

ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Attitudes toward the inclusion of students with disabilities in higher education

Felipe Guerra-Díaz
Felipe Villanueva-Veragua
Jesús Olivares-Zumarán
Brandon Rojas-Barraza
Jaime Gil-Pangue

Universidad de Atacama
Felipe.guerra@uda.cl

© The Author(s) 2025

Vol. 18, nº 2 (diciembre 2025)

Fechas recepción 3/09/2025

Fecha Aceptación 30/11/2025

Como citar este artículo:

Guerra-Díaz, F. ; Villanueva-Veragua, F; Olivares-Zumarán, J; Rojas-Barraza, B y Gil-Pangue, J (2025) Actitudes hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol 18 nº 2, pp 185-200

Resumen

Las universidades chilenas han sido espacios poco frecuentados por personas con discapacidad debido a barreras en accesibilidad, adaptaciones comunicativas y oportunidades de ingreso. El objetivo de este estudio fue examinar la relación entre variables sociodemográficas y las actitudes de personas sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en una Universidad del norte de Chile. Investigación correlacional comparativa no experimental con 201 estudiantes (49.2% mujeres y 50.8% hombres), aplicando la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Se realizaron análisis mediante correlación de Spearman, prueba U de Mann-Whitney, prueba H de Kruskal-Wallis y prueba post-hoc de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner. Los hombres evidenciaron actitudes más favorables hacia la inclusión ($Mdn = 3.60$ vs 3.33 , $p < .05$), al igual que personas de mayor edad ($\rho = 0.231$, $p < .01$) y con más años de estudios ($\rho = 0.285$, $p < .01$). Los estudiantes de Ingeniería mostraron actitudes significativamente más positivas ($Mdn = 4.90$). Los hallazgos revelan un patrón contraintuitivo donde estudiantes de Ingeniería muestran mayor sensibilidad inclusiva, desafiando concepciones tradicionales. Se requieren estrategias institucionales diferenciadas para construir entornos universitarios inclusivos.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad, estudiantes universitarios, actitudes hacia la inclusión

Abstract

Chilean universities have been rarely visited by people with disabilities due to accessibility barriers, communication accommodations, and entry opportunities. The objective of this study was to examine the relationship between sociodemographic variables and the attitudes of people without disabilities toward the inclusion of students with disabilities at a university in northern Chile. This was a non-experimental, comparative correlational study with 201 students (49.2% women and 50.8% men), using the Attitudes Toward People with Disabilities Scale. Analyses were performed using Spearman's correlation, the Mann-Whitney U test, the Kruskal-Wallis H test, and the Dwass-Steel-Critchlow-Fligner post-hoc test. Men displayed more favorable attitudes toward inclusion (Mdn = 3.60 vs. 3.33, $p < .05$), as did older individuals ($\rho = 0.231$, $p < .01$) and those with more years of education ($\rho = 0.285$, $p < .01$). Engineering students displayed significantly more positive attitudes (Mdn = 4.90). The findings reveal a counterintuitive pattern where engineering students display greater inclusive sensitivity, challenging traditional conceptions. Differentiated institutional strategies are required to build inclusive university environments.

Key words: educational inclusion, disability, university students, attitudes toward inclusion

Introducción

Las universidades chilenas han sido históricamente espacios poco frecuentados por personas con discapacidad debido a diversas barreras en accesibilidad universal, adaptaciones curriculares, aspectos comunicativos y oportunidades de ingreso (Carvajal et al., 2023). En los últimos años, este panorama ha comenzado a cambiar gracias a la implementación de normativas como la ley 20.422 y la ley 21.091, que promueven la integración de personas con discapacidad en espacios universitarios y han generado cambios en las dinámicas sociales dentro del contexto educativo (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2019; Servicio Nacional de la Discapacidad, 2023).

La Segunda Encuesta Nacional de Discapacidad (2015) reveló que mientras el 20% de las personas sin discapacidad completan estudios superiores en Chile, solo el 9.1% de personas con discapacidad logra finalizar estudios universitarios (Victoriano y Treviño, 2024). Aunque se observa un incremento en la matrícula de estudiantes con discapacidad en educación superior, pasando de 7.951 (0.6%) en 2022 a 10.509 (0.8%)

en 2023, con un 95.3% inscritos en programas de pregrado, 2.9% en posgrado y 1.8% en postítulo (Servicio de Información de Educación Superior, 2022, 2023), estas cifras siguen siendo bajas. Datos recientes indican que globalmente los estudiantes con discapacidad representan aproximadamente el 10% de la matrícula universitaria, con un crecimiento anual del 10% (Heffernan, 2023), mientras que en Chile las cifras permanecen significativamente menores.

La pandemia de COVID-19 ha transformado el panorama de la educación superior, generando nuevas perspectivas sobre inclusión y accesibilidad. La transición forzada al aprendizaje remoto expandió la conciencia institucional sobre barreras de acceso y reveló tanto desafíos como oportunidades para estudiantes con discapacidad (Madaus et al., 2023). Este contexto post-pandemia ha intensificado la necesidad de evaluar y fortalecer las actitudes hacia la inclusión educativa. Las materias de inclusión en la educación superior son de gran relevancia, puesto que las universidades suelen convertirse en espacios donde se reproducen o amplifican las segregaciones y desigualdades sociales presentes en otros ámbitos de la sociedad (Brito et al., 2019). Aunque se han establecido normativas para la inclusión, en la práctica persisten procesos de exclusión que dificultan una participación plena, revelando la necesidad de transformar actitudes desde enfoques asistenciales hacia una perspectiva de derechos (Cruz, 2016).

Las actitudes, definidas como la predisposición de una persona hacia su interacción en un contexto específico, con una carga emocional favorable o desfavorable (Cruz et al., 2021), juegan un papel fundamental en los procesos de inclusión. Investigaciones recientes han demostrado que el contacto positivo, incluso en modalidades virtuales, se asocia con mejores actitudes hacia personas con discapacidad, reduciendo la distancia social y aumentando el sentido de comunidad (Cocco et al., 2024).

La conceptualización de la discapacidad ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo. Las personas con discapacidad se identifican como aquellas que experimentan limitaciones físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, las cuales, al interactuar con diversas barreras, pueden dificultar su plena y efectiva participación en la sociedad en igualdad de condiciones. Aproximadamente, el 15% de la población mundial vive con algún tipo de discapacidad, siendo las mujeres y las personas mayores quienes tienen mayor probabilidad de experimentarla en comparación con los hombres y los jóvenes (Organización Panamericana de la Salud, s.f.).

El modelo social de la discapacidad, sitúa las barreras en el entorno social en el que se desenvuelve el individuo, ganando relevancia en el contexto educativo superior. Este enfoque enfatiza la necesidad de adaptar los sistemas educativos a las necesidades de las personas con discapacidad, en lugar de esperar que los individuos se adapten al sistema (Márquez-González et al., 2025).

La inclusión en el ámbito educativo es un tema inherentemente complejo debido a las múltiples interpretaciones que se le atribuyen en diferentes contextos y a la amplitud que ha adquirido a lo largo de su evolución. El concepto de inclusión educativa tiende a ser difuso, a veces ambiguo y controversial, y ha ido evolucionando gradualmente a lo largo del tiempo (Duk y Murillo, 2016).

Estudios recientes han explorado la relación entre discapacidad, inclusión y educación. Belmonte et al. (2023), encontraron que la disposición del personal docente hacia la inclusión se fortalece con un mayor conocimiento del estudiantado y mayor diversidad en los entornos educativos, destacando la importancia de la formación en atención a la diversidad para todo el profesorado. Al respecto, Solís y Real (2023) evidenciaron una actitud pro-inclusión en profesores de secundaria, aunque con diferencias que en la práctica podrían dificultar el desarrollo exitoso de acciones inclusivas. Por su parte, Paz-Maldonado y Flores-Girón (2021), plantean que las actitudes negativas del profesorado universitario hacia la inclusión educativa afectan el proceso de enseñanza, destacando la falta de preparación docente y la poca prioridad a las adaptaciones curriculares.

Arellano (2019), menciona que los estudiantes universitarios tenían una actitud positiva hacia las personas con discapacidad, valoraban sus capacidades, eran conscientes de la importancia de defender sus derechos y no asumían estereotipos negativos, lo que favorece la eliminación de prejuicios y actitudes negativas. Salinas (2014), en universidades de Barcelona y Chile, identificó que las principales variables influyentes en las actitudes son los sentimientos durante la interacción, la percepción de la necesidad de adaptaciones, el género y la experiencia personal. Este estudio también reveló que los estudiantes de humanidades tienen actitudes más favorables que los de otras áreas, y que las mujeres presentan mayor disposición para apoyar la inclusión. Contrariamente, Atoche et al. (2021) reportaron que los estudiantes universitarios en general no presentaban actitudes favorables hacia personas con discapacidad, aunque las mujeres y los estudiantes más jóvenes mostraban actitudes más positivas. Finalmente, Vera et al. (2022) concluyeron que el género, la disciplina académica y el contacto

previo con la discapacidad son las variables más influyentes en las actitudes hacia la inclusión.

Abordar estas actitudes resulta relevante porque influyen directamente en el desempeño académico y profesional de las personas con discapacidad en entornos donde las reglas y normas sociales pueden limitar su participación plena (Rangel-Baca, 2021). Este estudio pretende aportar antecedentes para el desarrollo de acciones que optimicen los procesos de formación universitaria de personas con discapacidad, identificando áreas críticas que requieren intervención institucional.

Considerando estos antecedentes, esta investigación se propone examinar la relación entre variables sociodemográficas y las actitudes de las personas sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en una Universidad del norte de Chile. Los objetivos específicos son: a) Describir las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad; b) Determinar la relación entre la edad y las actitudes; c) Determinar la relación entre los años de estudio y las actitudes; d) Determinar las diferencias según sexo en las actitudes; y e) Determinar las diferencias según facultad en las actitudes hacia la inclusión.

Método

Diseño de investigación

Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental, de alcance correlacional y comparativo. El estudio buscó analizar las relaciones entre variables sociodemográficas y actitudes hacia personas con discapacidad, comparando medianas entre grupos según sexo y facultad.

Participantes

Participaron 201 estudiantes de una Universidad del norte de Chile, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra se distribuyó equitativamente entre las Facultades de Humanidades y Educación, Ciencias Jurídicas e Ingeniería ($n = 67$ por facultad, 33.3% cada una). El 49.2% fueron mujeres y 50.8% hombres, con edades entre 18 y 38 años ($M = 20.7$ años). Se incluyeron estudiantes de 14 carreras de pregrado de las tres facultades. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante de la universidad, tener entre 18-40 años y no presentar discapacidad.

Instrumentos

Se utilizó la versión abreviada de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Domínguez-Lara, 2014), adaptada de Verdugo et al. (1994). El instrumento consta de 37 ítems tipo Likert (6 opciones: Muy en desacuerdo a Muy de acuerdo) distribuidos en cinco dimensiones: valoración de capacidades y limitaciones ($\alpha = .703$), reconocimiento/negación de derechos ($\alpha = .778$), implicación personal ($\alpha = .623$), calificación genérica ($\alpha = .510$), y asunción de roles ($\alpha = .665$). La escala total presentó $\alpha = .878$. Adicionalmente, se aplicó una encuesta sociodemográfica para recopilar datos de edad, sexo, carrera, años de estudio y facultad.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante formulario Google Forms que requería firma de consentimiento informado para acceder a la escala. Se contactó a los participantes vía correo electrónico institucional y presencialmente en aulas con apoyo de autoridades académicas. La participación fue voluntaria y se siguieron protocolos éticos establecidos por la Asociación Americana de Psicología para la conducta ética en investigación con participantes humanos (American Psychological Association, 2010).

Análisis de datos

Los análisis se realizaron con Jamovi 2.6.19. Se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar normalidad, confirmando la naturaleza no paramétrica de los datos. Se utilizó correlación de Spearman para analizar relaciones entre edad, años de estudio y dimensiones de actitudes. Para comparaciones entre grupos se empleó U de Mann-Whitney (sexo) y H de Kruskal-Wallis con post-hoc de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (facultades). Se interpretaron las correlaciones según los rangos de Mondragón (2014).

Resultados

Los estadísticos descriptivos por facultad mostraron diferencias notables en las actitudes hacia la inclusión (Tabla 1). La puntuación total general fue de $M = 3.80$ ($Mdn = 3.40$, $DE = 0.887$). La Facultad de Ingeniería presentó las puntuaciones más altas en todas las dimensiones excepto en asunción de roles ($M = 4.86$, $Mdn = 4.90$), seguida por

Ciencias Jurídicas ($M = 3.29$, $Mdn = 3.25$) y Humanidades ($M = 3.24$, $Mdn = 3.23$). La dimensión con mayor puntuación general fue asunción de roles ($M = 4.71$, $Mdn = 4.67$), mientras que calificación genérica obtuvo la menor ($M = 3.01$, $Mdn = 2.75$).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las subescalas

	Facultad	Valoración de capacidades y	Reconocimiento/negación de derechos	Implicación personal	Calificación genérica	Asunción de roles	Total
Media	Humanidades	2.98	3.63	2.52	2.39	4.69	3.24
	Jurídica	2.83	3.74	2.58	2.35	4.98	3.29
	Ingeniería	4.86	5.26	5.39	4.30	4.48	4.86
	General	3.56	4.21	3.50	3.01	4.71	3.80
Mediana	Humanidades	2.89	3.64	2.43	2.25	4.67	3.23
	Jurídica	2.67	3.73	2.43	2.25	5.33	3.25
	Ingeniería	5.00	5.36	5.57	4.25	4.33	4.90
	General	3.00	3.73	2.57	2.75	4.67	3.40
Desviación estándar	Humanidades	0.499	0.482	0.591	0.719	0.876	0.378
	Jurídica	0.577	0.356	0.617	0.909	1.01	0.414
	Ingeniería	0.789	0.669	0.610	0.791	1.04	0.595
	General	1.12	0.907	1.47	1.22	0.996	0.887

El análisis de correlaciones de Spearman reveló asociaciones significativas entre las variables sociodemográficas y las dimensiones de actitudes (Tabla 2). Los años de estudio mostraron correlaciones positivas significativas con la actitud total ($\rho = 0.285$, $p < .01$) y con cuatro de las cinco dimensiones: valoración de capacidades y limitaciones ($\rho = 0.217$, $p < .05$), reconocimiento/negación de derechos ($\rho = 0.329$,

$p < .01$), implicación personal ($\rho = 0.270$, $p < .01$) y calificación genérica ($\rho = 0.188$, $p < .01$).

La edad también se correlacionó positivamente con la actitud total ($\rho = 0.231$, $p < .01$) y con tres dimensiones: reconocimiento/negación de derechos ($\rho = 0.250$, $p < .01$), implicación personal ($\rho = 0.207$, $p < .01$) y valoración de capacidades y limitaciones ($\rho = 0.155$, $p < .05$). Según los criterios de Mondragón (2014), todas las correlaciones significativas se clasificaron como positivas débiles a medias.

Tabla 2

Correlaciones de Spearman entre edad, años de estudio y dimensiones de actitudes hacia la inclusión

Dimensión	Estadístico	Edad	Años de estudio
Valoración de capacidades y limitaciones	Rho de Spearman	0.155*	0.217**
	valor p	0.028	<.05
	gl	199	199
Reconocimiento/negación de derechos	Rho de Spearman	0.250**	0.329**
	valor p	<.05	<.05
	gl	199	199
Implicación personal	Rho de Spearman	0.207**	0.270**
	valor p	0.003	<.05
	gl	199	199
Calificación genérica	Rho de Spearman	0.107	0.188**
	valor p	0.131	0.008
	gl	199	199
Asunción de roles	Rho de Spearman	0.116	0.034
	valor p	0.100	0.630
	gl	199	199
Actitud total	Rho de Spearman	0.231**	0.285**
	valor p	<.05	<.05
	gl	199	199

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

Por su parte, la prueba U de Mann-Whitney identificó diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuatro dimensiones y en la actitud total (Tabla 3). Los hombres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que las mujeres en: valoración de capacidades y limitaciones (Mdn = 3.67 vs 2.89, $U = 3402$, $p < .05$), implicación personal (Mdn = 3.57 vs 2.43, $U = 3870$, $p < .05$), calificación genérica (Mdn = 3.00 vs 2.50, $U = 3992$, $p < .05$) y actitud total (Mdn = 3.60 vs 3.33, $U = 3957$, $p < .05$). No se encontraron diferencias significativas en reconocimiento/negación de derechos ($U = 4562$, $p = 0.237$) ni en asunción de roles ($U = 4840$, $p = 0.613$).

Tabla 3

Prueba U de Mann-Whitney y estadísticos descriptivos por sexo en las dimensiones de actitudes hacia la inclusión

Dimensión	U de Mann-Whitney	p	Grupo	N	Mediana	Mediana	DE	EE
Valoración de capacidades y limitaciones	3402	<.05*	Mujer	98	3.25	2.89	1.025	0.1035
			Hombre	103	3.84	3.67	1.135	0.1119
Reconocimiento/negación de derechos	4562	0.237	Mujer	98	4.05	3.73	0.807	0.0815
			Hombre	103	4.36	3.82	0.972	0.0957
Implicación personal	3870	<.05*	Mujer	98	3.13	2.43	1.335	0.1349
			Hombre	103	3.84	3.57	1.521	0.1499
Calificación genérica	3992	<.05*	Mujer	98	2.79	2.50	1.160	0.1172
			Hombre	103	3.23	3.00	1.239	0.1221
Asunción de roles	4840	0.613	Mujer	98	4.79	5.00	0.858	0.0867
			Hombre	103	4.64	4.67	1.111	0.1094
Actitud total	3957	<.05*	Mujer	98	3.60	3.33	0.801	0.0810
			Hombre	103	3.98	3.60	0.927	0.0913

Nota: *Diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), N = tamaño de la muestra; DE = desviación estándar; EE = error estándar.

En cuanto a las facultades, la prueba H de Kruskal-Wallis mostró diferencias significativas entre facultades en todas las dimensiones de actitudes (Tabla 4): valoración de capacidades y limitaciones ($\chi^2 = 121.31$, $p < .05$), reconocimiento/negación de derechos ($\chi^2 = 114.97$, $p < .05$), implicación personal ($\chi^2 = 131.06$, $p < .05$), calificación genérica ($\chi^2 = 108.34$, $p < .05$), asunción de roles ($\chi^2 = 9.62$, $p < .05$) y actitud total ($\chi^2 = 123.48$, $p < .05$).

Tabla 4

Prueba H. de Kruskal-Wallis para facultades

	χ^2	gl	p
Valoración de capacidades y limitaciones	121.31	2	<.05
Reconocimiento/negación de derechos	114.97	2	<.05
Implicación personal	131.06	2	<.05
Calificación genérica	108.34	2	<.05
Asunción de roles	9.62	2	<.05
Actitud total	123.48	2	<.05

Nota: $p < .05$

Los análisis post-hoc de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner revelaron el patrón específico de las diferencias (Tabla 5). La Facultad de Ingeniería se diferenció significativamente de Humanidades y Ciencias Jurídicas en todas las dimensiones excepto asunción de roles, donde solo se diferenció de Ciencias Jurídicas ($p = 0.009$). Las comparaciones entre Humanidades y Ciencias Jurídicas no mostraron diferencias significativas en ninguna dimensión, excepto una tendencia marginal en valoración de capacidades y limitaciones ($p = 0.052$) y en asunción de roles ($p = 0.072$).

En síntesis, los estudiantes de Ingeniería mostraron consistentemente actitudes más positivas hacia la inclusión de personas con discapacidad en comparación con sus pares de Humanidades y Ciencias Jurídicas, quienes presentaron perfiles similares entre sí.

Tabla 5

Prueba post-hoc de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner por dimensiones y facultades

Dimensión	Comparación	Medianas	W	p
Valoración de capacidades y limitaciones	Humanidades - Jurídica	2.89 - 2.67	-3.30	0.052
	Humanidades - Ingeniería	2.89 - 5.00	13.31	<.05*
	Jurídica - Ingeniería	2.67 - 5.00	13.34	<.05*
Reconocimiento/negación de derechos	Humanidades - Jurídica	3.64 - 3.73	1.94	0.356
	Humanidades - Ingeniería	3.64 - 5.36	13.12	<.05*
	Jurídica - Ingeniería	3.73 - 5.36	12.95	<.05*
Implicación personal	Humanidades - Jurídica	2.43 - 2.43	-0.253	0.983
	Humanidades - Ingeniería	2.43 - 5.57	13.846	<.05*
	Jurídica - Ingeniería	2.43 - 5.57	13.877	<.05*
Calificación genérica	Humanidades - Jurídica	2.25 - 2.25	-1.39	0.587
	Humanidades - Ingeniería	2.25 - 4.25	12.96	<.05*
	Jurídica - Ingeniería	2.25 - 4.25	12.46	<.05*
Asunción de roles	Humanidades - Jurídica	4.67 - 5.33	3.11	0.072
	Humanidades - Ingeniería	4.67 - 4.33	-1.31	0.623
	Jurídica - Ingeniería	5.33 - 4.33	-4.18	0.009*
Actitud total	Humanidades - Jurídica	3.23 - 3.25	0.799	0.839
	Humanidades - Ingeniería	3.23 - 4.90	13.653	<.05*
	Jurídica - Ingeniería	3.25 - 4.90	13.514	<.05*

*Nota: *Diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$); Valores W de la prueba Dwass-Steel-Critchlow-Fligner con 2 grados de libertad.*

Discusión

Los resultados revelan actitudes mayoritariamente favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en una Universidad del norte de Chile, concordando con los hallazgos de Arellano (2019) en población universitaria. Las diferencias significativas entre grupos y las correlaciones observadas sugieren que factores sociodemográficos y académicos se relacionan con estas actitudes

Las correlaciones positivas entre edad y actitudes inclusivas contradicen los estudios previos de Atoche et al. (2021) y Cruz et al. (2021), quienes reportaron actitudes más favorables en personas jóvenes. Este hallazgo sugiere que la madurez puede facilitar perspectivas más inclusivas, posiblemente debido a mayor experiencia de vida y desarrollo de empatía. Similarmente, la correlación positiva entre años de estudio y actitudes inclusivas apoya la hipótesis de que la educación superior promueve valores inclusivos, coincidiendo con Belmonte et al. (2023), quien argumenta que mayor escolaridad se asocia con mejor comprensión de la diversidad.

Los hallazgos sobre diferencias de sexo contrastan con investigaciones previas (Atoche et al., 2021; Vera et al., 2022) que reportaron actitudes más favorables en mujeres. En este estudio, los hombres mostraron puntuaciones superiores en cuatro de cinco dimensiones, sugiriendo que factores contextuales o culturales específicos pueden modular estas diferencias. Como sugiere Salinas (2014), las actitudes constituyen constructos flexibles influenciados por procesos sociales de inclusión.

Este patrón podría reflejar cambios generacionales en las actitudes de género hacia la discapacidad, particularmente en contextos universitarios técnicos donde las normas tradicionales de género pueden estar experimentando transformaciones. El contexto post-pandemia también puede haber influido en la percepción de vulnerabilidad y necesidad de apoyo, modificando las respuestas tradicionales basadas en género.

La interseccionalidad entre género y disciplina académica también debe considerarse. La mayor proporción de hombres en la Facultad de Ingeniería, que mostró las actitudes más favorables, podría estar influyendo en este resultado. Investigaciones futuras deberían explorar estas interacciones más detalladamente.

El hallazgo de actitudes más inclusivas en estudiantes de ingeniería, contradice expectativas tradicionales que asocian carreras humanistas con mayor sensibilidad social (Atoche et al., 2021). Esta inversión del patrón esperado requiere explicaciones multifactoriales. Las metodologías pedagógicas características de la ingeniería, centradas en resolución de problemas y pensamiento sistémico, pueden favorecer enfoques pragmáticos hacia la inclusión que valoran las capacidades funcionales sobre estereotipos. Las diferencias culturales entre disciplinas académicas también pueden explicar estos patrones, como sugiere Arellano et al. (2019) respecto a variaciones contextuales en percepción de fenómenos sociales. Otra hipótesis plausible es la proximidad física de la Facultad de Ingeniería al Departamento de Inclusión y Equidad Educativa, lo que podría generar mayor exposición a diversidad estudiantil y programas

de sensibilización, apoyando la propuesta de Belmonte et al. (2023) sobre el efecto positivo de la diversidad institucional.

Los resultados desafían asunciones sobre qué disciplinas son "naturalmente" más inclusivas, sugiriendo que factores estructurales, pedagógicos y contextuales pueden ser más determinantes que el contenido curricular tradicional. La variabilidad en dimensiones específicas (particularmente en asunción de roles, donde Ciencias Jurídicas superó a Ingeniería) indica que las actitudes inclusivas son multidimensionales y requieren enfoques diferenciados según las características de cada grupo académico. El estudio presenta limitaciones metodológicas. La posible influencia de discapacidad social en las respuestas y la agrupación por facultades impide análisis más específicos por carrera, y el diseño cuantitativo limita la comprensión de experiencias subjetivas que podrían explicar los patrones observados.

Los resultados contribuyen al conocimiento sobre actitudes inclusivas en educación superior proporcionando evidencia de que factores estructurales y contextuales pueden ser más determinantes que el contenido curricular tradicional en el desarrollo de actitudes inclusivas. La actitud de ingeniería observada sugiere que la proximidad a servicios de inclusión, metodologías pedagógicas específicas, o características particulares del ambiente académico podrían influir significativamente en el desarrollo de perspectivas inclusivas, desafiando estereotipos disciplinarios tradicionales.

Los hallazgos sugieren la necesidad de implementar estrategias diferenciadas de sensibilización según las características específicas de cada facultad. Las Facultades de Humanidades y Ciencias Jurídicas requieren intervenciones específicas para fortalecer actitudes inclusivas, mientras que las prácticas exitosas de Ingeniería podrían ser analizadas y adaptadas para otros contextos académicos. La correlación positiva entre años de estudio y actitudes inclusivas respalda la implementación de programas de sensibilización a lo largo de la trayectoria académica, sugiriendo que el proceso formativo universitario constituye una oportunidad valiosa para desarrollar perspectivas más inclusivas.

Futuras investigaciones deberían expandir la muestra a todas las facultades universitarias y analizar diferencias específicas por carrera para obtener una comprensión más granular de los patrones observados. Se recomienda adoptar diseños mixtos que combinen análisis cuantitativos con exploración cualitativa de experiencias subjetivas, permitiendo una comprensión más profunda de los factores que influyen en

el desarrollo de actitudes inclusivas. Particularmente, sería valioso investigar los mecanismos específicos que explican la actitud de Ingeniería para identificar estrategias replicables en otras disciplinas.

Conclusiones

En conclusión, este estudio proporciona evidencia empírica sobre la relación que tienen variables sociodemográficas con las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Los patrones identificados desafían concepciones tradicionales sobre actitudes inclusivas en diferentes disciplinas académicas, revelando que se requieren enfoques contextualizados que reconozcan las particularidades disciplinarias, para desarrollar estrategias más efectivas para construir entornos universitarios verdaderamente inclusivos.

Referencias

- American Psychological Association. (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. American Psychological Association. 18, nº 2 (diciembre 2025) <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Arellano, A., Gaeta, M., Peralta, F. y Cabazos, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira De Educação*, 24, 15-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240023>
- Atoche, L., Honra, V., Vela, O. y Sánchez, M. (2021). Actitudes hacia personas con discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista de la universidad del Zulia*, 12(33), 209-226. <http://doi.org/10.46925/rdluz.33.15>
- Belmonte, C., Porto, M. y García, M. (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: Voces de profesionales. *Siglo Cero*, 54(1), 43-63. <https://doi.org/10.14201/scero202354127803>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2019). *Ley 21091. Ley de educación superior*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Brito, S. Basualto, L. y Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Carvajal, C., Céspedes, V., Velásquez, A., Larenas, D., y Junge, P. (2023). Barreras comunicativas y facilitadores de la comunicación en la Educación Superior: Experiencias y percepciones de estudiantes en situación de discapacidad y de docentes en la Región Metropolitana de Chile. *Congreso de Docencia en Educación Superior*, 5. <https://doi.org/10.15443/codes1970>

- Cocco, V. M., Lucarini, A., White, F. A., & Vezzali, L. (2024). Virtually meeting "the Intouchables": Online contact, sense of community, and prejudice toward people with a disability. *Journal of Applied Social Psychology*, 54(2), 332-343. <https://doi.org/10.1111/jasp.13031>
- Cruz Tarrillo, J. J., Pinedo Zumaeta, G. M., y Lescano Chaves, Y. (2021). Actitud hacia la investigación: Un análisis afectivo, cognoscitivo y conductual en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 29, 20-26. <https://doi.org/10.24215/18509959.29.e2>
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1-23. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.2172>
- Domínguez-Lara, S. (2013). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes de educación secundaria de Lima. *Avances en Psicología*, 21(2), 181-193. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2013.v21n2.285>
- Domínguez-Lara, S. (2014). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 37-60.
- Duk, C. y Murillo, F. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Heffernan, T. (2023). Failing at the basics: Disabled university students' views on enhancing classroom inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 44(6), 1172-1190. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2281314>
- Madaus, J. W., Kowitt, J. S., & Lalor, A. R. (2023). Supporting students with disabilities during the COVID-19 pandemic: The perspective of disability resource professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4297. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054297>
- Márquez-González, L. M., Martínez-Murciano, M. C., Olmos-Raya, E., & Pérez-Jorge, D. (2025). The response to disability in higher education: An analysis of programs and services for people with disabilities: The case of the University of La Laguna. *Frontiers in Education*, 10, 1561841. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1561841>
- Mondragón, M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8(1), 98-104.
- Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). *Discapacidad*. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Paz-Maldonado, E. y Flores-Girón, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de*

Educação Especial, 27(4), 1037-1052. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>

Rangel-Baca, A. (2021). Percepción de los profesores universitarios sobre su competencia para la atención a la diversidad. *Rev. Educa. Inclusiva* 14, 25–44.

Salinas, M. (2014). *Actitudes de Estudiantes sin Discapacidad Hacia la inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

Servicio de Información de Educación Superior. (2022). *Matrícula en Educación Superior en Chile*. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/2022_MATRICULA.pdf

Servicio de Información de Educación Superior. (2023). *Matrícula en Educación Superior*. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula-en_Educacion_Superior_2023_SIES.pdf

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2023). *Segundo estudio nacional de discapacidad*. https://www.senadis.gob.cl/pag/195/1432/ley_n20422

Solís, P. y Real, S. (2023). Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en profesorado de Secundaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(2), 267–286. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321>

Vera, J., Barruel, M., y Sainz, M. (2022). Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-62.

Verdugo, M., Jenaro, C. y Arias, B. (1994). *Actitudes hacia las personas con discapacidad*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Victoriano Villouta, E., & Treviño Villarreal, E. (2024). ¿Facilitan los ajustes a la prueba de selección universitaria en Chile la participación de estudiantes con discapacidad en esta evaluación? *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 437-454. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.34276>

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki-Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>