cuantas autoridades están de acuerdo con cada una de las posturas y su porcentaje. Entre los hallazgos de esta cuestión, se encuentran que las de mayor predominio son: que la universidad fomenta la inclusión de estos estudiantes, presenta una adecuada infraestructura la institución y se fomenta el acceso a las personas con discapacidad. Una opinión muy interesante que dieron algunas autoridades educativas (7.3%), es que la universidad se guía por seis valores institucionales, uno de ellos es el enfoque humanista el cual significa valorar a todos las personas y las condiciones humanas, esta postura se pudiera relacionar con la idea de que la universidad se preocupa por todos los estudiantes (3.6%).

Tabla 44

Opiniones de las autoridades educativas sobre por qué sí se favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución

Razones	Frecuencia	Porcentaje
La universidad permite el acceso a las personas con discapacidad.	19	34.5
La universidad fomenta la inclusión.	13	23.6
La universidad presenta una adecuada infraestructura.	12	21.8
La universidad tiene un enfoque humanista.	4	7.3
La universidad tiene programas y apoyos para las personas con discapacidad.	4	7.3
La universidad se preocupa por todos los estudiantes.	2	3.6
La universidad tiene áreas de atención para las personas con discapacidad.	1	1.8
Total	55	100

De las autoridades educativas, que opinan que a veces o casi nunca se favorece la inclusión de estos estudiantes en la institución, la Tabla 45 presenta la frecuencia, porcentaje y las opiniones de los participantes hacía esta postura. Algo importante a resaltar, es que 12 autoridades manifestaron que la universidad cuenta con una adecuada infraestructura, en cambio 13 dicen la idea contraria, es decir falta mejorar la infraestructura de la universidad. Otra razón del por qué considera ellos que no se favorece la inclusión dentro de la institución de esta población en particular, es por la falta de capacitación de los docentes hacia esta temática. Abonado, al tema de las actitudes, dos autoridades comentaron que no siempre se favorece la inclusión porque no se tiene la buena disposición hacia esto.

Tabla 45

Opiniones de las autoridades educativas sobre por qué no siempre se favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución

Razones	Frecuencia	Porcentaje
Le falta mejorar la infraestructura de la universidad.	9	41.0
Falta capacitación docente sobre este tema.	6	27.4
La comunidad educativa de la universidad no tiene una buena disposición.	2	9.0
Falta inclusión dentro de la universidad.	2	9.0
Es complicada la atención de estudiantes con discapacidad en la universidad.	2	9.0
Faltan programas enfocados a esta temática.	1	4.6
Total	22	100

Se cuestionó además sobre los retos o desafíos que consideran las autoridades educativas al implementar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución. En la Tabla 46 se presenta las opiniones, frecuencia y porcentaje hacia este aspecto.

Como se puede observar, un reto relevante entre sus opiniones es la capacitación docente hacia este tema (30.1%). Un punto importante es que 27 de ellos vuelven a coincidir en que, es necesario adecuar la infraestructura de la universidad. En cuanto a los desafíos, consideran se debe generar programas de sensibilización a la comunidad educativa.

Tabla 46

Opiniones de las autoridades educativas sobre los retos o desafíos de implementar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad

Opiniones	Frecuencia	Porcentaje
Capacitación docente	28	30.1
Adecuar la infraestructura de la universidad.	27	29.0
Generar programas de sensibilización para la comunidad educativa.	11	11.8
Construcción de una cultura inclusiva de la comunidad educativa.	7	7.5
Facilitar el acceso y tránsito de las personas con discapacidad en la universidad.	5	5.4
Falta de inclusión de la comunidad educativa.	5	5.4
El tipo de discapacidad que presentan los estudiantes.	4	4.3
Atención especializada a los estudiantes con discapacidad.	2	2.1

Opiniones	Frecuencia	Porcentaje
Satisfacer las necesidades y brindar apoyos a los estudiantes con discapacidad.	2	2.1
Tener un diagnóstico de los estudiantes e instrumentos para su evaluación.	1	1.1
Tiempo suficiente para atender las personas con discapacidad.	1	1.1
Total	93	100

Finalmente, se cuestionó sobre cómo consideran se puede favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución, en la Tabla 47 se presentan las opiniones, su frecuencia y porcentaje de cada una de ellas. Un punto reiterativo, con un 15%, es que se debe adecuar la infraestructura de la universidad; se debe generar programas de sensibilización o estratégicos hacia la inclusión (15%) y desarrollar capacitaciones no solo a los docentes sino también a toda la comunidad educativa (12.5%).

Tabla 47

Opiniones de las autoridades educativas sobre como favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad

Opiniones	Frecuencia	Porcentaje
Adecuación de la infraestructura de la universidad.	12	15.0
Generar programas de sensibilización o estratégicos hacia la inclusión.	12	15.0
Fomentar la cultura inclusiva en la universidad.	10	12.5
Capacitar a los docentes de la institución.	10	12.5
Capacitación de la comunidad educativa.	6	7.5
Identificando los estudiantes con discapacidad en la universidad.	6	7.5
Apoyando las acciones de la universidad hacia la inclusión educativa.	5	6.2
Incrementar apoyos y presupuesto para las personas con discapacidad.	5	6.2
Generando políticas educativas para la inclusión de estudiantes con discapacidad.	5	6.2
Aceptando la inclusión de estudiantes con discapacidad.	4	5.0
Permitiendo el acceso y tránsito de las personas con discapacidad en la universidad.	3	3.7
Fomentando el enfoque humanista de la universidad.	2	2.5
Total	80	100

Recapitulando, las autoridades de la UAA consideran importante favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de la institución ya que todos tienen derecho a la educación y a estudiar una licenciatura. Además, se debe favorecer la igualdad de oportunidades a todos y todas. El que un estudiante cuente con una discapacidad no impide el hecho de adquirir aprendizajes dentro de la educación superior.

También opinan que la universidad implementa la inclusión a través del acceso de estos estudiantes porque se fomenta el enfoque humanista de la institución, sin embargo, no están de acuerdo que se favorezca en su totalidad ya que, aunque algunos opinan que se tiene una adecuada infraestructura, otros manifiestan todo lo contrario. Además de que falta capacitación docente y hacia la comunidad educativa en general.

Entre los retos y el cómo consideran ellos se puede favorecer la inclusión están el generar capacitación docente, adecuar la infraestructura de la universidad y desarrollar programas de sensibilización para toda la comunidad educativa hacia esta temática. Algunos consideran que el mayor desafío es el tipo de discapacidad que presentan los estudiantes o el satisfacer sus necesidades, y que a su vez se facilite su acceso y tránsito dentro de la institución.

Hasta aquí, los hallazgos muestran que tanto los docentes como las autoridades educativas que participaron en el estudio tienen actitudes favorables en las distintas dimensiones que estructuran la actitud hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula o la institución. De la misma manera, ambos actores educativos presentaron actitudes con alta intensidad hacia el objeto actitudinal y una correlación entre sus componentes cognitivos, afectivos y de tendencia a la acción.

En el siguiente capítulo se discuten los hallazgos encontrados en esta investigación en el marco de otros referentes consultados.

Capítulo 5. Discusión de resultados

En este apartado se presentan hallazgos del estudio que pueden ser leídos a la luz de algunos referentes teóricos o resultados de otras investigaciones.

Es el caso, por ejemplo, del resultado que muestra que la mayoría de los docentes han tenido un estudiante con discapacidad (65.5%) o han estado en contacto ocasionalmente con una persona de este sector de la población (81.6%). Se trata de un hallazgo compartido en el estudio de Garabal et al. (2018) en donde más del 80% de los docentes indicó haber tenido contacto con este colectivo. Lo anterior, nos hace hipotetizar que, cada vez, es mayor el número de estudiantes con estas condiciones que transitan por la pirámide educativa, a diferencia de años pasados. Otra hipótesis que surge es la referida a que las actitudes de los participantes resultaron favorables por el contacto que éstos han tenido con estudiantes que presentan alguna discapacidad.

Otro dato relevante es que la mayoría de los docentes (84.5%) no ha tomado ninguna capacitación sobre educación inclusiva. A este respecto, Gökdere (2012) propone que la formación inicial, el conocimiento sobre esta área y el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje, determinarán la actitud que los docentes pueden tener hacia los estudiantes con discapacidad. Lo anterior coincide con los estudios de Camaño et al., (2019); Garabal (2015) y Martín y Arregui (2013) donde indican que los docentes reflejan no tener formación académica para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Sería pertinente recuperar la indicación plasmada en el Artículo 33° de la LGE el cual establece que las autoridades educativas deben generar programas de capacitación para los docentes que les permita atender a los estudiantes con discapacidad de manera óptima de modo que no abandonen sus estudios (LGE, 2019).

Con relación a lo encontrado en cuanto a la orientación e intensidad de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula, según su estructura cognitiva, afectiva y tendencia a la acción, se encuentran resultados coincidentes con los estudios de Garabal et al. (2018), así como el de Camaño et al., (2019) quienes de igual forma concluyeron que los docentes tienen una actitud positiva hacia la inclusión de estos estudiantes.

Según Camaño et al., (2019) los docentes son relativamente estables en el acuerdo en creer que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior presentando una actitud positiva en aspectos de sensibilización y los derechos de los estudiantes con discapacidad. Además, el derecho a la educación para todos se estipula tanto en los planos internacionales y nacionales como se documentó en el apartado que plantea el problema de investigación.

En el componente cognitivo, la mayoría de los docentes (97.5%) manifestaron en un porcentaje acumulado en las opciones de *Total acuerdo* y *Acuerdo* con una desviación estándar de 0.92, a la posibilidad de fomentar la educación inclusiva en todos los niveles, incluyendo la educación superior, sin embargo, autores como Alcántara y Navarrete (2014), Cruz y Casillas (2017) y Yañez (2019) identificaron que en la educación superior se implementa con mayor lentitud el modelo inclusivo, ya que las instituciones son resistentes al cambio y presentan barreras para que se dé la educación inclusiva. Lo anterior, a pesar de estar estipulado en diferentes legislaciones como la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2008) y en la Ley General de Educación (LGE, 2019) en las que establece que se debe asegurar el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior durante toda su vida sin discriminación y en igualdad de condiciones fomentando la inclusión, continuidad y egreso oportuno de los estudiantes.

Gavia (2013) habla de que las creencias de los docentes hacia el rendimiento académico dependen de las características de sus estudiantes y su capacidad por aprender, situación que dista de lo encontrado en la presente investigación en la que aproximadamente la mitad de los docentes respondieron en un porcentaje acumulado a las opciones de *Total desacuerdo* y *desacuerdo* (53.6%) con una intensidad baja ($\bar{x} = 0.56$) y una desviación estándar de 1.27, a la creencia de que los profesores tienen problemas en tener éxito con estudiantes con discapacidad. Por su parte, Granada et al., (2013), mencionan que cuando existe acceso a apoyos y estrategias diversas para la enseñanza se hace más efectiva la inclusión de estudiantes con discapacidad manteniendo un nivel de logro académico.

En lo concerniente a la dimensión afectiva, los docentes mostraron actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en sus aulas ($\bar{x} = 1.14$ y $\sigma = 0.26$). La mayor parte de los participantes respondió en un porcentaje acumulado a las opciones de *Total acuerdo* y *Acuerdo* (95%) con una intensidad alta ($\bar{x} = 1.61$) y una

desviación estándar de 0.71, hacia el gusto de enseñar a todos los estudiantes incluyendo los que tienen discapacidad. Esto tiene relación con las competencias socioafectivas que propician un clima de aula positiva hacia la inclusión, generando un entorno favorable (González y Triana, 2018). En este sentido, autores como Torres et al. (2013) y Betancur y Gómez (2015) señalan que las interacciones de calidad y el desarrollo de habilidades afectivas entre el alumno y el docente generan elementos para responder a las necesidades de los estudiantes y dar soluciones pacíficas de conflictos para la práctica docente, favoreciendo una relación social y las potencialidades de los estudiantes con discapacidad. Este desarrollo emocional de los docentes impacta positivamente en los estudiantes al sentirse más valorados dentro del aula (Sabeh, 2002).

Por otra parte, el resultado del porcentaje acumulado de las opciones de *Total desacuerdo* y *desacuerdo* igual a, 67%, presentó una intensidad baja ($\bar{x} = 0.76$) y una desviación estándar de 1.24, hacia la preocupación que les genera a los docentes que su carga de trabajo aumente al tener estudiantes con discapacidad. Lo anterior coincide con los estudios de Granada et al., (2013); González y Triana (2018) y Horne y Timmons (2009) los cuales señalan que las preocupaciones de los profesores se relacionan al tiempo disponible de planificación y la exigencia que conlleva cubrir las necesidades de los estudiantes que cuenten con alguna discapacidad dificultando el desarrollo de las prácticas inclusivas y pudiendo impactar en una actitud menos positiva hacia la inclusión.

En la dimensión tendencia a la acción, los resultados igualmente mostraron actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula ($\bar{x} = 1.16$ y $\sigma = 0.31$). Respecto al porcentaje acumulado en las opciones de *Total acuerdo* y *acuerdo*, la mayor parte de los profesores (87%) respondió con una intensidad alta ($\bar{x} = 1.48$) y con desviación estándar de 0.98, a la afirmación que, al presentarse un estudiante con discapacidad en su aula sería su obligación atenderlo. La responsabilidad de la formación de los estudiantes con discapacidad ha sido siempre atribuida a los docentes (González y Triana, 2018), no obstante, esto no debe ser así ya que también les corresponde a otros actores educativos.

En su estudio, Woolfson y Brady (2009) señalan que los profesores al no estar preparados para educar en ambientes inclusivos se autocalifican como no preparados para incluir alumnos con discapacidad. Nueve años después el estudio de González y Triana

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(2018) indican que los docentes no se sienten preparados para el trabajo, disminuyendo el proceso de inclusión e influenciando sus actitudes que tengan hacia estos estudiantes. Las investigaciones recién mencionadas concuerdan con los hallazgos del presente estudio puesto que tres cuartas partes de los profesores encuestados (75.8%) están en *Total acuerdo* y *Acuerdo* con una desviación estándar de 1.17, en tomar cursos sobre educación inclusiva fuera de su horario laboral, contrastando con autores como Henríquez et al. (2012) quienes mencionan que el tiempo de capacitación es percibido por el profesorado como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Los docentes necesitan la capacitación para adaptar sus metodologías de enseñanza, Lindsay (2010) explica que se muestran preocupados en su formación y capacidades para enfrentar prácticas más inclusivas; en este sentido la mayoría de los docentes, respondieron a las opciones de *Total desacuerdo* y *desacuerdo* con un porcentaje acumulado de ambos del 91%, con una intensidad alta ($\bar{x} = 1.55$) y una desviación estándar de 0.82, en negarse a adaptar su metodología de enseñanza al atender estudiantes con discapacidad. Además, presentaron un porcentaje acumulado en las opciones de *Total desacuerdo* y *desacuerdo*, en un 66.5% con una intensidad baja ($\bar{x} = 0.79$) y una desviación estándar de 1.27, con el hecho de que atender estudiantes con discapacidad dificulte su planeación de clase. Estos resultados se alinean con lo mencionado por autores como Granada et al., (2013); Horne y Timmons, (2009) quienes coinciden que el tiempo disponible para enfrentar la inclusión educativa hace referencia al tiempo, espacio y oportunidad de realizar las acciones pedagógicas para planificar, coordinar y colaborar con la finalidad de cubrir las necesidades de estos estudiantes.

Relacionado con lo recién expuesto sobre la disposición a tomar cursos de capacitación relacionados con inclusión, la expresión clara de no negarse a adaptar la metodología por tener alumnos con discapacidad y el hecho de considerar que la inclusión no dificulta su planeación, Horne y Timmons (2009) mencionan que tener tiempo de planificación y desarrollar capacitaciones estratégicas pedagógicas para responder efectivamente las necesidades de los estudiantes con discapacidad impactará significativamente en la percepción positiva que los profesores tengan hacia la inclusión de estos estudiantes.

En cuanto a la preferencia de alumnos que no cuentan con alguna discapacidad sobre aquellos en la situación opuesta, el porcentaje acumulado de las opciones de *Total desacuerdo* y *desacuerdo* fue de 59%, presentando una intensidad baja ($\bar{x} = 0.75$) y una desviación estándar de 1.23. Estos datos coinciden con Huang y Diamond (2009) que refieren que las características que presentan los estudiantes condicionan las actitudes de los profesores hacia el contexto de su inclusión y agregan que el tipo de discapacidad que presentan los estudiantes influye en la disposición que tienen los profesores hacia su inclusión, es decir responden más positivamente a una discapacidad leve o motora que aquellos que presentan una discapacidad más grave o múltiple.

Se puede concluir a través de los resultados que los docentes presentan actitudes con orientación favorable en sus tres dimensiones: cognitiva, afectiva y tendencia a la acción hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en sus aulas. Estos resultados coinciden con los hallazgos encontrados en los estudios de Garabal et al. (2018) y Camaño et al., (2019). Además, los participantes tienen actitudes más favorables y con intensidad más alta en sus creencias (dimensión cognitiva) relacionadas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula. Sin embargo, en sus emociones (dimensión afectiva) y en la práctica (dimensión tendencia a la acción), se han mostrado más resistentes al mostrar actitudes menos favorables y con intensidades más bajas con relación a las primeras (dimensión cognitiva). A pesar de que las creencias favorables que se tienen hacia la inclusión de estos estudiantes es un factor que influye en disminuir la exclusión social y favorecen las oportunidades de los estudiantes (Pérez, 2011), las emociones y las acciones de los docentes impactan sus actitudes disminuyendo la inclusión de estos estudiantes en la universidad.

En relación con el tercer objetivo particular, se encontró una consistencia entre las dimensiones de las actitudes de los docentes (cognitivo, afectivo y tendencia a la acción). Autores como Orduña et al. (2009) mencionan que la forma en que se estructura la actitud está dada por la integración de las evaluaciones de uno, dos o los tres componentes de la actitud, de tal manera que se valoran los tres componentes, pudiendo no siempre coincidir entre ellos.

En cuanto a la incidencia que tienen otras variables con las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula, se encontró que

el género, la edad, el tipo de contratación, el haber tenido un estudiante con discapacidad o contacto con una persona con discapacidad, el presentar algún tipo de discapacidad y el tipo de discapacidad, así como el tomar alguna capacitación o no sobre educación inclusiva no presentaron relación con las actitudes de los profesores.

Existe concordancia de los datos mencionados en el párrafo anterior con Martín et al. (2014) quienes coinciden que el ser hombre o mujer no generan una perspectiva diferente en las opiniones de los docentes hacia el objeto de estudio. No obstante, hay otros estudios que difieren, Angenscheidt y Navarrete (2017) y De Boer et al. (2011), por ejemplo, señalan que hay correlación con las actitudes de los docentes y su experiencia, es decir a más años de experiencia mejores puntuaciones en sus actitudes. Además de lo anterior, se plantea que los profesores que tienen experiencia previa en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos (De Boer et al., 2011).

Por otro lado, el centro académico que pertenecen y las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula, se identificó una relación significativa con asociación moderada ($p=.000$ y $V=.399$), donde los centros académicos de Ciencias de la Salud y Ciencias Agropecuarias presentaron docentes con una intensidad alta de sus actitudes favorables, caso contrario con los de centros como Ciencias de la Ingeniería; Ciencias del Diseño y la Construcción; Ciencias Sociales y Humanidades y de las Artes y la Cultura.

Lo anterior concuerda con el estudio de Rodríguez y Álvarez (2015), quienes detectaron que el profesorado de ramas de ciencias de la Salud tiene puntuaciones más favorables con respecto a ramas como ciencias de la Construcción e Ingenierías. Esto puede ser debido a que los contenidos que desarrollan en sus ramas de conocimientos se abordan a mayor medida temas de discapacidad en ciencias de la Salud y quizá las demás ciencias lo realizan en menor medida a pesar de la importancia del tema, por ejemplo, en áreas de Construcción, con la idea de garantizar la accesibilidad universal o en ciencias Sociales y Humanidades con el tema de educación, cuestiones jurídicas o aspectos psicológicos hacia el fenómeno de la discapacidad.

Finalmente, se encontró relación significativa y asociación débil con la frecuencia en tiempo del contacto que tenían los docentes con una persona con discapacidad y sus actitudes ($p=.024$ y $V=.276$), donde a mayor frecuencia de contacto, los docentes presentaron una alta

intensidad y a menor frecuencia presentaron una intensidad baja en sus actitudes favorables. Dato que concuerda con lo encontrado en el estudio de Martínez y Bilbao (2013) donde mencionan que una variable influyente es el contacto con las personas con discapacidad impactando en una actitud más favorable.

En el siguiente apartado, se presenta información referente a las actitudes de las autoridades educativas que participaron en el estudio y que se relaciona con otros estudios realizados.

Del resultado que muestra que la mayoría de los participantes (83%) manifestó que no han tomado alguna capacitación sobre educación inclusiva, mismo caso que para los docentes. Estos datos, relevantes por sí mismos, cobran fuerza si consideramos lo presentado por Gökdere (2012) quien afirma que la formación inicial, conocimiento sobre esta área y el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje determinarán la actitud que las autoridades educativas pueden tener hacia los estudiantes con discapacidad.

Con relación a lo encontrado en cuanto a la orientación e intensidad de las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución según su estructura cognitiva, afectiva y tendencia a la acción, se encuentran resultados coincidentes con el estudio de Bawa y Desai (2007), quienes de igual forma afirman que por lo general quienes dirigen los centros académicos muestran una actitud positiva hacia la inclusión de estos estudiantes.

En lo que concierne a la dimensión cognitiva, las autoridades educativas mostraron actitudes favorables hacia el objeto de estudio ($\bar{x} = 1.30$ y $\sigma = 0.26$). La mayoría de los participantes manifestaron estar de acuerdo, muy similar a lo que presentaron los docentes, con un porcentaje acumulado de las opciones de *Total acuerdo* y *Acuerdo*, igual a, 95%, presentando una intensidad alta ($\bar{x} = 1.65$) y una desviación estándar de 0.88, hacia la creencia de que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior. Según Camaño et al., (2019) las autoridades educativas son relativamente estables en estar de acuerdo en creer que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior presentando una actitud positiva en aspectos de sensibilización y los derechos de los estudiantes con discapacidad. Además, a las autoridades educativas según lo estipula el Artículo 32° de la LGE, ellos deben desarrollar las condiciones de calidad, equidad e igualdad

de oportunidades y no solo del acceso, sino también en el tránsito y permanencia dentro la institución (LGE, 2019).

Aproximadamente la mitad de las autoridades educativas, resultado de un porcentaje acumulado de las opciones de *Total desacuerdo* y *Desacuerdo* igual a 58%, presentando una intensidad baja ($\bar{x} = 0.58$) y una desviación estándar de 1.16, tienen la creencia que el progreso académico de los estudiantes con discapacidad depende de los apoyos y oportunidades que le brinda la institución. Autores como Jordan et al. (2010) y Granada et al., (2013) concuerdan con lo anterior, ya que ellos manifiestan que cuando las escuelas ofrecen variedad de apoyos y diferentes estrategias de enseñanza, estas pueden ser efectivas para la diversidad de estudiantes y ayudan a mantener altos niveles de logro académico.

En la dimensión afectiva, las autoridades educativas mostraron actitudes favorables hacia el objeto de estudio ($\bar{x} = 1.30$ y $\sigma = 0.26$). La mayoría de los participantes respondió en un porcentaje acumulado a las opciones de *Total acuerdo* y *Acuerdo* igual a 97%, presentando una intensidad alta ($\bar{x} = 1.65$) y una desviación estándar de 0.76, hacia la idea que les gusta enseñar a todos los estudiantes incluyendo los que cuentan con una discapacidad. El gusto de las autoridades educativas por querer enseñar a todos los estudiantes tiene relevancia a la hora de promocionar la educación inclusiva, pues ellos fungen como líderes y tienen la posibilidad de implementar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución (Bravo, 2013).

Por otro lado, respondieron en un porcentaje acumulado en las opciones de *Total acuerdo* y *Acuerdo* igual a, 72%, presentando una baja intensidad ($\bar{x} = .96$) y una desviación estándar de 1.31, hacia la idea de sentirse comprometido con las actividades propias de su puesto al tener estudiantes con discapacidad en la institución. El hecho de tener una baja intensidad en este rubro difiere de la normativa, ya que en el Artículo 32° de la LGE, se estipula que las autoridades deben desarrollar en sus puestos las condiciones óptimas de calidad, equidad e igualdad de oportunidades en acceso, tránsito y permanencia de los servicios educativos a fin de atender a los estudiantes con discapacidad y que no abandonen la escuela (LGE, 2019). En este mismo orden de ideas, según Pérez (2011), el ser comprometido y reflexivo en su puesto, lo hace trabajar colaborativamente con las demás autoridades y con los docentes permitiendo planificar, desarrollar y evaluar su labor profesional para disminuir las barreras que generan la exclusión de estos estudiantes con

discapacidad en la universidad, para crear las adaptaciones y cambios de programas y métodos didácticos que permitan la inclusión de estos estudiantes.

En el caso de la dimensión tendencia a la acción, las autoridades educativas mostraron actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución ($\bar{x} = 1.30$ y $\sigma = 0.18$). En el resultado que muestra que la mayoría de las autoridades educativas manifestaron estar en un porcentaje acumulado en las opciones de *Total acuerdo* y *Acuerdo* igual a, 94%, presentando una intensidad alta ($\bar{x} = 1.59$) y una desviación estándar de 0.81, en no tener inconvenientes en admitir estudiantes con discapacidad en la universidad. Esto se estipula tanto en los planos internacionales como nacionales como se documentó en el apartado de este documento en el que se plantea el problema de investigación que abordan el garantizar el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior.

Para esta dimensión no se identificaron actitudes con baja intensidad ya que el mínimo de las medias fue 1.01 con una desviación estándar de 1.13, esto refleja que las autoridades educativas presentaron actitudes de la dimensión tendencia a la acción más estables y resistentes, capaces de generar conductas favorables de las personas hacia el objeto de estudio (Morales et al., 2007).

Se encontró una consistencia entre las dimensiones de las actitudes de las autoridades educativas (cognitiva, afectiva y tendencia la acción), hallazgo que coincide con Orduña, et al., (2009) quien menciona que la estructura de la actitud surge por la integración de las evaluaciones de los tres componentes de la misma.

En cuanto a la incidencia que tienen otras variables con las actitudes de las autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución, se encontró que el género; la edad; el puesto que ocupa; la antigüedad docente; la antigüedad como autoridad educativa; el haber tenido un estudiante con discapacidad o contacto con una persona con discapacidad y la frecuencia de ese contacto; el presentar una discapacidad y el tipo de discapacidad, no presentaron relación con las actitudes de las autoridades educativas.

Lo anterior, se contradice con el estudio de Bravo (2013) donde menciona que los factores que influyen a las actitudes hacia la educación inclusiva son: edad, género, la experiencia profesional y la permanencia estable de los miembros de la institución, investigaciones inciden que estos factores pueden cambiar su actitud (Bravo, 2013). Sin

embargo, para este estudio no se mostró relación con las actitudes de las autoridades educativas.

Por otro lado, se encontró relación con haber tomado un curso o no sobre educación inclusiva y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución, presentando una relación significativa con asociación moderada ($p=.039$ y $V=.389$). Identificando que los encuestados que sí han tomado una capacitación de educación inclusiva presentaron una intensidad alta de sus actitudes favorables. Esto coincide con el estudio de Bravo (2013) quien menciona que el tener conocimiento sobre temas de discapacidad es capaz de influir en las diferentes actitudes. Woolfson y Brady (2009) agregan que el no estar preparados para educar en ambientes inclusivos no se está preparado para incluir alumnos con discapacidad en la institución.

Además, se cuestionó sus opiniones a diferentes temáticas sobre la inclusión de estos estudiantes dentro de la institución, a continuación, se presentan la interpretación de cada una de ellas.

Todas las autoridades consideran importante favorecer la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución. Entre las respuestas más frecuentes se encuentra el hecho de que es importante porque la educación es un derecho de todos; en párrafos anteriores se habló sobre este derecho el cual se establece en diferentes documentos oficiales tanto internacionales como nacionales. Además, consideran que es relevante porque se debe favorecer la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, coincidiendo con Guzmán et al. (2010) quienes mencionan que desde un punto de vista político, las personas con discapacidad bajo el modelo social deben conseguir una igualdad de oportunidades a través de la eliminación de la discriminación y fomentando la dignidad de las personas.

Adicionalmente, dentro de las normativas de la institución se establece que la selección de alumnos será considerada por principios de “igualdad de oportunidades y sin discriminación por motivos de raza, género, condición social, religión, ideología, nacionalidad o de cualquier otra naturaleza” (UAA, 2016, p.5), permitiéndoles ser incluidos dentro la institución y eliminando las barreras que esto lo imponga.

Otra razón de su importancia es porque se debe favorecer la inclusión en la universidad, desde el modelo social que se asume en este estudio, se afirma que las personas con discapacidad aportan a la sociedad en la medida que se fomente la inclusión y la

aceptación de la diferencia (Velarde, 2012), de tal manera que en la medida que se implemente la inclusión en las instituciones de educación superior se favorecerá la educación inclusiva.

Las autoridades educativas consideran que sí se favorece la inclusión en su institución porque la universidad permite el acceso a las personas con discapacidad, en la normativa de la UAA se establece que la universidad mantendrá abiertas sus puertas a toda persona del estado sin importar su condición social ni económica (UAA, 2016). Además, consideran que la universidad sí fomenta la inclusión y presenta una adecuada infraestructura que permite la accesibilidad de sus estudiantes. Lo anterior en línea con Amate (2006) quien menciona que con el enfoque interaccionista o estructuralista del modelo social se debe fomentar la normalización en la educación y eliminan las barreras físicas y arquitectónicas que la persona con discapacidad experimenta.

Sin embargo, algunos participantes no concuerdan con que la institución favorece la inclusión de estos estudiantes ya que consideran que hace falta mejorar la infraestructura. En este sentido, Stein (2007) dice que las limitaciones que enfrentan las personas con discapacidad son por la arquitectura, las actitudes y en general las barreras que la misma sociedad crea. Además, en el Instituto de Educación de Aguascalientes nos estipula lo siguiente: “se deberá brindar trato digno y garantizar que las instalaciones cuenten con las especificaciones técnicas de accesibilidad y seguridad para las personas con discapacidad” (Ley de Integración Social y Productiva de personas con discapacidad para el estado de Aguascalientes de 2020, p.16).

También consideran, que no se favorece la inclusión por la falta de capacitación docente sobre esta temática, a lo cual, como se dijo en párrafos anteriores, el tener conocimientos sobre discapacidad permitirá conocer cuáles son las necesidades de estos estudiantes y así darles las herramientas necesarias para su acceso, permanencia y egreso oportuno en la educación superior. Autores como Camaño et al., (2019) coinciden con estos hallazgos al concluir que se encuentra insuficiente la formación sobre este tema, teniendo la necesidad de mejorar la accesibilidad y generar cambios en el curriculum.

Entre los retos y desafíos de implementar la inclusión de estos estudiantes, las autoridades educativas coincidieron en dar una capacitación docente sobre temas de educación inclusiva; adecuar la infraestructura de la universidad y generar programas de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sensibilización para la comunidad educativa y no solo para los docentes o autoridades educativas. Ante esto, estudios como el de Martín et al., (2014) y Garabal et al., (2018) concuerdan en sus recomendaciones el crear campañas de sensibilización y concientización, planes y programas de acción tutorial con el objetivo de formar e informar sobre la discapacidad y permitir que se genere y fomente la inclusión educativa y se extienda en la universidad.

Además, se cuestionó el cómo se puede favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad, entre lo que opinaron está el adecuar la infraestructura de la universidad; generar programas de sensibilización hacia la inclusión; fomentar la cultura inclusiva en institución y lo más importante capacitar a los docentes de la universidad, coincidiendo con estudios de Martín et al. (2014); Garabal et al., (2018) y Camaño et al., (2019).

Las autoridades educativas mostraron opiniones muy interesantes en el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad en su institución, las cuales permitieron observar desde su punto de vista posibles propuestas de acción que se pudieran implementar en la universidad. Entre sus opiniones indican la importancia de favorecer la inclusión dentro de su institución permitiendo garantizar el derecho a la educación a través del acceso y la igualdad de oportunidades a todos y todas, eliminando la discriminación y toda aquella barrera que lo imponga.

Entre los aspectos que sugieren desarrollar esta el adecuar la infraestructura de la universidad que permita mejorar la accesibilidad; dar capacitación docente sobre temas de educación inclusiva y generar programas de sensibilización para la comunidad educativa, de tal manera que fomente una cultura inclusiva e impacte con actitudes positivas hacia estos estudiantes.

A continuación, se presentan un análisis con la interpretación de los resultados de los docentes en contraste con los de las autoridades educativas.

La mayoría de ambos informantes han tenido un estudiante con discapacidad o han estado en contacto ocasionalmente con una persona con discapacidad. A su vez, casi ninguno de los encuestados ha tomado una capacitación sobre educación inclusiva.

En lo referente al primero y el segundo de los objetivos, docentes y autoridades educativas presentaron actitudes con orientación favorable hacia los estudiantes universitarios con discapacidad, esta disposición favorable facilita la implementación de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estrategias para el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad (Granada et al., 2013) e influye en la inclusión de estas personas para lograr una integración exitosa (OMS, 2011).

Entre la similitud de sus hallazgos, la mayoría tiene una actitud favorable hacia el hecho de que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior, presentando a su vez una intensidad alta, demostrando tener una postura estable en temas de derechos de los estudiantes con discapacidad (Camaño et al., 2019).

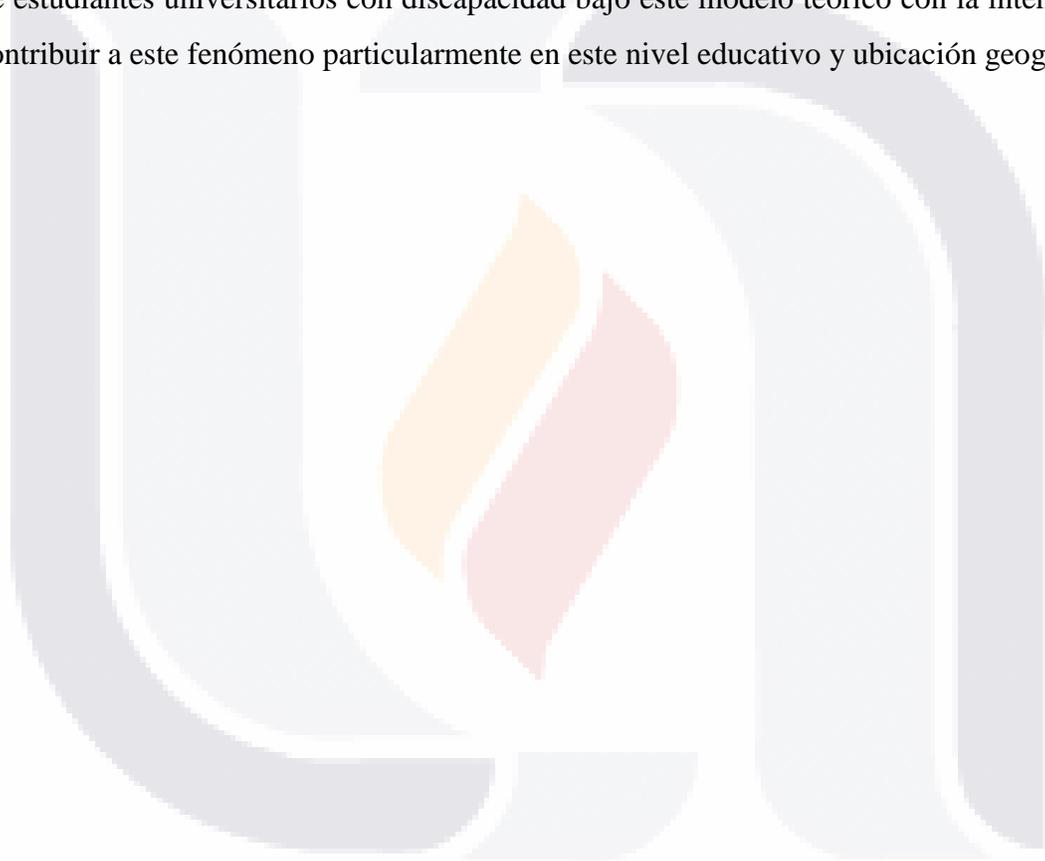
A ambos informantes les gusta la idea de enseñar a todos los estudiantes incluyendo a los alumnos que cuentan con una discapacidad, esto genera una relación socioafectiva que causa un clima de aula positivo y genera un entorno más favorable dentro de las aulas y la institución (González y Triana, 2018).

Tomando en cuenta el segundo objetivo, la media de los docentes fue de 1.18 y para las autoridades educativas de 1.30, esto refleja que las autoridades educativas tienen actitudes con más alta intensidad que los docentes. Lo anterior puede estar relacionado con el tema de la responsabilidad de la formación de los estudiantes, ya que esta siempre ha sido atribuida a los docentes pues ellos son los que están en mayor contacto con estos estudiantes. Autores como González y Triana (2018) y Vega (2009) señalan que los docentes indican no estar preparados para este trabajo, marginando este proceso de inclusión e influyendo en las actitudes que se tienen hacia estos estudiantes. Las autoridades educativas deben desarrollar las condiciones de calidad, equidad e igualdad de oportunidades dentro de las instituciones (LGE, 2019), donde den la capacitación adecuada que les permita a los docentes adquirir las estrategias didácticas para identificar la metodología conveniente para cada estudiante y permita influir en ellos actitudes más positivas hacia la inclusión.

Finalmente, se encontró una correlación significativa y relación fuerte entre la consistencia entre los componentes cognitivo, afectivo y tendencia a la acción que estructuraron las actitudes de los docentes y autoridades educativas, coincidiendo según Orduña et al., (2009) la consistencia entre las dimensiones de las actitudes de ambos informantes.

Se concluye que los hallazgos de la presente investigación coinciden con algunos de los realizados por otros investigadores como Martín et al., (2014) y Rodríguez y Álvarez (2015) cuyas investigaciones fueron en España; y Cruz y Casillas (2017) con una revisión

literaria de lo publicado en sitios web de universidades mexicanas. Por otra parte, existen algunos resultados que difieren, como los de Henríquez et al. (2012) en lo relacionado a capacitación docente; Angenscheidt y Navarrete (2017) y De Boer et al. (2011) en lo que concierne a la experiencia de los docentes. Es importante decir que los estudios recién mencionados fueron realizados en educación básica y en otros países (Chile, Uruguay y Reino Unido, respectivamente). Por lo anterior, se determina que existe la necesidad de continuar explorando estas variables que permiten describir las actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad bajo este modelo teórico con la intención de contribuir a este fenómeno particularmente en este nivel educativo y ubicación geográfica.



Capítulo 6. Conclusiones, limitaciones e implicaciones

A partir de los resultados presentados y teniendo en cuenta como eje los objetivos que guiaron esta investigación, se establece en este apartado una serie de conclusiones. Se describen también, las limitaciones que durante el proceso de estudio fueron surgiendo, así como las implicaciones futuras que esta investigación puede llegar a generar. Se anexa a este último capítulo las consideraciones éticas observadas en esta investigación.

6.1. Sobre los hallazgos del estudio

6.1.1. Orientación de las actitudes según su estructura cognitiva, afectiva y tendencia a la acción hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad de docentes y autoridades educativas

Las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula presentaron una orientación favorable en sus tres componentes: cognitivo, afectivo y tendencia a la acción. En referencia a las autoridades educativas, se encontró la misma tendencia, encontrando una orientación favorable en sus actitudes hacia el objeto de estudio en los componentes mencionados.

6.1.2. Grado de intensidad de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad de docentes y autoridades educativas

El grado de intensidad de las actitudes de los docentes, se identifica como alta en planteamientos como: el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad; el gusto de enseñar a todos los estudiantes incluyendo a los que tienen discapacidad y la obligación que les representa atender a estos estudiantes. En cambio, se presentó una intensidad baja en sus actitudes hacia tener problemas en el éxito académico con estos estudiantes; la preocupación que les genera que aumente su carga de trabajo; en dificultarles la planeación de su clase y el preferir estudiantes que no cuenten con una discapacidad.

Las actitudes de los docentes con una intensidad alta presentan una perspectiva de discapacidad desde un enfoque social. Sin embargo, el conocer las actitudes con baja intensidad que enfrentan los estudiantes universitarios con discapacidad, permite visualizar un modelo individualista, el cual se centra en la persona con discapacidad y no en la sociedad, como lo es el modelo social.

En cuanto a las variables asociadas, se identifica que el centro académico al que pertenecen los docentes y la frecuencia del contacto con personas con discapacidad se relacionan con la intensidad de sus actitudes. Por otra parte, no hubo relación entre la intensidad de las actitudes y las variables género, edad, tipo de contratación, el haber tenido un estudiante con discapacidad o contacto con una persona con discapacidad, el presentar algún tipo de discapacidad y el tipo, así como el tomar alguna capacitación o no sobre educación inclusiva.

En referencia a las autoridades educativas, se identificó una intensidad alta en aspectos de: derecho a acceder a la educación superior; gusto de enseñar a todos los estudiantes y no tener inconvenientes en admitirlos en la institución. En cambio, se tuvo baja intensidad en las actitudes hacia la relación entre el progreso académico y los apoyos y oportunidades que la institución brinda en este sentido, así como hacia el compromiso que sienten con las actividades de su puesto al tener estos estudiantes en la universidad. Lo anterior permite visualizar la perspectiva de discapacidad que presentan las autoridades educativas, enfocadas al modelo social, el cual hace frente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y a las barreras sociales que impiden su inclusión.

Además, se concluye que el haber tomado o no un curso sobre educación inclusiva tiene incidencia en las actitudes de las autoridades educativas, es decir, si han tomado capacitación sobre el tema tiene relación con presentar actitudes con alta intensidad. No se encontró relación de la intensidad de las actitudes para el caso del género; la edad; puesto que ocupa; antigüedad docente; antigüedad como autoridad educativa; haber tenido un estudiante con discapacidad o contacto con una persona con discapacidad y frecuencia de ese contacto; el presentar una discapacidad y el tipo de discapacidad.

6.1.3. Consistencia entre los componentes cognitivos, afectivos y tendencia a la acción de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad de docentes y autoridades educativas

Las actitudes que presentaron los docentes demostraron una relación fuerte y asociación significativa entre los tres componentes de la actitud (cognitivos, afectivos y tendencia a la acción) hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en el aula. Para el caso de las autoridades educativas, se encontró la misma tendencia, es decir, una

relación fuerte y asociación significativa entre las tres dimensiones, permitiendo decir que las creencias, sentimientos y acciones que presentaron ambos actores educativos hacia el objeto de estudio se correlacionan.

En cuanto a la comparación de los hallazgos encontrados entre los docentes y autoridades educativas, sus resultados fueron muy similares al mostrar actitudes con orientación favorable e intensidad alta hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad y una correlación entre las dimensiones cognitivas, afectivas y de tendencia a la acción de sus actitudes. Sin embargo, presentaron discrepancias en sus medias, mostrando una intensidad más alta en las actitudes de las autoridades educativas contra las de los docentes.

Desde la perspectiva abierta de las autoridades educativas, se ha referido también que es importante favorecer la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en la institución porque la educación es un derecho de todos y además, se debe facilitar la igualdad de oportunidades. Para la mayoría de las autoridades educativas, en la UAA se favorece la inclusión ya que se permite el acceso a las personas con discapacidad y la universidad presenta una adecuada infraestructura física. Sin embargo, algunas autoridades opinan lo contrario, ya que consideran que falta mejorar la infraestructura física de la universidad y hay carencia de capacitación sobre temas de educación inclusiva y discapacidad.

Entre los principales retos que enfrenta la institución y el cómo se puede implementar la inclusión de estos estudiantes están principalmente dar capacitación docente, adecuar la infraestructura de la universidad permitiendo el acceso de los estudiantes y generar programas de sensibilización que fomenten la cultura inclusiva dentro de la institución. De esta manera, se puede concluir que lo realizado ha permitido dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados en este trabajo de investigación.

6.2. Limitaciones

Una limitante puede atribuirse a la naturaleza de la muestra trabajada ya que los resultados obtenidos sólo pueden identificarse con la que participó en el estudio. En ese sentido, hay que considerar el llamado margen de error que puede tener la información obtenida y el hecho de que los participantes fueron seleccionados de forma intencionada y voluntaria, lo que no asegura que sus opiniones sean coincidentes con el resto de los sujetos

que no participaron en el estudio. Además, la posible presencia del fenómeno hacia la tendencia de contestar un cuestionario dando una imagen favorable denominado *deseabilidad social*, es otra precaución que hay que tener en la fiabilidad de todo estudio.

Hay que señalar también que las investigaciones descriptivas mediante encuesta ofrecen un panorama global pero no detallado ni comprensivo de un fenómeno, para ello, debemos acercarnos al objeto de estudio con otro tipo de diseño. Otras cuestiones por considerar y que pueden aumentar el margen de error son las condicionantes que determinan la respuesta de los participantes en un momento determinado, entre éstas están: las experiencias previas de los sujetos que respondieron el cuestionario, el tamaño del centro académico, el tiempo de contestación, el estrés o la carga de trabajo que presentaban al contestar el instrumento.

6.3. Implicaciones

Esta investigación aporta desde el diseño un instrumento válido y confiable que evalúa las actitudes en sus tres dimensiones (cognitiva, afectiva y tendencia a la acción) para docentes y otro para autoridades educativas que pueden ser utilizadas en otros contextos con este mismo propósito. Asimismo, el estudio realizado permitió identificar el modelo teórico de discapacidad que se presenta en la institución. Se concluye que la población de estudio tiene una concepción de la discapacidad desde el modelo social y que coexiste con el modelo tradicional o médico.

Se recomienda crear programas de sensibilización hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en todos los centros académicos de la institución, que permitan concientizar a la comunidad educativa en general sobre el acceso, permanencia y equidad de este colectivo dentro de la institución o de las aulas. Estos programas deberán tener el propósito de presentar una visión enfocada desde el modelo social donde se destierren los prejuicios y tabúes acerca de la discapacidad mediante charlas y actividades prácticas. En las charlas se deberán plantear temáticas como: la igualdad de oportunidades y eliminación de barreras que impidan la inclusión; se debe inculcar a la comunidad educativa valores que favorezcan la inclusión como la tolerancia y empatía; y principalmente invitar a la reflexión sobre el entorno físico y social y su impacto con el desarrollo social y emocional de las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

personas con discapacidad a través de las voces de las experiencias de personas con discapacidad o de especialistas en el tema.

En relación con las actividades prácticas, éstas tendrán el propósito de crear empatía con las personas que cuentan con una discapacidad, enfrentado a los participantes a vivir experiencias físicas, sociales, culturales y emocionales que le permitan simular las situaciones que enfrentan a diario estas personas, como: el uso de algún aditamento (silla de ruedas, muletas, bastón, andadera etc.); la ausencia de algún sentido (vista, olfato, audición); experimentar la exclusión social, entre otros.

Identificando el porcentaje tan elevado de docentes y autoridades educativas que manifestaron no haber tomado alguna capacitación sobre educación inclusiva, la siguiente recomendación está enfocada a organizar talleres y capacitaciones de formación para estos dos colectivos, en cuanto a diversas temáticas como: conocer cuáles son los fundamentos del modelo social de la discapacidad; identificar los diferentes tipos de discapacidad y cuáles son los obstáculos que experimentan; conocer qué es la educación inclusiva, cuáles son sus principios y los desafíos que enfrenta; desarrollar competencias y habilidades docentes que le permitan adquirir estrategias didácticas para identificar la metodología adecuada de enseñanza para cada estudiante.

Se recomienda también la creación de una oficina o unidad de atención a la educación inclusiva destinado a atender no solo a las personas con discapacidad, sino a todo aquel que así lo requiera, que tenga el propósito de ser un servicio de ayuda y apoyo a los estudiantes para facilitarles el acceso, inclusión y participación en diversos ámbitos académicos, culturales, deportivos y sociales de la vida universitaria, además de gestionar la relación de oportunas adaptaciones curriculares. Esta oficina permitirá generar planes de acción para poder definir y ajustar la respuesta educativa que requieren los estudiantes con discapacidad.

Lo anterior permitirá fomentar, con un enfoque humanista, la educación inclusiva y los valores institucionales de la UAA y cualquier otra institución en aras del desarrollo de la conciencia personal y social para contribuir de manera responsable a la mejora del entorno y la capacidad de observar una realidad social para actuar en ella.

En cuanto a posibles sugerencias que esta tesis puede llegar a generar para investigaciones futuras están:

- Realizar réplicas de este estudio en otras IES tanto públicas como privadas de manera que se tenga conocimiento sobre la magnitud del fenómeno estudiado y de esa manera derivar algunas políticas educativas.
- Realizar acercamientos que den voz a los estudiantes universitarios con discapacidad para dar otra perspectiva que aclare el panorama que se estudió. con el objetivo de contrastar las opiniones de los docentes/autoridades educativas y así investigar si hay una consistencia con los hallazgos de esta investigación.
- Diseñar instrumentos bajo este modelo teórico aplicando a otros actores educativos, como compañeros de clase con o sin discapacidad y familiares, que ayuden a describir las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad de toda la comunidad educativa.
- Realizar una adaptación transcultural del instrumento en lengua inglesa, que permita internacionalizar el estudio de las actitudes bajo este modelo teórico.

6.4. Consideraciones éticas

Una preocupación en la formación de la maestría es seguir una serie de consideraciones éticas durante el proceso de la investigación, lo anterior se realizó de acuerdo con los principios de los códigos éticos según la *American Psychological Association (APA)* y por la *American Educational Research Association (AERA)*, contemplándose los siguientes criterios:

En todo momento se procuró cuidar no salirse de la competencia profesional como investigador que inicia, lo anterior, reconociendo las limitaciones del trabajo; apegándose a lo reportado por la literatura; observando las sugerencias y comentarios de los lectores.

En la revisión y utilización de literatura, se respetó la autoría de los estudios consultados, evitando el plagio en todo momento y aplicando correctamente la citación y referencias según la normativa APA versión 7.

La planificación y objetivos de la investigación se lograron sin ningún fin político ni personal. El objetivo principal de este estudio fue el promover el bienestar de una población, y se hizo el uso adecuado de los recursos otorgados para la realización de está.

Con relación a la selección de participantes, se mantuvo siempre el respeto a la integridad y protección confidencial de sus datos, se inculcó el respeto a los derechos,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dignidad y diversidad de éstos. Se obtuvo el consentimiento informado antes de participar en la investigación y se expuso la naturaleza del objetivo de la investigación a los encuestados.

Durante el trabajo de campo se cuidó en todo momento la normativa o política institucional de la universidad en la que se aplicó el estudio, acercándose primeramente a las autoridades para logra la autorización pertinente, así como solicitando su apoyo de gestión para la distribución de los instrumentos para ambos informantes.

El análisis y discusión de los resultados, y la elaboración de conclusiones se guiaron con el fin de responder las preguntas y objetivos de investigación planteados al inicio de este trabajo de grado buscando asegurar su cumplimiento y evitando la pérdida del enfoque a lo largo del proceso.

En la difusión de la investigación se comunicó de forma completa y oportuna a la comunidad científica los hallazgos de la investigación, además se comunicó las concepciones de procedimientos, resultados y análisis de la investigación, con la finalidad de contribuir con la cultura de la inclusión educativa en la universidad.

Se concluye que a través de la investigación realizada en esta tesis de maestría que pretendió describir las actitudes de docentes y autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en las aulas y en la institución en general considerando sus tres dimensiones: cognitiva, afectiva y tendencia a la acción, permitió aportar información valiosa hacia la construcción de una cultura inclusiva dentro de la educación superior, lo cual ayudó a conocer las condiciones actitudinales que enfrentan los estudiantes universitarios con discapacidad por ambos informantes.

Finalmente, se dio cuenta de la situación actual de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAA y las áreas de oportunidades que influyen con actitudes favorables hacia este colectivo, siendo de gran utilidad para aquellas instituciones de educación superior interesadas en evaluar este constructo en su comunidad educativa.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas.
https://www.researchgate.net/profile/Mel-Ainscow-2/publication/266574049_COMPRENDIENDO_EL_DESARROLLO_DE_ESCUELAS_INCLUSIVAS/links/5605827308ae5e8e3f32a393/COMPRENDIENDO-EL-DESARROLLO-DE-ESCUELAS-INCLUSIVAS.pdf
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf
- Ainscow, M. (2005). Understanding the Development of Inclusive Education. *Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20.
http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/746/Art_7_109_eng.pdf?sequence=1
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ajzen, I. (1991). Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alcántara A. y Navarrete Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (60), 213-239. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000100010&script=sci_arttext
- Allport, W. (1935). *Attitudes: a handbook of social psychology*. Worcester.
- Álvarez del Castillo, E. (1982). *El derecho social y los derechos sociales mexicanos*. Porrúa.
- Amate, A. (2006). Evolución del concepto de discapacidad. *Discapacidad: lo que todos debemos saber*, 2(3), 3-7.
http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/778/L_AmateEA_Dis-capacidadTodoDebemos_2006.pdf?sequence=1#page=12

- Angenscheidt, B. y Navarrete A. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243.
<http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Antonak, R. y Larrivee, B. (1995). Análisis psicométrico y revisión de las opiniones relativas a la escala de integración. *Niños excepcionales*, 62 (2), 139-149.
- Antúnez, F. y Balcázar de la Cruz, A. (2007). *Diagnóstico sobre Discapacidad en México*. Organización de Estados Americanos (OEA), Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA). <http://www.scm.oas.org/pdfs/2007/DIL00140s.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Anuario Estadístico de Educación Superior*. <http://www.anuiem.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arismendy, L., Flórez, A., Góez, A., Perlaza, C. y Pérez, M. (2009). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños con necesidades educativas especiales integrados al aula regular*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.
<http://ayura.udea.edu.:8080/jspui/bitstream/123456789/913/1/doc.pdf>
- Asamblea de Rehabilitación Internacional. (1996). *Declaración de la Asamblea de Rehabilitación Internacional*.
- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., y Rojas, A. (2007). *Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), ORELAC-UNESCO*.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dikvEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=Barton,+L.+\(1998\).+Discapacidad+y+sociedad.+Morata&ots=JPYHgVsmP](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dikvEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=Barton,+L.+(1998).+Discapacidad+y+sociedad.+Morata&ots=JPYHgVsmP)

g&sig=3e4Egu8QpPyVin6E3TQmEPSoTXk#v=onepage&q=Barton%2C%20L.%
20(1998).%20Discapacidad%20y%20sociedad.%20Morata&f=false

Barton, L. (2008). *Superar las Barreras de la Discapacidad*. Morata.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observations. Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista de Educación*, 349, 137-152

Barton, R. y Byrne, D. (2002). *Psicología social*. Prentice-Hall.

Barton, R. y Byrne, D. (2005) *Psicología Social*. Pearson Educación, SA

Batanaz, L. (2000). Legislación española sobre educación especial: un estudio introductorio. *Minusvalía y educación. El valor de la diversidad*, 171-216.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100825>

Baumeister, R. y Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1995-29052-001.html>

Bawa, K. y Desai, I. (2007). Principals and teachers attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2), 104-113.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00086.x>

Bello, D. (2005). *Psicología social*. Félix Varela.
<https://elibro.net/es/ereader/uaa/71802?page=92>

Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
https://nanopdf.com/download/procesos-y-estrategias-de-aprendizaje_pdf

Betancur, M. y Gómez, N. (2015). *Clima emocional del aula: una revisión sistemática*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19083/BetancurFrancoMariaIsabel2015.pdf?sequence=1>

Biel, P. (2010). *Los derechos de las personas con discapacidad en el marco jurídico internacional y europeo* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. Repositorio Institucional. <https://www.tdx.cat/handle/10803/384628>

- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid*, 4 (3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Ouane, A., y Shaeffer, S. (2008, 25- 28 noviembre). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de educación.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/COUNFINTEED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Booth, T. (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. *Revista: Reice*, 1-4.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*.
https://inee.org/system/files/resources/index_for_Inclusion_Developing_Play%2C_Learning_and_Participation_in_the_Early_Years_and_Childcare.pdf
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599926398>
- Bornand, M. y Chiguay, L. (2016). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 117-130.
<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/37/39>
- Bravo, A., Henríquez, S., Flores, C. y Carrillo, M. (2008). Perception and attitude of training teachers towards educative inclusion. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 169–178. doi: 10.4067/S0718-07052008000200010
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf

- Institucional. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Brehm, J. (1966). *A theory of psychological reactance*. Academic Press.
<https://psycnet.apa.org/record/1967-08061-000>
- Brewer, M. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475-482.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0146167291175001>
- Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9007/17454>
- Calderón, R. (2007). Actitudes docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación*, 31(1), 11-42.
http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1256/Art_GonzalezCortesG_Barrerasinvisibles_2014.pdf?sequence=1
- Camaño, L., Rodríguez, Y., Rojas, T., Erazo, G. y Pancho T. (2019). Estudio de las actitudes de docentes hacia la discapacidad en una universidad ecuatoriana. *Revista Espacios*, 40(39), 17.
<https://ww.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p17.pdf>
- Casado, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Intress.
- Casanova, M. (2011). *La educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
<https://www.spsd.org.pe/wp-content/uploads/2016/09/Educaci%C3%B3n-inclusiva-un-modelo-futuro.pdf>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22.
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/909/806>
- Colmenero, M (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-15.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81033/00820113011890.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2008). *Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el Distrito Federal, 2007-2008*. <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/informe-personas-con-discapacidad.pdf>

Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (2012). *Glosario de Términos sobre Discapacidad*.

http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

(2011, 1 de agosto). *Comité Técnico Especializado en Información sobre Discapacidad*. Boletín 125.

https://www.snieg.mx/DocumentacionPortal/Demografico/sesiones/doc_12011/Propuesta_creacion_CTE-ID.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Constitución]. Art. 3. 24 de diciembre 1917 (México).

Contreras, S. y Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>

Cook, B. y Cameron, D. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students. Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741932508324402>

Cook, B., Semmel, M., y Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and special education*, 20(4), 199-207.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193259902000403>

Cóppola, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica* [Tesis doctoral,

- Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. y Mastropieri, M. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special education*, 19(6), 350-356.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193259801900605>
- Cruz, V., y Casillas, A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*, 46(181), 37-53.
doi: 10.1016/j.resu.2016.11.002.
- Cullen, J., Gregory, J., y Noto, L. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) Technical Report. *Eastern Educational Research Association*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509930.pdf>
- De Boer, A., Pijl, S., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica*, 54, 1–15. [https://doi-org.dibpxy.uaa.mx/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi-org.dibpxy.uaa.mx/10.31391/S2007-7033(2020)0054-008)
- De Lorenzo, R. (2007). *Discapacidad, sistemas de protección y trabajo social*. Alianza Editorial.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=OEiUBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=De+Lorenzo+R.+\(2007\).+Discapacidad,+sistemas+de+protecci%C3%B3n+y+trabajo+social.+Alianza+Editorial.&ots=jH8z7_Dmb3&sig=f_AsZzoyfc-FYqk8wcBb-ralZlg#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=OEiUBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=De+Lorenzo+R.+(2007).+Discapacidad,+sistemas+de+protecci%C3%B3n+y+trabajo+social.+Alianza+Editorial.&ots=jH8z7_Dmb3&sig=f_AsZzoyfc-FYqk8wcBb-ralZlg#v=onepage&q&f=false)
- Decreto Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, 2014-2018 de 2014 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se aprueba el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad 2014-2018. 30 de abril del 2014. Diario Oficial de la Federación No. 7.
- Díaz, J. (2004). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* [Tesis Doctoral, Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC].
Repositorio Institucional.

- Dirección General de Planeación y Desarrollo (2020a). *Estudio De Rasgos De La Población Estudiantil de la UAA*.
<http://dei.dgpd.uaa.mx/estudios/docs/Estudio%20de%20Rasgos%20de%20la%20Poblaci%C3%B3n%20Estudiantil%202019%20-%202020.pdf>
- Dirección General de Planeación y Desarrollo (2020b). *Informe Trimestral 2020, Institucional de la UAA*.
<http://dei.dgpd.uaa.mx/informes/docs/Capacidad%20y%20Competitividad%20Institucional%20Noviembre%202020.pdf>
- Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A., y Miret, L. (2003). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. *Universidad Jaume. Jornadas de fomento de la investigación*.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79626/forum_2003_30.pdf?sequence=1
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future: Report of a Review of Teacher Education in Scotland*. Gobierno de Escocia.
https://dera.ioe.ac.uk/2178/7/0110852_Redacted.pdf
- Dovidio, J., Kawakami, K., Johnson, C., Johnson, B., y Howard, A. (1997). On the nature of prejudice: Automatic and controlled processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33(5), 510-540.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022103197913317>
- Drake, R. (1998). Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales. *Discapacidad y sociedad*. 161-180.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2276300>
- Durán, P. (2003). El ejercicio de los derechos humanos y la discapacidad en el marco de Naciones Unidas. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (45), 109-117.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=747100>
- Ebersold, S., y Evans, P. (2003). Disability in higher education. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42. <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART7589/VisionDis.pdf>

- EuroStat–European Commission (2014). *Disability statistics*. Access of people with disabilities to education and training. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Disability_statistics_-_access_to_education_and_training&oldid=413588
- Fazio, R., Jackson, J., Dunton, B. y Williams, C. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1013-1027. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.69.6.1013>
- Fernández, R. (2014). *Actitudes y Comportamiento Social* [Maestría de criminología y seguridad, Universidad de Valencia]. Repositorio institucional.
- Ferreira, M. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y sociedad*, 47 (1): 45-65. [file:///C:/Users/virid/Downloads/22816-Texto%20del%20art%C3%ADculo-22835-1-10-20110607%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/virid/Downloads/22816-Texto%20del%20art%C3%ADculo-22835-1-10-20110607%20(1).PDF)
- Ferreira, M., Díaz, E., Fernández, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-295. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/34972/>
- Findler, L., Vilchinsky, N. y Werner, S. (2007). La escala de actitudes multidimensionales hacia las personas con discapacidad (MAS). *Boletín de consejería de rehabilitación*, 50 (3), 166–176. doi: 10.1177 / 00343552070500030401
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy and Rhetoric*, 10(2), 177-188. <https://philarchive.org/archive/FISBAI>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., y Sharma, (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R). Scale for Measuring Pre-Service Teachers Perceptions about Inclusion, *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol21/iss3/5>
- French, S. (2017). *Disabled people and employment: A study of the working lives of visually impaired physiotherapists*. Routledge. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Kq40DwAAQBAJ&oi=fnd&>

pg=PT7&dq=French,+S.+(2017).+Disabled+people+and+employment:+A+study+of+the+working+lives+of+visually+impaired+physiotherapists.+Routledge.+&ots=tsQBkhlK1h&sig=YLNhdcIFduPEsaAyFwWpGZRBSTI&redir_esc=y#v=onepage&q=French%2C%20S.%20(2017).%20Disabled%20people%20and%20employment%3A%20A%20study%20of%20the%20working%20lives%20of%20visually%20impaired%20physiotherapists.%20Routledge.&f=false

- Fuchs, D. y Fuchs, L. (1993). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440299406000402>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., y Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, 29(3), 303-318. DOI: 10.1080/03075070410001682592
- Garabal, J. (2015). Actitudes de docentes y estudiantes hacia la discapacidad en la Universidade da Coruña. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11(1), 15-19.
<file:///C:/Users/virid/Downloads/Universidadysdiscapacidad-actitudesdedocentesyestudianteshacialadiscapacidadenlaUDC.pdf>
- Garabal, J., Pousada, T., Espinosa, P., y Canosa, J. L. S. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 6(1), 181-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6450114>
- Garcés, R. y Zambrano, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799310>
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. F., Mustri, A. y Puga, A. (2000). *La integración educativa en la escuela regular. Principios, finalidades y estrategias*. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México- España.
- García, J. y Alonso, J. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 8(30), 51-68.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822070>

- Gavia, P. (2013). Creencias de los profesores sobre los problemas de conducta en alumnos con discapacidad intelectual. *Ra Ximhai*, 9(4), 245-258. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004023>
- Gaviria, E., Cuadrado, I., y López, M. (2012). *Introducción a la Psicología Social*. UNED.
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002876>
- Gómez, J. (2014). *Creencias y percepciones acerca de las posibilidades laborales de las personas con discapacidad intelectual*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4028/Creencias_y_percepciones_acerca_de_las_posibilidades_laborales.pdf?sequence=1&rd=0031702040081389
- González, C. y Roses, C. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1256>
- González, R. y Triana, A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2.
- Goodley, D. (2017). *Disability Studies*. Sage. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2zYEDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Goodley,+D.+\(2017\).+Disability+Studies.Sage.&ots=zC29L-k4jj&sig=WX8hhS8L1c-nPFc-PcsVF87bq1Y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2zYEDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Goodley,+D.+(2017).+Disability+Studies.Sage.&ots=zC29L-k4jj&sig=WX8hhS8L1c-nPFc-PcsVF87bq1Y#v=onepage&q&f=false)
- Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo* (25), 51-59. <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/3301>
- Granja, P. (2006, 5 de julio). *La protección jurídica de personas con capacidades diferentes en México*. [Ponencia]. IV Jornadas Nacionales Universidad y

Discapacidad "Reconocer la Diferencia para Proteger la Igualdad", Buenos Aires, Argentina. <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/general/iv-jornadas-nacionales-universidad-y-discapacidad-reconocer-la-diferencia-para-proteger-la-igualdad/+1513>

Greenwald, A., McGhee, D. y Schwartz, J. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1998-02892-004.html>

Griffo, G. (1999). La riqueza de las diversidades. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas de las III Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*, 69-75. <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf4.pdf>

Grue, J. (2010). Is there something wrong with society, or is it just me? Social and medical knowledge in a Norwegian anti-discrimination law". *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 165-178. <https://doi.org/10.1080/15017410903338853>

Guevara, B. y Soto, E. (2012). Las familias ante la discapacidad. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15(3), 1023-1050. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi123m.pdf>

Gutiérrez, M. (2015). Actitudes de los estudiantes hacia el estudio. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18 (33), 139-156. <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/562>

Guzmán, F., Toboso M. y Románach, J. (2010). *Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía y la interdependencia: la erradicación de la dependencia*. [Archivo Word]. http://www.diversocracia.org/docs/Fundamentos%20eticos%20interdependencia_oviedo.doc

Hahn, H. (1985). Towards a politics of disability: definitions, disciplines, and policies". *The Social Science Journal*, 22 (4): 87–105. <https://psycnet.apa.org/record/1987-07721-001>

- Henríquez, S., Azcárraga, M., y Cópola, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013>
- Hernández, M., Urrea, M., Granados, L., Lagos, N., Sanmartín, R., y García, J. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*. 4(1), 45. doi: 10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1026
- Horne, P. y Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. doi: 10.1080/13603110701433964
- Huang, H. y Diamond, K. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56, 169-182. doi:10.1080/10349120902868632
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. doi:10.1177/07419325060270020601
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Perfil de país*. Siteal. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_ed_brasil_20190423.pdf
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior*. <https://es.slideshare.net/clauidiorama/unesco-iesalc-informe-sobre-la-educacion-superior-en-amrica-laytina-y-el-caribe-2005-la-metamorfosis-de-la-educacion-superior>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*.

- http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/76/702825497842/702825497842_18.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2012). *Estadísticas a propósito del día internacional de personas con discapacidad. Datos nacionales*.
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2013). Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010.
https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo3/2018/44257/4/b202c98e9a2106f4c0f427b64f542c93.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2016). *La discapacidad en México*, Datos al 2014.
http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. Base de datos. SNIEG, Información de Interés Nacional.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf
- Jordan, A., Glenn, C. y McGhie, D. (2010). El proyecto Supporting Effective Teaching (SET): la relación de las prácticas de enseñanza inclusiva con las creencias de los profesores sobre la discapacidad y la capacidad, y sobre sus funciones como profesores. *Docencia y formación del profesorado*, 26 (2), 259-266.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>
- Kaplan, C. (2004). *La inteligencia escolarizada*. Miño y Dávila.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm1514>
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Koth, C., Bradshaw, C. y Leaf, P. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of*

Educational-Psychology,100(1), 96–104. <https://psycnet.apa.org/record/2008-01796-007>

La Piere, R. (1934). Attitudes versus actions. *Social Forces*, 13, 183-212.

Larrivee, B., y Cook, L. (1988). *Opinion Relative to Mainstreaming (ORM)*.

<https://openscholarship.wustl.edu/bslttests/483/>

Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Revista Folios*, (37), 95-113.

<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932040007.pdf>

Ley de Educación del Estado de Aguascalientes de 2020. Se expide la Ley de Educación del Estado de Aguascalientes. 25 de mayo del 2020. Diario Oficial de la Federación.

Ley de Integración Social y Productiva de personas con discapacidad para el estado de Aguascalientes de 2020. Ley de Integración Social y Productiva de personas con discapacidad para el estado de Aguascalientes antes Ley de Integración Social y Productiva de personas con discapacidad. 21 de diciembre del 2020. D.O.F No.155

Ley General de Educación de 2019. Se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la infraestructura física educativa. 30 de septiembre de 2019. Diario Oficial de la Federación.

Ley General de las Personas con Discapacidad de 2008. Se expide la Ley General de las Personas con Discapacidad. 1 de agosto del 2008. Diario Oficial de la Federación.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad de 2011. Se crea la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. 30 de mayo del 2011. Diario Oficial de la Federación.

Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad de 2018. Se crea la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. 12 de julio del 2018. Diario Oficial de la Federación.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140(55), 44-53. <https://psycnet.apa.org/record/1933-01885-001>

- Lindsay, G. (2010). *Intervención en el lenguaje en una escuela inclusiva*. Grupo Ars XXI de Comunicación, S.A.
- López, M. (2000). Ideología, diversidad y cultura: del homo sapiens sapiens al homo amantis. Un compromiso con la acción. *Minusvalía y educación. El valor de la diversidad*, 17-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100815>
- López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 98-112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4773184.pdf>
- Malamud, F., Schwartz, S., y Carolcoord, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México*, 378(5), 7-5. <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=sibe01.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=035147>
- Marín, M. y Martínez, R. (2015). *Introducción a la Psicología Social*. Pirámide.
- Martín, A., Arregui, E., y García, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338232571004.pdf>
- Martín, A., y Arregui, E. (2013). Desarrollo y validación de una escala para la identificación de actitudes hacia la discapacidad en la Educación Superior. *Psicothema*, 25(3), 370-377. <http://eds.a.ebscohost.com.dibpxy.uaa.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=c25dd4a9-bc5f-4ec9-95b8-04fedebb8784%40sessionmgr101>
- Martín, M., y León, M. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42 (240), 50-78. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3770>
- Martínez, M., y Bilbao, M. (2013). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(4), 50-78. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3770>

- Martínez, R., Bueno, A., y Limiñana, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: Reflexiones a partir del caso de la universidad de Alicante. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 25 (3), 370-6.
<http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4733>
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 0-0. <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n2/rhcm17209.pdf>
- Martínez, S. (2018). *Educación inclusiva en México*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- Maslow, A. (1962). *Towards a psychology of being*. Van Nostrand.
- Mayán, M. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la universidad: avances y retos para el futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 13-30.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049219>
- Miles, M. (2002). Disability in an Eastern Religious Context. *Journal of Religion, Disability and Health*, 6(2-3), 35-37. https://doi.org/10.1300/J095v06n02_08
- Mitra, S., Posarac, A. y Vick, B. (2011). *Disability and poverty in developing countries: A snapshot from the World Health Survey*. The World Bank.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1908128
- Mollo, B., y Fuentes, J. (2019). Liderar para la inclusión. Concepciones sobre la identidad transgénero en un equipo directivo. *Revista Saberes Educativos*, (3), 52-75.
<https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/53789>
- Montánchez, M. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio*. [Tesis doctoral, Valencia: Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional.
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34820/TESIS%20M%20LUISA%20MONTANCHEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morales, J., Gaviria, E., Moya M. y Cuadrado, I. (2007) *Psicología Social*. Mc Graw Hill.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y

- programas de intervención. *Revista de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/27647>
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A., Boursier, C. y Caron, J. (2013). Actitudes públicas hacia la discapacidad intelectual: una perspectiva multidimensional. *Revista de Investigación sobre Discapacidad Intelectual*, 57 (3), 279-292.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jir.12008>
- Mula, A., Alaminos, A., Navas, L., Torregrosa, G., Sabroso, A., López, D. y Santacreu, O. (2002). *Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. Universidad de Alicante.
- Muñoz, M. (2003). *Evolución histórica de la discapacidad, concepto de discapacidad y nuevo enfoque CIF* [Tesis de Pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional.
http://www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/_2003/integra/modulo1/clase2/doc/pt_clase02.doc
- Murray, H. (1955). *Types of human needs. Studies in motivation*. Appleton-Century-Crofts.
- Ocampo, G. (2018). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6(2), 227-239. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5553>
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.
- Orduña, A., Cuadrado, I., Sedano, I., Gaviria, E., Gómez, A., Sáez, M., Molero, F., Domínguez, J., Nouvilas, E. y del Prado Silván, M. (2009). *Introducción a la Psicología Social*. Sanz y Torres.
<http://www.editorialsanzytorres.com/libros/introduccion-a-la-psicologia-social/9788492948635/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Metrópolis.
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/america-latina.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). *Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES)*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300007
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. En Conferencia Internacional de Educación*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. <http://daccessods.un.org/TMP/1010817.html>

- Organización de las Naciones Unidas. (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*. <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>>
- Organización de las Naciones Unidas. (1975a). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (1975b). *Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
https://politicassocial.xunta.gal/sites/w_polso/files/arquivos/normativa/declaracion_de_los_derechos_de_las_personas_con_discapacidad-1975.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1976a). *Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas. (1976b). *Pacto Internacional sobre los Derechos Civiles y Políticos*. <https://www.coe.int/es/web/compass/the-international-covenant-on-civil-and-political-rights#:~:text=Este%20pacto%20fue%20adoptado%20por,23%20de%20marzo%20de%201976.&text=Tambi%C3%A9n%20reconoce%20los%20derechos%20de,sus%20recursos%20y%20riquezas%20naturales>.
- Organización de las Naciones Unidas. (1982). *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=7&pid=500>>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> \n <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/6401>
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). *Report on the world social situation 2013*.
<https://www.un.org/en/development/desa/publications/world-social-situation-2013.html>
- Organización de los Estados Americanos. (1999). *Convención Interamericana para la eliminación de todas formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Organización de los Estados Americanos. (2006). *Programa de Acción para el decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*.
http://scm.oas.org/References/Ref_doc_web_page/SPANISH/PROGRAMA_DE_ACCI%C3%93N_..._PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_2016-2026.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (1983). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Instituto Nacional de Servicios Sociales.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud. CIF: versión abreviada*. Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*.
http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Organización Mundial de la Salud*.
<https://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Osgood, C., Suci, G., y Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Qj8GeUrKZdAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Osgood,+C.+E.,+Suci,+G.+J.,+y+Tannenbaum,+P.+H.+\(1957\).+The+m](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Qj8GeUrKZdAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Osgood,+C.+E.,+Suci,+G.+J.,+y+Tannenbaum,+P.+H.+(1957).+The+m)

asurement+of+meaning&ots=RJH6YYHK58&sig=VTuIq-
 aqakmCE0g_V5Y7roE1pBA#v=onepage&q&f=false

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Cinca.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VYlbqdLsrzUC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Palacios,+A.+\(2008\).+El+modelo+social+de+discapacidad:+or%C3%ADgenes,+caracterizaci%C3%B3n+y+plasmaci%C3%B3n+en+la+Convenci%C3%B3n+Internacional+sobre+los+Derechos+de+las+Personas+con+Discapacidad,&ots=PCi2pXd5y4&sig=6-ySVZstT6rKMJMdzFukfx_PWVw#v=onepage&q=Palacios%2C%20A.%20\(2008\).%20El%20modelo%20social%20de%20discapacidad%3A%20or%C3%ADgenes%2C%20caracterizaci%C3%B3n%20y%20plasmaci%C3%B3n%20en%20la%20Convenci%C3%B3n%20Internacional%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad%2C&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VYlbqdLsrzUC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Palacios,+A.+(2008).+El+modelo+social+de+discapacidad:+or%C3%ADgenes,+caracterizaci%C3%B3n+y+plasmaci%C3%B3n+en+la+Convenci%C3%B3n+Internacional+sobre+los+Derechos+de+las+Personas+con+Discapacidad,&ots=PCi2pXd5y4&sig=6-ySVZstT6rKMJMdzFukfx_PWVw#v=onepage&q=Palacios%2C%20A.%20(2008).%20El%20modelo%20social%20de%20discapacidad%3A%20or%C3%ADgenes%2C%20caracterizaci%C3%B3n%20y%20plasmaci%C3%B3n%20en%20la%20Convenci%C3%B3n%20Internacional%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad%2C&f=false)
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007) *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Cinca.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones diversitas. <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/?sequence=1>
- Pantano, L. (2007). Discapacidad: La diversidad de la diversidad. *Revista Contacto*, 17, 1-2. <https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Discapacidad-la-diversidad-de-la-diversidad.pdf>
- Parasuram, K. (2006). Variables que afectan las actitudes de los docentes hacia la discapacidad y la educación inclusiva en Mumbai, India. *Disability & Society*, 21 (3), 231–242. doi:10.1080 / 09687590600617352
- Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

- Pérez, B. (2010). *Discapacidad, derecho y políticas de inclusión*. Colección CERMI
- Pérez, E. (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional*. [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional.
http://eprints.ucm.es/15853/1/LA_EDUCACI%C3%93N_INCLUSIVA._TFM.pdf
- Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455011>
- Pérez, M. (2017). Culture - Theory - Disability: Encounters between Disability Studies and Cultural Studies. Bielefeld: Transcript Verlag. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5 (2): 239-242.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6955448>
- Pérez, M. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I): 7-27.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6955448>
- Polo, M., y López, M. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195–211.
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11346>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
<http://www.redalyc.org/pdf/659/65908405.pdf>
- Proshansky, M. (1943). A projective method for the study of attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 393-395.
- Quinn, G. y Degener, T. (2002). *Human Rights and Disability: The Current Use and Future Potential of United Nations Human Rights instruments in the Context of Disability*. United Nations.
<https://portal.research.lu.se/portal/files/11124103/HRDisabilityen.pdf>

- Rodríguez, A., y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000070>
- Sabeh, N. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista Española de Pedagogía*, 60(223), 559-572.
<https://www.jstor.org/stable/23764657>
- Salceda, M. (2014). *Adaptación del " Index for inclusion" al ámbito de la educación superior: estudio preliminar* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio Institucional.
https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4889/SalcedaMesaMari_fa.pdf?sequence=5
- Salinas, A. (2014). *Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional.
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_284953/msa1de1.pdf
- Sardá, N., Gallardo, K., Priante, C., y Flores, S. (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES.
http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf
- Saulle, M. (1981). *The Disabled Persons and the International Organizations*. International Documentation Ent.
- Seelman, K. (2004). Tendencias en la rehabilitación y la discapacidad: transición desde un Modelo médico a un Modelo de integración. *Disability world*, 22.
- Senado de la República. (2004). Beneficencia pública y privada: del Porfiriato a la época moderna. *Boletín informativo de la Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa*, 4(32).
http://www.senado.gob.mx/libreria/sp/libreria/historico/contenido/boletines/boletin_32.pdf

- Servicio Nacional de Rehabilitación. (2014). *Anuario estadístico nacional sobre discapacidad*. https://www.sap.org.ar/uploads/observatorio/observatorio_anuario-estadistico-nacional-sobre-discapacidad-2014-anexo-por-provincia-13.pdf
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*. 18(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S166526732018000300115&script=sci_arttext
- Shakespeare, T. (2010). *The Disability Studies Reader*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203077887/disability-studies-reader-lennard-davis>
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Harper. <https://psycnet.apa.org/record/1937-00871-000>
- Stein, A. (2007). Disability Human Rights. *California Law Review*, 95 (1): 75-121. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315090412-1/disability-human-rights-michael-ashley-stein>
- Stodden, R. (2015). Supporting students with disabilities in higher education in the USA: 30 years of advocacy. Presentado en OUI International Symposium 2015. *Impacts of ICT on supporting students with disabilities in higher education, Chiba, Open University of Japan*, 69-75. www.ouj.ac.jp/eng/sympo/2015/report/pdf/speech_3_2015e.pdf
- Stone, D. (1984). *The Disabled State*. Temple University Press.
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012) Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34. [file:///C:/Users/virid/Downloads/Dialnet-InclusionDeEstudiantesConDiscapacidadEnLaEducacion-4246560%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/virid/Downloads/Dialnet-InclusionDeEstudiantesConDiscapacidadEnLaEducacion-4246560%20(2).pdf)
- Thurstone, L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33(4), 529-544. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/214483>
- Thurstone, L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26(3), 244-269. <https://doi.org/10.1037/h0070363>

- Torres, A., González, L., López, P., y Arroyo, C. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-20.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240023>
- Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas, M., Silva, M. y Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 159-173.
<https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/38007/Inclusio%CC%81n%20Educativa-%20componentes%20socio-afectivos%20y%20el%20rol%20de%20los%20docentes%20en%20su%20promoci%CC%81n.pdf?sequence=1>
- Torres, V. (1990). Análisis de la Política Económica del Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994). *Investigación Económica*, 49(194), 261-283.
<https://www.jstor.org/stable/42778912>
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. Wiley.
<https://www.oeaw.ac.at/resources/Record/990001612290504498>
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2015). *Modelo Educativo Institucional*.
<file:///C:/Users/virid/Downloads/NI-020300-04.pdf>
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2016). *Ideario de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. <file:///C:/Users/virid/Downloads/NI-020300-02.pdf>
- Ursini, S., Sánchez, G., y Orendain, M. (2004). Validación y confiabilidad de una escala de Actitudes hacia las Matemáticas y hacia las Matemáticas Enseñadas con Computadora. *Educación Matemática*, 16 (3), 59- 78.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516304>.
- Valdespino, E. (2014). La educación especial en México y la atención a la diversidad. *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*, 6-29.
http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/338/CL_ValdespinoEchauriLE_EducacionEspecialMexico_2014.pdf?sequence=1
- Vargas, D. (2006). Representaciones sociales de la discapacidad en los consejos locales de discapacidad de Bogotá. *Red iberoamericana de expertos en la convención de*

los derechos de las personas con discapacidad.

<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/217>

- Vásquez, L. (2010). *Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un Centro Educativo de Básica Especial de Bellavista* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio De Loyola, Lima, Perú]. Repositorio Institucional. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1315/1/2010_Vasquez_Actitudes-de-los-profesores-hacia-la-inclusion-de-escolares-en-un-centroeducativo.pdf.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 189-202. doi: 10.4067/S0718-07052009000200011
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 1(12), 115 -136. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-112Velarde%20Lizama.pdf>
- Verdugo, A. (2001). *La concepción de discapacidad en los modelos sociales*. Amarú.
- Verdugo, A. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En Verdugo, A. y Jordán de Urríes, B. *Investigación, Innovación y cambio. Actas de las V Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad, España* (pp. 235-247). Amarú.
- Verdugo, A. y Schalock, L. (2013). *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia*. Amarú.
- Verdugo, A., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales*. <http://hdl.handle.net/1822.1/223>
- Villalobos, B. (2012). *Construcción de un Instrumento para la Medición de las Actitudes de los Docentes hacia la Integración de Estudiantes con Discapacidad*. [Tesis de maestría, Universidad Alberto Hurtado]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6625>

- Waldschmidt, A. (2017). *Culture-Theory-Disability: Encounters between Disability Studies and Cultural Studies*.
<https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/31487/627653.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Bielefeld: Transcript Verlag.
- Welch, M., Brownell, K. y Sheridan, S. M. (1999). What's the score and game plan on teaming in schools? A review of the literature on team teaching and school-based problem-solving teams. *Remedial and Special Education*, 20(1), 36-49.
<https://doi.org/10.1177/074193259902000107>
- Wilczenski, F. (1995). Development of a scale to measure attitudes towards inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291-299.
<https://doi.org/10.1177/0013164495055002013>
- Wilczenski, F. (1992) Measuring attitudes towards inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(1), 306-312.
[https://doi.org/10.1002/15206807\(199210\)29:4<306::AIDPITS2310290403>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/15206807(199210)29:4<306::AIDPITS2310290403>3.0.CO;2-1)
- Wolfensohn, D. (2002). *Global Policy Forum: Poor, Disabled and Shut Out*.
<https://www.globalpolicy.org/publications.html>
- Woolfson, L. y Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221-238. <https://doi.org/10.1080/01443410802708895>
- Yañez, L. (2019). Procesos de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad: estrategia de vinculación con Unidades Académicas y docentes en la Universidad de Santiago de Chile. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, 3(1), 52-66.
https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/Cuadernos_Ndeg_3_31-03-19_0.pdf#page=52

Anexos



Anexo A. Descripción de jueces expertos revisores del instrumento para docentes

Número de juez	Perfil	Experiencia docente	Áreas de especialidad docencia/investigación
Juez 1	Licenciatura en Educación Especialidad Investigación educativa Maestría en Educación	25 años en educación primaria, licenciatura, maestría y doctorado.	Metodología de la Investigación, Didáctica, Planificación En investigación: Actitudes y Evaluación.
Juez 2	Licenciatura en Psicología Maestría en Investigaciones Sociales y Humanísticas Doctorado en Investigación Educativa	12 años a nivel bachillerato, educación superior: licenciatura y posgrado.	Metodología de la investigación, Entornos virtuales de aprendizaje, Práctica docente, educación y Uso de las Tics y Habilidades socioemocionales.
Juez 3	Licenciatura en Psicología Maestría en Competencias para la Formación Docente	3 años en nivel licenciatura y maestría.	Atención a la diversidad, Inclusión educativa, Reflexión de la práctica docente, Metodología de la investigación y Especialidad metodología de la investigación.
Juez 4	Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica. Maestría en Educación Doctorado en Educación	21 años en nivel licenciatura.	Practica educativa; Intervención socioeducativa; Tecnologías de la información; Evaluación de competencias docentes didácticas; Desarrollo infantil
Juez 5	Licenciatura en Educación Primaria Maestría en Tecnología Informativa Educativa	5 años en nivel primaria.	Habilidades socioemocionales y Ambientes virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.

Anexo B. Cuestionario para docentes

“Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad”

Estimado(a) docente:

Lo(a) invito a contestar el siguiente cuestionario que tiene el propósito de conocer sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con alguna discapacidad en el aula y/o institución. Su contribución es de suma importancia para conocer el fenómeno de la Educación Inclusiva dentro de la universidad.

Es relevante señalar que se entiende que un estudiante con discapacidad es aquel que presenta una dificultad motora, visual, auditiva, mental, intelectual o psicosocial de una forma total o parcial. Le pido que al contestar este cuestionario piense en la discapacidad en general.

Referente a la Educación Inclusiva, esta es una estrategia diseñada para facilitar el aprendizaje satisfactorio y eliminar las barreras que lo impidan, además de incorporar la igualdad al acceso, participación y aprendizajes de una educación de calidad para todos los estudiantes independientemente de que tengan o no una discapacidad.

Antes de iniciar, tome en cuenta lo siguiente:

- Lea con atención y conteste con sinceridad.
- Seleccione aquella respuesta que más se acerque a su forma de pensar o actuar.
- Conteste todas las formulaciones.
- Es importante que dé respuesta a cada ítem para poder pasar al siguiente.
- No existen respuestas correctas o incorrectas, se trata de expresiones de distintas formas de pensar y actuar.
- Sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

¡Gracias por su participación!

Sección 1. Datos generales

Seleccione su respuesta según sea su caso.

1. Género:

Femenino Masculino Otro

2. Edad:

20 a 29 años 30 a 39 años 40 a 49 años 50 a 59 años Más de 60 años

3. Centro académico al que pertenece:

Ciencias de la Salud Ciencias de las Artes y la Cultura
 Ciencias de la Ingeniería
 Ciencias Básicas
 Ciencias del Diseño y de la Construcción
 Ciencias Sociales y Humanidades
 Ciencias Económicas y administrativas
 Ciencias Empresariales
 Ciencias Agropecuarias

4. Departamento al que pertenece:

- Ciencias de la Salud
 - Cultura Física y Salud Pública
 - Enfermería
 - Nutrición
 - Optometría
 - Terapia Física
 - Medicina
 - Estomatología
- Ciencias Básicas
 - Biología
 - Ciencias de la Computación
 - Estadística
 - Fisiología y Farmacología
 - Ingeniería Bioquímica
 - Matemáticas y Física
 - Microbiología
 - Morfología
 - Química
 - Sistemas de Información
 - Sistemas Electrónicos
- Ciencias del Diseño y de la Construcción
 - Arquitectura
 - Diseño de Interiores
 - Diseño de Moda
 - Diseño Gráfico
 - Diseño Industrial
 - Ingeniería Civil
 - Urbanismo
- Ciencias de las Artes y la Cultura
 - Arte y Gestión Cultural
 - Artes Escénicas y Audiovisuales
 - Letras
 - Música
- Ciencias de la Ingeniería
 - Ingeniería Automotriz
 - Ingeniería Biomédica
 - Ingeniería Robótica
- Ciencias Agropecuarias
 - Ciencias Agronómicas
 - Ciencias de los Alimentos
 - Ciencias Veterinarias
- Ciencias Sociales y Humanidades
 - Ciencias Políticas y Administración
 - Comunicación
 - Derecho
 - Educación
 - Filosofía
 - Historia
 - Idiomas
 - Psicología
 - Sociología
 - Trabajo Social
- Ciencias Económicas y administrativas
 - Administración
 - Contaduría
 - Economía
 - Finanzas
 - Mercadotecnia
 - Recursos Humanos
 - Turismo
- Ciencias Empresariales
 - Administración y Gestión Fiscal de PyMEs
 - Agronegocios
 - Comercio electrónico
 - Logística Empresarial

5. Tipo de contratación en la institución:

- Tiempo completo Medio tiempo Asignatura

6. ¿Además de trabajar en esta institución, usted trabaja en alguna otra?

- Sí No

7. Antigüedad docente:

- 0-5 años 6-10 años 11-15 años Más de 15 años

Sección 2. Actitudes hacia los estudiantes con discapacidad en el aula

A continuación, se enumeran una serie de enunciados relacionados con actitudes hacia estudiantes universitarios con discapacidad en el aula. Por favor, seleccione la opción que mejor describa su postura de acuerdo/desacuerdo con respecto a cada uno de ellos, tomando en cuenta la siguiente escala:

	Totalmente de acuerdo	Acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
	TA	A	I	D	TD
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					

29	Tener un estudiante con discapacidad en el aula, focaliza la atención en él y resta atención a los demás estudiantes.					
30	Me preocupa que mi carga de trabajo aumente al tener estudiantes con discapacidad.					
31	Intento tratar a todos los estudiantes de mi aula según sus necesidades y características.					
32	Considero que trabajar con estudiantes con discapacidad es trabajo del tutor y no del docente.					
33	Se debe conseguir una adecuada atención a la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior.					
34	Me gusta enseñar a todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes que cuentan con una discapacidad.					
35	En mi aula existe una disposición favorable hacia la discapacidad.					
36	Tener un estudiante con discapacidad en el aula provoca que otros estudiantes abandonen la escuela.					
37	Tengo dudas sobre la efectividad de incluir estudiantes con discapacidad porque a menudo carecen de habilidades académicas.					

Sección 3. Datos sobre discapacidad

Para finalizar, seleccione la opción según su experiencia en las siguientes cuestiones.

38. ¿Tiene o ha tenido un estudiante con discapacidad?

Si No

39. Señale qué tipo(s) de discapacidad:

- Discapacidad física/motriz:* secuela/afección en cualquier órgano o sistema corporal.
- Discapacidad mental:* deterioro en funcionalidad o comportamiento de la persona, no puede manejar o generar una situación alterada de la realidad.
- Discapacidad visual:* alteración en la visión, estructuras y funciones asociadas con él.
- Discapacidad auditiva:* restricción en la percepción de sonidos externos e integración del estímulo sonoro generando una limitación en la comunicación.
- Discapacidad psicosocial:* restricción causada por el entorno social generando una deficiencia temporal o permanente de la psique (obsesivo compulsivo, depresión, autismo, asperger, esquizofrenia, trastornos alimenticios, etc.)
- Discapacidad intelectual:* limitaciones significativas en razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, conducta adaptativa, etc.
- Discapacidad múltiple:* presencia de dos o más discapacidades.

40. ¿Tiene o ha tenido relación o contacto con alguna persona con discapacidad (amigo, familia, vecino, compañero, etc.)?

Si No

41. ¿Con qué frecuencia ha tenido relación o contacto con una persona con discapacidad?

Todos los días Casi todos los días Ocasionalmente Casi nunca Nunca

42. ¿En este momento, usted presenta algún tipo de discapacidad?

Sí No

43. Señale qué tipo de discapacidad:

- Discapacidad física/motriz:* secuela/afección en cualquier órgano o sistema corporal.
- Discapacidad mental:* deterioro en funcionalidad o comportamiento de la persona, no puede manejar o generar una situación alterada de la realidad.
- Discapacidad visual:* alteración en la visión, estructuras y funciones asociadas con él.
- Discapacidad auditiva:* restricción en la percepción de sonidos externos e integración del estímulo sonoro generando una limitación en la comunicación.
- Discapacidad psicosocial:* restricción causada por el entorno social generando una deficiencia temporal o permanente de la psique (obsesivo compulsivo, depresión, autismo, asperger, esquizofrenia, trastornos alimenticios, etc.)

Discapacidad intelectual: limitaciones significativas en razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, conducta adaptativa, etc.

Discapacidad múltiple: presencia de dos o más discapacidades.

44. ¿En cuál(les) de las siguientes áreas le genera(ó) una limitación el presentar algún tipo de discapacidad?

Laboral Social Familiar Educativo Ninguna

45. ¿Ha tomado alguna capacitación sobre Educación Inclusiva?

Si No Otra en relación con situaciones de discapacidad

46. Señale cuál otra capacitación:

47. Si desea agregar algún comentario en este momento, hágalo aquí:

¡MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN!

Si tiene alguna duda o comentario sobre el estudio puede contactarme al siguiente correo
al118027@edu.uaa.mx

Anexo C. Cuestionario para autoridades educativas

“Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad”

Estimado(a) funcionario(a):

Lo(a) invito a contestar el siguiente cuestionario que tiene el propósito de conocer sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con alguna discapacidad en la institución. Su contribución es de suma importancia para conocer el fenómeno de la Educación Inclusiva dentro de la universidad.

Es relevante señalar que se entiende que un estudiante con discapacidad es aquel que presenta una dificultad motora, visual, auditiva, mental, intelectual o psicosocial de una forma total o parcial. Le pido que al contestar este cuestionario piense en la discapacidad en general.

Referente a la Educación Inclusiva, esta es una estrategia diseñada para facilitar el aprendizaje satisfactorio y eliminar las barreras que lo impidan, además de incorporar la igualdad al acceso, participación y aprendizajes de una educación de calidad para todos los estudiantes independientemente de que tengan o no una discapacidad.

Antes de iniciar, tome en cuenta lo siguiente:

- Lea con atención y conteste con sinceridad.
- Seleccione aquella respuesta que más se acerque a su forma de pensar o actuar.
- Conteste todas las formulaciones.
- Es importante que dé respuesta a cada ítem para poder pasar al siguiente.
- No existen respuestas correctas o incorrectas, se trata de expresiones de distintas formas de pensar y actuar.
- Sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

¡Gracias por su participación!

Sección 1. Datos generales

Seleccione su respuesta según sea su caso.

1. Género:

- Femenino Masculino Otro

2. Edad:

- 20 a 29 años 30 a 39 años 40 a 49 años 50 a 59 años Más de 60 años

3. Puesto que ocupa:

- Rector Jefe de Dirección Decano Jefe de Departamento

3.1. Dirección a la que pertenece:

3.2. Centro Académico al que pertenece:

3.3. Nombre del Departamento al que pertenece:

4. Antigüedad docente:

- Nunca he sido docente 0-5 años 6-10 años 11-15 años Más de 15 años

5. Antigüedad como autoridad educativa:

- 0-5 años 6-10 años 11-15 años Más de 15 años

Sección 2. Actitudes hacia los estudiantes con discapacidad en la institución

A continuación, se enumeran una serie de enunciados relacionados con actitudes hacia estudiantes universitarios con discapacidad en la institución. Por favor, seleccione la opción que mejor describa su postura de acuerdo/desacuerdo con respecto a cada uno de ellos, tomando en cuenta la siguiente escala:

Totalmente de acuerdo	Acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
TA	A	I	D	TD

Ítems	TA	A	I	D	TD
8 Los estudiantes con discapacidad participan con igualdad de oportunidades dentro de la universidad.					
9 Me produce estrés atender a un estudiante con discapacidad.					
10 Sí en la universidad hay un estudiante con discapacidad, es mi obligación atenderlo en las necesidades que presente.					
11 Tener estudiantes con discapacidad en la universidad disminuye el desempeño académico de sus compañeros.					
12 Me gusta atender estudiantes con discapacidad en mi institución.					
13 Tener estudiantes con discapacidad en la institución dificulta a los docentes la planeación de sus clases.					
14 La Educación Inclusiva es posible en todos los niveles educativos, incluida la Educación Superior.					
15 Las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la Educación Superior.					
16 Me preocupa que, en mi futuro, tenga que implementar la Educación Inclusiva en la universidad.					
17 Debo orientar a la comunidad educativa sobre cómo fomentar una Educación Inclusiva en la universidad.					
18 Los estudiantes con discapacidad tienen un comportamiento inadecuado dentro de la institución.					
19 Tener estudiantes con discapacidad en la universidad es agradable.					
20 Prefiero atender estudiantes sin alguna discapacidad dentro de la universidad.					
21 El progreso académico de los estudiantes con discapacidad depende de los apoyos y oportunidades que les brinda la universidad.					
22 Los estudiantes más exitosos son los que no cuentan con alguna discapacidad.					
23 Me disgusta atender estudiantes con discapacidad porque me quita mucho tiempo.					
24 Estoy dispuesto a ir a cursos de formación sobre Educación Inclusiva fuera de mi horario laboral.					
25 En la Educación Superior tenemos más limitaciones para trabajar con estudiantes con discapacidad que en otros niveles educativos.					
26 Tener estudiantes con discapacidad en mi institución me hace sentir comprometido con las actividades propias de mi puesto.					
27 Tengo inconvenientes en admitir estudiantes con discapacidad en la institución.					

28	Los estudiantes con discapacidad favorecen la diversidad en la institución.					
29	Se debe conseguir una adecuada atención a la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior.					
30	Me preocupa que mi carga de trabajo aumente al atender estudiantes con discapacidad.					
31	Intento tratar a todos los estudiantes de mi universidad según sus necesidades y características.					
32	Se debe retirar a los estudiantes con discapacidad de la institución.					
33	Tener un estudiante con discapacidad en la universidad, focaliza la atención en él y resta atención a los demás estudiantes.					
34	Me gusta la idea que se enseñe a todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes que cuentan con una discapacidad.					
35	En la institución existe una disposición favorable hacia la discapacidad.					
36	Tener un estudiante con discapacidad en la universidad provoca que otros estudiantes abandonen la escuela.					
37	Tengo dudas sobre la efectividad de incluir estudiantes con discapacidad en la universidad porque a menudo carecen de habilidades académicas.					

Sección 3. Datos sobre discapacidad

Para finalizar, seleccione la opción según su experiencia en las siguientes cuestiones.

38. ¿Tiene o ha tenido contacto con un estudiante con discapacidad?

Sí No

39. Señale qué tipo de discapacidad:

- Discapacidad física/motriz:* secuela/afección en cualquier órgano o sistema corporal.
- Discapacidad mental:* deterioro en funcionalidad o comportamiento de la persona, no puede manejar o generar una situación alterada de la realidad.
- Discapacidad visual:* alteración en la visión, estructuras y funciones asociadas con él.
- Discapacidad auditiva:* restricción en la percepción de sonidos externos e integración del estímulo sonoro generando una limitación en la comunicación.
- Discapacidad psicosocial:* restricción causada por el entorno social generando una deficiencia temporal o permanente de la psique (obsesivo compulsivo, depresión, autismo, asperger, esquizofrenia, trastornos alimenticios, etc.)
- Discapacidad intelectual:* limitaciones significativas en razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, conducta adaptativa, etc.
- Discapacidad múltiple:* presencia de dos o más discapacidades.

40. ¿Tiene o ha tenido relación o contacto con alguna persona con discapacidad (amigo, familia, vecino, compañero, etc.)?

Sí No

41. ¿Con qué frecuencia ha tenido relación o contacto con una persona con discapacidad?

Casi nunca Ocasionalmente Casi todos los días Todos los días

42. ¿En este momento, usted presenta algún tipo de discapacidad?

Sí No

43. Señale qué tipo de discapacidad:

- Discapacidad física/motriz:* secuela/afección en cualquier órgano o sistema corporal.
- Discapacidad mental:* deterioro en funcionalidad o comportamiento de la persona, no puede manejar o generar una situación alterada de la realidad.
- Discapacidad visual:* alteración en la visión, estructuras y funciones asociadas con él.
- Discapacidad auditiva:* restricción en la percepción de sonidos externos e integración del estímulo sonoro generando una limitación en la comunicación.

Discapacidad psicosocial: restricción causada por el entorno social generando una deficiencia temporal o permanente de la psique (obsesivo compulsivo, depresión, autismo, asperger, esquizofrenia, trastornos alimenticios, etc.)

Discapacidad intelectual: limitaciones significativas en razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, conducta adaptativa, etc.

Discapacidad múltiple: presencia de dos o más discapacidades.

44. ¿En cuál(les) de las siguientes áreas le genera(ó) una limitación el presentar algún tipo de discapacidad?

Laboral Social Familiar Educativo Ninguna

45. ¿Ha tomado alguna capacitación sobre Educación Inclusiva?

Sí No Otra en relación con situaciones de discapacidad

Señale cual otra capacitación:

46. ¿Considera importante favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad?

Muy importante Importante Algo importante Poco importante No es importante

47. ¿Por qué lo considera así?

48. Desde su función como autoridad educativa, ¿considera que la institución favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad?

Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca

49. ¿Por qué lo considera así?

50. ¿Cuáles considera son los retos o desafíos de implementar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad?

51. ¿Cómo considera se puede favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad?

52. Si desea agregar algún comentario en este momento, hágalo aquí:

¡MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN!

Si tiene alguna duda o comentario sobre el estudio puede contactarme al siguiente correo
al118027@edu.uaa.mx