

ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD Y SU INFLUENCIA EN LA PERCEPCION DE INCLUSIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*(Attitudes towards disabilities and its influence on the perception of
inclusion by higher education students)*

Vera Noriega, José Ángel

(Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. México)

Burrueal Valencia, Miguel Ángel

(Instituto Tecnológico de Hermosillo, A.C. México)

Sainz Palafox, Miguel Ángel

(Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. México)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 03/09/2021

Fecha aceptación: 06/11/2022

Resumen

La educación inclusiva tiene que hacer frente a las necesidades de todos los integrantes de la comunidad estudiantil, construyendo un sistema educativo que respete la particularidad de los individuos. Dentro de este contexto, se vuelve relevante el tema de la actitud de las personas por compartir espacios con la diversidad, para fortalecer la inclusión en Instituciones de Educación Superior. El presente estudio es de carácter cuantitativo/transversal y se plantea los siguientes objetivos: analizar aquellas variables de atributo que más influencia tienen sobre las actitudes hacia la discapacidad y la percepción de cultura, política y prácticas inclusivas en estudiantes de una universidad tecnológica; determinar qué diferencias se establecen entre los estudiantes en una comparación por cuartiles y explorar como se agrupan. Para ello se midieron las variables a través de encuestas desde la percepción de un grupo de 1905 estudiantes de educación superior. Los resultados obtenidos a través de pruebas t, análisis de varianza y análisis de conglomerados, respaldan la idea de que el género, la disciplina académica y el contacto con la discapacidad son las variables más importantes.

Palabras Clave: *Actitudes, Discapacidad, Educación superior, Inclusión*

Como citar este artículo:

Vera Noriega, J. A., Burrueal Valencia, M. A. y Sainz Palafox, M. A. (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.



Abstract

Inclusive education has to face the needs of all student community members, building a system capable of respecting the particularity of every individual. In this context, it becomes relevant the subject of the attitudes from people who share a common place with diversity, and the strengthening of inclusion in higher education institutions. This study presents a quantitative/transversal approach, and sets the following objectives: to analyze, through hypothesis contrast, the most relevant attribute variables that have an influence upon attitudes towards disability and the perception about inclusive culture, normativity and practices in students from higher education institution, to determine which difference is established between the students and explore how they group together by means of Cluster Analysis. In order to achieve this purpose, we measure via survey the perceptions in a group of 1905 students from higher education. Results obtained from T test, variance analysis and cluster analysis show that gender, academic field and contact with disability are the most relevant variables to explain attitudes.

Keywords: *Attitudes, Disability, Higher Education, Inclusion.*

Introducción

La promoción de derechos humanos como la equidad e igualdad de oportunidades ha sido un tema de gran importancia en los últimos años (Pérez-Castro, 2016). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) las personas con discapacidad se enfrentan a una serie de barreras para tener acceso servicios como educación, empleo, salud y transporte. Por ello a nivel internacional existen tratados que abogan por los derechos humanos de este grupo, por ejemplo, la declaración de Salamanca (Bagnato, 2017; Ramírez, 2018) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su novena sesión (CDPCD, 2016). En México, la inclusión educativa tiene su fundamento legal a través de la Ley General de Educación (DOF 2021), la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF 2018b) y la Ley General de Educación Superior (DOF 2019). Además, se han creado decretos, normas, instrumentos y acuerdos de trabajo, lo que ha provocado que más personas con discapacidad se vayan incorporando a las escuelas (Palmeros y Gairín, 2016; Pérez-Castro, 2019).

Uno de los principales derechos que persigue la CDPCD es la educación inclusiva, la cual según Calvo y Verdugo (2012), se define como educación basada en la diversidad, la cual cumple con el objetivo de igualdad de oportunidades y participación para todos dentro de un entorno ordinario. Por lo tanto, la escuela inclusiva debe organizarse para poder atender a cada alumno, independientemente de sus características individuales.

Según Booth y Ainscow (2015) la inclusión se entiende como una meta para la institución educativa, un esfuerzo continuo que en esencia no está acabado nunca. Parte de la necesidad de cada persona y se va construyendo junto con ella; es un proceso colaborativo, que no solo va dirigido a las personas que requieren el apoyo, sino que entiende a la diversidad como la norma. Según estos autores, la inclusión puede explicarse a través de tres dimensiones relacionadas íntimamente: La cultura inclusiva implica que todo el personal

comparte un conjunto de valores, que tienen como objetivo que todos los estudiantes se sientan acogidos, respetados y motivados a participar en su aprendizaje. Las políticas inclusivas son todos aquellos acuerdos institucionalizados que se elaboran retomando y reforzando los valores incluidos. Finalmente, las prácticas inclusivas permiten que todos los alumnos participen de manera libre y en condiciones de igualdad (Acevedo, 2016; Bagnato, 2017; Benet, 2019).

En este sentido, se entiende que la educación inclusiva implica construir un sistema educativo que respete la particularidad de las personas, abordando cada problema a través de una cultura colaborativa (Arnaiz, 2012; Mejía, 2019; Moríña y Carballo, 2020). Cada individuo es el punto de inicio que se pretende desarrollar al máximo durante el proceso de enseñanza aprendizaje, explotando al máximo su potencial. (Bravo y Santos, 2019; Cíntora, Vargas y González, 2019; Gairín y Suárez, 2016).

Cruz y Casillas (2017) consideran que en México los mayores esfuerzos en materia de inclusión educativa se han realizado en los niveles básicos, quedando rezagado el nivel superior. En este contexto la universidad ha abordado el tema principalmente desde el punto de vista de la accesibilidad física, mediante la instalación de rampas, estacionamientos, asignación de nuevas aulas para estudiantes con discapacidad, etc., pero pocas universidades han conseguido crear cambios políticos dentro de sus espacios y sus normativas, pese a los esfuerzos de capacitación continua de los docentes (Cruz, 2016).

Diversos autores señalan que las instituciones de educación superior (IES) son partícipes en formar una cultura social que permita contribuir a formar valores y actitudes inclusivas (Escobedo, 2016; Leiva y Jiménez, 2012). La actitud se convierte entonces en una variable importante para la inclusión (Arellano, Gaeta, Peralta y Cavazos, 2019). Es decir, se considera que una verdadera actitud de apoyo social a las personas con discapacidad, en comparación con actitudes poco favorables, determina diferencias en cuanto a las creencias que se tienen sobre las posibilidades de acceso para este grupo poblacional al nivel educativo superior, así como diferencias en cuanto al nivel de cultura, políticas y prácticas inclusivas que predominan en el contexto escolar/institucional. (Pérez, 2016; Pérez, 2019)

Revisión de literatura.

Comenzaremos revisando la investigación sobre actitudes hacia la discapacidad en IES (Arellano et al., 2019; Polo, Fernández y Díaz, 2011; Polo, Fernández-Jiménez y Fernández, 2017; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui 2015; Salinas, 2014), para posteriormente hacer referencia a estudios que han abordado el tema de la inclusión desde la perspectiva de cultura Inclusiva, políticas Inclusivas y prácticas inclusivas (Salceda e Ibáñez, 2015; Bagnato, 2017; Benet, 2019).

Partiremos desde la definición de actitud como una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud (Fishbein y Ajzen, 1975). Este constructo se ha estudiado partiendo de características individuales de cada persona, como son género, experiencia, edad, etc. Se ha encontrado que las actitudes hacia la inclusión a nivel global en IES son predominantemente favorables (Arellano et

al., 2019; Polo et al., 2011; Polo et al., 2017; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui 2015; Salinas, 2014).

El contacto personal con alumnos con discapacidad influye positivamente en las actitudes de la comunidad escolar (Polo et al., 2011; Polo et al., 2017; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015). Estas diferencias en la actitud no solo se dan por la interacción dentro de la escuela, sino en diferentes contextos como la familia y la comunidad (Salinas, 2014). Además, no es solo el contacto con la discapacidad, sino su naturaleza o calidad lo que parece determinar la presencia de actitudes favorables. Aunque algunos autores como Salinas (2014) consideran que las brechas ideológicas entre distintas generaciones aún pueden marcar diferencias, la edad de las personas parece no influir por sobre las actitudes hacia la discapacidad en el contexto de educación superior.

La literatura tiende a mostrar que aunque se han logrado avances sobre la inclusión de este grupo poblacional en IES, no todos los espacios muestran la misma apertura hacia la discapacidad. Por ejemplo, los estudiantes de las carreras de educación, humanidades y ciencias sociales, suelen mostrar actitudes más positivas en comparación con estudiantes de otras carreras. Diversos autores encontraron que los estudiantes de la rama de Ciencias sociales tienen puntuaciones superiores hacia la inclusión comparados con los de ingenierías, excepto en las cuestiones vinculadas con accesibilidad (Polo, et al., 2017; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui 2015; Salinas, 2014). Por otra parte, se ha descrito que existe estigmatización hacia tipos específicos de discapacidad, especialmente hacia personas con discapacidad intelectual. (Arellano et al., 2019). La variable sexo femenino también es frecuentemente reportada como correlacionada con diferencias actitudinales (Arellano et al., 2019; Polo et al., 2017; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui 2015; Salinas, 2014). Considerando que hasta hoy la mayoría de los alumnos que estudian en el área de la ingeniería se identifican con el sexo masculino, profundizar en el conocimiento de las actitudes hacia la discapacidad desde la variable sexo toma especial relevancia si se quiere aumentar el acceso a personas con discapacidad en este tipo de titulación.

Según Arellano et al., (2019); y Bravo y Santos, (2019) los estudiantes en nivel superior tendrán una percepción más favorable hacia la inclusión educativa cuando esta sea fomentada en la institución a través de normas explícitas e implícitas, así como a través de la observación de puesta en marcha de prácticas inclusivas por parte de los docentes. (Benet, 2019; Bravo y Santos, 2019). La inclusión implica un sistema de valores, de creencias y una actitud (Arnaiz, 2019), por ello se considera importante evaluar la percepción entre la percepción de políticas y prácticas inclusivas, así como las actitudes que mantengan los diferentes actores, en especial los estudiantes, para diferenciar aquellos que consideran la inclusión como un tema de relevancia de aquellos que se mantienen reacios.

En nivel superior de enseñanza son escasas las herramientas existentes para que las instituciones puedan hacer un diagnóstico de su situación y necesidades en relación a la inclusión educativa. El índice de la inclusión desarrollado por Booth y Ainscow (2015) se ha utilizado ampliamente en los niveles básicos, mas no en el nivel superior, lo que representa un área de oportunidad (Salceda e Ibáñez, 2015).

Para alcanzar el logro de una inclusión plena en cualquier institución educativa, incluido el nivel superior, es necesario trabajar desde tres pilares fundamentales: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas (Benet, 2019; Booth y Ainscow, 2015; Salceda e Ibáñez). Al entender la inclusión como un sistema de valores, la caracterización de las actitudes hacia las personas con discapacidad toma especial relevancia (Arellano et al., 2019; Arnaiz, 2019; Polo et al., 2011; Polo, et al., 2017; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui 2015; Salinas, 2014). El estudio de las actitudes hacia la discapacidad como un componente relacionado con la cultura, política y prácticas inclusivas, nos permitirá tener un conocimiento más profundo del fenómeno de la inclusión educativa en instituciones de educación superior.

Al reconocer la actitud como un factor determinante en el proceso de inclusión educativa en IES, nos parece importante vincular mediante mediciones empíricas el constructo de actitud, con las diferentes dimensiones que la conforman la inclusión: cultura, política y práctica, en términos de aquellos estudiantes con mejores actitudes hacia la discapacidad, en contraposición a quienes exhiban actitudes menos favorables. Para cumplir con este propósito, se plantean las siguientes preguntas de investigación, primero: ¿Existen diferencias en actitudes hacia las personas con discapacidad y el index de inclusión en estudiantes de una IES tecnológica, en las siguientes variables sociodemográficas: sexo, edad, semestre, carrera, contacto y tipo de discapacidad con que se tiene contacto?, segundo: ¿Qué diferencias se pueden establecer entre los estudiantes con actitudes en el cuartil más bajo y el más alto en una medición de actitudes hacia la discapacidad?, y finalmente: ¿Cómo se agrupan los estudiantes en relación a sus actitudes hacia la discapacidad, y que diferencias se pueden establecer a partir de dichas agrupaciones?

Para dar respuesta a estas preguntas, el presente estudio se plantea los siguientes objetivos:

Llevar a cabo un contraste de hipótesis que permita conocer las diferencias entre las distintas variables de atributo (sexo, edad, semestre, contacto y tipo de discapacidad) y las puntuaciones en actitudes hacia la discapacidad y el Índice de la Inclusión.

Analizar las diferencias entre aquellos estudiantes más inclusivos y menos inclusivos a través de una comparación del cuartil con puntuación más baja y más alta.

Construir conglomerados entre los estudiantes dependiendo de sus actitudes hacia la discapacidad, a partir de un análisis Cluster y analizar diferencias entre los conglomerados.

Método

Para llevar a cabo la investigación se optó por un diseño transversal, aplicando un muestreo no probabilístico por conveniencia. Las variables de estudio son las actitudes hacia la discapacidad y el grado en que los alumnos perciben que la institución educativa a la que pertenecen es inclusiva.

Muestra

Los participantes del estudio fueron 1934 estudiantes del Instituto Tecnológico de Hermosillo, institución de educación superior ubicada en el estado de Sonora,

México. La muestra está constituida por 645 (33.4%) y 1289 (66.6%). La población se agrupa en las siguientes áreas: Departamento de Industrial (16.4%): Ing. Industrial, Departamento de Metal-Mecánica (27.7%): Ing. Mecánica, Ing. Mecatrónica, Ing. Aeronáutica, Departamento Eléctrica/Electrónica (15.2%): Ing. Eléctrica, Ing. Electrónica, Ing. Biomédica, Departamento Económico-Administrativo (17.3%): Lic. Administración, Ing. Gestión Empresarial y Departamento de Sistemas e Informática (22 %): Ing. Sistemas Computacionales, Ing. Informática. El 33.4% de los participantes se encuentran entre el primer y el segundo semestre, 32.4% entre tercero/cuarto, el 19.1% entre quinto/sexta y el 15.2% en séptimo o superior. La edad promedio de los estudiantes fue de 19.86 años (DS = 2.84), con edades de entre los 18 hasta los 24 años.

La recogida de los datos fue de forma virtual, se transformaron los instrumentos a formato electrónico. Se explicó el proyecto a los distintos jefes académicos de las carreras para buscar su consentimiento, posteriormente se contactó a los maestros explicándoles el proyecto y así involucrarlos en la participación en la investigación. Aquellos maestros que decidieron participar, se les proporcionó el enlace de la encuesta para que ellos a su vez la hicieran llegar a los alumnos. Los alumnos primero leían los objetivos y las características de la encuesta y después firmaban un consentimiento informado si decidían participar en el estudio.

VARIABLES DE ESTUDIO E INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.

Como ya se mencionó, entendemos la actitud como una tendencia a valorar positiva o negativamente aquello que es objeto de actitud (Fishbein y Ajzen, 1975), en este caso hablamos de la tendencia a valorar positiva o negativamente las capacidades y posibilidades de las personas con discapacidad de adaptarse a una vida normalizada. Para ello se utilizó la Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad. Forma G de Verdugo, Arias y Jenaro (1994), recuperado de ANUIES (2002). Dicha escala permite conocer la actitud general hacia las personas con discapacidad y originalmente contienen los siguientes factores: valoración de capacidades y limitaciones; reconocimiento/negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles. El instrumento está construido con una escala Likert con las siguientes opciones de respuesta: Estoy muy de acuerdo (MA); Estoy bastante de acuerdo (BA); Estoy parcialmente de acuerdo (PA); Estoy parcialmente en desacuerdo (PD); Estoy bastante en desacuerdo (BD); Estoy en total desacuerdo (TD). Dependiendo del reactivo, durante el análisis se invirtieron algunos valores para que una mayor puntuación indicara siempre una valoración favorable de las actitudes.

La escala fue sometida a un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Se utilizó el modelo de máxima verisimilitud. La pertinencia del análisis se determinó mediante la prueba Káiser – Meyer – Olkin (KMO), considerando el rango de .8 a 1 como meritorio (Méndez y Rondón 2012) en conjunto con la prueba de esfericidad de Bartlett, con rotación Oblimin. (Brown, 2009).

Se obtuvo un KMO y esfericidad de Barlett de .945 lo que indica que el análisis es pertinente. El AFE arrojó dos factores que explican el 34.60% de la varianza. El primer factor es el más grande, contiene los ítems 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 15, 17, 18, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 35 y 37, que explican el 22.96% de la

varianza. El segundo factor está formado por los ítems 9, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 27, 30, 32, 33, y 36, que explican el 11.25% de la varianza. El índice de bondad de ajuste fue significativo al .000 para ambos factores. El factor uno recibió el nombre de “Actitudes Negativas hacia las Personas con Discapacidad” (e. j. R1 “Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas”). El factor dos recibió el nombre de “Actitudes Positivas hacia las Personas con Discapacidad” (e. j. “Las personas con discapacidad deberían de tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona”). Se analizó la fiabilidad del instrumento obteniendo un alfa de Cronbach de .916 para el factor 1 y de .865 para el factor 2, lo que se consideran buenas puntuaciones. Es preciso recordar que, debido a que se invirtieron las puntuaciones de los ítems negativos, mayor puntuación en actitud negativa representa mejores actitudes.

El segundo constructo sometido a medición fue el de inclusión. Esta se llevó a cabo a través de tres dimensiones complementarias: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas. El instrumento utilizado fue el índice de la inclusión de Booth y Ainscow (2015), adaptado para su uso en educación superior por Salceda e Ibáñez (2015). El instrumento se compone de 48 ítems, divididos en 6 dimensiones: Construir Comunidad, Establecer Valores Inclusivos, Desarrollar Universidad para Todas las personas, Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad y Movilizar Recursos. Según los autores, estas dimensiones forman los pilares de la inclusión: Cultura Inclusiva, Políticas Inclusivas y Prácticas Inclusivas. Esta adaptación fue evaluada por contenido mediante el procedimiento estadístico método de concordancia (Salceda e Ibáñez, 2015).

Del mismo modo se sometió al instrumento a un AFE, utilizando el modelo de máxima verosimilitud, KMO y esfericidad de Barlett para comprobar la pertinencia y rotación oblimin directo. A continuación, se presenta la varianza explicada para cada uno de los factores: Construir Comunidad 29.92%, Establecer Valores Inclusivos 42.31%, Desarrollar Universidad para Todos 42.00%, Organizar el Apoyo para Atender a la Diversidad 46.51%, Orquestar el Proceso Educativo 47.90% y Movilizar Recursos 49.38%, con un índice de bondad de ajuste significativo al .000. Se comprobó la unidimensionalidad mediante un análisis psicométrico Rasch para ítems politómicos bajo el modelo Rating Scale Model (RSM). El análisis arrojó que todos los ítems mostraron índices dentro del rango 50-1.50, considerados los márgenes tradicionales del modelo (Altorresi, Lozzia, Abal, Galibert y Aguerri, 2009), exceptuando el primer reactivo de la escala Construir Comunidad, el cual mostró puntuaciones altas en OUTFIT (1.170), por lo tanto, se decidió excluirlo de la escala.

Resultados

Contraste de Hipótesis

Se realizó la prueba T de Student para variables dicotómicas y análisis de varianza de una sola vía (ANOVA) k variables, con el objetivo de buscar diferencias significativas ($p < 0.05$). Para determinar los grupos de contraste se utilizaron las pruebas post hoc de Sheffé y C de Dunnett, dependiendo de la igualdad de la varianza, A su vez se observó que la potencia estadística ($1 - \beta$)

superara los niveles mínimos exigidos (80%), lo que permite tener mayor certeza de no cometer errores de tipo II. (Cárdenas y Aranciba 2014).

Se encontró que las mujeres reportan actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad (M=5.27, DS=.52) que los hombres (M=5.15, DS=.59) a un nivel de significancia del ($p = .000$ $1 - \beta = 0.98$). Del mismo modo, las mujeres también mostraron mejor puntuación en actitudes negativas en comparación con los hombres (M = 5.11, DS = .67 y M = 4.95, DS = .78, $1 - \beta = 0.99$). En relación con el sexo, no se encontraron diferencias significativas en el Índice de Inclusión. Del mismo modo el contacto con personas con discapacidad por sí mismo (tiene contacto si/no) no permite encontrar diferencias para actitudes ni en las dimensiones del índice de la inclusión. Se presentan los resultados del análisis de actitudes en el cuadro siguiente, tomando en cuenta solo aquellos valores que resultaron significativos (ver cuadro 1):

Tabla 1

Resultados del ANOVA para los factores de atributo y las actitudes hacia la discapacidad.

Variable	Actitudes Negativas	Post Hoc	Actitudes Positivas	Post Hoc
Semestre	F=3.14** 1 - β =0.96	Sexto (M=5.13, DS=.64) VS Tercero (M=4.48, DS=4.15)*	F=3.39** 1 - β = 0.97	Segundo (M=5.12, DS=.59) VS de Tercero (M=5.34, DS=.56)
Departamento	F=4.58** 1 - β =.99	Metal-Mecánica (M=5.10, DS=.64) vs Industrial (M=4.90, DS=.83) y Económico-Administrativo (M=4.92, DS=.80). **		
Razón de Contacto			F=6.72** 1 - β = 0.91	Ocio/Amistad (M=5.35, DS= .47) Familiar ((M=5.16, DS=.53). **
Frecuencia de contacto	F= 5.22** , β = 0.92	Casi nulo (M=4.91, DS=.82) y poco frecuente (M=5.25, DS=.49), frecuente (M=5.25, DS.53), y muy frecuente (M=5.20, DS=.52). **	F=3.90** 1 - β = 0.92	Casi nula (M=4.91, DS= 0.72) VS Poco frecuente (M= 5.25, DS=0.49) * Neutro (M=4.99, DS=.57) VS Positivo (M=5.16, DS=.55), Muy Positivo (M=5.34, DS=.48) y Positivo de Muy Positivo **
Calidad Contacto			F=17.24*** 1 - β = 0.93	intelectual (M=5.04, DS=.56) VS física (M=5.29, DS= .54) y auditiva (M= 5.32, DS=.49)*
Tipo de Discapacidad			F=5.76*** 1 - β = 0.97	

Nivel de Significancia P<.001***, P<.01**, P<.05* Post Hoc: Scheffé*, C de Dunett**. Fuente: Elaboración propia.

Tampoco se encontraron diferencias significativas por edad. Se observan diferencias entre los estudiantes por semestre en cuanto a las actitudes

positivas. En general las medias más altas las encontramos entre los estudiantes de los primeros semestres, siendo la excepción los estudiantes de segundo, quienes se encuentran en el grupo de las medias más bajas, En cuanto las actitudes negativas los estudiantes de sexto tienen puntuaciones más altas comparadas con los de tercero. Partiendo del departamento educativo en que está inscrito el alumno, se encontraron diferencias en actitudes negativas, mostrando los estudiantes de Metal – Mecánica las puntuaciones negativas más elevadas, en comparación con los de Económico Administrativo e Industrial.

En cuanto a la razón de contacto, se encontraron diferencias en actitudes positivas, siendo más favorable para los que sostienen una relación ocio/amistad comparados con los que tienen relación familiar. A su vez, las actitudes positivas parecen variar drásticamente dependiendo de la frecuencia de contacto, pues se encontraron diferencias en todas las categorías de análisis. En cuanto a actitudes negativas también se encontraron diferencias significativas entre la frecuencia casi nula y el poco frecuente.

Del mismo modo, la calidad de contacto define claramente actitudes positivas hacia la discapacidad. Se observan diferencias significativas en todas las categorías de análisis, el contacto muy positivo se relaciona con las puntuaciones más altas de actitudes positivas hacia la discapacidad. Al hacer comparaciones entre los participantes por el tipo de discapacidad con el que han tenido contacto, se encontraron diferencias significativas en actitudes positivas. La discapacidad Física y Auditiva obtiene puntuaciones más elevadas que el resto, siendo esta diferencia significativa comparada con el retraso mental, que obtuvo la media más baja.

Tabla 2

Cuadro 2: Resultados de ANOVA para los factores de atributo y las variables del índice de inclusión.

Variable	Dimensiones del Índice de la inclusión.	F y 1 – β	Post Hoc
Edad	Desarrollar Universidad para Todos.	F= 3.96** 1 – β = 0.94	20 (M=1.90, DS= 0.65) vs 18 (M=1.63, DS= 0.78) 19 (M=1.65, DS= 0.74)**
Departamento	Establecer valores inclusivos.	F=4.93**, 1 – β = 0.95	Económico – Administrativo (M=,1.99 DS=.67) VS Metal - Mecánica (M=1.84, DS=.69) y Sistemas e Informática (M=1.82, DS=.70). **
	Orquestar el Proceso Educativo.	F= 8.01**, 1 – β = 0.90	Industrial (M=1.98, .DS=.63), VS Metal - Mecánica (M=1.81, DS=.70), Eléctrica (M=1.82, DS=.63) y Sistemas e informática (M=1.63, DS=.69), al igual que entre el Dpto. Económico Administrativo (M= 2.02, DS= 0.65) contra los de Metal - Mecánica, Eléctrica e Informativa y Sistemas. **
	Movilizar recursos.	F=5.48,*** 1 – β = 0.97	Metal - Mecánica (M=1.76, DS=0.77) VS Industrial (M=1.90, DS=.68) y Administración (M=1.96, DS=0.73). **

Nivel de Significancia P<.001***, P<.01**, P<.05* Post Hoc: Scheffé*, C de Dunett** Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al Índice (ver cuadro 2) se encontró que los estudiantes de 20 años son quienes muestran puntuaciones mayores en Desarrollar Universidad para Todos, en comparación con sus compañeros más jóvenes de 18 y 19 años.

En cuanto a los departamentos encontramos que los de Económico – Administrativo e Industrial, muestran las puntuaciones más elevadas en las dimensiones del índice Establecer Valores Inclusivos, Orquestar el proceso educativo y Movilizar recursos, lo que indica que estas carreras tienen mayores niveles de inclusión, mientras que los departamentos de Metal – Mecánica, Eléctrica e Informática – Sistemas muestran las puntuaciones más bajas.

Comparación por cuartiles.

Con el objetivo de observar si existen diferencias significativas en cuanto a las puntuaciones asignadas al índice de la inclusión basándose en las actitudes hacia la discapacidad (tanto positiva como negativa) se dividió el grupo en cuartiles. Comenzando por las actitudes positivas, el cuartil 1 quedó conformado por 520 estudiantes para las menos positivas, mientras que el cuartil 4 quedó conformado por 433 para las más positivas. Posteriormente se llevó a cabo la prueba T de Student para muestras independientes para comparar ambos grupos y la potencia estadística para descartar errores tipo II ($1 - \beta$). Los resultados indican que se observan diferencias significativas para todas las dimensiones del Índice de la Inclusión, con medias mayores en todos los casos para el grupo de alumnos con actitudes más positivas hacia la discapacidad y niveles de potencia estadística excelentes ($1 - \beta > 0.99$). (Ver cuadro 3).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos y puntuaciones T sobre comparación de cuartil 1 y 4 de actitudes positivas y el índice de la inclusión.

Variable	Media Cuartil 1 n=520	Media Cuartil 4 n=433	Desviación estándar (1 - 2)	T	Sig.	1 - β
Construir Comunidad	1.97	2.22	0.54 - 0.56	-6.84	0.000	0.99
Establecer Valores Inclusivos	1.73	2.11	0.69 - 0.696	-8.37	0.000	1.00
Desarrollar Universidad para Todos	1.61	1.91	0.70 - 0.74	-6.39	0.000	0.99
Organizar Apoyo	1.55	1.84	0.79 - 0.80	-5.65	0.000	0.99
Orquestar el Proceso Educativo	1.76	2.08	0.68 - 0.70	-6.94	0.000	1.00
Movilizar Recursos	1.73	2.00	0.73 - 0.76	-5.51	0.000	0.99

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las actitudes negativas se realizó el mismo proceso, quedando el cuartil uno conformado por 506 alumnos de los más negativos, mientras que el cuartil 4 quedó conformado por 409 participantes de los menos negativos. (Ver Cuadro 4).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos y puntuaciones T sobre comparación de cuartil 1 y 4 de actitudes negativas y el índice de la inclusión.

Variable	Media Cuartil 1 n=506	Media Cuartil 4 n=409	Desviación estándar (1 – 2)	T	Sig	1 – β
Construir Comunidad	2.06	2.08	0.60 – 0.53	-.347	.728	
Establecer Valores Inclusivos	1.91	1.89	0.70 – 0.70	.303	.762	
Desarrollar Universidad para Todos	1.82	1.68	0.73 – 0.73	2.93	.003	0.83
Organizar Apoyo	1.77	1.57	0.78 – 0.78	3.74	.000	0.96
Orquestrar el Proceso Educativo	1.91	1.87	0.71 – 0.67	.708	.479	
Movilizar Recursos	1.88	1.80	0.74 – 0.79	1.687	.092	

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que solo se establecen diferencias significativas para las dimensiones de Desarrollar Universidad para Todos y Organizar el Apoyo (con niveles de $1 - \beta < 0.80$), que corresponden a lo que el Índice de la inclusión conceptualiza como Políticas Inclusivas.

Análisis de Clúster y características de los perfiles.

Análisis Cluster.

Se llevó a cabo un análisis de clúster k medias (Cea, 2002; Hair et al., 1999) con el objeto de buscar la solución más adecuada para organizar a los sujetos en términos de sus actitudes negativas y positivas. La solución más adecuada se encontró después de 22 iteraciones con 4 grupos. La variable que más contribuye a la agrupación son las actitudes negativas ($F = 2043.24$). La solución de 4 agrupamientos permitió que todos los alumnos se mantuvieran en menos de tres desviaciones estándar de su centroide. Recordemos que a medida que el valor se acerca a seis tenemos actitudes positivas de mayor acuerdo y negativas de mayor desacuerdo.

El primer grupo está formado por 555 participantes, quienes presentan las puntuaciones más bajas en ambos factores: actitudes positivas con un centroide en 4.79 y negativas en 4.54. A este grupo se le llamara Moderado negativo. El segundo grupo tiene 66 personas, con la puntuación de frecuencia para las actitudes negativas más alta, es decir, entre este grupo se encuentran aquellos que perciben a las personas con discapacidad de manera más excluyente, con un centroide de 2.48 para las actitudes negativas y para las actitudes positivas de 5.04. A este grupo se le llamará Negativo Alto.

En el tercer grupo tenemos 473 sujetos con un valor de actitudes negativas en el centroide de 4.56, mientras que en las actitudes positivas presenta un centroide de 5.48. En ambos casos estamos hablando de actitudes positivas y negativas adecuadas, lo llamaremos Moderado alto moderado positivo. Finalmente, el grupo 4 es el de mayor tamaño con 840 sujetos. Aquí

encontramos las puntuaciones negativas más bajas con un centroide de 5.60, al mismo tiempo se encuentra un centroide para las actitudes positivas más altas con 5.48, por lo que representa el grupo más inclusivo, por lo que lo llamaremos Positivo alto.

Tabla 5

Descripción de los distintos grupos resultantes del Clúster de actitudes.

Grupo	n	Positiva	Negativa	Caracterización
1 Moderado negativo	555	4.79	4.54	Positividad moderada y negatividad moderada (moderadamente excluyente)
2 Negativo alto	66	5.04	2.48	Actitudes positivas moderadas y actitudes negativas bajas (muy excluyente)
3 Moderado positivo	473	5.48	4.56	Positividad alta y negatividad moderada (moderadamente incluyente)
4 4 Positivo alto	840	5.48	5.60	Positividad más alta y negatividad baja (Muy incluyente)

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se llevaron a cabo las pruebas de chi cuadrado para comprobar las hipótesis relacionadas con la comparación de cada uno de los 4 conglomerados ligados a las actitudes, así como las diferencias en la distribución con los grupos de cada una de las variables de atributo. Iniciando con la variable edad, resultó estadísticamente significativa, con un valor de 33.78 ($p=0.004$). Se puede observar que el grupo negativo alto se relaciona fundamentalmente con las edades de 19 y 20 años con un 66,6% de los estudiantes, mientras que el grupo positivo alto tiene los porcentajes más altos entre los 19 y 20 con un 47.8% en total y 20% de los alumnos en los 21 años, de tal forma que las diferencias se establecen entre los jóvenes de 18 a 21 y los de 22 en adelante. De esta manera el grupo de estudiantes más excluyente se encuentra entre los más jóvenes, mientras que en el grupo más incluyente hay mayor distribución de edad.

Cuando cruzamos los datos de cada uno de los cuatro grupos dentro de los diez semestres, encontramos un chi cuadrado de 67.48 ($p= .000$) y podemos observar que para el grupo negativo alto el porcentaje más alto se encuentra en el segundo (25.8%) tercero (24.2%) y cuarto semestre (24.2%) sumando un total de 74.2. Para el grupo 4 positivo alto los semestres segundos (22.4%) cuarto (25.1%) y sexto (19,4%) suman un total de 66.9 % De nuevo parece que las actitudes positivas de inclusividad tienen un tiempo de desarrollo mayor que las actitudes de inclusión presentes en los más jóvenes y de los primeros semestres.

Para el caso de la razón de contacto, tenemos un chi cuadrado de 17.02 ($p= .009$) en donde se puede observar que el grupo negativo alto tiene como criterio la razón de contacto relacionado con la familia con un 70.6%, mientras que para el grupo positivo alto su razón de contacto hay unca combinación entre familia con un 58.6% y laboral/asistencia con 31.3%. El grupo más inclusivo tiene dos razones de contacto predominantes y el menos inclusivo se satura en la de tipo familiar.

La comparación por sexo resulta significativa con un chi cuadrado de 19.28 ($p= .000$) en la cual se desataca el 80.3% de los hombres en el conglomerado más excluyente y un 63% en el más incluyente, mientras que el

19.7% de las mujeres en el más excluyente y 37% en el más incluyente. Finalmente, en la comparación entre los grupos y los departamentos dentro de la institución encontramos que el departamento con mayor frecuencia y porcentaje en el grupo negativo alto es el de informática con 28.8% de los estudiantes de este grupo y el económico administrativo con 22.7%. Se observa que encontramos estudiantes del departamento de informática tanto en el grupo más inclusivo como en el más excluyente, mientras que los estudiantes del departamento de metal- mecánica tienen alta participación en el grupo más inclusivo. Los grupos de industrial y eléctrica – electrónica tienen una distribución uniforme en los 4 conglomerados.

Discusión y Conclusiones

En el presente estudio se encontraron actitudes favorables hacia la discapacidad en puntuaciones globales, en concordancia con las referencias bibliográficas consultadas. (Arellano et al., 2019; Polo et al., 2011; Polo et al., 2017; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui 2015; Salinas, 2014).

Por otra parte, los resultados aquí descritos permiten reforzar la idea de que existen diferencias significativas entre las actitudes hacia la discapacidad desde la variable sexo, con puntuaciones más positivas para las mujeres. En estudios similares Polo et al., (2017), Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015) y Salinas (2014) obtuvieron puntuaciones parecidas en análisis T de Student con muestras grandes (más de 1300 sujetos). Por ejemplo Salinas (2014) reporta una $t(1375) = -4.40$ $p < .001$, $d = 0.24$ en la escala de emociones hacia la discapacidad y una $t(1375) = 4.00$ $p < .001$, $d = 0.24$ en creencias sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la universidad. Esto refuerza la idea de que aunque las diferencias entre ambos sexos están presentes, el tamaño de esta diferencia no es grande. El análisis Clúster identifica una marcada tendencia de las mujeres hacia el grupo más incluyente, con una presencia mucho menor en el grupo excluyente.

Arellano et al., (2019) realizaron un estudio sobre prejuicios hacia personas con discapacidad a estudiantes de posgrado, no encontraron diferencias significativas en la escala total basado en la edad de los participantes, pero si en ítems concretos, encontrando que las personas mayores de 30 años tenían actitudes más negativas. También reportaron diferencias en los participantes en relación al tiempo de servicio de los docentes, mostrando mayores prejuicios aquellos con 20 años de servicio o más. Al aplicar un instrumento para medir actitudes hacia la discapacidad en una muestra de 306 estudiantes del mismo posgrado, no se encontraron diferencias significativas por edad al realizarse los análisis ANOVA. Salinas (2014) encontró diferencias significativas por edad para las creencias hacia la inclusión, donde los alumnos de menor edad (hasta dos años en la institución), tienen puntuaciones más positivas que los de mayor antigüedad (más de 4 años en la institución), sin embargo al analizar el tamaño del efecto encontraron que no fue adecuado (< 0.20). Martínez y Bilbao (2011) llegaron a la misma conclusión al utilizar la Escala G en un grupo de 194 profesores universitarios, mediante ANOVA y Bonferroni. Esto coincide con lo encontrado en el presente estudio, donde los alumnos de menor edad presentan actitudes más favorables, pero sin un tamaño

de efecto significativo, al tiempo que puntúan que la universidad no desarrolla una universidad para todos en el índice de la inclusión

En cuanto al tipo de discapacidad, en el presente estudio se analizaron las actitudes positivas y negativas por separado, encontrando diferencias significativas solo en las actitudes positivas, donde la discapacidad intelectual presenta la media más baja, diferenciándose significativamente de la auditiva y visual. Scior (2011) afirma que, en estudios comparativos sobre interacciones sociales con diferentes grupos, aquellos con discapacidad intelectual resultan constantemente desfavorecidos

El estudio sobre las diferencias entre las actitudes dependiendo de la carrera que se cursa, ha llevado constantemente a la conclusión de que aquellos formados en las áreas de humanidades y educación, tienen actitudes sensiblemente más positivas que aquellos que cursan carreras relacionadas con la ingeniería o las ciencias exactas. (Polo et al., 2011; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui 2015; Salinas 2014). Salinas (2014) agrupó las carreras de la universidad en tres categorías: humanidades, ciencias y artes. Posteriormente realizó ANOVA y post hoc de Sheffé para la comparación entre grupos. El resultado fue puntuaciones más favorables para los de humanidades en disposición a apoyar, necesidad de adecuaciones y creencias en comparación con los de ciencias, con el tamaño de efecto más importante en la subescala de creencias ($d = 0.66$). Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015) También encontraron que la rama de ciencias sociales y jurídicas, y en menor medida los de medicina tienen puntuaciones mayores comparados con la rama de arquitectura e ingenierías.

El presente estudio se realizó en una universidad de carácter tecnológico, por lo que la comparación con departamentos de humanidades no es posible. Sin embargo, dentro del mismo grupo de ingenierías, se pueden apreciar diferencias para aquellos que cursan carreras relacionadas con la programación, como sistemas y electrónica, con actitudes más negativas que aquellos que cursan carreras como gestión empresarial e ingeniería industrial. Diferencias entre estudiantes de distintas carreras dentro del mismo perfil (por ejemplo, educación) se han reportado en otros estudios. Polo et al., (2011) encontraron diferencias entre estudiantes de distintas carreras, pero del mismo perfil, en este caso ingeniería.

En cuanto a la experiencia de contacto, Salinas (2014) dividió la experiencia de contacto definiendo un continuo en relación con el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal y educativo (no experiencia, experiencia en un ámbito y experiencia en dos ámbitos). El resultado fue una tendencia creciente ($0 < 1 < 2$) entre los grupos según el grado de experiencia con personas con discapacidad a nivel personal, con tamaño de efecto de bajo a moderado ($d=0.27/0.53$) en la escala total y con diferencias en las subescalas de apoyo, emociones y creencias. Estos resultados coinciden con lo encontrado en el presente estudio, con la misma relación lineal en actitudes positivas partiendo de la calidad de contacto. El análisis de Clúster es coherente con los resultados presentados, pues el grupo más excluyente se satura únicamente con contacto Ocio/familiar, mientras que el más incluyente exhibe una combinación de contacto Ocio/familiar y laboral/asistencial.

Polo et al., (2011) encontraron que alumnado que había tenido contacto con la persona discapacitada mostró una actitud más positiva hacia las personas con discapacidad que aquellos que no lo habían tenido (Λ de Wilks = 464,0, $p < 0.015$). En un estudio posterior Polo et al., (2017) encontraron diferencias significativas entre aquellos con contacto y sin contacto con personas discapacitadas a través de MANOVA con puntuaciones F que van de 23.38 a 33.78 con $p < 0.000$.

En cuanto a la comparación por cuartiles, se encontró que las actitudes negativas no generan diferenciación en el índice de inclusión. Una explicación es que la actitud negativa tiene estadígrafos estadísticos que indican mayor dispersión (Actitud Positiva rango intercuartílico = 0.75, DS = 0.57, S2 = 0.32, asimetría = 1.29, Curtosis = 4.3; Actitud Negativa rango intercuartílico = 0.94, DS = 0.75, S2 = 0.57, asimetría = 1.55 Curtosis = 3.7). Lo anterior nos permite reforzar la idea de que las actitudes positivas hacia la discapacidad son un elemento importante en el proceso de inclusión en el ámbito de la educación superior, tal como lo señalan diversos autores (Arellano et al., 2019; Polo et al., 2011; Polo et al., 2017; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui 2015; Salinas, 2014). La comparación por cuartiles también nos permite observar que los estudiantes con actitudes menos negativas también tienen puntuaciones más altas en las dimensiones del Índice que indican que valoran en mayor medida que la universidad está desarrollando políticas que favorecen la inclusión educativa.

Limitaciones y futuras líneas de investigación.

La principal limitación del presente estudio es el carácter transversal lo cual nos impide llevar a cabo explicaciones y predicciones causales. La deseabilidad social es otra limitante, considerando que actualmente los derechos de los discapacitados configuran una norma social subjetiva. Se requiere además comparar los resultados con otras instituciones de educación superior de modalidad tecnológica y de financiamiento privado, así como con instituciones de otras áreas. Es importante llevar a cabo estudios que consideren aspectos relacionados con la empatía, compasión, comportamiento moral y aquellos aspectos que se relacionan con el desarrollo de habilidades de tolerancia. Es relevante iniciar con el estudio de las variables institucionales además de las de tipo personal y escolar que promueven actitudes positivas hacia los estudiantes lo mismo que profundizar en la comparación de la posición actitudinal de estudiante maestros y directivos.

Referencias bibliográficas.

- Acevedo, S., (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. *Praxis y Saber*, 7(15), 147–164. [doi:10.19053/22160159.v7.n15.2016.5727](https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5727)
- Attorresi, H., Lozzia, G., S., Abal, J., P., Galibert, M., S., Aguerri M., E., (2009) Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18(2), 179-188.
- Arellano, A., Gaeta, M. L., Peralta, F., y Cavazos, J., (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-20. doi: 10.1590/S1413-24782019240023

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas : cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25–44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Arnaiz, P. (Enero 2019). La Educación inclusiva en el siglo XXI: Avances y desafíos., lección magisterial leída en el acto académico Santo Tomas de Aquino, Universidad de Murcia, España. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccioon-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b> el 23 de junio del 2021
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2002). Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior. México Recuperado de http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf
- Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar Em Revista*, 3, 15–26. doi:10.1590/0104-4060.51050
- Benet, A. (2019). Construyendo una universidad intercultural inclusiva (Tesis doctoral Universitat Jaume I) doi:10.6035/14113.2019.183584.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM y OEI.
- Bravo, P., y Santos, O., (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa. *Sophia*, 26(1), 327–352. doi:10.17163/soph.n26.2019.10
- Brown, J., D., (2009). Choosing the Right Type of Rotation in PCA and EFA. *Shiken: JALT Testing y Evaluation SIG Newsletter*, 13(3), 20–25. <https://www.semanticscholar.org/paper/Choosing-the-Right-Type-of-Rotation-in-PCA-and-EFA-Brown/6ff30495374a1b41a5453b44d413f971c7439dc0>
- Calvo, M., I., y Verdugo, M, A., (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 41(1), 17–30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089625>
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2018a) Ley general de educación superior. (Nueva Ley DOF 20-04-2021) Cd de México, Secretaría de servicios parlamentarios. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2018b). Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. (Últimas Reformas DOF 12-07-2018) Cd de México, Secretaría de servicios parlamentarios. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (2019). Ley general de educación (Nueva Ley DOF 30-09-2019) Cd de México, Secretaría de servicios parlamentarios. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Cárdenas, M. y Arancibia, H. (2014). Potencia Estadística Y Cálculo Del Tamaño Del Efecto En G Power : Complementos a Las Pruebas De Significación Estadística Y Su Aplicación En Psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210–

224.

<http://www.saludysociedad.cl/index.php/main/article/viewFile/182/182>

- Cea, M. (2002) *Análisis Multivariable. Teoría y práctica en la investigación social. Síntesis*, Madrid.
- Cíntora, K., L., Vargas, M., L., y González, F. (2019). Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–17. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-006
- Cruz, R., (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?. *Revista de Investigación Educativa*, 23(29), 1-23. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002&lng=es&tyng=es
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and behavior: An introduction of theory and research*. Recuperado de <https://people.umass.edu/ajzen/pubs/book/ch2.pdf>.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46),1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455009>.
- Leiva, J., J., y Jiménez, A., S., (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8 41-62. <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n8/REID8art3.pdf>
- Mejía, S., I., (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151-164. doi: 10.16888/interd.2019.36.2.10
- Ramírez, M. (2018). Las Practicas Realizadas por la Universidad de Costa Rica para Garantizar la Educación Superior de las Personas con Discapacidad. *Revista Reflexiones*, 97(2), 35–54. <https://www.scielo.br/j/es/a/8FfyvMsGG6KPYgLfMZ7w4k/?lang=es&format=pdf>
- Moriña, A., y Carballo, R. (2020). Universidad y Educación Inclusiva: Recomendaciones desde la voz de Estudiantes Españoles con Discapacidad. *Educacao e Sociedade*, 41, 1–16. doi:10.1590/es.214662
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Palmeros, G. y Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83–102. doi:10.18800/educacion.201602.005
- 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/pdf/998/99843455011.pdf>

- Pérez, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145–170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462793008>
- Polo, M., T., Fernández, C. y Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de ciencias sociales y psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113–123. [doi:10.11144/javeriana.upsy10-1.eaec](https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy10-1.eaec)
- Polo, M., T., Fernández-Jiménez, C. y Fernández, M. (2017). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 442–458. [doi:10.1080/1034912X.2017.1406066](https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066)
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad Y Discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86–102. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a6.pdf>
- Salceda, M., e Ibáñez, A. (2015). Adaptación del index for inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508–545. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54941394012>
- 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) <http://www.tdx.cat/handle/10803/284953>