



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

---

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA BÀSICA, EVOLUTIVA I DE L'EDUCACIÓ  
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN:  
INTERACCIONES EDUCATIVAS

**ACTITUDES DE ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD  
HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD  
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**TESIS DOCTORAL**

**AUTOR**

**MARCELA SALINAS ALARCÓN**

**DIRECTORA**

**SONIA SÁNCHEZ BUSQUÉS**

**2014**



## AGRADECIMIENTOS

---

### A MIS MAESTROS

Sonia Sánchez Busqués

María Rosa Lissi, Neva Milicic y Ricardo Rosas

Irenka Domínguez Pareto

Silvia Bravo

Gracias por haber confiado en mí, por enseñarme el camino, por ser buenos y excelentes maestros

Gracias por mantener la agudeza de transmitir que la educación se construye

Muchas gracias por haberme acompañado en este camino

## AGRADECIMIENTOS

---

### A MI FAMILIA

A mi amado marido Hugo Cañas Marín. Infinitas gracias

A Estanislao y Nancy, mis queridos padres que han cultivado y sembrado el amor desde siempre

A los padres de mi marido que nos acompañaron y aún siguen estando presentes

A María Lluisa y Domingo, grandiosas y sabias personas

A mis hermanos, Hugo y Manuel

Y a Ernestina

*Esta tesis doctoral está especialmente dedicada a quien ha hecho posible este sueño:*

*A Hugo Cañas Marín*

## AGRADECIMIENTOS

---

### A LOS ACTORES PRINCIPALES

A todos los estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica de Chile  
Y a Gabriel Barrientos Pesce

Gracias por su generosidad  
Gracias por mostrarme lo importante de la vida  
Gracias por ser valientes y sobre todo por ser lo que son: Grandes Personas

### Y A QUIENES ME BRINDARON SU APOYO Y GUÍA

Valeska Grau Cárdenas, Docente PUC, Chile  
Ana María Hojas y Daniela Medrano, PUC, Chile  
Patricio Cumsille, Docente PUC, Chile  
Marcela Pino Gaete, Arte UC, Chile  
Eva Penelo, Docente UAB, Catalunya  
Juan Muñoz, Docente UAB, Catalunya  
Olga Soler, Docente UAB, Catalunya  
Silvia Sanz, UAB, Catalunya  
José Luis Lalueza e Isabel Crespo, Docentes UAB, Catalunya  
Profesionales del Servicio de Atención a la Discapacidad PIUNE-FAS-UAB, Catalunya

A la Vicerrectoría Adjunta de Investigación y Doctorado de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Y a la Fundación Carolina, institución promotora de relaciones culturales y de cooperación entre España  
y países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones

## INDICE DE CONTENIDOS

---

<b>PRESENTACIÓN</b>	10
<b>RESUMEN</b>	12
<b>INTRODUCCION</b>	13
<b>CAPITULO I: MARCO TEÓRICO</b>	15
<b>1. LA DISCAPACIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL</b>	16
1.1 Derechos de las Personas con Discapacidad	22
1.2 Integración del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner	24
1.3 Educación, Inclusión y Discapacidad: Conceptos Interrelacionados	26
<b>2. INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	30
2.1 Antecedentes de Inclusión en la Educación Superior.	31
2.1.1 Inclusión en la educación superior en Estados Unidos	31
2.1.2 Inclusión en la educación superior en España	33
2.1.3 Inclusión en la educación superior en Chile	36
2.1.3.1 Contextualización de la educación superior en Chile	36
2.1.3.2 Discapacidad e inclusión en el contexto Chileno	40
2.2 Facilitadores en la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad de Educación Superior	47
2.2.1 Marco legal y políticas para la inclusión en la educación superior	48
2.2.2 Accesibilidad y diseño universal	49
2.2.3 Servicios y programas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior	54
2.3 Barreras en la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad de Educación Superior	59
2.3.1 Barreras de accesibilidad	60
2.3.2 Barreras sociales	61
2.3.3 Barreras actitudinales	63
<b>3. ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	65
3.1 Perspectiva Multidimensional de las Actitudes	65
3.2 Medición de las Actitudes hacia la Discapacidad e Inclusión	69
3.3 Investigaciones acerca de las Actitudes, Discapacidad e Inclusión en la Educación Superior	73
3.3.1 Investigaciones acerca de las actitudes hacia la discapacidad e inclusión en la educación superior en Chile	76
3.3.2 Importancia de la medición de actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en la educación superior	85
<b>CAPÍTULO II: PROBLEMA, OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS</b>	88
<b>1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	89
<b>2. OBJETIVOS</b>	94
<b>3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b>	95
<b>4. HIPÓTESIS</b>	96
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</b>	97
<b>1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	98
<b>2. PROCEDIMIENTO</b>	99
<b>3. PARTICIPANTES</b>	101
<b>4. INSTRUMENTOS</b>	105
4.1 Justificación de la Construcción del Instrumento y Contexto de Aplicación	105
4.2 Definición de las Variables y Construcción de los Ítems	106
4.3 Aplicación Piloto	126
4.3.1 Fiabilidad de las puntuaciones del instrumento en la muestra piloto	127
4.4 Aplicación del Instrumento en la Muestra Definitiva	135
4.4.1 Fiabilidad de las puntuaciones del instrumento en la muestra definitiva	138
4.5 Definición del Instrumento y Cumplimiento del Objetivo Especifico 1.1	145
<b>5. ANÁLISIS DE DATOS</b>	146

<b>CAPITULO IV: RESULTADOS</b>	<b>150</b>
<b>1. RESULTADOS REFERENTE A LAS ACTITUDES DE ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD HACIA LA INCLUSIÓN DE COMPAÑEROS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE TIPO UNIVARIANTE</b>	<b>152</b>
1.1 <b>Descripción de las Actitudes de Estudiantes sin Discapacidad hacia la Inclusión de Compañeros con Discapacidad en la Educación Superior</b>	<b>152</b>
1.1.1 Subescala 1: Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad	153
1.1.2 Subescala 2: Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad	154
1.1.3 Subescala 3: Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad	155
1.1.4 Subescala 4: Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad	155
<b>2. RESULTADOS REFERENTE A LA RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DE ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD HACIA LA INCLUSIÓN Y VARIABLES –SOCIODEMOGRÁFICAS Y EXPERIENCIA CON LA DISCAPACIDAD-: ANALISIS BIVARIANTE</b>	<b>158</b>
2.1 <b>Relación entre Variables Sociodemográficas y Actitudes hacia la Inclusión</b>	<b>158</b>
2.1.1 Relación entre la variable sexo de los estudiantes y sus actitudes hacia la inclusión	158
2.1.1.1 Escala total de actitudes, en función del sexo	159
2.1.1.2 Subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, en función del sexo	159
2.1.1.3 Subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, en función del sexo	160
2.1.1.4 Subescala 3 de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, en función del Sexo	160
2.1.1.5 Subescala 4 de creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, en función del Sexo	160
2.1.1.6 Síntesis de la relación entre las subescalas de actitudes y la variable sexo	160
2.1.2 Relación entre la variable edad de los estudiantes y sus actitudes hacia la inclusión	161
2.1.3 Relación entre la carrera cursada (carreras agrupadas) de los estudiantes y sus actitudes hacia la inclusión	162
2.1.3.1 Escala total de actitudes, en función de las carreras agrupadas	163
2.1.3.2 Subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, en función de las carreras agrupadas	163
2.1.3.3 Subescala 2 de Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, en función de las carreras agrupadas	163
2.1.3.4 Subescala 3 de Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, en función de las carreras agrupadas	164
2.1.3.5 Subescala 4 de Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, en función de las carreras agrupadas	164
2.1.3.6 Síntesis de la relación entre las subescalas de actitudes y la variable carreras agrupadas	164
2.1.4 Relación entre el año de ingreso (antigüedad en la carrera) de los estudiantes y sus actitudes hacia la inclusión	166
2.1.4.1 Escala total de actitudes, en función de la antigüedad en la carrera	167
2.1.4.2 Subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, en función de la antigüedad en la carrera	167
2.1.4.3 Subescala 2 de Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, en función de la antigüedad en la carrera	167
2.1.4.4 Subescala 3 de Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, en función de la antigüedad en la carrera	167
2.1.4.5 Subescala 4 de Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, en función de la antigüedad en la carrera	167
2.1.4.6 Síntesis de la relación entre las subescalas de actitudes y la variable antigüedad en la carrera	167

## CAPITULO IV: RESULTADOS (Continuación)

<b>2.2</b>	<b>Relación entre las Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la Inclusión y su Experiencia con la Discapacidad</b>	170
2.2.1	Diferencias en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal	170
2.2.1.1	Escala total en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal	170
2.2.1.2	Subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal	171
2.2.1.3	Subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal	171
2.2.1.4	Subescala 3 de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal	172
2.2.1.5	Subescala 4 de creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal	172
2.2.1.6	Síntesis de la relación entre las subescalas de actitudes hacia la inclusión y el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal	173
2.2.2	Diferencias en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo	175
2.2.2.1	Escala total en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo	175
2.2.2.2	Subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo	175
2.2.2.3	Subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo	175
2.2.2.4	Subescala 3 de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo	176
2.2.2.5	Subescala 4 de creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo	176
2.2.2.6	Síntesis de la relación entre las subescalas de actitudes hacia la inclusión y el grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo	176
<b>3.</b>	<b>RESULTADOS REFERENTE A LAS VARIABLES PREDICTORAS DE LA DISPOSICIÓN A APOYAR LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA: ANALISIS MULTIVARIANTE</b>	178
3.1	Identificación de las Variables Predictoras de la Disposición a Apoyar la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en una universidad chilena	178
<b>CAPITULO V: DISCUSIÓN</b>		180
1.	<b>VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO</b>	181
2.	<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTITUDES DE ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA</b>	184
3.	<b>RELACIÓN ENTRE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD Y SUS ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	188
4.	<b>RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD HACIA LA INCLUSIÓN Y SU EXPERIENCIA CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD</b>	190
5.	<b>IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES PREDICTORAS DE LA DISPOSICIÓN DE ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD A APOYAR LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA</b>	191
<b>CAPITULO VI: CONCLUSIONES</b>		193
1.	<b>Conclusiones finales</b>	194
2.	<b>Limitaciones</b>	201
3.	<b>Implicaciones y futuras iniciativas</b>	202
<b>REFERENCIAS</b>		206
<b>ANEXOS</b>		227



## INDICE DE TABLAS

---

Tabla 1: Distribución de las personas con y sin discapacidad, según institución y nivel alcanzado	41
Tabla 2: Distribución de las personas con discapacidad, según institución y nivel alcanzado	43
Tabla 3: Ejemplos de adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial y motora	53
Tabla 4: Concepciones de las actitudes	65
Tabla 5: Características de los instrumentos de medición de actitudes hacia la discapacidad	70
Tabla 6: Descripción de jueces expertos revisores del instrumento	116
Tabla 7: Criterios para evaluar los ítems del cuestionario por parte los jueces expertos	116
Tabla 8: Puntuación de los ítems agrupados por categorías, por parte de los jueces expertos	118
Tabla 9: Ítems del cuestionario referidos a variables sociodemográficas y experiencia con la discapacidad	124
Tabla 10: Ítems del cuestionario referidos a las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior	125
Tabla 11: Matriz generada a partir del análisis factorial en la muestra piloto	130
Tabla 12: Matriz generada a partir del análisis factorial) en la muestra piloto	132
Tabla 13: Medida de adecuación muestral KMO y prueba de Bartlett en la muestra definitiva	139
Tabla 14: Análisis factorial del cuestionario CACDEHI.ES en la muestra definitiva, dividida en un 25% y 75%	141
Tabla 15: Coeficiente de congruencia de Tucker (1951) en la muestra del 25% y 75%	142
Tabla 16: Peso factorial de los ítems del cuestionario CACDEHI.ES, según subescalas	143
Tabla 17: Estructura del cuestionario: subescalas, ítems y coeficiente Alpha de Cronbach	144
Tabla 18: Pruebas estadísticas desarrolladas en función de las variables medidas	146
Tabla 19: Valores del tamaño del efecto en pruebas estadísticas	148
Tabla 20: Estadísticos descriptivos de las subescalas de actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión	152
Tabla 21: Porcentaje de respuestas por ítem en las cuatro subescalas	157
Tabla 22: Resultados de la prueba <i>t</i> de Student y comparación entre la variable sexo y las subescalas de actitudes	159
Tabla 23: Estadísticos descriptivos de la variable edad	161
Tabla 24: Relación entre la variable edad y las subescalas de actitudes hacia la inclusión	161
Tabla 25: Frecuencia según carreras agrupadas	162
Tabla 26: Resultados de la prueba ANOVA y comparaciones múltiples de Scheffé entre actitudes y carreras agrupadas.	165
Tabla 27: Frecuencia según antigüedad en la carrera	166
Tabla 28: Resultados de la prueba ANOVA y comparaciones múltiples entre actitudes y antigüedad en la carrera	169
Tabla 29: Continuo de experiencia con la discapacidad	170
Tabla 30: Estadísticos descriptivos según continuo de la experiencia con la discapacidad a Nivel Personal	170
Tabla 31: Resultados de la prueba ANOVA y comparaciones múltiples de Scheffé entre las subescalas de actitudes y la experiencia con la discapacidad a nivel personal	174
Tabla 32: Estadísticos descriptivos según continuo de la experiencia con la discapacidad a Nivel Educativo	175
Tabla 33: Resultados de la prueba ANOVA y comparaciones múltiples de Scheffé entre las subescalas de actitudes y experiencia con la discapacidad a nivel educativo	177
Tabla 34: Resumen del análisis de RLM. Coeficientes de regresión en la disposición a apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad	178

## INDICE DE FIGURAS

---

Figura 1. Diagrama de representación de los componentes de la CIF	17
Figura 2. Estructura de la CIF	18
Figura 3. Representación del modelo ecológico de Bronfenbrenner	24
Figura 4. Mapa de contenidos del tema 1: La discapacidad como constructo social	29
Figura 5. Servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad en universidades Españolas	34
Figura 6. Distribución de las personas con discapacidad, en función del sexo	40
Figura 7: Representación de la interacción de sistemas, desde la perspectiva del modelo ecológico	57
Figura 8. Mapa de contenidos del tema 2: La educación, inclusión y discapacidad: conceptos interrelacionados	64
Figura 9. Categorías emergentes, según etapas educativas de los estudiantes con discapacidad	80
Figura 10. Modelo del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en una universidad chilena	82
Figura 11. Mapa de contenidos del tema 3: Educación, inclusión y discapacidad: conceptos interrelacionados	87
Figura 12. Distribución de estudiantes según sexo	100
Figura 13. Distribución de estudiantes según edad	100
Figura 14. Distribución de estudiantes según año de ingreso a la universidad	102
Figura 15. Distribución de estudiantes según grupos de carreras	102
Figura 16. Distribución de experiencia con personas con discapacidad a nivel personal	103
Figura 17. Distribución de experiencia con personas con discapacidad a nivel educativo	104
Figura 18. Gráfico de sedimentación en la muestra piloto	128
Figura 19. Gráfico de sedimentación en la muestra definitiva	139
Figura 20. Distribución de los promedios en las subescalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior	153
Figura 21. Proceso para construir el cuestionario CACDEHI.ES	181
Figura 22. Modelo ecológico del proceso de inclusión en contextos universitarios	196
Figura 23. Gráfico de síntesis: Relación entre las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de aquellos que presentan discapacidad en la educación superior y variables sociodemográficas y de experiencia con la discapacidad	199
Figura 24. Esquema de las variables predictoras de la disposición de los estudiantes sin discapacidad a apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior	199

## PRESENTACIÓN

---

El presente estudio incluye una historia que da cuenta del trabajo desarrollado a lo largo de casi una década. El hecho de haber formado parte de equipos de trabajo docente y de investigación en las facultades de psicología y de educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, así como también en la carrera de psicología en la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante UC), me ha permitido avanzar de manera significativa en la construcción de conocimientos respecto de temáticas relacionadas con la discapacidad, integración, inclusión, atención a la diversidad y en el desarrollo de tecnologías de inclusión.

Así, en el año 2006 emerge un importante y positivo cambio en mi trabajo de tesis doctoral, el cual se genera a partir de la necesidad de brindar apoyos a estudiantes con discapacidad en la UC. Para ello, establecimos un acercamiento directo con diferentes servicios y programas que brindan apoyos a los estudiantes con discapacidad en universidades de España -Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad de Salamanca y Universidad Ramón Llull-, y de Inglaterra y Suecia –Universidad de Cambridge y Universidad de Estocolmo-. Esta experiencia permitió definir los principales componentes de un servicio de apoyo dirigido a estudiantes universitarios con discapacidad, que posteriormente se vieron reflejados a través de la creación del Programa para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales de la Universidad Católica -PIANE-UC- en el año 2007. En este programa trabajé durante cinco años en la coordinación, junto a un equipo de profesionales del área de las ciencias sociales y de la educación. Además, desarrollé actividades de docencia y de investigación en la facultad de psicología y en el Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión de la UC y en la Universidad Alberto Hurtado, impartiendo asignaturas vinculadas a la Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, y también colaborando en los siguientes proyectos de desarrollo y de investigación, en calidad de coordinador, docente investigador o de co-investigador:

- FONADIS N° 13-106-2007; N° 13-135-2008; N° 13-219-2009; SENADIS 13-210-2010. Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección General Estudiantil y Escuela de Psicología, Coordinador académico de los proyectos para el PIANE –UC.
- VRAID PUENTE-UC, 2010: Creencias y construcciones sociales respecto a la discapacidad en contextos escolares inclusivos. Integración de alumnos con discapacidad intelectual al aula regular. rol del clima socioafectivo y estrategias pedagógicas.
- VRAID-UC N° DGP09 ADH014, 2010: Evaluación del impacto de la implementación de un sistema de tutorías de pares para apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC.
- FONDECYT N° 1060762. PUC, 2006-2010: Lengua de señas y lengua escrita en niños y niñas sordos: Su adquisición y posibles interacciones en un contexto educativo bilingüe.
- FONDEDUC- UC, 2008-2009: Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de desarrollo de habilidades tutoriales dirigido a alumnos UC, para el apoyo académico de estudiantes con discapacidad.
- UNESCO - Henkel SA. Pontificia Universidad Católica de Chile CEDETI-UC, 2007-2008: Diseño y evaluación de un software educativo para niños sordos en el ámbito de la lectoescritura, SUEÑALETRAS.
- UNESCO - Henkel SA. Pontificia Universidad Católica de Chile CEDETI-UC, 2006-2008: Edición Revisada, Actualizada y Mejorada de CANTALETRAS, Software para el Apoyo de la Iniciación Lectora para Niños Ciegos.
- VRAID - UC, 2008-2009: Estudio Descriptivo del Proceso de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior: Una mirada desde la Realidad de la UC.

Específicamente en el programa PIANE- UC, tras desarrollar acciones de apoyo directo a los estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, psicopedagógico y tecnológico, asesorías a sus docentes respecto del uso de adecuaciones curriculares no significativas, y de sensibilización en la comunidad universitaria, dimos comienzo al desarrollo de tareas de investigación.

En este sentido, el marco general de las investigaciones desarrolladas en los últimos cinco años, aborda la temática del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, considerando a diferentes actores, dentro de los cuales se incluyen a los docentes universitarios, estudiantes con discapacidad, y también a estudiantes sin discapacidad. Todo ello, concibiendo que las actitudes de la comunidad universitaria hacia la inclusión es uno de los componentes principales en el quehacer académico y social de los estudiantes con discapacidad. Los resultados obtenidos encontrados en los estudios relacionados con los estudiantes con discapacidad, con estudiantes tutores y con el profesorado, han sido publicados en: revistas científicas (Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals, 2009; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013; Lissi, Oneto, Zuzulich, Salinas y González, 2012, 2014), en congresos y seminarios nacionales (Lissi, Zuzulich, Salinas, Hojas y Medrano, 2009, 2012; Salinas, 2008) e internacionales (Lissi y Salinas, 2011; Lissi, Zuzulich, Salinas, Hojas y Medrano, 2011, Lissi, Zuzulich, Achiardi, González, Oneto, Hojas, Salinas y Medrano, 2012; Salinas, Lissi, Zuzulich, Hojas, y Medrano, 2012). Se suma a lo anterior, el capítulo -Educación de Niños y Jóvenes con Discapacidad: Más Allá de la Inclusión- en el libro --Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional-- (Lissi y Salinas, 2012), y la reciente publicación del libro -En el Camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial y motora- (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas y Vásquez, 2013), cuyo objetivo se refiere a continuar colaborando con la comunidad de instituciones de ES, mediante la difusión de información respecto a la inclusión y al significado que tiene en contextos universitarios, poniendo de manifiesto la actuación de todos sus actores.

Finalmente, cabe señalar la importancia que tuvo la Fundación Carolina, a través de la Beca de Formación Continua que me concedieron en el año 2012 para desarrollar una estancia en el PIUNE, Servicio de Atención a la discapacidad, perteneciente a la Fundación Autónoma Solidaria de la UAB, a través del proyecto: Cooperación e intercambio sobre la inclusión social y académica de estudiantes con discapacidad en la universidad. Como consecuencia, he tenido la valiosa oportunidad de concretar mi trabajo de tesis doctoral, desarrollando un análisis profundo y reflexivo de la literatura, de los datos y de los resultados obtenidos y conclusiones incluidas en este documento. En síntesis, el presente estudio denominado actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, representa un largo camino recorrido, y ha sido la pieza fundamental para definir la línea de especialización de mi postdoctorado y de los proyectos de investigación que he propuesto desarrollar en Chile.

## RESUMEN

---

La presente tesis doctoral se relaciona con las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Desde esta perspectiva, los objetivos del estudio fueron: 1) conocer las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, 2) identificar la relación de sus actitudes con variables sociodemográficas y experiencia con la discapacidad y 3) indagar acerca de variables predictoras de la disposición de los estudiantes sin discapacidad a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad en una universidad chilena. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de tipo exploratorio, descriptivo y correlacional. Para ello, se construyó un Cuestionario de Actitudes de Estudiantes hacia la Inclusión en la Educación Superior, CACDEHI.ES. Este cuestionario presenta una adecuada validez y fiabilidad en las puntuaciones e incluye cuatro subescalas: 1) disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, 2) percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, 3) emociones asociadas a la interacción con estudiantes con discapacidad, y 4) creencias respecto a la inclusión desde el ámbito académico. Los participantes fueron 1899 estudiantes universitarios sin discapacidad de una universidad chilena. Los datos fueron analizados utilizando diferentes pruebas estadísticas, incluyendo: prueba *t* de Student, correlación de Pearson, análisis de la varianza y comparaciones múltiples, regresión múltiple, midiéndose para todos los casos el tamaño del efecto. Los resultados muestran que los estudiantes sin discapacidad presentan actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Se encontraron diferencias en las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia aquellos que presentan discapacidad, en función de las variables -sexo, tipo de carreras cursadas y experiencia previa con la discapacidad a nivel personal-. Además, las variables que mejor explican la disposición de los estudiantes sin discapacidad a apoyar la inclusión, se relacionan con las emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad y con la percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, así como también con la variable sexo -en el caso de las estudiantes mujeres-, y con su experiencia con la discapacidad a nivel personal. Finalmente, desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner, se presentan diversas conclusiones que permiten comprender cómo el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior se articula en el sistema educativo, social y cultural, permitiendo a su vez, realizar una aproximación hacia futuras intervenciones e investigaciones.

Palabras clave: Discapacidad, Inclusión, Actitudes, Estudiantes, Educación Superior.

## INTRODUCCION

---

La presente tesis doctoral que se presenta a continuación se encuentra organizada en seis capítulos.

El capítulo 1 referido al marco teórico comprende una revisión exhaustiva de la literatura respecto a tres ámbitos principales la discapacidad, la inclusión y las actitudes. Específicamente se desarrolla un abordaje de antecedentes teóricos, los cuales se encuentran vinculados con diversas investigaciones, respecto a: la discapacidad como construcción social, la inclusión de estudiantes con discapacidad y las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Cada uno de los puntos señalados, incluye un mapa de contenidos que permiten distinguir la relevancia de la discapacidad y su relación con las actitudes en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en contextos universitarios. Entendiéndose que, la discapacidad es un constructo social que emerge a partir de la interacción de la persona y el entorno, cobrando especial relevancia, los factores ambientales -físicos, sociales y actitudinales- que pueden determinar las oportunidades en la participación y la calidad de vida de las personas con discapacidad (Badía & Orgaz, 2013; Verdugo, 2003; Verdugo Gómez & Navas, 2013). En síntesis, la discapacidad se concibe como un constructo social que se elicita cuando los diferentes sistemas interactúan de manera positiva o negativa, y como resultado se crean e instalan condiciones que favorecen o limitan los derechos de las personas con discapacidad, destacándose uno fundamental, la inclusión en contextos educativos.

En el capítulo 2 se expone el problema de investigación, el cual está relacionado con barreras actitudinales que pueden limitar el quehacer académico y social de los estudiantes con discapacidad en la educación superior, con lo cual emerge la necesidad de cubrir el desconocimiento que hay sobre las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en contextos universitarios, así como también de la necesidad de construir un instrumento válido y confiable que permita medir el constructo de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, desde una perspectiva multidimensional. La relevancia que subyace este problema de investigación, se relaciona por el efecto e impacto que tienen las actitudes de la comunidad universitaria en el quehacer académico y social de los estudiantes con discapacidad, mediante el reconocimiento de los avances y dificultades en la forma que se ha estado implementando este proceso en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Por consiguiente, se plantean los objetivos referidos a conocer las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, distinguir la relación de sus actitudes con variables sociodemográficas y de experiencia con la discapacidad, e identificar las variables predictoras de la disposición de estos estudiantes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta universidad. Estos objetivos permitirán por una parte, distinguir las intervenciones más efectivas de inclusión a implementarse en esta universidad, y por otra parte, generar conocimiento y continuar con el desarrollo de intercambio con otras universidades chilenas y con organismos estatales y privados del país y del extranjero.

El capítulo III expone los aspectos fundamentales de la *Metodología*, incluyendo una descripción del diseño de investigación, el procedimiento seguido, la muestra participante, los instrumentos de recogida de información y el tipo de análisis de datos utilizado en el estudio. En cuanto al *Diseño de la Investigación* se presenta una descripción del enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio, descriptivo y correlacional. Respecto al *Procedimiento* se describen las cuatro etapas por medio del cual se llevó a cabo este estudio. En el apartado de *Participantes* se presentan las características de la población muestral y en *Instrumentos* se explican los pasos para la definición del cuestionario, referidos a la justificación de la construcción del instrumento, definición de las variables y construcción de los ítems, aplicación piloto del instrumento y estimación de las propiedades psicométricas y definición del instrumento y producción de la versión definitiva. Y por último, en el *Análisis de Datos* se detallan las pruebas utilizadas en el presente estudio.

El capítulo IV expone los *Resultados* en directa relación con los objetivos del estudio, los cuales incluyen en primer término, un análisis descriptivo de tipo univariante de las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en la educación superior. En segundo lugar, se presenta un análisis de tipo bivariante para explorar las asociaciones entre las variables, con el objetivo de identificar por una parte, posibles relaciones entre las características sociodemográficas de los estudiantes universitarios sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión, y por otra parte, distinguir la relación entre la experiencia de los estudiantes con personas con discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión. Y en tercer lugar, se exponen los resultados mediante un análisis de tipo multivariante, con el objetivo de indagar las variables predictoras de la disposición de estudiantes sin discapacidad a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad en una universidad chilena.

En el capítulo V se plantea una *Discusión* respecto de los resultados obtenidos, en correspondencia con los objetivos planteados, desarrollando además una comparación de estos resultados con las investigaciones revisadas respecto de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Finalmente, en el capítulo VI se presenta un conjunto de *Conclusiones* desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), las cuales permiten realizar una aproximación para la construcción de puentes respecto a futuras intervenciones en el ámbito de la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios.

# CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

---

- 1. La Discapacidad como Construcción Social**
  - 1.1 Derechos de las Personas con Discapacidad
  - 1.2 Integración del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner
  - 1.3 Educación, Inclusión y Discapacidad: Conceptos Interrelacionados
  
- 2. Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior**
  - 2.1 Antecedentes de Inclusión en la Educación Superior
  - 2.2 Facilitadores en la Inclusión de estudiantes con discapacidad de Educación Superior
  - 2.3 Barreras en la Inclusión de estudiantes con discapacidad de Educación Superior
  
- 3. Actitudes hacia la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior**
  - 3.1 Perspectiva Multidimensional de las Actitudes
  - 3.2 Medición de las Actitudes hacia la Discapacidad e Inclusión
  - 3.3 Investigaciones acerca de las Actitudes, Discapacidad e Inclusión en la Educación Superior



## 1. LA DISCAPACIDAD COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

En la última década, el concepto de *discapacidad*, ha presentado importantes cambios y transformaciones a nivel conceptual, estructural y legal que han permitido avanzar en relación a cómo la sociedad deberá ir asumiendo determinados compromisos, responsabilidades y deberes en torno a las personas que presentan discapacidad.

En primer término, es preciso destacar un nuevo marco conceptual y estructural de la discapacidad, planteado por la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, CIF (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001) con el objetivo de aportar un lenguaje estandarizado, fiable y aplicable de manera transcultural, concibiendo el funcionamiento humano y la discapacidad, como elementos importantes de la salud y resultantes de la interacción de las características de la persona con el entorno y el contexto social. Para ello, la CIF (OMS, 2001) incorpora diferentes conceptos que se encuentran interrelacionados. El primero de ellos, se refiere a la *condición de salud* entendida como “toda alteración o atributo del estado de salud de un individuo que puede generar dolor, sufrimiento o interferencia con las actividades diarias o que puede llevar a contactar con servicios de salud o con servicios sociales de ayuda” (Fondo Nacional de la Discapacidad [FONADIS], 2005, p.14), incluyendo condiciones de enfermedad, trastorno, traumatismo y lesión, así como también, circunstancias temporales o evolutivas, tales como: embarazo, estrés, envejecimiento, anomalías congénitas o predisposiciones genéticas. El segundo, se refiere al *bienestar* que incluye todas las áreas del funcionamiento y que está estrechamente vinculado con los *dominios relacionados con la salud*, pero que no se encuentra cubierto por los sistemas de salud como una responsabilidad prioritaria, puesto que son parte de otros sistemas que contribuyen al bienestar global de la persona, como puede ser el ámbito del trabajo y la educación (FONADIS, 2005; OMS, 2001).

A su vez, la CIF (OMS, 2001) concibe el concepto de *funcionamiento* como un término global referido a las funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación, y por otra parte, distingue a la *discapacidad* como un término genérico que abarca tres dimensiones: deficiencias de función y de estructura, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación.

En síntesis, se plantea que la discapacidad:

Es un término que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo [con una condición de salud] y sus factores contextuales [ambientales y personales] (OMS, 2001, citado en FONADIS, 2005. p. 12).

De acuerdo a lo señalado, en la Figura 1 se puede observar cómo los diferentes componentes incorporados en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF (OMS, 2001), se encuentran relacionados con el funcionamiento de la persona en un dominio específico, interactuando de manera compleja y dinámica, entre la condición de salud y los factores contextuales (FONADIS, 2005).

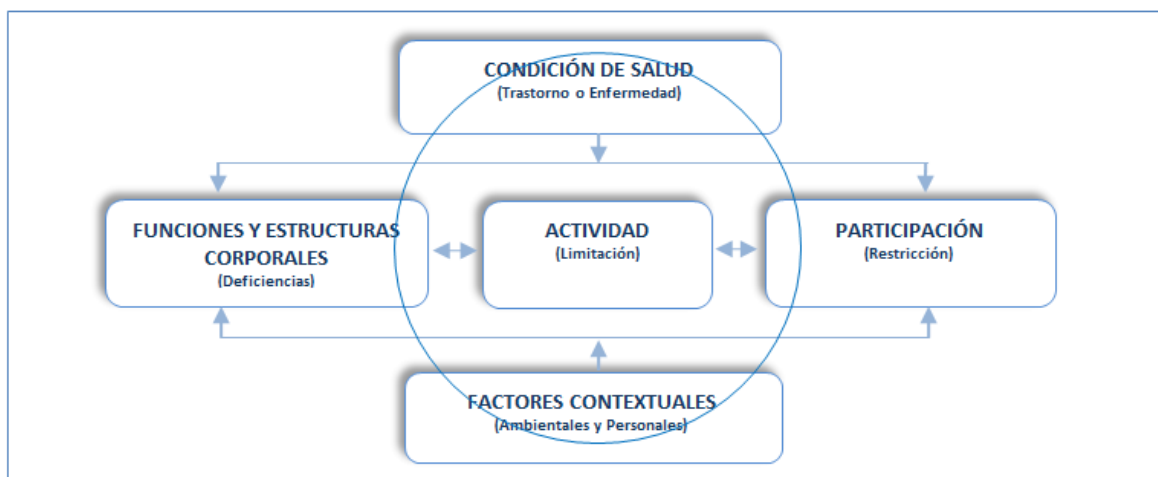


Figura 1. Diagrama de representación de los componentes de la CIF (FONADIS, 2005; OMS, 2001)

De esta manera, es posible inferir que la limitación en la actividad de una persona puede llegar a convertirse en discapacidad como consecuencia de la interacción entre las limitaciones funcionales y las características ambientales y sociales, y que además le puede provocar restricciones en la participación (Consejería de Asuntos Sociales, 2012; FONADIS, 2005; OMS, 2001).

De hecho, los factores contextuales son determinantes en el nivel de su funcionamiento, particularmente porque dichos factores, como por ejemplo -las actitudes de la sociedad, el sistema legislativo, las características arquitectónicas- pueden afectar directamente e interferir en diferentes niveles a la persona con discapacidad (FONADIS, 2005).

A partir de este diagrama, se puede observar que las interacciones son específicas y pueden funcionar en ambas direcciones, por lo cual es preciso tener presente que en la CIF (OMS, 2001), las personas no son las unidades de clasificación, sino que es una manera de describir la situación de cada individuo dentro de un conjunto de dominios de la salud o de aquellos que están relacionados con la salud.

En este sentido, y para una mejor comprensión de este modelo, la CIF (OMS, 2001) establece una estructura y organización de estos componentes, añadiendo otros elementos constitutivos de esta clasificación.

Tal como se puede apreciar en la Figura 2, en un primer nivel se distinguen dos partes: el *Funcionamiento y Discapacidad* y los *Factores Contextuales* (OMS, 2001).

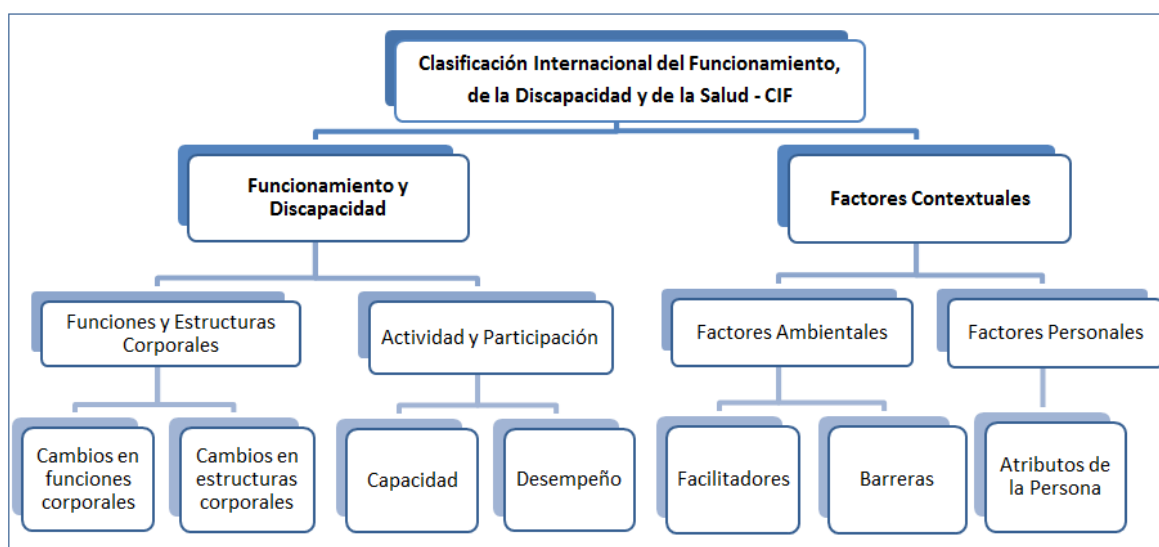


Figura 2. Estructura de la CIF (Basado en el modelo de FONADIS, 2005)

Del funcionamiento y discapacidad se desprenden dos componentes: a) *Funciones y Estructuras Corporales* y b) *Actividad y Participación*. Las funciones corporales son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales y las estructuras corporales son las partes anatómicas del cuerpo, por lo cual, los problemas o pérdidas en las funciones y estructuras corporales, se refieren a la *deficiencia* temporal o permanente que presenta la persona (OMS, 2001). Por otra parte, el concepto de actividad se entiende como la acción o realización de una tarea, y abarca todo el rango de áreas vitales relacionadas con el aprendizaje, movilidad, comunicación, autocuidado, entre las más importantes (OMS, 2001). Así, una *limitación en la actividad* se refiere a las dificultades de la persona producto de un determinado estado de salud, que puede afectar el desempeño en sus actividades. Y el concepto de participación se entiende como el acto de involucrarse en una situación vital y denota el grado de implicación de la persona, en donde se incluyen las ideas de ser incluido o aceptado a participar en algún área y por ende, los problemas que una persona puede experimentar en alguna situación vital, se denominan *restricciones en la participación* (OMS, 2001).

Por consiguiente, del componente de actividad y participación, se desprenden dos constructos de especial importancia, la *Capacidad* y el *Desempeño* (OMS, 2001). El primero de ellos, se refiere a la aptitud de la persona para realizar una tarea o acción, y el segundo, a lo que realiza o hace en su entorno actual. Ambos constructos, se encuentran directamente relacionados con la segunda parte de la CIF, los factores contextuales (OMS, 2001).

Los factores contextuales “representan el trasfondo total, tanto de la vida de un individuo como de su estilo de vida” (OMS, 2001, p. 18) e incluyen dos componentes: los *Factores Ambientales* y los *Factores Personales*.

Los factores ambientales conforman el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y se desarrollan, organizados a un nivel individual y social. A nivel individual, se trata del contexto inmediato de la persona y el segundo se distingue, puesto que incluye estructuras sociales formales e informales, tales como, organizaciones y servicios relacionados con el entorno educativo, transporte, redes sociales, regulaciones, actitudes e ideologías (OMS, 2001). Es fundamental recordar, lo que se ha señalado anteriormente respecto de que la discapacidad es “el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona” (OMS, 2001, p. 18). Es por esta razón, que los factores ambientales al interactuar con los componentes derivados del funcionamiento y de la discapacidad, determinan el desempeño y el grado de participación de la persona en una o más actividades, de manera positiva o negativa, a partir de los constructos de *Facilitadores* y *Barreras*. Algunos ejemplos, pueden ser las normativas y leyes, características arquitectónicas, las actitudes de la sociedad, entre otras.

De forma complementaria, los factores personales constituyen el trasfondo particular de la vida de un individuo y de su estilo de vida; definidos por las características de la persona, tales como el sexo, edad, educación, experiencias actuales y pasadas, conductas, aspectos psicológicos y de otras características, derivando por ello, al constructo de *Atributos de la Persona* (OMS, 2001).

En síntesis, la CIF es una de las clasificaciones aceptada por las Naciones Unidas, puesto que se basa en Las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993, citado en OMS, 2001). Específicamente, ofrece una forma para visualizar el nivel actual de conocimiento sobre la interacción entre los diferentes componentes y constructos, -del funcionamiento y discapacidad y de los factores contextuales-, y que en su conjunto pueden desempeñar un papel fundamental en la comprensión de los aspectos que facilitan o dificultad la actividad y participación de una persona con discapacidad en un contexto determinado (OMS, 2001). Esta forma de entender la discapacidad ha tenido un cambio significativo e implicaciones profundas en el modelo conceptual, desplazando el modelo médico que concebía a “la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud” (OMS, 2001, p. 22), integrando una perspectiva basada en el modelo social de la discapacidad que promueve la autonomía y que refuerza la línea de los derechos de las personas con discapacidad. Este modelo considera que el fenómeno fundamental se deriva de un problema de origen social, destacando aquellas barreras ideológicas o actitudinales, que trascienden en términos de cómo las personas con discapacidad se integran y participan en la sociedad (OMS, 2001).

Al respecto, se indica que existe gran variabilidad en la experiencia de una persona con discapacidad, a causa de la interacción entre problemas de salud, factores personales y, de manera significativa por factores ambientales (OMS-BM, 2011b). De hecho, en la representación de los componentes de la CIF se refiere explícitamente a las dificultades que se presentan en cualquiera de las tres áreas de funcionamiento bajo la denominación de: a) Deficiencias en las funciones y estructuras corporales, b) Limitaciones en la actividad y c) Restricciones en la participación (CIF, 2001; OMS-BM, 2011a). En este sentido, la evolución de las diferentes concepciones, la información y el uso del lenguaje respecto de la discapacidad, cobran especial relevancia, a la hora de establecer una perspectiva de “eliminación de toda significación descalificadora de la persona, huyendo de las etiquetas que generan marginación y segregación” (Verdugo, Gómez & Navas, 2013, p. 25). Pues bien, para continuar en el marco de comprensión de los diferentes tipos de discapacidad, en este estudio se abordan en mayor detalle la discapacidad física, visual y auditiva, con el objetivo de distinguir posteriormente, aquellos factores y estrategias que pueden favorecer o limitar la participación de estudiantes con discapacidad en el proceso de inclusión en contextos universitarios.

En primer lugar, respecto a la *Discapacidad Física* es preciso argumentar que existe un amplio nivel de heterogeneidad y diversidad en los diagnósticos, niveles de funcionamiento, y necesidades de apoyos por parte de las personas que la presentan (Gómez, Arias, Verdugo & Alcedo, 2013). Por ello, son diversas las formas de definir y clasificar este tipo de discapacidad. De acuerdo a la clasificación basada en la CIF (2001) y en la CIE (OMS, 1992), se pueden distinguir tres tipos: 1) Deficiencias motóricas osteoarticulares (cabeza, columna vertebral, extremidades superiores e inferiores), 2) Deficiencias motóricas del sistema nervioso [parálisis de una extremidad superior o inferior, paraplejía, tetraplejía, trastornos de la coordinación de movimientos y/o tono muscular, u otras deficiencias]; y 3) Deficiencias viscerales (aparato respiratorio-cardiovascular- digestivo- genitourinario, sistema endocrino-metabólico, y sistemas hematopoyético y sistema inmunitario). Ahora bien, considerando los planteamientos de Gómez et al. (2013), las personas con deficiencia motora son aquellas que:

Presentan de manera transitoria o permanente una alteración en su aparato motor, debida a limitaciones en el funcionamiento del sistema osteoarticular, muscular o nervioso, que da lugar en grados y formas variables a limitaciones en algunas de las actividades que pueden realizar la mayoría de las personas de su edad (p. 186).

En este sentido, se admite entonces que la discapacidad física se deriva de deficiencias motoras, que pueden afectar la postura, el desplazamiento, la coordinación y la manipulación de la persona, así como también, la comunicación, que pueden derivar a dificultades en la inteligibilidad del habla (Gómez et al., 2013; Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas & Vásquez, 2013; Méndez, 2010). Por lo tanto, la importancia de generar condiciones de equidad e inclusión en un contexto académico, van más allá de lo que puede ocurrir en una asignatura; Esta refiere una adaptación de todo el sistema, incluyendo aspectos de accesibilidad en

los espacios y del mobiliario, sistemas y recursos de apoyo adecuados a las características de los estudiantes, adaptaciones realizadas por los docentes acordes a sus necesidades, formación y sensibilización de la comunidad universitaria (Lissi et al., 2013) y también de condiciones de seguridad y prevención de riesgos (Jones & Hopkins, 2003). Todas ellas, de manera integrada posibilitarán a los estudiantes con discapacidad motora participar y desarrollar su quehacer académico y social en igualdad de oportunidades (Lissi et al., 2013)

En segundo lugar, se incluye en esta descripción a la *Discapacidad Visual* que cubre un amplio rango de tipos y grados de deficiencias de la visión (Lissi et al., 2013), los cuales en términos funcionales, se reagrupan bajo diferentes conceptos. Por una parte, la Organización Nacional de Ciegos de España utiliza una clasificación que integra aspectos senso-perceptivos de la persona con discapacidad visual y características funcionales para adquirir conocimiento en contextos educativos, refiriendo los siguientes tipos: Ceguera total; Ceguera parcial, Baja visión y Visión límite (Caballo & Núñez, 2013). Y por otra parte y de manera complementaria, la OMS (2013) plantea otros términos basados en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE, 2006, citado en OMS, 2013), entre los cuales se distingue: la discapacidad visual moderada, la discapacidad visual grave y la ceguera, los que además agrupa en dos conceptos: Baja Visión y Ceguera. Ahora bien, entendiendo que las personas con baja visión pueden presentar una pérdida parcial de la visión y las personas ciegas, una pérdida total de la visión, se indica que existe gran variabilidad en la agudeza y campo visual (Damari, 2000). Por ello, tal como se mencionó anteriormente, es muy importante distinguir cómo el entorno educativo y social, favorecerá la construcción de conocimiento y aprendizaje de las personas con discapacidad, ya sea sensorial u otra, proporcionando los apoyos, recursos y ayudas técnicas que les permitirán participar y desarrollarse en condiciones de equidad (Lissi et al., 2013).

En tercer lugar, en cuanto a la *Discapacidad Auditiva* se refiere a “algún grado de disminución en la capacidad para percibir los sonidos. El déficit auditivo se conoce también como hipoacusia y según su grado, se distinguen cuatro niveles: leve, moderada, severa y profunda” (Lissi et al., 2013, p. 28). En el ámbito específico de las personas sordas, es preciso señalar tres aspectos fundamentales: la cultura, la lengua y la educación (Domínguez & Velasco, 2013; Lissi et al., 2013). Desde la perspectiva sociocultural, las personas sordas se han agrupado y organizado, constituyendo comunidades, dentro del cual surge la lengua de signos, como un vínculo social que permite la identificación de sus miembros con una historia y una cultura propia (Lane, 1992, citado en Lissi et al., 2013; Skliar, Massone & Veinberg, 1995). Así, la lengua de signos permite a las personas sordas construir su identidad y constituye un sistema lingüístico con una gramática propia, permitiéndoles establecer una adecuada y óptima comunicación (Acuña, Adamo, Cabrera & Lattapiat, 1999, citado en Lissi et al., 2013).

En esta línea, una educación que acepte las características de las personas sordas, que reconozca su cultura, valore su lengua y respete sus diferencias, ha de estar orientada por un enfoque Bicultural Bilingüe (Lissi & Salinas, 2009). Específicamente, la educación es bicultural porque prepara a las personas sordas a desenvolverse eficazmente, tanto en la cultura mayoritaria oyente como en su propia cultura; y es bilingüe, porque reconoce la lengua de signos como su lengua materna, y el castellano, como segunda lengua, principalmente en la modalidad escrita (Jarvis & Knight, 2003). Por lo tanto, es necesario destacar el rol que tiene la sociedad –comunidad con discapacidad auditiva y oyente–, respecto de proveer de las “oportunidades para desarrollar habilidades y competencias que les permitan crecer como personas seguras, capaces de relacionarse y de actuar de forma lo más autónoma y satisfactoria posible en ambos contextos sociales” (Domínguez & Velasco, 2013, p. 232).

Desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad, los factores contextuales son los que determinan las oportunidades de participación y la calidad de vida de las personas con discapacidad en el sistema (OMS, 2001). De tal manera que dependerá de los apoyos, recursos –profesionales, materiales y tecnológicos– y de las adaptaciones que se realicen con los estudiantes con discapacidad física o sensorial para que puedan participar y desarrollar su actividad académica en condiciones de equidad, lo que además, influirá directamente en su desarrollo personal, afectivo y social (Abad, Méndez & Mendoza, 2010; Caballo & Núñez, 2013; Gómez et al., 2013; Lissi et al., 2013).

Tras haber abordado algunas consideraciones de la discapacidad –física, visual y auditiva–, resulta pertinente abordar en mayor profundidad una temática imprescindible, los derechos de las personas con discapacidad.

## **1.1 Derechos de las Personas con Discapacidad**

La construcción del modelo social de la discapacidad, así como también la promulgación de derechos y políticas en diferentes comunidades sociales y culturales, en gran medida han sido posible por los esfuerzos de las personas con discapacidad (Palacios, 2008; Verdugo et al., 2013). Esto es muy relevante, en el marco histórico de las diferentes normativas relacionadas con la igualdad de oportunidades, no discriminación e inclusión de las personas con discapacidad, dentro de las cuales se recogen las siguientes: La Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO], 1990), Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas (ONU, 1993), la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad (UNESCO, 1994), el Foro Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 2000), Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva del año 2004 y la Convención

sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006). La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006) se constituye como un segundo hito en el marco de comprensión de la discapacidad, la cual ha tenido importantes implicaciones a nivel mundial. En esta convención se reconoce a la discapacidad como “el resultado de la incapacidad de las sociedades de ser incluyentes y dar cabida a las diferencias individuales. Son las sociedades, no el individuo, las que deben cambiar, y la Convención proporciona una hoja de ruta para ese cambio” (ONU, 2010, p. 7). De hecho, el concepto de –derechos-- se entiende como un factor de cambio social (Palacios, 2008), dejando de manifiesto que es la primera vez que los derechos de las personas con discapacidad quedan expuestos de forma exhaustiva en un instrumento internacional vinculante (ONU, 2006, 2010).

De acuerdo a estos planteamientos, la ONU (2010) plantea que la discapacidad:

Implica una evolución en el pensamiento y la acción de los Estados y de todos los sectores de la sociedad, en virtud de la cual las personas con discapacidad dejen de ser consideradas receptores de servicios de beneficencia u objetos de las decisiones de otros, y pasen a ser titulares de derechos. Un enfoque de derechos humanos busca los medios de respetar, apoyar y celebrar la diversidad humana mediante la creación de las condiciones que permitan una participación significativa de una gran diversidad de personas, incluidas las personas con discapacidad. Proteger y promover los derechos de estas personas no se reduce a proporcionar servicios en la esfera de la discapacidad. Implica asimismo adoptar medidas para cambiar las actitudes y comportamientos que estigmatizan y marginan a las personas con discapacidad. Implica también poner en marcha políticas, leyes y programas que eliminen los obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad y garanticen a éstas el ejercicio de los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales (p. 11).

La Convención (ONU, 2006) reconoce de forma explícita que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos y establece normativas a través de un Protocolo Facultativo que los países adscritos o Estados Partes deben asumir con sus ciudadanos con discapacidad, basándose en los siguientes principios:

Respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; No discriminación; Participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; Respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; Igualdad de oportunidades, y Accesibilidad (p. 17).

Específicamente en el ámbito de educación, se destaca que los Estados Partes deberán asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles de enseñanza aprendizaje, particularmente, el acceso general a la educación superior y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás, mediante ajustes razonables para las personas con discapacidad (ONU, 2006).



Las diferentes aportaciones planteadas por la CIF (OMS, 2001) y por la Convención (ONU, 2006) respecto de la discapacidad, permiten abordarla bajo la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987). El objetivo de esto, no pretende desarrollar un nuevo enfoque de la discapacidad, sino que realizar una aproximación, desde una perspectiva sistémica, que pueda servir para la construcción de puentes entre lo que ha sido planteado y las diferentes contribuciones que serán presentadas en este capítulo, respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de educación superior. Habiendo hecho esta aclaración, se presentan los principales elementos de este modelo, que permiten además distinguir algunos ejemplos y preguntas que serán las directrices para abordar en el capítulo de las conclusiones.

## 1.2 Integración del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

Tal como se puede observar en la Figura 3, este modelo incluye diferentes sistemas que se encuentran en directa relación con la persona (Bronfenbrenner, 1987), en este caso, aludiendo a una persona con discapacidad (Salinas et al., 2013). El primer nivel y más próximo a la persona es el *microsistema*, referido a las relaciones e interacciones establecidas con la familia, amigos o actores del entorno educativo (Bronfenbrenner, 1987). En cada uno de estos contextos, se desprende una gran cantidad de variables que influyen en la persona, y que muchas veces son determinantes en su desarrollo o quehacer. La universidad puede ser un ejemplo de los contextos a los que pertenece un estudiante con discapacidad, donde se desarrollan diversas situaciones, experiencias y dinámicas de relación con docentes, compañeros y otros actores de la comunidad universitaria.

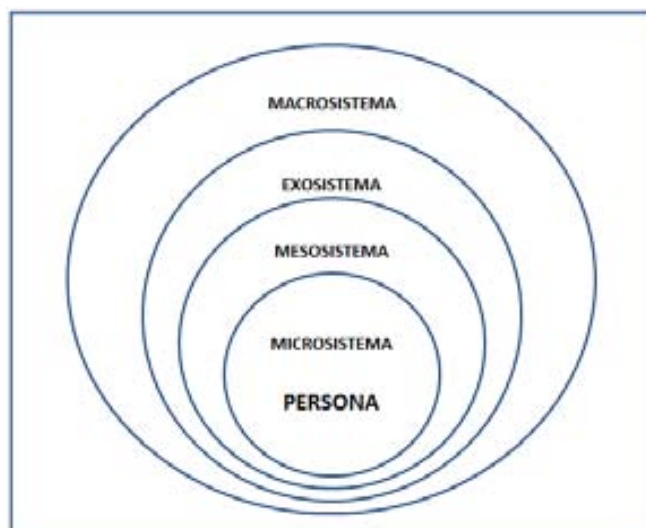


Figura 3. Representación del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987).

El segundo nivel, incluye el sistema denominado *mesosistema* que emerge a partir de la interrelación de dos o más entornos en donde participa activamente la persona (Bronfenbrenner, 1987). Esto se puede distinguir por ejemplo, cuando el decano de una facultad, el tutor encargado y varios docentes de una

carrera, se reúnen con los profesionales del servicio institucional para la inclusión, para abordar algunas adaptaciones que permitirán participar en condiciones de equidad en las diferentes asignaturas a todos los estudiantes, incluyendo a aquellos que presentan discapacidad.

Luego, se encuentra el *exosistema* referido a uno o más entornos que no incluyen a la persona de forma activa, pero que esta se ve afectada, por lo que ocurre en esos entornos (Bronfenbrenner, 1987). En este sentido surgen numerosos ejemplos: cuando se establece intercambio y colaboración entre diferentes actores de la universidad y de otras organizaciones, entre ellos, profesionales de infraestructura, especialistas en el área de accesibilidad y de la discapacidad, para desarrollar modificaciones arquitectónicas en algunos espacios físicos que permitan el desplazamiento de estudiantes con discapacidad física en el campus; o cuando se desarrollan acciones de sensibilización o difusión respecto del proceso de inclusión, accesibilidad o de tecnologías accesibles con otros contextos –escolar y empresarial-, o bien, cuando se conforman redes de investigación entre universidades y se desarrollan jornadas, seminarios o congresos.

Finalmente, se encuentra *el macrosistema*- el sistema más externo que incluye a las políticas y todos los aspectos sociales y culturales (Bronfenbrenner, 1987). Es decir, es el nivel que incluye a los factores contextuales, especialmente los factores ambientales. Aquí es donde pueden quedar reflejadas, por una parte, las normativas nacionales en relación a los derechos de educación, salud, calidad de vida, vida independiente, accesibilidad, etc.; y las normativas institucionales derivadas de las anteriores. Es decir, lo que ocurre en el macrosistema trasciende en la persona, mediante su influencia en otros sistemas, como por ejemplo, al instaurar normativas que planteen exigencias a las universidades en relación con la inclusión de los estudiantes con discapacidad, que permitan mejorar las condiciones de admisión y acceso a la ES.

En concordancia con el enfoque de derechos establecido por la Convención (ONU, 2006), el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos educativos, plantea un desafío a alcanzar en donde no sólo importan los compromisos y responsabilidades que asuman los Estados Partes. La relevancia se encuentra en el cumplimiento de lo propuesto por la Convención a nivel del microsistema, puesto que se relaciona con mejoras significativas “en el funcionamiento de las personas con discapacidad y en el incremento de resultados personales relacionados con su calidad de vida” (Verdugo, Gómez & Navas, 2013, p. 35). Al respecto, Verdugo et al (2013) plantean que la Convención “se constituye como una oportunidad significativa para avanzar en materia de derechos (...), siendo necesario el trabajo conjunto de la toda la sociedad para promover su implementación y garantizar que el gobierno vele por su aplicación y cumplimiento” (p. 36). En síntesis, se admite *la discapacidad como un constructo social* que emerge a partir de la interacción de la persona y el entorno, cobrando especial relevancia, los factores ambientales -físicos, sociales y actitudinales- que pueden determinar las oportunidades en la participación y la calidad de vida de las personas con discapacidad (Badía & Orgaz, 2013; Verdugo, 2003; Verdugo et al., 2013). La discapacidad

es un constructo social que se elicitaba cuando los diferentes sistemas interactúan, y como resultado, se crean e instalan condiciones que favorecen o limitan los derechos de las personas con discapacidad, destacándose uno fundamental, la inclusión en contextos educativos. De acuerdo a estas consideraciones, y desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) emergen importantes interrogantes que serán las directrices para abordarlas en los apartados siguientes de este capítulo y en mayor profundidad en los últimos capítulos. Estas preguntas se refieren a lo siguiente: a) ¿De qué manera interactúa la discapacidad en los diferentes sistemas?, y más específicamente en el contexto educativo, b) ¿Cómo interactúan los sistemas en un proceso de inclusión?, c) ¿En qué medida las interacciones, desde -el micro al macrosistema-, favorecen o limitan las oportunidades de participación de los estudiantes con discapacidad en la educación superior? y por último, d) ¿Cómo ha sido el proceso de inclusión en el contexto universitario?

### 1.3 Educación, Inclusión y Discapacidad: Conceptos Interrelacionados

En los sistemas educativos, *la diversidad de estudiantes* es una realidad considerando aspectos como la cultura, lengua, etnia, religión, sexo, discapacidad, nivel socioeconómico o lugar geográfico (Organización Mundial de la Salud - Banco Mundial [OMS-BM], 2011a; ONU, 2010; Rodríguez, 2004; UNESCO, 2005). Este hecho proporciona el punto de partida para vincular y definir la inclusión como un concepto que se relaciona con la valoración y aceptación de la diversidad (Arnaiz, 1999; Dixon, 2005; Priante, 2002; Stainback & Stainback, 1999).

En esta línea, la UNESCO (2005) plantea que la inclusión se refiere al “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (p. 13). Sin embargo, el proceso de inclusión no siempre lleva aparejado una idea de valoración de las diferencias (Lissi & Salinas, 2012). Por tanto, para lograr un mayor acercamiento, se requiere de un proceso que involucre una búsqueda interminable de maneras para responder a la diversidad (Ainscow, 2003) y por lo tanto, de importantes cambios culturales, estrechamente relacionados con las actitudes, creencias y prácticas de los diferentes actores educativos (Lissi & Salinas, 2012). Onrubia (2010) lo confirma señalando que la educación inclusiva requiere de la transformación del sistema educativo con el propósito de dar respuesta a la diversidad de estudiantes, promoviendo así, la inclusión social de todos ellos, como uno de los ejes fundamentales de la calidad en la educación. Este autor (Onrubia, 2010) además enfatiza que atender a la diversidad se relaciona con “la adaptación de las formas de enseñanza y el ajuste de las ayudas educativas (...) para asegurar que todos los alumnos alcancen las finalidades y objetivos de desarrollo personal y de inserción social (...) que presiden la educación” (p. 176).

Priante (2002) agrega que la *inclusión* es una actitud y un sistema de valores y creencias, basados en el reconocimiento de nuestras concepciones y disposiciones hacia las personas con discapacidad. Desde esta mirada, Rodríguez (2004) asegura que es una actitud que “engloba escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad” (p. 16). En este sentido, resulta evidente que la inclusión de estudiantes con discapacidad, conlleva un proceso prolongado de tiempo para desarrollar múltiples cambios en la sociedad (Lissi & Salinas, 2012). Se trata entonces de un cambio de perspectiva de la educación de los estudiantes con discapacidad, desde la cual Blanco (2010) plantea que se podrá alcanzar mediante el desarrollo de:

Un enfoque amplio de la atención a la diversidad, proporcionándoles los recursos y apoyos que necesitan y eliminando las barreras que limitan su acceso y permanencia en la educación, y su plena participación y aprendizaje, en coherencia con un enfoque social e interactivo de la discapacidad (p. 20).

Ahora bien, independientemente del consenso que se tenga hacia la inclusión, es considerado como uno de los objetivos y principios fundamentales de la educación (Ainscow & César 2006; Blanco, 2010; ONU, 1993, 2008; UNESCO 1994, 2000, 2005). Sin embargo, es necesario señalar que el debate aún está presente entre aquellos que defienden la inclusión, y los que sostienen que hay que tener cautela y que tal vez la inclusión no sea para todos (Lissi & Salinas, 2012).

Borland y James (1999) señalan que las políticas institucionales pueden apoyar explícitamente el modelo social de la discapacidad, pero se pueden contradecir con las experiencias que se mantienen con los estudiantes con discapacidad en los servicios de la institución universitaria, avalando por tanto el modelo médico. En consecuencia, el modelo médico y el modelo social de la discapacidad comprenden paradigmas opuestos. El modelo médico sustenta una educación que fomenta la exclusión, representada a través de la determinación de la educación de estudiantes con discapacidad en escuelas especiales (Zuttió & Sánchez, 2009), en donde además se sostiene una patologización de la diferencia (Zaretsky, 2005). De hecho, este modelo considera a la discapacidad como una enfermedad y a la diferencia como una desviación social (Carrington, 1999), lo que está fuertemente arraigado en la sociedad, especialmente en algunos profesionales que trabajan con personas con discapacidad (Bourke & Carrington, 2007; Carrington, 1999). Esto es muy relevante puesto que ha influido fuertemente en la formación de profesores y en sus creencias, actitudes y prácticas en educación (Carrington, 1999; Zaretsky, 2005). A diferencia de lo anterior, el modelo social concibe a la discapacidad no como el resultado de una deficiencia corporal, sensorial o cognitiva (Burrello, Lashley & Beatty, 2001, citado en Zaretsky, 2005), sino como un constructo que emerge a partir de la interacción de la persona y el entorno (OMS, 2001). “Una concepción social de la discapacidad enfatiza también la existencia de barreras en los contextos en que se desenvuelve la persona, que limitan sus posibilidades de participación y acceso a oportunidades de desarrollo y aprendizaje” (Lissi & Salinas, 2012, p.

201). En este sentido, Zaretsky (2005) señala que la adopción de uno de estos modelos –médico o social– - repercutirá e influirá significativamente en los estudiantes con discapacidad, en términos de su inclusión educativa y social. Es por eso, que cuando se plantea el reto de la inclusión en contextos educativos, desde una perspectiva social, se nos propone un cambio profundo en la forma de reconocer la diversidad humana, de entender la discapacidad y de concebir la educación de y para todos (Lissi et al, 2013). Al respecto, Dyson (1999, citado en Malinen & Savolainen, 2008) plantea que pueden resultar diferentes tipos de inclusión, a partir de los distintos discursos, y aunque puede ser difícil unificarlos, ofrece diversas posibilidades para desarrollar nuevas formas de pensar acerca de la inclusión.

Desde esta perspectiva, la construcción del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, se constituirá en aquellos entornos, donde se reconozca que la discapacidad depende de las oportunidades de participación y de las condiciones de equidad que ofrezcan los contextos educativos (Lissi & Salinas, 2012); y donde la diferencia sea concebida no como un problema, sino como un valor (Rodríguez, 2004).

Es interesante distinguir entonces, cómo *-la educación, la inclusión y la discapacidad-* se organizan en los sistemas sociales, pudiendo reconocerlos en un continuo, como tres conceptos relacionados e interdependientes en un proceso permanente de cambio (ver Figura 4).

La necesidad de avanzar más allá de la inclusión, deja de manifiesto que el proceso de inclusión implica asumir y admitir diferentes lenguajes y relaciones entre la comunidad educativa, planteando una manera alternativa de compartir el poder en la toma de decisiones respecto de la educación de estudiantes con discapacidad (Lissi & Salinas, 2012). Por lo tanto, lo que propone es modificar los diferentes sistemas y estructuras jerárquicas, permitiendo establecer un reconocimiento del otro y legitimando la experiencia de - las personas con discapacidad, de sus familias, docentes, técnicos, compañeros- y de todos quienes se impliquen en la construcción de una universidad y de una sociedad más justa e inclusiva (Lissi & Salinas, 2012).

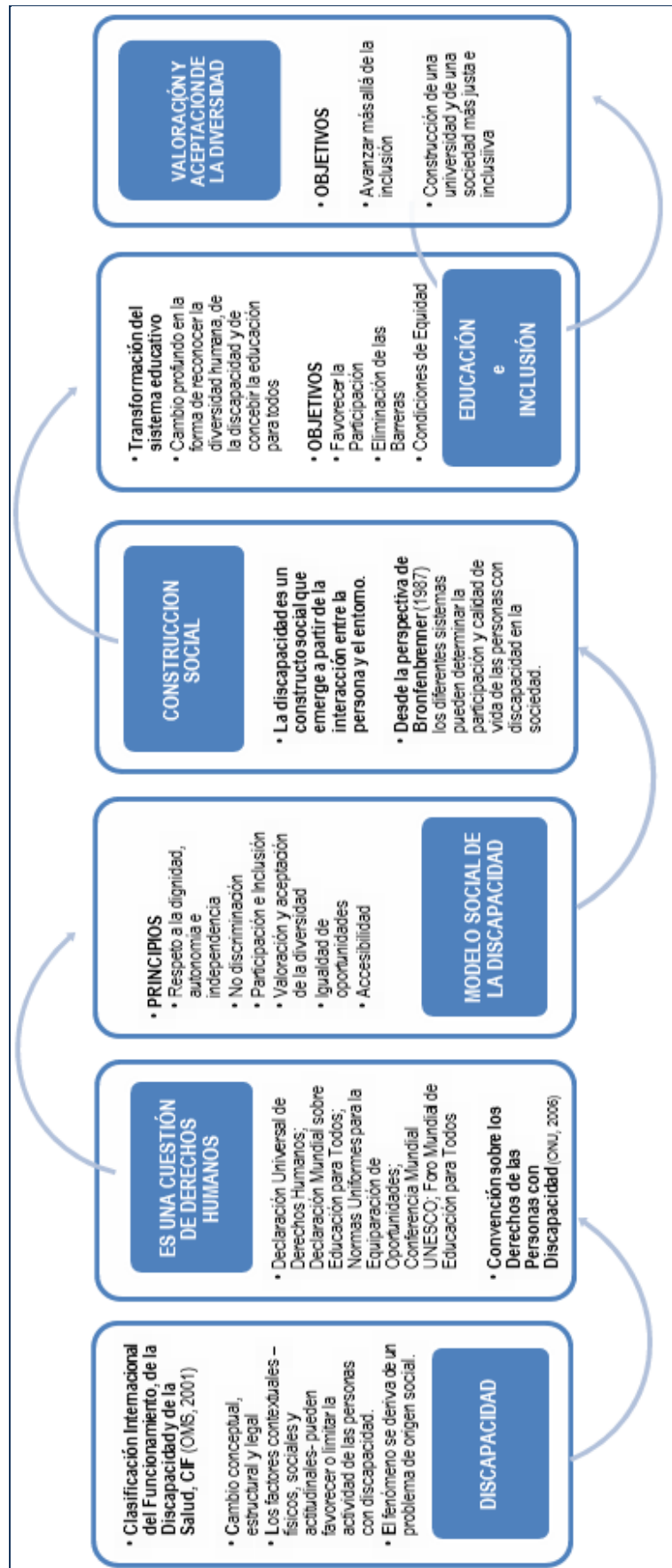


Figura 4. Mapa de contenidos del tema 1: La discapacidad como constructo social

## 2. INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las Instituciones de Educación Superior (en adelante ES) en las últimas décadas han presentado profundos cambios. Dentro de los más relevantes, se advierte un significativo aumento de las tasas de matrícula de estudiantes universitarios, así como también, la diversidad de estudiantes que integra este nivel educativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2013).

Por lo tanto, es fundamental que las instituciones encuentren los lineamientos que permitan a la comunidad estudiantil cada vez más heterogénea, acceder a una educación de calidad, considerando que el objetivo de la ES se refiere a construir conocimiento, favorecer el desarrollo de habilidades y competencias y proporcionar oportunidades en los diversos ámbitos del quehacer académico y social, para lograr posteriormente un adecuado nivel de inclusión laboral, autonomía y desarrollo en la sociedad (OCDE, 2013).

Ahora bien, si el énfasis está puesto en esto, tal como lo plantea Blanco (2006) “sólo será posible lograr una educación de calidad para todos, que promueva el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada persona, si se asegura el principio de igualdad de oportunidades” (p. 37). Sin embargo, la desigualdad en el acceso a la educación superior de calidad, sigue siendo uno de los principales desafíos a los que se enfrentan diversos países pertenecientes a la OCDE (2013). Especialmente cuando se trata de los estudiantes con discapacidad, y ya no sólo respecto a la calidad, sino al derecho de igualdad en el acceso, permanencia y egreso de estos estudiantes (Blanco, 2006, 2010; ONU, 2010; UNESCO, 2005).

La inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos educativos representa mejores y mayores oportunidades de participación en el aprendizaje, en la cultura, en las comunidades y en la sociedad (Blanco, 2010; UNESCO 2005). De hecho, se admite que la ES puede llegar a ser aún más importante para aquellos que presentan una discapacidad (Fichten, 1988), puesto que aumentaría sus posibilidades de obtener y mantener un empleo, incrementar sus ingresos, y lograr mayor independencia, autonomía y calidad de vida (Moswela & Mukhopadhyay, 2011). Así queda de manifiesto en la positiva evaluación que hacen los estudiantes con discapacidad respecto a los estudios universitarios, específicamente a nivel de su estructura e identidad personal y social (Borland & James, 1999; Salinas et al., 2013).

Es por esta razón, que resulta de tanta relevancia que las personas con discapacidad puedan tener las mismas oportunidades de alcanzar los estándares académicos que sus compañeros sin discapacidad, favoreciendo su participación y eliminando las diversas barreras (Konur, 2006), dos de los objetivos centrales de la inclusión (Blanco, 2010; UNESCO, 2005).

El aumento de estudiantes con discapacidad en la ES deja de manifiesto un escenario que en Europa, Norteamérica y Latinoamérica ha dado paso a importantes cambios en la sociedad con implicaciones directas en las instituciones de ES (OCDE, 2013; Lissi et al, 2013). Es por ello, que resulta indispensable considerar algunos antecedentes de inclusión de estudiantes con discapacidad, en diferentes sistemas sociales y culturales, para posteriormente distinguir aquellos factores que pueden facilitar y obstaculizar este proceso en contextos universitarios.

## **2.1 Antecedentes de Inclusión en la Educación Superior.**

En cuanto a los antecedentes del proceso de inclusión en la ES, se destaca la importante evolución que ha tenido el establecimiento de políticas, leyes y normativas, en diversos países de Norteamérica, Europa y Latinoamérica. En gran medida, esto ha permitido satisfacer el creciente interés de estudiantes con discapacidad por recibir educación universitaria (Konur, 2006). Para ello, se presenta a continuación, un análisis descriptivo de tres realidades, específicamente de Estados Unidos, España y Chile, que por una parte, dan cuenta de los antecedentes más relevantes del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios, y que por otra, se relacionan directamente con la creación e instalación del programa y con el diseño de investigación realizada en esta universidad chilena, al considerarse los lineamientos, directrices, modelos y servicios que en estos dos países se han desarrollado.

### **2.1.1 Inclusión en la educación superior en Estados Unidos**

El sistema político y legal de Estados Unidos demuestra una significativa y larga trayectoria, en cuanto al establecimiento de leyes que aseguran los derechos de no discriminación e igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y en la instalación de un proceso de inclusión en contextos de ES.

Entre las más relevantes, se encuentra la Sección 504 de la Rehabilitation Act of 1973, primera ley de derechos civiles que prohíbe la discriminación basada en la discapacidad en todas las instituciones que reciben fondos federales, incluyendo a las universidades (Harbour & Madaus, 2011; Leyser, Vogel, Wyland, & Brulle, 1998; West, Kregel, Getzel, Zhu, Ipsen, & Martin, 1993). Por consiguiente, se estableció la ley American with Disability Act (ADA, 1990) dando lugar a la creación de programas adicionales para el acceso a la ES y una mayor conciencia pública de los derechos de las personas con discapacidad (Harbour & Madaus, 2011). Respecto a esto último, es importante subrayar la creación de la Universidad de Gallaudet en el año 1864, marcando un hito en la historia de la educación superior de estudiantes con discapacidad auditiva (Lissi et al., 2013). Esta institución presenta un alto nivel de reconocimiento mundial en diversas



áreas de conocimiento y de investigación, así como también, en su liderazgo político para abogar por los derechos de las personas sordas.

A lo anterior, se suma la creación del National Technical Institute for the Deaf, asociado al Rochester Institute of Technology, NTDI/RIT en el año 1968 y la creación de uno de los primeros programas en la Universidad de Berkeley, Programa para Estudiantes con Discapacidad Física en el Campus, el cual fue liderado también por estudiantes universitarios con discapacidad. En este programa se redefinió el concepto de independencia como “el control que una persona tiene sobre su propia vida, -no en relación con cuántas tareas pueden ser realizadas sin asistencia-, sino en relación con la calidad de vida que se podía lograr con asistencia” (Palacios, 2008, p. 113). Y que además, tres años más tarde tuvo una importante influencia en la creación del Centro de Vida Independiente, extendido como un movimiento en diversos países del mundo (Palacios, 2008). Entendiéndose por vida independiente a “una filosofía y un movimiento de personas con discapacidad basados en el derecho a vivir en la comunidad gozando de autodeterminación, igualdad de oportunidades y autoestima” (OMS-BM, 2011a, p. 347).

Entre las principales normativas que se exigen cumplir por parte de las instituciones universitarias, se incluye: asegurar el acceso a las instalaciones y actividades y, la existencia de políticas de admisión y prácticas que no discriminen por motivos de discapacidad (Johnson, 2006). La ley ADA (1990) extiende el mandato de no discriminación por motivos de discapacidad en el sector privado y el sector público no federal, exigiendo a las universidades asegurar el derecho de igualdad de oportunidades para los estudiantes con discapacidad, proporcionando los apoyos a través de adaptaciones específicas, recursos tecnológicos, ayudas y servicios (Hebel, 2001, citado en Johnson, 2006). Sin embargo, en este proceso, surgieron algunas reacciones hacia los servicios y programas que conllevó un mayor análisis, estableciéndose la ley ADAAA (2008), la cual tuvo como objetivo abordar algunas de las limitaciones de la ley ADA (1991) especificando y operacionalizando el concepto de discapacidad, y los apoyos y servicios dirigidos a las personas con discapacidad de este país (Harbour & Amadaus, 2011). Por último, cabe señalar la ley denominada como The Higher Education Opportunity Act (U.S. Department of Education, 2008), cuyas regulaciones están dirigidas a los programas de formación del profesorado, basándose principalmente en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA).

Por último, se indica que en Estados Unidos existe un alto número de estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios universitarios, correspondiente a un 11% de la matrícula total del año académico 2007-2008 (National Center for Education Statistics, 2009, citado en Harbour & Madaus, 2011), entre los cuales se incluye la discapacidad física, mental, autismo, trastornos del aprendizaje –dislexia, déficit atencional- y otras derivadas de su condición de salud –epilepsia, diabetes, obesidad-. Actualmente, todas las universidades cuentan con servicios de atención a los estudiantes que presentan discapacidad (Campo, Verdugo, Díez & Sancho, 2006), siendo apoyados en diferentes ámbitos por la Association on Higher

Education and Disability [AHEAD] (Harbour & Madaus, 2011). Sin embargo, es preciso señalar que aún se reportan barreras vinculadas a aspectos sociales, especialmente actitudinales (Johnson, 2006).

### **2.1.2 Inclusión en la educación superior en España**

Es importante señalar la evolución que ha tenido España en el establecimiento y aplicación de políticas y prácticas que favorecen la inclusión de sus estudiantes con discapacidad en la ES, y que además, han sido fundamentales para la construcción de modelos teóricos y empíricos en la comunidad chilena especialmente en la universidad en donde se desarrolló este estudio.

Entre las normativas más relevantes se encuentra la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982), la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU, 2003) y la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001; LOMLOU, 2007). Dentro de sus principales regulaciones, se destacan las siguientes: adaptaciones en las pruebas de acceso a la universidad, reserva de un 3% de las plazas para estudiantes que presenten un grado de discapacidad legalmente reconocida, igual o mayor a un 33%, exención total de las tasas de la carrera universitaria, y recursos, apoyos y servicios con el objetivo de favorecer el acceso y continuidad de sus estudios (LOU, 2001; LOMLOU, 2007). En esta línea, en el Real Decreto 1791/2010 se establece el Estatuto del Estudiante Universitario indicando que la comunidad tiene el derecho a que no se le discrimine por razón de su discapacidad, ni tampoco por motivos de enfermedad. En el mismo, se establece que las universidades desarrollarán las actuaciones necesarias para garantizar que los estudiantes pueda alcanzar los conocimientos y competencias académicas y profesionales (Guasch, Hernández, Dotras, Álvarez & Váles, 2012). Dentro de ellas, la creación y desarrollo de servicios para los estudiantes universitarios con discapacidad, que permitan proporcionar los recursos y apoyos necesarios que garanticen la igualdad de oportunidades.

Respecto de los principales avances desarrollados en las universidades españolas, en primer término, se observa un aumento significativo en la matrícula de estudiantes con discapacidad. En el Libro Blanco de Universidad y Discapacidad (Peralta, 2007), se señala que los estudiantes universitarios con discapacidad fueron 7.739 en el curso académico 2004-2005. Posteriormente se constata su incremento, en la Guía de Asistencia a la Discapacidad en la Universidad (Fundación UNIVERSIA [UNIVERSIA], 2014), reportándose un total de 21.942 estudiantes con discapacidad.

Ahora bien, según los Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2014) el número de estudiantes matriculados en las universidades españolas en grado y máster en el curso 2013-2014 corresponde a 1.561.123 estudiantes. Por lo tanto, el porcentaje de aquellos que presentan discapacidad sería equivalente a un 1,3%(UNIVERSIA, 2014).



2005). Al respecto, dentro de las primeras que instalaron servicios específicos fueron la Universidad de Valladolid, Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Valencia (Díez et al., 2011).

Otro de los aspectos positivos a mencionar, es también reportado en el estudio anteriormente mencionado (UNIVERSIA-CERMI, 2013), respecto que un 62% de las universidades participantes, cuenta con planes de acción centrados en el principio de accesibilidad y diseño universal para todos. Entre éstos se destacan los siguientes: a) Diseño y aplicación de adaptaciones de acceso al espacio físico, al currículo y a la información; b) Diseño de asignaturas de libre elección acerca de la discapacidad y de masters sobre accesibilidad universal; c) Incorporación de la variable discapacidad en el diseño de planes de estudio y formación del profesorado y d) Desarrollo en el ámbito de investigación.

Finalmente, se señala que son cada vez más las universidades españolas que desarrollan progresivamente cambios y ajustes con el objetivo de atender los derechos de acceso de las personas con discapacidad a la ES, y garantizar su participación en igualdad de condiciones en la vida económica, social y cultural, respecto al resto de los ciudadanos (Fernández, Álvarez & Malvar, 2012; Verdugo & Campo, 2005).

Sin embargo, aún existen desafíos pendientes, entre los cuales se incluyen algunos ámbitos de aplicación de la legislación española (Castellana & Sala, 2006), la necesidad de instalar en todas las universidades del país, servicios y programas para la inclusión dirigidos a los estudiantes con discapacidad y a la comunidad universitaria (UNIVERSIA-CERMI, 2013). Y a su vez, resguardar que los recursos profesionales, técnicos, materiales y tecnológicos se encuentren disponibles de manera permanente, “ya que en ocasiones funcionan con subvenciones y convenios que hacen difícil la estabilidad de los profesionales, y del propio Servicio” (Verdugo y Campo, 2005). Así como también, atender la necesidad de llevar a cabo un mayor número de investigaciones acerca de cuestiones de índole social, académica y del proceso de inclusión de los estudiantes, más específicamente respecto de las actitudes de la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad en contextos educativos (Álvarez, Castro, Campo-Mon & Álvarez-Martino, 2005; Arias, Verdugo, Gómez & Arias, 2013; Castellana & Sala, 2005; Castro, Llorca, Álvarez & Álvarez, 2006; Díez et al., 2011; Polo, Fernández & Díaz, 2011; Rodríguez & Álvarez, 2013; Verdugo, Arias & Jenaro, 1994).

### 2.1.3 Inclusión en la educación superior en Chile

Para desarrollar este tema, se presenta una descripción de los antecedentes y características de la ES del país, para luego abordar la temática específica de la discapacidad, a través de los principales informes de la población, así como también de aspectos legislativos, los cuales permiten profundizar en el actual proceso de inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en Chile.

#### 2.1.3.1 Contextualización de la educación superior en Chile

De acuerdo a los *antecedentes históricos*, la primera universidad chilena fue la Universidad de San Felipe fundada en el año 1738, y que luego se convirtió en la actual Universidad de Chile (OCDE, 2013). Posteriormente en el año 1888 se creó la primera universidad privada en Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estas universidades se constituyeron como referentes de la ES nacional. En la década de los ochenta se contaba con un total de ocho universidades, dos de las cuales eran de propiedad pública y el resto de propiedad privada, aunque todas presentaban financiación pública (OCDE, 2013). Sin embargo, en el año 1981 se produjo un importante cambio a partir de la creación de “un nuevo marco jurídico que permitió crear por iniciativa privada: Institutos Profesionales (IP), Centros de Formación Técnica (CFT) y universidades privadas en el sistema de educación superior” (OCDE, 2013, p. 26). Esta situación marcó un fuerte impacto en Chile con significativas implicaciones a nivel educativo, económico y social.

Dentro de las *principales características* de la ES chilena, se destaca que no es obligatoria, incluye un requisito de acceso, mediante el cual los estudiantes deben haber completado la educación secundaria, y está compuesta de tres tipos de instituciones: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica (OCDE, 2013). Esta clasificación presenta directa relación con el tipo de cualificación académica, profesional o técnica entregada por estas instituciones (División de Educación Superior -Ministerio de Educación de Chile [DIVESUP-MINEDUC], 2012).

Específicamente, las universidades chilenas (DIVESUP-MINEDUC, 2012) se distinguen por lo siguiente:

- a) Son públicas o privadas.
- b) Presentan un sistema de admisión: Prueba de Selección Universitaria, PSU.
- c) La duración promedio de las carreras es de 6,3 años.
- d) Los beneficios para los estudiantes incluyen becas, créditos y ayudas.
- e) Son las únicas de las tres instituciones de ES que pueden proveer diplomas académicos e impartir formación profesional regulada por la legislación vigente, para las carreras de arquitecto, ingeniero agrícola, bioquímico, ingeniero civil, ingeniero comercial, ingeniero forestal, dentista, abogado, farmacéutico, profesor de primaria y secundaria, psicólogo, cirujano y veterinario (OCDE - BM, 2009, citado en OCDE, 2013).

f) Pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH, sólo aquellas que presentan mayor trayectoria y consolidación académica, las que además son gestionadas y reciben financiamiento por parte del Estado a través de subvenciones públicas (OCDE, 2013).

En la actualidad, Chile ha presentado un importante crecimiento en diferentes ámbitos de la ES. Así lo confirma el informe -Panorama de la Educación 2012, Indicadores de la OCDE- (2013), observándose un significativo aumento en el número de estudiantes, instituciones y también de los programas de estudio.

Un trascendente incremento en la matrícula de estudiantes universitarios se produjo entre el año 2002 y 2012, correspondiente a un total de 521.882 y 1.127.200, respectivamente (DIVESUP-MINEDUC, 2012). Este hecho ha tenido fuertes implicaciones y ha modificado notablemente el perfil de la comunidad estudiantil. Tal como se reporta “en 2011, siete de cada diez alumnos matriculados en la educación superior de Chile constituían la primera generación de sus familias que accedían a la universidad” (OCDE, 2013, p. 31). En este sentido, Chile obtuvo un avance equivalente a un 38% de estudiantes que accede a la ES respecto a la media de la OCDE (OCDE, 2013).

A lo anterior, se suma un significativo incremento en el número de instituciones de ES (OCDE, 2013). Desde el bajo número de universidades, que no superaban la decena en la década de los ochenta, un notable cambio se observa en el año 2009 (DIVESUP-MINEDUC, 2012), reconociéndose 173 instituciones de educación superior, de las cuales 60 eran universidades autónomas: 25 pertenecientes al CRUCH y 35 nuevas, privadas y ajenas al CRUCH. Seguido de un aumento en el gasto total en estas instituciones, correspondiente a un 2,5% del PIB en Chile, superior a la media (1,6%) de la OCDE (2013). No obstante, los fondos de este gasto provienen en su mayoría de fuentes privadas, similar a países como Estados Unidos y Japón, constituyéndose como el país con gastos públicos directos a instituciones de ES, más bajos de la OCDE (2013).

Por consiguiente, los programas de formación académica, profesional y técnica también presentan un aumento (OCDE, 2013). Es así como las universidades que obtienen licenciamiento, presentan autonomía y por ende, pueden crear carreras nuevas; y considerando que el proceso de acreditación institucional es voluntario para la mayoría de las carreras -con excepción de medicina y pedagogía-, existe la posibilidad que no la hayan realizado, sin mayor cuestionamiento (OCDE, 2013). Y aunque la acreditación tiene un incentivo importante, la financiación; éste no ha sido motivo para que sigan esta ruta, aun cuando la “acreditación institucional como la de las carreras conducen al reconocimiento público del aseguramiento de la calidad” (p.44).

Aunque ha habido un aumento en estos tres ámbitos, - matrícula de estudiantes, número de instituciones y programas de formación-, y que podrían suponer efectos positivos, se han obtenido negativas implicaciones en el sistema educativo y social chileno. En la evaluación de la ES realizada por la OCDE y el Banco Mundial en el año 2009 (citado en OCDE, 2013) ya se señalaban algunas deficiencias, relacionadas con el cambio producido en un periodo muy estrecho, pasando desde un sistema de élite a uno masivo, y también sobre problemas en el sistema de acreditación y de financiación de las instituciones universitarias.

En cuanto al ámbito del *acceso a la ES*, si se considera el tipo de colegios que provienen los estudiantes y el puntaje de la prueba de selección universitaria [PSU], se presenta una situación de alta desigualdad. En un extremo se encuentran los estudiantes provenientes de colegios particulares pagados [PP] y en el otro, aquellos que provienen de colegios municipales [MUN]. Las cifras son claras cuando se analiza el alto porcentaje (93%) de estudiantes de colegios PP que dieron la PSU y que a su vez se matricularon (76%) en alguna de las instituciones de ES; mientras que de un 62% de los estudiantes de colegios MUN que realizó la PSU; tan sólo un 33% se matriculó en una de estas instituciones (DIVESUP-MINEDUC, 2012).

Respecto al ámbito de *permanencia en la ES*, los datos también demuestran diferencias. Se advierte que “tres de cada diez estudiantes de educación superior abandonan su institución durante el primer curso” (DIVESUP-MINEDUC, 2012, citado en OCDE, 2013, p. 32). Al respecto, queda de manifiesto que un 81.5% de estudiantes de colegios PP permanecen en la misma universidad durante el primer curso, frente a un 75.8% de aquellos que provienen de colegios MUN (OCDE, 2013). Por lo tanto, estos resultados nos revelan que es mayor el porcentaje de abandono de estudiantes de colegios MUN (24.2%), que de aquellos que provienen de colegios PP (18.5%).

En esta misma línea, emerge un alto nivel de preocupación respecto a dos conceptos relacionados, cuyos efectos no sólo recaen en los jóvenes, sino que también en sus familias: la *duración* y el *costo* de las carreras universitarias. El primero de ellos, contrasta – la duración formal y la duración real de las carreras-. La duración formal del conjunto de carreras universitarias de pregrado a nivel nacional es de 10.1 semestres, pero en términos reales, se trata de 13.5 semestres (Pey, Durán & Jorquera, 2012). Esta situación supera ampliamente los 8.6 semestres promedio de los países de la OCDE (2011). Y el segundo concepto, declara el denominado “alto costo de la educación superior en Chile” (Pey et al., 2012). Esto puede verse claramente reflejado en el sistema de aranceles de referencia del año 2011, en donde la matrícula anual en las universidades del CRUCh fue de 3.173.539 pesos chilenos [4.000 euros al año] (Comisión de Financiamiento Estudiantil, 2012). A la luz de estos datos, si se suman estos dos aspectos –duración y coste— el valor total de una carrera universitaria en Chile pueden alcanzar cuantiosas cifras, incluso contemplando los sistemas de apoyo o de financiamiento ofrecidos hacia los estudiantes por parte del Estado o de las mismas instituciones.

En este sentido, no se trata solamente de analizar diferentes aspectos de la ES, sino que también establece un mayor análisis respecto de cómo el país y las mismas instituciones han logrado cimentar un sistema con todas estas situaciones de desigualdad e inequidad en las oportunidades de participación de todos sus estudiantes y de cómo la comunidad chilena desarrolla acciones efectivas para revertir esta situación.

Por lo tanto, antes de finalizar este apartado, y tras haber expuesto algunos puntos especialmente problemáticos y de gran relevancia en el país; resulta pertinente mencionar algunas acciones que se vislumbran como futuras estrategias de cambio. La primera está relacionada con diversas acciones desde entidades de gobierno y de las instituciones universitarias, que tienen como objetivo, evaluar la situación de la ES chilena, y garantizar los estándares de servicios, mediante un sistema de aseguramiento de la calidad, licenciamiento y acreditación de las instituciones (OCDE, 2013). Y la segunda, se vincula con la generación de un movimiento estudiantil secundario y universitario que ha promovido gran discusión e incluso cambios en lo que respecta a -la calidad de la educación, el lucro y la igualdad en el acceso a la ES.

Actualmente, el debate sobre igualdad de oportunidades educativas se centra en los factores determinantes del acceso a la ES y en la necesidad de compensar las inequidades acumuladas en trayectorias diferenciadas, para garantizar los aprendizajes y titulación oportuna de los grupos más vulnerables de la población que ingresan a ella (OCDE, 2013). No obstante, la transformación del sistema implica un proceso complejo y más largo de corregir, debido a que además, la situación política ha sido motivo de múltiples controversias.

Lo que sí queda de manifiesto, es que la ES en Chile es una tarea urgente de atender, y que sólo se logrará superar, si se consideran efectivamente los principios fundamentales por los cuales se rige (OCDE, 2013):

Promover la equidad, la relevancia y la eficiencia; fomentar una cultura de la calidad y la profesionalidad que conduzca a una mejora continua; apoyar la participación activa de los estudiantes; tener en cuenta la diversidad de estudiantes, instituciones, programas y tipos de oferta; ofrecer transparencia y apertura; y estar abierto a las experiencias de otros países (p. 12).

Tras la introducción de los principales antecedentes y aspectos generales de la ES en Chile, es pertinente continuar este apartado, abordando de manera más específica, la discapacidad y la inclusión.

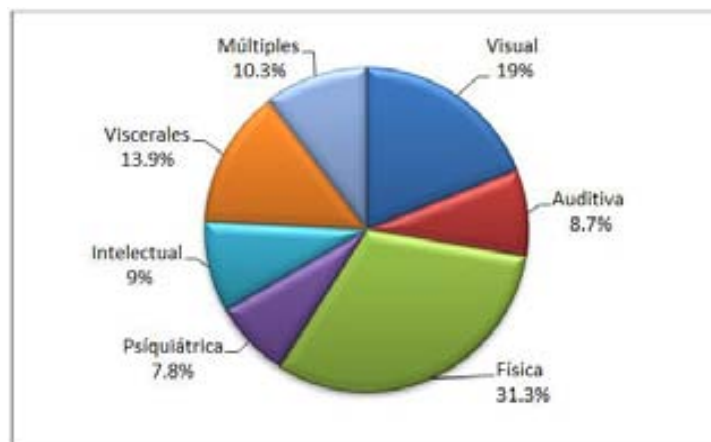


### 2.1.3.2 Discapacidad e inclusión en el contexto Chileno.

El *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*, ENDISC (Fondo Nacional de la Discapacidad [FONADIS], 2005) marcó un importante hito en la comunidad chilena, puesto que consiguió “recoger nueva y relevante información acerca de las condiciones de la discapacidad de la población, acercándose a un mayor diálogo estadístico con estándares internacionales” (p. 12). Para tal efecto, su objetivo principal fue “conocer la prevalencia de la discapacidad en sus diversos tipos y grados; y la medida en que esta condición afecta a las personas en las distintas dimensiones de su vida” (FONADIS, 2005, p. 21). Si bien existían algunos antecedentes registrados a partir de fuentes anteriores -Encuesta de Calidad de Vida y Salud del Ministerio de Salud en el año 2000; Censo Nacional del año 2002; Encuesta CASEN en el año 2003-, el estudio ENDISC (FONADIS, 2005) subraya la necesidad de fundar acciones en torno a la discapacidad sobre una sólida perspectiva de derechos humanos, señalando una ruta de cambio en donde prevalece la participación, la autonomía, la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Tras estos antecedentes preliminares, se concluye que en Chile las personas que presentan discapacidad son 2.068.072, correspondiente al 12.9% de la población total (FONADIS, 2005). De acuerdo a la distribución por sexo de las personas con discapacidad, un 58.2% son mujeres y un 41,8% son hombres (FONADIS, 2005). Respecto a la variable edad, la distribución se presenta según rangos etáreos, mediante el cual se indica lo siguiente: un 5,7% de personas se encuentran en un rango entre 0 y 14 años, un 8.3% entre 15 y 29 años, un 51% entre 30 y 64 años y aquellos que presentan más de 65 años, corresponde a un 35.1% de personas con discapacidad (FONADIS, 2005).

Tal como se observa en la Figura 6, según el tipo de deficiencia, se evidencia una mayor prevalencia de la discapacidad física y visual, equivalente a una 50.3% de la población total de personas (FONADIS, 2005).



**Figura 6.** Distribución de las personas con discapacidad, según el tipo de deficiencias (FONADIS, 2005).

Respecto al grado de discapacidad, se indica que un 55.6% de personas presenta un grado leve de discapacidad, un 24.9% moderado y un 19.5% severo. (FONADIS, 2005). El *grado leve de discapacidad* se refiere a la dificultad de la personas para desarrollar alguna de sus actividades de la vida diaria (AVD), siendo independiente y no necesitando del apoyo de terceros para desenvolverse; *grado moderado*, a una importante disminución o imposibilidad de su capacidad para realizar la mayoría de AVD, requiriendo de terceros para superar algunas barreras del entorno; y *grado severo*, a la imposibilidad para el desarrollo de las AVD de manera autónoma, necesitando del apoyo permanente de terceros (FONADIS, 2005).

Según la Condición Socioeconómica (en adelante CSE), la prevalencia de discapacidad en la población es de un 39.51% en una CSE baja, un 55.41% CSE media y un 5.08% en una CSE alta (FONADIS, 2005). Seguido a lo anterior, se plantea que el 81% de las personas con discapacidad declara que la discapacidad, ha afectado económicamente a sus familias (FONADIS, 2005).

En cuanto al ámbito educativo se puede observar en la Tabla 1, que un 9.8% de las personas con discapacidad no contaba con ningún estudio aprobado, un 42.7% no había logrado completar la educación básica o primaria, y sólo un 13.2% había conseguido alcanzar la educación secundaria (FONADIS, 2005).

Tabla 1: Distribución de las personas con y sin discapacidad, según institución y nivel alcanzado (FONADIS, 2005)

Tipo de Educación	Nivel alcanzado	PsD		PcD		Total		
		N	%	N	%	N	%	
Básica o Primaria	Incompleta	3.653.908	26,2%	883.709	42,73%	4.537.617	28,4%	
	Completa	1.206.004	8,7%	201.407	9,74%	1.407.411	8,8%	
Media o Secundaria	Incompleta	2.562.746	18,4%	287.698	13,91%	2.850.444	17,8%	
	Completa	2.589.725	18,6%	272.625	13,18%	2.862.350	17,9%	
Educación Superior	Técnica	Incompleta	157.336	1,13%	11.696	0,57%	169.032	1,06%
		Completa	43.270	0,31%	5.928	0,29%	49.198	0,31%
	Profesional	Incompleta	315.788	2,27%	21.114	1,02%	336.902	2,11%
		Completa	139.324	1,00%	6.180	0,30%	145.504	0,91%
	Universitaria	Incompleta	717.992	5,15%	49.378	2,39%	767.370	4,80%
		Completa	766.211	5,50%	42.809	2,07%	809.020	5,06%
Diferencial o Especial		8.707	0,1%	49.778	2,41%	58.485	0,4%	
	Sin estudios	1.689.688	12,1%	203.150	9,82%	1.892.838	11,8%	
	Ignorado	80.102	0,6%	32.600	1,58%	112.702	0,7%	
<b>Total</b>		<b>13.930.801</b>	<b>100%</b>	<b>2.068.072</b>	<b>100%</b>	<b>15.998.873</b>	<b>100%</b>	

PsD: Personas sin discapacidad; PcD: Personas con discapacidad; N: Población; %: Porcentaje.

Por otra parte, en cuanto a las *Políticas y Normativas* relacionadas con el ámbito de la *Discapacidad, Integración e Inclusión*, Chile ha dado pasos muy importantes.

En primer lugar, se distingue la primera normativa a partir del Decreto Supremo de Educación N°490/90 (República de Chile, 1990), estableciendo normas para integrar a niños y jóvenes con discapacidad en establecimientos educacionales, ofreciendo opciones educativas para garantizar su integración escolar.

En segundo lugar, en el año 1994 se promulgó la Ley 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad, derogando el decreto anterior, con excepción del artículo 4 que continuó teniendo vigencia.

Pues bien, en esta Ley (República de Chile, 1994), se establecieron normas que regulaban el acceso a la educación de los estudiantes con discapacidad en los establecimientos educacionales del país, mediante opciones definidas y normadas, e impulsando el desarrollo de acciones que favorecieran la creación, desarrollo y evaluación de Proyectos de Integración Escolar.

En tercer lugar, Chile se constituye como Estado Parte de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008). Y tal como se indicó anteriormente, la Convención marcó un hito en la comprensión de la discapacidad a nivel mundial (ONU, 2010), subrayándose aún más su impacto en el país no sólo en relación a la disposición e implementación de políticas en el ámbito de la educación, sino que también en otros, relacionados con el área de la salud y accesibilidad, entre los más importantes.

Posteriormente, en el marco de la Ley 20.121 (República de Chile, 2009) se establece el Decreto Supremo de Educación N° 170, en donde se comprometen los recursos y subvenciones para desarrollar una evaluación diagnóstica de los estudiantes con discapacidad, mediante un trabajo riguroso a nivel país, ofreciendo una oportunidad de actualización y por tanto de avance en lo que respecta la evaluación integral de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

Y por último, y más recientemente se establecieron las Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, mediante la promulgación de la ley 20.422 (República de Chile, 2010), reemplazando a la ley 19.284 (República de Chile, 1994). Dentro de sus principales planteamientos, la Ley 20.422 (República de Chile, 2010) expresa que la igualdad de oportunidades es:

La ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social (p. 5).

Entendiéndose en la misma (República de Chile, 2010) que una persona con discapacidad es:

Aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (p. 3).

En lo que respecta al ámbito de la educación, la Ley 20.422 (República de Chile, 2010) establece que:

Toda persona o institución, pública o privada, que ofrezca servicios educacionales, exigiendo la rendición de exámenes u otros requisitos análogos, deberá realizar los ajustes necesarios para adecuar los mecanismos, procedimientos y prácticas de selección en todo cuanto se requiera para resguardar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad que participen en ellos (p. 13).

Esto supone un significativo avance y a la vez también un gran desafío, considerando lo señalado anteriormente en el estudio ENDISC (FONADIS, 2005), respecto del bajo nivel de estudios alcanzados de las personas con discapacidad en Chile. Constatándose así, un alto nivel de desigualdad en el ámbito de acceso, permanencia y egreso en todos los niveles educativos.

Ahora bien, en el ámbito específico de *Educación Superior*, la legislación actual (República de Chile, 2010), establece que “las instituciones deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (p.21). Así mismo, se indica que las instituciones “deberán progresivamente adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordociegas (...) con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema” (p.10). Nuevamente, todo ello supone un importantísimo progreso en lo referido a políticas explícitas que apoyen el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES.

Sin embargo, en el estudio ENDISC (FONADIS, 2005) se señala que sólo un 6,6% del total de personas con discapacidad había accedido a alguna institución de educación superior\*2, a diferencia del 14,2% de la población total de chilenos. Es decir, sólo uno de cada quince estudiantes con discapacidad logra acceder a este nivel educativo (Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS], 2013). No obstante, este bajo porcentaje se puede explicar por dos razones. La primera tiene relación con el alto nivel de deserción de la etapa escolar (Ver Tabla 1), y la segunda, se relaciona con el altísimo porcentaje de personas mayores a 30 años, equivalente a un 86% (FONADIS, 2005). Para una mayor comprensión, se presenta a continuación (ver Tabla 2), la distribución de personas con discapacidad en las diferentes instituciones de ES, en donde se puede apreciar que “dos de cada tres personas con discapacidad que han accedido a la educación superior, lo ha hecho al sistema universitario (67.2%)” (FONADIS, 2005b, p. 6).

**Tabla 2: Distribución de las personas con discapacidad, según institución y nivel alcanzado en la ES (FONADIS, 2005b)**

Institución	Tipo de educación	Nivel alcanzado	N	%
Centro de Formación Técnica CFT	Técnica	Incompleta	11.696	8.5%
		Completa	5.928	4.3%
		Subtotal	<b>17.624</b>	<b>12.9%</b>
Instituto Profesional IP	Profesional	Incompleta	21.114	15.4%
		Completa	6.180	4.5%
		Subtotal	<b>27.294</b>	<b>19.9%</b>
Universidad	Universitaria	Incompleta	49.378	36.0%
		Completa	42.809	31.2%
		Subtotal	<b>92.187</b>	<b>67.2%</b>
<b>Total</b>			<b>137.105</b>	<b>100%</b>

N: Total de la Muestra, %: Porcentaje

\*2 Estos datos reflejan un porcentaje, independientemente si terminaron sus estudios. Ver en mayor detalle en la Tabla 1, la sumatoria de las filas de estudios, completos e incompletos, de los tres tipos de ES, técnica, profesional y universitaria, en personas con y sin discapacidad.

Por otra parte, en el Apartado de Educación Superior del informe técnico del Estudio ENDISC (FONADIS, 2005b), se indica que según el grado de discapacidad, se aprecia una relación negativa, respecto al acceso a la ES, puesto que a medida que es más severa la discapacidad de las personas, es menor el acceso a este nivel de estudios (ENDISC, 2005b). No obstante, e independientemente del grado de discapacidad –leve, moderada y severa--, el tipo de educación universitaria es la que mayormente prefieren los estudiantes (ENDISC, 2005b).

Si bien, en la población total de chilenos, los hombres presentan una leve diferencia por sobre las mujeres hacia los estudios de ES, equivalente a un 51.5% y 48.5%, respectivamente (FONADIS, 2005b). En lo que respecta a la población de personas con discapacidad, esta relación se invierte, siendo las mujeres con discapacidad las que alcanzan un porcentaje mayor de acceso a la ES (56.8%), por sobre los hombres (FONADIS, 2005b). Aunque esta relación, también podría estar explicada por la mayor prevalencia de mujeres con discapacidad en el país (FONADIS, 2005). En cuanto a la Condición Socioeconómica (en adelante CSE), se presentan diferencias notables entre la CSE baja, media y alta de las personas con discapacidad. “La relación que se establece cuando se trata de una CSE baja es de 7 de cada 1000; 74 de cada 1000 en una CSE media y 438 de cada 1000 en una CSE Alta” (FONADIS, 2005b, p. 9).

Considerando estos antecedentes, los avances en las normativas y legislaciones, no han sido suficientes para alcanzar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en contextos universitarios. En este sentido, cobra un alto nivel de importancia que, las instituciones y organizaciones públicas y privadas, diseñen e implementen estrategias que permitan favorecer la participación, autonomía, equidad e inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de ES (Lissi et al., 2013).

Al respecto, en los últimos años, se ha iniciado un proceso de evaluación de las pruebas de selectividad para el acceso a las universidades chilenas de estudiantes con discapacidad, y de los recursos o apoyos que el estudiante con discapacidad requiere para estar en condiciones de equidad (Lissi et al., 2013). Si bien, en el año 2005 sólo se contaba con diez universidades que incluían un sistema especial de ingreso (González & Araneda, 2005); cada vez es mayor el número de universidades privadas y estatales que integra criterios cada vez más ajustados a la legislación vigente, para que accedan los estudiantes con discapacidad sensorial o física a sus instituciones (SENADIS, 2013).

A su vez, entidades de gobierno han ido asumiendo esfuerzos concretos para apoyar los estudios universitarios, a través de becas y ayudas dirigidas a los estudiantes con discapacidad (Lissi et al., 2013). El Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS, 2014) además, ofrece fondos concursables a estudiantes con discapacidad y a instituciones de ES, para acceder al financiamiento total o parcial de proyectos para desarrollar actividades y estrategias que contemplen la eliminación de barreras contextuales en los espacios educativos y entregar ayudas adicionales para potenciar los procesos de inclusión universitaria de los

estudiantes en situación de discapacidad. A lo anterior, se suma la creación de la Red de Educación Superior Inclusiva –RESI--, instalada en 11 regiones del país con el objetivo de articular una red nacional de trabajo que permita fortalecer el desarrollo de la ES, en temáticas vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad en el nivel terciario y producir conocimientos que permitan optimizar la integración e inclusión educativa en los distintos niveles y modalidades educativas (SENADIS, 2014).

En algunas universidades chilenas se cuenta con servicios y programas específicos para apoyar a los estudiantes con discapacidad y a sus docentes en el proceso de inclusión (Salinas et al., 2013). En el año 2005 sólo eran cinco universidades con programas de apoyo a estudiantes con discapacidad, entre los cuales figuraban la Universidad Austral de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Arturo Prat (González & Araneda, 2005). Con el paso de los años, ya se han sumado otras instituciones de educación superior, en un trabajo de colaboración a través de la Red de Universidades Inclusivas del país, permitiendo abrir los espacios para establecer importantes cambios y transformaciones en el sistema nacional chileno. Actualmente, se reconocen diferentes programas y servicios en más de 10 instituciones, entre las cuales se distingue: El programa –ARTIUC-- dirigido a estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Concepción; La Central de Recursos Pedagógicos para la Inclusión –CREPPI-, dirigido a estudiantes con discapacidad sensorial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y El Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la Pontificia Universidad Católica de Chile -PIANE-UC-cuyo objetivo es promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad sensorial y motora en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil para otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades (Salinas et al., 2013).

Es particularmente importante mencionar que estas instituciones, junto a SENADIS y al Ministerio de Educación de Chile, en los últimos años han establecido un trabajo conjunto acerca de diferentes estrategias que tienen por objetivo asegurar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la educación superior (SENADIS, 2013).

Recientemente, en el Seminario -La Inclusión de Personas con Discapacidad en la Educación Superior Chilena- realizado en Santiago de Chile, se reunieron treinta rectores de instituciones de ES, quienes además firmaron la -Declaración de Santiago- (MINEDUC, 2013):

Compromiso que busca fomentar colaborativamente medidas que favorezcan la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior para favorecer la formación continua a lo largo de la vida y facilitar las condiciones que propicien el ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior del país, entre otros aspectos (p. 1).

A lo anterior se suma la entrega a todas las universidades del país, del libro -En el Camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile: Fundamentos y Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Discapacidad Sensorial o Motora- (Lissi et al., 2013) realizado por profesionales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En general, se evidencia un avance en las políticas y prácticas que favorecen el proceso de inclusión, y de un mayor compromiso por parte de las instituciones de ES en Chile (Lissi et al, 2009). Sin embargo, en países de Latinoamérica y más particularmente, en Chile, aún es preciso abordar una serie de barreras que limitan el acceso, permanencia y egreso a la ES de los estudiantes con discapacidad (Blanco, 2010; González & Araneda, 2005; Lissi et al., 2009; Peralta, 2007; UNESCO, 2005). Así lo declaran los informes nacionales y las investigaciones, aunque escasos, pero declarativos (Blanco, 2010; FONADIS, 2005; González & Araneda, 2005; Lissi et al., 2009; Lissi et al., 2013; Salinas et al., 2013; UNESCO, 2005). El proceso es incipiente, por lo tanto, requerirá de tiempo, compromiso y responsabilidad de quienes gobiernan, educan e investigan en la temática de la discapacidad; para instalar en todos ellos, -actitudes, creencias y disposiciones- para apoyar el proceso de inclusión, así como también para promover la valoración y el respeto a la diversidad, como parte natural del sistema social y cultural que queremos construir (Blanco, 2010; FONADIS, 2005b; González & Araneda, 2005; Lissi et al., 2013; SENADIS, 2013).

Habiendo realizado una revisión de las diferentes realidades de inclusión en la ES de tres países, resulta indispensable profundizar en los aspectos que facilitan y obstaculizan este proceso, con el objetivo de distinguir y reconocer posibles estrategias y elementos que debieran ser concebidos desde los diferentes sistemas para avanzar -más allá de la inclusión- (Lissi et al., 2012). Todo ello, sobre la base de que ambos – facilitadores y barreras- emergen desde los factores contextuales, específicamente del contexto físico y social que interactúan con la persona con discapacidad (OMS, 2001).

## 2.2 Facilitadores en la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad de Educación Superior

Los facilitadores son aquellos factores del entorno de una persona que optimizan y favorecen el nivel de “funcionamiento y reducen la discapacidad. (...) Pueden impedir que las deficiencias o las limitaciones de la actividad restrinjan la participación, dado que mejoran la ejecución real de una acción, con independencia del problema de capacidad de la persona” (OMS-BM, 2011a, p. 343).

Tal como lo afirma Shevlin, Kenny y McNeela (2004) el compromiso de cada institución de ES para facilitar la participación de las personas con discapacidad se puede medir por su disposición y éxito en el cambio de los procedimientos de admisión y evaluación curricular. Esto a su vez, apunta a la necesidad de garantizar que la inclusión de los estudiantes con discapacidad se considere como un cambio cultural, que va a transformar las prácticas de la institución y del personal en todos sus niveles (Shevlin et al., 2004). Otros autores (Alcantud, 1997; Priante, 2002) plantean que los facilitadores más relevantes en un proceso de inclusión para estudiantes con discapacidad, se relacionan con los recursos y apoyos, con las actitudes de la comunidad universitaria y con la educación de calidad que se brinde a todos sus estudiantes.

Al hacer un análisis de diversos estudios, respecto de los indicadores y estándares de actuación y buenas prácticas en contextos de inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad (Díez et al., 2011), y de diferentes informes y reportes de organizaciones e instituciones de educación superior (Abad, Álvarez & Castro, 2008; Alcantud, 1997; Borland & James, 1999; Burgstahler, 2007; Castellana, 2005; Cortés, Gallego, García & García, 2011; Díez et al., 2011; Fernández et al., 2012; FONADIS, 2005; Leyser & Greenberger, 2008; Lissi et al., 2009; Lissi et al., 2013; Méndez, Abad, Rodríguez & Árias, 2008; National Disability Authority [NDA], 2006; ONU, 2008; Peralta, 2007; UNESCO, 2005; Unidad de Integración y Coordinación de Políticas de Discapacidad de la Universidad de Alcalá de Henares [UICPD-UAH], 2013; UNIVERSIA-CERMI, 2013; UNIVERSIA-CERMI, 2013; Vickerman & Blundell, 2010), existe coincidencia en distinguir variados facilitadores que permiten el óptimo desarrollo de prácticas efectivas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios. Entre ellos, se destacan los siguientes: a) Existencia de servicios o programas de atención a estudiantes con discapacidad, b) Difusión, comunicación y sensibilización de las temáticas de discapacidad, inclusión y servicios disponibles, c) Investigación en el ámbito de la discapacidad e inclusión, d) Diseño de planes, programas y/o asignaturas que incluyan las temáticas de atención a la diversidad, discapacidad e inclusión, e) Accesibilidad universal y diseño para todos, f) Formación y asesoramiento a docentes respecto del uso de adaptaciones curriculares, estrategias metodológicas inclusivas y recursos tecnológicos especializados, g) Ayudas, apoyos y becas, h) Censo de estudiantes con discapacidad, i) Diseño, desarrollo y evaluación de políticas, normativas y procedimientos que aboguen por los derechos de las personas con discapacidad, j) Programa de tutorías de pares, k) Programas de apoyo para la inclusión laboral, y l) Intercambio con otras universidades y organizaciones públicas y privadas.



A continuación, se describen en mayor profundidad, tres aspectos facilitadores del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios, los que en gran medida engloban a los demás, los cuales están referidos a lo siguiente: 1) Marco legal y políticas para la inclusión en la educación superior, 2) Accesibilidad universal y diseño para todos, y 3) Servicios de atención y apoyo para la inclusión.

### **2.2.1 Marco legal y políticas para la inclusión en la educación superior**

En cuanto al primer elemento facilitador, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se indica que es fundamental que las leyes y políticas establecidas en los Estados Partes, se instauren las políticas bajo los principios generales de respeto, no discriminación, igualdad de oportunidades, participación y accesibilidad. “El derecho a la participación y a la no discriminación significa que ninguna persona debería sufrir ningún tipo de discriminación para participar en las diferentes actividades de la vida humana” (UNESCO, 2005, p. 59). Desde esta perspectiva, el cumplimiento de las normativas deberán asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles de enseñanza aprendizaje, incluyéndose por lo tanto, la educación superior (ONU, 2006).

Vickerman & Blundell (2010) enfatizan que la legislación sobre igualdad de oportunidades es una parte esencial en el proceso de inclusión, y es vital que esto se corresponda con la educación y la formación del equipo docente para responder de manera proactiva a las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad. Una de las estrategias para lograrlo en las instituciones, son normas rigurosas para la formación de los docentes, en lo que se refiere al conocimiento de la discapacidad, del proceso de inclusión y del uso de adaptaciones curriculares (Leyser & Greenberger, 2008). Y tal como ha sido mencionado en las numerosas normativas planteadas, las universidades tienen el deber de realizar ajustes razonables con los estudiantes con el fin de evitar situaciones de inequidad y desigualdad (ADA, 1990; ADAA, 2008; LOU, 2001; LOMLOU, 2007; República de Chile, 2010; República de Chile, 1994; ONU, 2006, 2008).

El éxito de las políticas inclusivas que promueven la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad dependen en gran medida del conocimiento del constructo de la discapacidad y de las actitudes y creencias que tenga la sociedad hacia la inclusión de personas con discapacidad (Arias et al., 2013). Por esta razón, nuevamente se hace hincapié en la necesidad de cimentar un proyecto institucional inclusivo, a través de un trabajo conjunto y de permanente reflexión y evaluación en la comunidad universitaria, respecto al significado e implicaciones de una educación de calidad para todos los estudiantes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2005).

Diversos investigadores (Arias et al., 2013; Barnes, 2005; Vickerman & Blundell, 2010) señalan que la legislación por sí sola no es suficiente para lograr un cambio y por lo tanto, la inclusión involucra una

estrategia aún más compleja que implica el ejercicio de prácticas, procedimientos y servicios que debieran ser evaluados de forma permanente por las personas con discapacidad. En este sentido, las instituciones de ES necesitan ser desafiadas a crear ambientes inclusivos (Pitt & Curtin, 2006, citado en Vickerman & Blundell, 2010), como parte de un desafío universal de ofrecer espacios de construcción de conocimiento para todos los estudiantes, independiente de sus diferencias de etnia, género, nivel socioeconómico o discapacidad.

En síntesis, la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, 2008) y las múltiples normativas establecidas en los diferentes países, y organizaciones internacionales relacionadas con la discapacidad, además de plantear explícitamente unos principios fundamentales, basados en el respeto, no discriminación, valoración de la diversidad, inclusión, igualdad de oportunidades, participación y equidad, plantean determinados deberes que los Estados Partes y las instituciones de ES debieran transformar en acciones y prácticas concretas, entre los cuales se destacan los siguientes:

- Formación en temáticas de discapacidad, inclusión, accesibilidad universal
- Aplicación de censos y catastros de las personas con discapacidad
- Evaluación de las instituciones, en base a indicadores de buenas prácticas
- Instalación de servicios y programas para la inclusión
- Instalación de un proceso permanente de sensibilización, difusión e intercambio
- Desarrollo de Investigación

## 2.2.2 Accesibilidad y diseño universal

La *Accesibilidad* y el *Diseño Universal* tienen como propósito responder a las diferentes características de las personas de una sociedad compleja y heterogénea (Peralta, 2007). Así lo ratifica la OMS y el Banco Mundial (2011a) indicando que “las políticas de acceso a la educación se deben sustentar en los principios del diseño universal” (p. 251).

Para distinguir la relación de estos conceptos, en primer lugar, se define la accesibilidad como el conjunto de características de un entorno, producto o servicio para utilizarlo en condiciones de confort, seguridad e igualdad por todas las personas y, en particular, por aquellas que presentan discapacidad (López, 2003, citado en Peralta, 2007). Entendiendo por entorno como “los elementos externos y las condiciones que rodean, influyen y afectan a la vida y el desarrollo de un organismo o población” (National Library of Medicine and Health, 2008, citado en Díez, 2013). Es decir, la accesibilidad “describe el grado en que un entorno, un servicio o un producto permiten el acceso de tantas personas como sea posible, en particular de personas con discapacidad” (OMS-BM, 2011a, p. 339). Y por otra parte, se define el diseño universal como un

“proceso que aumenta la usabilidad, la seguridad, la salud y la participación social a través del diseño y la conjugación de los ambientes, productos y sistemas, en respuesta a la diversidad de personas y capacidades” (OMS-BM, 2011a, p. 190). De esta manera, es plausible además la correspondencia con el llamado *diseño para todos* que beneficia a todas las personas que integra la sociedad, en términos de una mayor participación y eliminación de las barreras contextuales (Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas - Instituto de Mayores y Servicios Sociales [CEAPAT-IMSERSO], 2013).

Díez et al (2011) indican que la accesibilidad se constituye como una condición esencial para cualquier proyecto de inclusión, e incluso lo plantean “como un reto prioritario de los estamentos universitarios” (p. 60). Estos autores señalan dos ámbitos de actuación: la promoción de accesibilidad y las adaptaciones (Díez, 2013). El primero de ellos, se refiere a la eliminación de barreras físicas, arquitectónicas, de comunicación e información y del transporte; y el segundo, a acomodaciones o ajustes mediante cambios en las condiciones del ambiente que le permitirá a la persona satisfacer situaciones vitales y obtener calidad de vida (Díez, 2013). Peralta (2007) lo confirma admitiendo que la implementación de adaptaciones y el uso de ayudas técnicas estarían vinculadas con el principio de accesibilidad, eliminación de barreras e igualdad de oportunidades.

Por tanto, la accesibilidad y el diseño universal se relacionan directamente con los factores contextuales, específicamente con los factores ambientales, puesto que incluyen un “amplio abanico de posibilidades que van desde las modificación de aspectos físicos muy cercanos a la persona hasta el diseño de políticas sociales por parte de los gobiernos de un país” (Díez, 2013, p. 406). Es decir, es aplicable a diversos entornos –físicos, sociales o virtuales— mediante el cual, se consignan diferentes principios básicos para evaluar el diseño en cualquiera de ellos (Connell et al., 1997, citado en Díez, 2013). Entre los más importantes se destaca el uso equitativo, la flexibilidad en el uso, la información perceptible, y los espacios y tamaños adecuados, cuya operacionalización ha sido un gran aporte en términos de su aplicación para la creación de productos y servicios diversos (Díez, 2013). Sin embargo, este autor admite también, la difícil tarea de eliminar por completo las barreras que presenta el entorno.

Ahora bien, en el contexto académico, -la accesibilidad universal y diseño para todos- comprende las características esenciales para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, Burlaghster (2001) indica que el Diseño Universal para el aprendizaje (en adelante DUA) es un paradigma emergente e innovador que favorece la igualdad de oportunidades y que garantiza la construcción de conocimiento de todos los estudiantes (Díez et al., 2011; Roberts, Park, Brown & Bryan, 2011). El DUA plantea la oportunidad a la comunidad universitaria, especialmente a los docentes, para utilizar estrategias metodológicas innovadoras que permitirán potenciar las oportunidades de participación de todos sus estudiantes, así como también, disminuir las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en todo su quehacer

académico (Salinas et al., 2013; Schelly, Davis & Spooner, 2011). Son múltiples las estrategias para desarrollarlas en las prácticas docentes, entre las cuales se destaca -el uso de adaptaciones curriculares, disposición de apoyos y recursos personales y tecnológicos y un proceso permanente de evaluación y reflexión acerca del impacto de los ajustes y adaptaciones desarrollados-, pero lo que se debe enfatizar es que sirven para todos los estudiantes (Burlagher, 2001; Schelly, Kenny & McNeela, 2011).

El hecho que el DUA se fundamente en el principio de valoración y aceptación de la diversidad, pone de manifiesto que estamos tratando de un paradigma necesario e indispensable en el quehacer de los docentes universitarios (Salinas et al., 2013). Una de las maneras efectivas de responder a la diversidad, comprende el diseño y desarrollo de propuestas curriculares acordes a las necesidades de todos los estudiantes y por ende de los estudiantes con discapacidad (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2005). De acuerdo a lo anterior, se ratifica lo planteado por la UNICEF (2005): “un currículum para la diversidad ha de ser lo suficientemente abierto y flexible para que se pueda adaptar y enriquecer en función de las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero también ha de ser amplio y equilibrado” (p. 74). Este escenario sólo conlleva a reinventar estrategias de accesibilidad y revitalizar voluntades en los actores involucrados en el proceso de inclusión (Fernández et al., 2012).

En contextos de educación superior, estas adaptaciones curriculares se refieren a aspectos no significativos, relacionados con modificaciones en las estrategias metodológicas, en los procedimientos de evaluación y en los recursos (Duk & Hernández, 2003). Al respecto, diversos autores (Konur, 2006; Leyser, Vogel, Wyland & Brulle, 1998; Lissi et al., 2013) señalan sugerencias de adaptaciones en la presentación de los contenidos, en la aplicación de evaluaciones, mediante cambios en el formato y extensión del tiempo, así como también en el uso de recursos personales, materiales y tecnológicos adaptados y accesibles (Lissi et al., 2013).

El propósito de la implementación de las adaptaciones con los estudiantes con discapacidad en contextos universitarios es favorecer el acceso y construcción de conocimiento y logro de aprendizajes, y también asegurar las oportunidades de participación y las posibilidades de demostrar sus conocimientos en condiciones de equidad (Lissi et al., 2013). Lissi et al. (2013) plantean que la decisión de utilizar determinada adaptación curricular no significativa, dependerá de la discapacidad que presente el estudiante, así como también de las características del curso o programa de estudio. Además, indican ciertos requerimientos para que se implementen de manera efectiva el trabajo en clases, y que permita al estudiante acceder a la información entregada o solicitada por el profesor (Lissi et al., 2013). Estos autores, destacan la importancia que tiene el conocimiento previo de las diversas adaptaciones por parte del profesorado y también de otros actores, como pueden ser los estudiantes tutores, para desarrollar de manera efectiva un trabajo conjunto con el profesional de apoyo para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la institución de ES.

En este sentido, el sistema de tutorías de pares cumple diversos objetivos, dentro de los cuales se incluye el brindar apoyo en el proceso de aprendizaje de otros estudiantes (Good, 2000; Lissi, 2010; Mynard & Almarzouqi, 2006), facilitar el acceso a la información y a la comunicación y reconocer las necesidades de ellos, desde una práctica más cercana (Shain & Kramer, 2004). En diversos estudios, se indica que, los tutores pares es uno de los grupos de agente de cambio con mayor influencia entre los jóvenes (Hunter, 2004; Sloane & Zimmer, 1993; Lissi, 2010). De hecho, es una de las estrategias más difundida y utilizada en contextos universitarios, pese a que la evidencia de su efectividad es aún discutida (Harden, Oakley & Oliver, 2001; Harden, Weston & Oakley, 1999). Sin embargo, lo que sí queda claro es que influye positivamente en el quehacer universitario, reduciendo la deserción, asegurando la permanencia de los estudiantes; y alcanzando el logro de objetivos personales, académicos y sociales (Topping, 1998, citado en Kowalsky & Fresko, 2002). En síntesis, la importancia e impacto de las tutorías de pares, es un ámbito que se destaca también desde la accesibilidad. Lissi (2010) lo confirma admitiendo que en contextos universitarios “sirve como referente de información, y facilita el crear conciencia o sensibilizar acerca (...) de las barreras a las que se ven enfrentados sus pares con discapacidad para su permanencia en la Universidad” (p. 5). Las tutorías de pares promueve una actitud más abierta y favorable hacia sus pares con discapacidad y lo que es aún más trascendente, contribuiría también a promover una Universidad y sociedad más inclusiva y accesible (Lissi, 2010).

A continuación, se presentan diferentes sugerencias de adaptaciones que hacen referencia explícita a la importancia de la accesibilidad en contextos de educación superior (ver Tabla 3), señalando el tipo de adaptación en la metodología o evaluación, la discapacidad del estudiante, el objetivo y descripción.

Tabla 3: Ejemplos de adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial y motora (Lissi et al., 2013)

Tipo de adaptación	Objetivo	Descripción
<b>Estudiantes con discapacidad Visual (ciegos o con baja visión)</b>		
<b>Metodológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer el acceso a la información y a la participación en las actividades de un curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permitir al estudiante utilizar un apoyo tecnológico durante el desarrollo de las clases y actividades del curso (Uso de notebook con un software lector o magnificador de pantalla.</li> <li>Facilitar el material utilizado en clase, en formatos accesibles. Por ejemplo, impreso en Braille, información gráfica en relieve, o bien digitalizada.</li> <li>Permitir que el estudiante cuente con el apoyo de un tutor o ayudante, en clases, cada vez que sea necesario. Esto, especialmente en actividades como laboratorios, salidas a terreno, entre otras.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover que el estudiante ejecute tareas y evaluaciones en igualdad de condiciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptar y realizar los ajustes al material de evaluación en un formato accesible.</li> <li>Utilizar el mismo formato que a todos los estudiantes del curso. Evaluar oralmente solo si es que no se ha podido tener la evaluación en un formato digital o el estudiante no cuenta con un software lector de pantalla o magnificador de pantalla.</li> </ul>
<b>Estudiantes con discapacidad auditiva (sordos)</b>		
<b>Metodológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilitar el acceso del estudiante a la información y favorecer la participación en las actividades del curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar recursos de apoyo pedagógico y tecnológico, tales como: glosarios terminológicos, mapas conceptuales, esquemas, diagramas, entre otros.</li> <li>Permitir la presencia de un intérprete de Lengua de Señas durante las clases, procurando que dicho intérprete se ubique en un lugar adecuado y visible para el estudiante</li> <li>Contar con ayudantes que puedan tomar apuntes</li> <li>Durante una presentación con diapositivas, se debiera alternar las explicaciones con momentos en los que el estudiante pueda mirar lo proyectado;</li> <li>Facilitar con anticipación apuntes y presentaciones, así como las referencias bibliográficas y material didáctico o de trabajo, que deberá utilizar el estudiante.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantizar la igualdad en el acceso a la información.</li> <li>Asegurar que el estudiante realmente comprenda los enunciados y preguntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permitir la presencia del intérprete de lengua de signos en las evaluaciones.</li> <li>Intentar incluir siempre enunciados que contengan una idea principal por cada pregunta en las evaluaciones escritas.</li> </ul>
<b>Estudiantes con discapacidad auditiva (con hipoacusia)</b>		
<b>Metodológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer el acceso visual a la lectura labial del emisor o fuente comunicativa</li> <li>Favorecer el acceso a la información desde las condiciones ambientales o espaciales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procurar hablar siempre de frente al estudiante y no de espaldas. Evitar hablar cuando se está escribiendo en la pizarra, o al mismo tiempo que se espera que los estudiantes observen una imagen o dibujo.</li> <li>Procurar vocalizar bien, sin prisa, hablando con una intensidad normal sin forzar la voz ni gritar. Repetir preguntas o comentarios que hagan otros estudiantes durante la clase.</li> <li>En clases en donde la participación de todos los estudiantes sea relevante, se recomienda disponer los asientos en forma de "U", o en círculo, para facilitar que pueda mirar a sus compañeros mientras hablan.</li> </ul>
<b>Estudiantes con discapacidad física o motora</b>		
<b>Metodológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer el acceso a la información y el registro personal de contenidos relevantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permitir que el estudiante utilice un apoyo tecnológico durante la clase: notebook, grabadora, o cámara fotográfica, softwares especializados (magnificador de caracteres, Dragon Naturally Speaking, entre otros).</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permitir que el estudiante rinda las evaluaciones en igualdad de condiciones en relación a sus pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar, preferentemente, el mismo formato de evaluación oral, escrito, grupal u otros para todos los estudiantes, considerando algunos cambios si se presentaran las siguientes situaciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>Usar evaluaciones en modalidad escrita, si el estudiante presenta dificultades en la comunicación oral y no en la escrita.</li> <li>Solicitar a un ayudante o tutor que apoye al estudiante en las actividades de terreno, de laboratorio o más prácticas, si aquel presentara dificultades motoras en su desplazamiento.</li> <li>En caso que no se pueda realizar la evaluación escrita o en su computador, desarrollar las evaluaciones en modalidad oral, solicitando a un ayudante que lo apoye en la transcripción de las respuestas, de tal manera que el estudiante pueda revisar las respuestas de cada pregunta.</li> </ul> </li> </ul>

Finalmente, cabe señalar que existen numerosos estándares, normas y recomendaciones respecto al tema de accesibilidad y diseño universal, sin embargo, en el contexto del presente estudio, cabe destacar el libro -- Espacio Europeo de Educación Superior: Estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad— elaborado por un equipo de profesionales de la Universidad de Salamanca (Díez et al., 2011). Este documento ofrece información específica a los diferentes actores que trabajan en servicios dirigidos a estudiantes con discapacidad en instituciones de ES, así como también proporciona “datos sobre la valoración de indicadores y estándares obtenidos a partir de juicios de expertos en la atención de personas con discapacidad (...) de distintas universidades españolas” (Díez, 2011, p. 10). De hecho, este libro se configura como un avance en la definición e información de los estándares y prácticas de inclusión en contextos universitarios (Díez et al., 2011).

### **2.2.3 Servicios y programas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES**

El tercer elemento que se incluye como facilitador es la existencia de un servicio, programa o unidad de atención a estudiantes con discapacidad en la universidad (Díez, 2011; UNIVERSIA-CERMI, 2013; Guasch et al., 2012). El servicio de apoyo institucional es uno de los factores de mayor importancia para el éxito del proceso de inclusión en contextos universitarios, puesto que favorece las oportunidades de participación, reduce en gran medida las limitaciones en la actividad académica y social y por lo tanto, favorece el quehacer universitario de los estudiantes con discapacidad (Moswela & Mukhopadhyay, 2011).

Borland & James (1999) advierten que el desarrollo de la calidad del bienestar de un estudiante universitario requiere de coherencia y perseverancia, puesto que la creación de un sistema de apoyo para aquellos que presentan discapacidad, debe ser el comienzo de un trabajo conjunto y debe permanecer durante toda su carrera. Pero lo que parece indispensable considerar es que, el apoyo concebido en términos individuales sólo puede tener un impacto limitado en la práctica y en la disposición a apoyar el proceso académico de los estudiantes con discapacidad (Shevlin et al., 2004). En muchos casos, se encuentra instalado un modelo proveniente de la educación especial o de la integración escolar, en donde se centra el apoyo y atención individualizado de los estudiantes, más que en el sistema educativo, influyendo a los docentes para que no se responsabilicen e impliquen en el proceso de inclusión, a través de adaptaciones en sus prácticas educativas (UNESCO, 2005).

La inclusión, va más allá de la discapacidad que presenta determinada persona; propone un cambio de modelo educativo, en donde los diferentes sistemas deben intentar enriquecerse de sus experiencias, pero con un objetivo más amplio; de otra manera, el trabajo de un servicio, podría quedar circunscrito a apoyos particulares, y no trascender en el logro del proyecto institucional de inclusión (Lissi y Salinas, 2012; UNICEF,

2005). La inclusión es un movimiento más amplio que se preocupa de las oportunidades de aprendizaje y participación de todos los estudiantes (UNICEF, 2005).

Estas consideraciones proporcionan el punto de partida para señalar algunas acciones que debieran ser desarrolladas en los servicios y programas de atención a los estudiantes con discapacidad en contextos universitarios (Abad et al., 2008; Alcantud, 1997; Borland & James, 1999; Burgstahler, 2007; Castellana, 2005; Cortés et al., 2011; Díez et al., 2011; González & Araneda, 2005; Lissi et al., 2013; Méndez et al., 2008; Leyser & Greenberger, 2008; NDA, 2006; Peralta, 2007; Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad de la Universidad de Zaragoza [OUAD], 2014; UICPD-UAH, 2013; UNIVERSIA, 2013; Vickerman & Blundell, 2010; Harbour & Madaus, 2011, UNIVERSIA, 2012, UNIVERSIA-CERMI, 2013). Específicamente, se presentan a continuación las actividades más relevantes, vinculadas con el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad, incluyendo para ello a todos los actores de la comunidad universitaria:

- Orientación y asesoría en la etapa de transición a la educación superior
- Atención personalizada y detección de las necesidades personales y académicas: Apoyo psicopedagógico, asesoría y orientación psicoeducativa y tutorías
- Asesorías a docentes acerca de adaptaciones curriculares no significativas y diseño universal para el aprendizaje
- Gestión de adaptaciones curriculares no significativas en las facultades
- Asesorías en cuanto a tecnológicas accesibles, ayudas técnicas, becas, subvenciones, convocatorias
- Ayudas técnicas: Intérprete de lengua de signos, asistente personal, apoyo en los desplazamientos o transporte adaptado.
- Orientación y asesoría respecto al empleo e inclusión laboral
- Sensibilización, comunicación y difusión en la comunidad universitaria: respecto a la inclusión, discapacidad y accesibilidad universal.
- Colaboración con otras universidades e instituciones y asociaciones
- Sistemas de evaluación de calidad y gestión del servicio.

Desde la perspectiva del modelo ecológico, anteriormente señalado, los servicios de atención y todos los agentes de la comunidad universitaria, cobran especial relevancia, puesto que se ubican en los niveles más próximos al estudiante con discapacidad (Salinas et al., 2013). De esta manera, los servicios, programas o unidades de apoyo a los estudiantes con discapacidad se constituyen como un medio para canalizar e impulsar diferentes acciones que permitan asegurar el nivel de accesibilidad -a los espacios, información, comunicación, recursos y tecnologías-, y potenciar las oportunidades de participación y desempeño en sus actividades universitarias (Peralta, 2007). Por esto es tan importante que el equipo de profesionales y



técnicos de estos servicios, cuenten con la formación, conocimiento y experiencia en el área de inclusión de personas con discapacidad, desde la perspectiva de los derechos de la personas con discapacidad (ONU, 2008; Lissi et al., 2013).

Como punto de partida, un aspecto que se debiera establecer entre la universidad y los servicios de apoyo, es el acuerdo de confidencialidad respecto de la discapacidad del estudiante. Si bien esta información permitirá entregar con anticipación sugerencias y directrices a los docentes para desarrollar las adaptaciones correspondientes (Shevlin et al., 2004), la discapacidad se podría convertir en un asunto público (Borland & James, 1999). Algunos autores señalan que los estudiantes con discapacidad presentan válidas razones para no divulgar esta información, entre las cuales se destaca el temor a un trato desfavorable o distinto respecto a sus compañeros (Tinklin & Hall, 1999, citado en Shevlin et al., 2004). O bien, como se indica en el estudio de Moswela & Mukhopadhyay (2011) es un factor de preocupación el enfrentarse a profesionales que vieron primero en los estudiantes una discapacidad, antes de ver a una persona. En esta misma línea, Borland & James (1999) señalan que existe el peligro que -su deficiencia- se convierta en su etiqueta y que los demás reaccionen a esa etiqueta, y no a la persona. Así, la decisión de no revelar su discapacidad, se encuentra fuertemente arraigada por las actitudes y barreras ambientales que enfrentan los estudiantes con discapacidad, aunque incluso tenga como consecuencia la falta de adaptaciones por parte de sus profesores (Johnson, 2006). Estos ejemplos, declaran la importancia de construir un lenguaje e instalar conocimiento entre los diferentes agentes de la universidad, respecto a la discapacidad y a los principios que fundamentan la inclusión de estudiantes con discapacidad, basados en sus derechos (Lissi & Salinas, 2012).

De esta manera, en el proceso de admisión y entrada a la universidad, el docente tutor puede ser un pilar fundamental para apoyar social y académicamente a los estudiantes con discapacidad y también para abogar por sus necesidades (Borland & James, 1999). Se suma el apoyo de profesionales y técnicos de los servicios para la inclusión y de otros actores de la comunidad universitaria. Entre ellos, los compañeros o tutores pares que ofrecen un apoyo muy significativo en el proceso de inclusión, ya sea en cuestiones académicas, como por ejemplo, para la preparación de las evaluaciones o para ponerse al día con sus tareas, así como también, en cuestiones de índole personal y social (Borland & James, 1999).

No obstante, también es preciso señalar que la gran cantidad de acciones relacionadas con el servicio de atención para la inclusión, revela la necesidad de contar con un número de profesionales y actores dentro del servicio, que permita desarrollarlas de manera adecuada. Riddell (1998) indica que aquellos que trabajan para apoyar a los estudiantes con discapacidad acerca de la igualdad de acceso a la ES, deberán -saltar lejos en la montaña- para lograr alcanzar su objetivo. Una razón más para reforzar el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre la comunidad universitaria (Lissi et al., 2013). El contexto educativo es quien debe

ofrecer las oportunidades para desarrollar habilidades y competencias que les permita a los estudiantes crecer, participar, relacionarse y actuar de manera autónoma y satisfactoria (Domínguez & Velasco, 2013). Es decir, la respuesta social del entorno universitario debe construirse, no solo desde modificaciones para mejorar la accesibilidad física de los estudiantes, sino que también se debe abordar desde un cambio sistémico, basado en el reconocimiento de sus derechos, en el respeto y valoración de las diferencias, y por último, en el establecimiento de compromisos y responsabilidades conjuntas, de colaboración y apoyo.

Desde la perspectiva del modelo ecológico (ver Figura 7), se podría admitir que las leyes y políticas, se encuentran en el macrosistema-, estableciendo una relación e interacción dinámica con los otros elementos, hasta llegar al nivel más próximo al estudiante. Por lo tanto, la activación de un sistema, determinaría el funcionamiento del otro, durante todo el proceso de formación universitaria. Específicamente, los derechos de las personas con discapacidad establecen deberes hacia las instituciones universitarias para lograr la eliminación de barreras y mejoras en cuanto a las oportunidades de acceso y participación que se ofrezca a los estudiantes con discapacidad en el contexto de ES.



Figura 7. Representación de la interacción de sistemas, desde la perspectiva del modelo ecológico.

Pero sólo se podrá lograr cuando los diferentes actores, comprendan que el logro de la inclusión requiere de la implicación de cada uno, a través de un proceso en donde se reflexione y discuta acerca del significado de la discapacidad, y de la importancia que tienen los cambios –físicos, conceptuales, sociales, culturales y actitudinales-, en la participación de las personas con discapacidad en la sociedad. Con esto, no se pretende hacer caso omiso a la diversidad de necesidades de las personas que presentan discapacidad, sino más bien, todo lo contrario (NDA, 2006). La importancia que tiene que la comunidad universitaria pueda conocer sistemáticamente las diversas adaptaciones curriculares, se relaciona directamente con ampliar las estrategias metodológicas y de evaluación y los recursos y apoyos, para que todos los estudiantes puedan

acceder a los contenidos y conocimientos que se aspira que construyan en sus clases y carreras (NDA, 2006).

Por último, es necesario destacar que dentro de los tres elementos, pero básicamente desde las políticas gubernamentales e institucionales, se explicita el área de Investigación como una de las temáticas fundamentales para el logro de verdaderos avances en materia de la discapacidad y de la inclusión (Borland & James, 1999; ONU, 2008; UNIVERSIA-CERMI, 2013). Por lo tanto, es imprescindible que los profesionales de servicios y programas se articulen con los docentes de las diferentes facultades para lograr revertir el escaso abordaje en el ámbito del proceso de inclusión en contextos universitarios. Y más aún, en uno de los factores más determinantes para el progreso y éxito del quehacer académico y social de los estudiantes con discapacidad -las barreras sociales-, específicamente de las actitudes de la comunidad universitaria hacia la inclusión (Rao, 2004).

Queda en evidencia que, la tarea se encuentra en un proceso inicial de desarrollo, dada la falta de conocimiento respecto de cómo los factores contextuales afectan el quehacer académico y social de los estudiantes con discapacidad (Salinas et al., 2013). Esto es muy relevante, puesto que como se señaló en la primera parte de este capítulo, la discapacidad es un constructo social y por tanto, los factores contextuales son determinantes en el desarrollo de las oportunidades de participación y en la calidad de vida de las personas con discapacidad (Badía, Orgaz, Verdugo, Ullan & Martínez, 2011; Badía & Orgaz, 2013). El hecho que las interpretaciones y significados de la discapacidad sean socialmente construidas, establece que no son fijas, y por lo tanto pueden ser aprendidas y reemplazadas por interpretaciones alternativas (Crow, 1996, citado en NDA, 2006).

En consecuencia, y de acuerdo al estudio realizado en diferentes países de Norteamérica y Europa (NDA, 2006), se observan importantes progresos y avances en la sociedad respecto de la concepción de la discapacidad y de las actitudes hacia la inclusión, aunque se insiste que el proceso de eliminación de barreras sociales, especialmente de las actitudes negativas, es una tarea permanente, actual e inaplazable puesto que éstas son la piedra angular sobre la cual se construyen las políticas de discapacidad y servicios para las personas con discapacidad en la sociedad.

En el Informe Mundial de la Discapacidad (OMS-BM, 2011a) se destacan ciertos requisitos como principales facilitadores para crear entornos favorables, señalando de manera explícita que:

En todos los dominios, los requisitos fundamentales para abordar la accesibilidad y reducir las actitudes negativas son las normas de acceso; la cooperación entre los sectores público y privado; una organización líder responsable de la ejecución; la formación en accesibilidad; el diseño universal para los planificadores, arquitectos y diseñadores; la participación de los usuarios, y la educación pública (p.16).

En esta línea, tras reconocer los principales facilitadores para la inclusión, es pertinente abordar a continuación, los obstáculos que enfrentan los estudiantes con discapacidad en los contextos de ES. La UNICEF (2005) plantea que la inclusión implica una transformación de los sistemas, en donde es ineludible identificar las diferentes barreras culturales, sociales y actitudinales, para posteriormente, intentar dilucidar cómo reinventar o reconstruir las comunidades, mediante estrategias e iniciativas que aseguren el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad en las instituciones educativas.

### **2.3 Barreras en la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad de Educación Superior**

Las barreras en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad, no sólo se refiere a obstáculos en cuanto al acceso, sino que también en la permanencia y egreso de la educación superior (Lissi et al., 2013). De hecho, los estudiantes con discapacidad reportan que en la universidad tienen que hacer frente a múltiples barreras asociadas a la discapacidad (Borland & James, 1999).

De acuerdo a lo planteado por la CIF (OMS, 2001) estas barreras se desprenden de aquellos factores contextuales – físicos, sociales y actitudinales-, que limitan la actividad académica y social de los estudiantes con discapacidad. Y que además generan condiciones de inequidad, exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades, respecto a sus pares sin discapacidad (Lissi et al., 2013; Peralta, 2007). Entendiéndose que las barreras son aquellos “factores en el entorno de una persona que, con su ausencia o presencia, limitan el funcionamiento y crean discapacidad; por ejemplo, ambientes físicos inaccesibles, falta de ayudas técnicas apropiadas y actitudes negativas frente a la discapacidad” (OMS-BM, 2011a, p. 340).

Diversos investigadores lo confirman, señalando que estas barreras se relacionan con aspectos actitudinales, estructurales y materiales y pueden restringir a los estudiantes con discapacidad a participar, progresar y tener éxito en todo el proceso de formación universitaria (Díez et al., 2011; Shevlin et al., 2004; Stodden, Whelley, Chang & Harding, 2001). Todo ello, en el sentido que estas barreras se vinculan con cuestiones fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente con aspectos curriculares – metodológicos, evaluación, recursos, entre otras- (Gómez et al., 2013; Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Rodríguez & Álvarez, 2013; Verdugo et al., 2013).

Desde la perspectiva de accesibilidad universal y diseño para todos, la eliminación de barreras es uno de los principales objetivos por los cuales establece diferentes soluciones basados en el principio de igualdad de oportunidades (CEPAT-IMSERSO, 2013; Díez, 2013; Díez et al., 2011; Peralta, 2007; OMS-BM, 2011a; UNIVERSIA-CERMI, 2013). En este sentido, y considerando este enfoque es que resulta pertinente plantear las diferentes barreras como *barreras de accesibilidad*, puesto que se relacionan con las dificultades en el

acceso a entornos físicos y a la comunicación e información, las que además están estrechamente relacionadas con *las barreras sociales*. Estas últimas, pueden limitar las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de los estudiantes con discapacidad en sus actividades educativas y sociales, puesto que involucran la actuación de diferentes actores involucrados en el proceso de inclusión, especialmente de los docentes y compañeros (UNICEF, 2005). Para profundizar en este ámbito, a continuación se presenta una breve descripción de cada una de ellas.

### 2.3.1 Barreras de accesibilidad

En primer lugar se encuentran las *barreras de acceso a entornos físicos*. A pesar de los progresos desarrollados en algunas instituciones de ES, la accesibilidad física es un tema crucial para ser abordado, puesto que por diferentes razones –entre ellas, políticas y económicas- aún sigue siendo un problema presente en las universidades (Shevlin et al., 2004). Estas barreras se refieren específicamente a la inaccesibilidad en los edificios, espacios comunes, salas de clases y escaleras, mobiliarios no adaptados, señalizaciones inadecuadas o inexistentes, entre otros (Díez et al., 2011; Peralta, 2007).

A su vez, se suman *las barreras de acceso a la información y comunicación*, las cuales se relacionan tanto a entornos físicos, como a instancias sociales o académicas. La Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011) señalan que “la falta de comunicación e información accesibles afecta la vida de muchas personas con discapacidad” (p. 192). Específicamente, indican que las personas que presentan discapacidad auditiva o dificultades de comunicación o del habla son las más afectadas, puesto que la presencia de estas barreras se transforma en una desventaja social, en países desarrollados y en vías de desarrollo (OMS-BM, 2011a). Un claro ejemplo de ello, se presenta cuando la falta de información y comunicación limita el acceso a determinado contenido al estudiante, o incluso en el caso extremo, a la carrera o programa de formación universitaria, porque no existen los conocimientos para promoverla en diferentes formatos o lengua que le permita estar en condiciones de equidad al estudiante con discapacidad (intérprete en lengua de signos, material escrito en Braille o amplificado, asistente o profesional de apoyo, recursos tecnológicos, etc.) (Peralta, 2007; Shevlin et al., 2004). De hecho, los estudiantes con discapacidad reportan su preocupación por la escasa presencia de materiales de aprendizaje y de recursos tecnológicos accesibles y adaptados (Fernández & Sanjuan, 2011). Y en diversos estudios se constata que las personas con discapacidad, presentan tasas significativamente más bajas en el uso de tecnologías de la información y comunicación, e incluso se reporta que no es posible acceder a Internet. (FONADIS, 2005; OMS-BM, 2011).

En las últimas dos décadas, *la alfabetización digital* ha sido reconocida por investigadores y expertos en educación como un factor central para la obtención de un rendimiento académico exitoso en la ES (Sachs & Schreuer, 2011). Por lo tanto, y dado que existe evidencia de un bajo uso de la tecnología por parte de los

estudiantes con discapacidad, es preciso que exista en las instituciones una mayor inversión en la disposición de estos recursos y de un sistema continuo de capacitación, al constituirse indispensable como herramienta de apoyo y de trabajo en el quehacer universitario (Sachs & Schreuer, 2011). De hecho, el uso de recursos tecnológicos son herramientas que posibilitan la inclusión, en términos de que facilitan la comunicación y el acceso a la información y aumentan las oportunidades de participación de los estudiantes con discapacidad, disminuyendo múltiples barreras con las que se enfrentan en los diferentes contextos educativos y sociales (Cabero, Córdoba & Fernández, 2008; Lissi et al., 2013; Jarvis & Knight, 2003; Sachs & Schreuer, 2011; Soto & Hurtado, 2005).

### 2.3.2 Barreras sociales

Estas barreras surgen en la interacción entre la persona con discapacidad y los distintos contextos sociales o culturales, afectándole negativamente y limitando su participación en el sistema en que se desenvuelven (Booth & Ainscow 2000; OMS, 2001; ONU, 2010). Estas consideraciones proporcionan el punto de partida, cuando se trata de contextos educativos, ya que las *barreras para el aprendizaje y la participación* (Booth & Ainscow, 2000), emergen de la interacción entre el estudiante y el proceso de enseñanza- aprendizaje (UNICEF, 2005). Desde la perspectiva del modelo ecológico, estas barreras se pueden encontrar en todos los sistemas, pero de manera particular -en el microsistema y mesosistema-, lo que afectaría negativamente al estudiante universitario en su quehacer académico y social (Salinas et al., 2013). Diversos autores (Borland & James, 1999; Collins, 2000; Shevlin et al., 2004; Tinklin & Hall, 1999) destacan las *barreras de acceso general a la universidad*, relacionadas con diferentes problemas en los sistemas de admisión y con la falta de conocimiento e información del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a la ES. Es así como el acceso limitado a determinados planes de estudios se constituye como la principal barrera (Shevlin et al., 2004). Esta situación se puede ejemplificar a partir de lo que sucede en algunas universidades que incluyen restricciones en el acceso a determinadas carreras o a cursos particulares (González & Araneda, 2005; Konur, 2006; Moreno, 2006).

En el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Moreno, 2006), se plantea otra dificultad que trasciende en términos del acceso: los sistemas de enseñanza-aprendizaje de la etapa escolar de los estudiantes con discapacidad, previa a la universitaria, repercutiendo negativamente en la adquisición, desarrollo y construcción de conocimientos, habilidades y competencias necesarias para desenvolverse académicamente en la universidad. A lo anterior se suman, restricciones que se imponen por la falta de implementación de las políticas promulgadas y de programas y servicios de apoyo para apoyar a los estudiantes con discapacidad, que muchas veces se encuentra asociadas a recursos limitados de la institución o del país (OCDE, 2013).

En síntesis, se presentan diferentes dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde cobra relevancia nuevamente, la actuación de los diferentes actores de la comunidad universitaria, en instancias académicas como por ejemplo, en el desarrollo de adaptaciones curriculares indispensables para que los estudiantes con discapacidad puedan participar en condiciones de equidad (Borland & James, 1999; Konur, 2006; Shevlin et al., 2004; West et al., 1993).

Al respecto, existe acuerdo en las diferentes naciones y comunidades universitarias, en cuanto a la falta de conocimiento y formación de los docentes universitarios en el uso de las adaptaciones curriculares, así como de temáticas generales de la discapacidad y de metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión (Bilbao, 2010; Castellana, 2005; Castellana & Sala 2005; Castro et al., 2006; Izzo, Hertzfeld, Simmons-Reed & Aaron, 2001; Moreno, 2006; Lissi et al., 2009). Respecto a la falta de información en el ámbito de la discapacidad, se señala que los estudiantes que presentan discapacidad tienen que realizar un gran esfuerzo para demostrar sus capacidades, e incluso impresionar a los demás, puesto que existe mucha ignorancia al respecto (Borland & James, 1999). Estas barreras pueden implicar un retraso para el estudiante con discapacidad e incluso un fracaso académico, dado el alto nivel de exigencias y demandas en la ES (Borland & James, 1999). En general, los estudiantes con discapacidad tienen que dedicar una gran cantidad de tiempo de su actividad académica, en el cambio de formato de sus textos a uno que sea accesible, los cuales en ocasiones los recursos de apoyo -personales o tecnológicos- no siempre se encuentran disponibles en las instituciones de ES para llevar a cabo estas tareas (Borland & James, 1999). A lo anterior se suman, actividades relacionadas con aspectos personales, derivados de su condición de salud o de su deficiencia, que en muchas ocasiones los estudiantes con discapacidad no pueden omitir o suspender (Borland & James, 1999).

En términos prácticos, una barrera de acceso a la participación y al proceso de enseñanza-aprendizaje se podría ver reflejada, por ejemplo cuando un profesor no utiliza adaptaciones en su asignatura, limitando con ello, la actividad académica del estudiante con baja visión. En este escenario, y como consecuencia de la interacción entre las limitaciones funcionales de la persona [por ejemplo, para leer el material impreso en tamaño 8] y las características ambientales y sociales [en este caso del docente, al no disponer el material con una letra más grande] es cuando se provocarían restricciones en el acceso al material de aprendizaje y por ende, en la participación para responder la evaluación en igualdad de oportunidades. De hecho, se advierte que el alto nivel de abandono de los estudios por parte de los estudiantes con discapacidad, se debe a la falta de sensibilización de sus docentes (Stodden et al., 2001; Stodden & Conway, 2003), constituyéndose por lo tanto, como un factor que incide en el acceso y también en el proceso de permanencia en la universidad. Se podría admitir entonces que en el proceso de enseñanza aprendizaje existen barreras que limitan la construcción de conocimiento, demostrando una clara restricción en la participación de los estudiantes con discapacidad en sus actividades académicas, derivada de la falta de preparación del sistema para ofrecer una educación de calidad. En este sentido, el desarrollo e instalación de

actividades de formación continua de los docentes basados en el diseño universal para el aprendizaje, podría ser una alternativa o solución para que todos los estudiantes puedan acceder y participar en condiciones de equidad (Burgstahler, 2007; Díez et al., 2011; Lissi et al., 2013; Moreno, 2006; NDA, 2006; Peralta, 2007; Salinas et al., 2013).

### 2.3.3 Barreras actitudinales

Dentro del contexto social se encuentran las barreras actitudinales reconocidas como una de las dificultades más fuertes y arraigadas en la sociedad, puesto que incluyen diferentes factores asociados –cognitivos, afectivos y conductuales–, que determinan muchas veces situaciones de discriminación, inequidad y exclusión (Gitlow, 2001; Lissi et al., 2013; Massie, 2006, citado en NDA, 2006; Moreno, 2006; Peralta, 2007; Rao, 2004). Desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad, se alude que estas barreras son difíciles de derribar y que por este motivo, uno de sus objetivos centrales en un proceso de inclusión se refiere a la eliminación de las barreras actitudinales, derivadas de factores sociales con las que se encuentra una persona con discapacidad en la sociedad (ONU, 2008; UNICEF, 2005). Específicamente, se señala que los estudiantes con discapacidad reportan que la experiencia social puede ser muy difícil en contextos universitarios identificando la barrera actitudinal como la más significativa para su progreso académico (Borland & James, 1999, Lissi et al., 2013; NDA, 2006; Rao, 2004; Upton, Harper & Wadsworth, 2005), a diferencia de los docentes que indican, -la falta de acceso físico y tecnologías de apoyo- como las de mayor importancia (Collins, 2000, citado en Shevlin et al., 2004).

Tal como lo señalan Antonak & Livneh (2000), las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad crean obstáculos reales en el desempeño de su actividad en la sociedad, e incluso en el logro de sus proyectos de vida. Las actitudes negativas hacia la discapacidad son el principal obstáculo para la plena participación de las personas con discapacidad en contextos sociales y educativos (Massie, 2006, citado en NDA, 2006; Rao, 2004; Upton et al., 2005), puesto que están vinculadas a comportamientos de rechazo y distancia social (Olkin et al, 1994; Wright 1983; White et al., 2006, citados en NDA, 2006), y podrían ser un ingrediente vital para el fracaso de estos estudiantes en la universidad (Fichten, 1988).

Por lo tanto, dada la relevancia de las barreras actitudinales en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, es imprescindible incluir esta variable en la medición de eficacia de un entorno universitario inclusivo (Antonak & Livneh, 2000; Upton et al., 2005; Wilczenski, 1995). Más específicamente, en las actitudes de estudiantes sin discapacidad, cuya actuación se manifiesta durante su carrera universitaria (Salinas et al., 2013).



Tras de haber revisado algunos antecedentes de diferentes realidades de inclusión en la ES, de los aspectos que facilitan y obstaculizan el proceso de inclusión (ver Figura 8), se presenta a continuación una revisión de la literatura, respecto de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, y en mayor profundidad, por parte de uno de los actores universitarios involucrados, los estudiantes sin discapacidad, quienes conforman una parte esencial en el desarrollo académico y social de quienes presentan discapacidad.

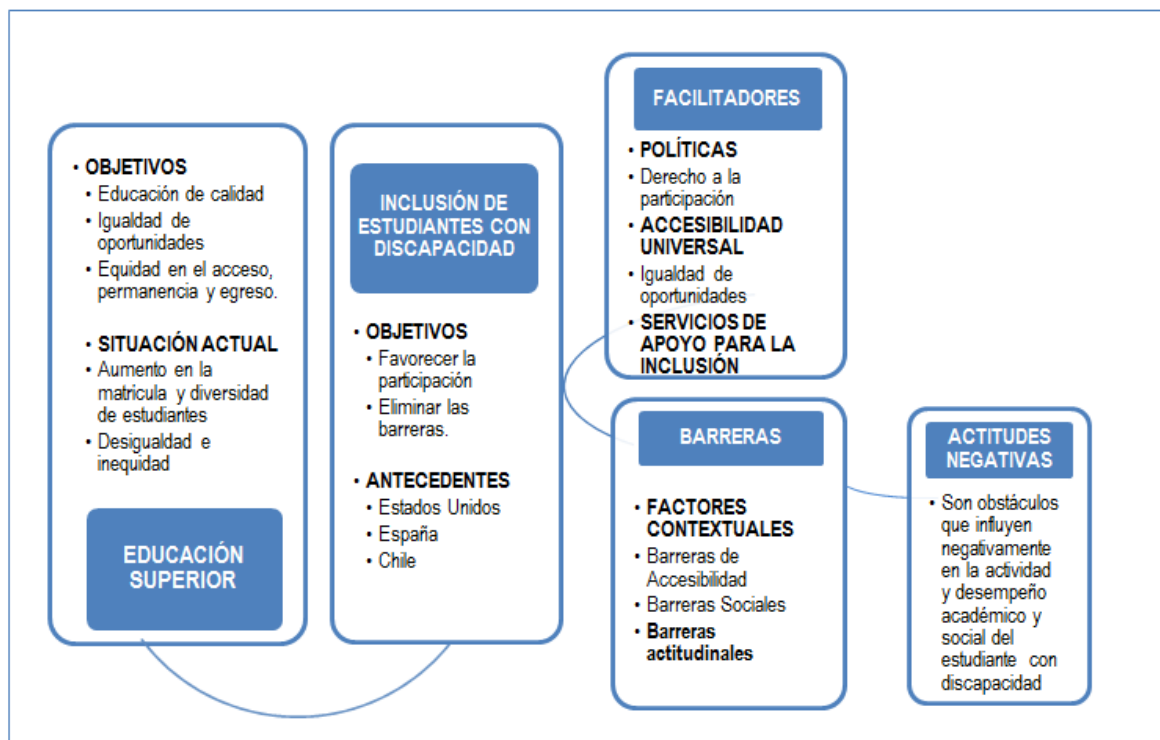


Figura 8. Mapa de contenidos del tema 2: La educación, inclusión y discapacidad: conceptos interrelacionados.

### 3. ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el presente apartado se abordan diferentes concepciones del término de las actitudes que dan cuenta de las razones por las cuales se asume desde una perspectiva multidimensional. Para posteriormente ampliar el análisis a la medición de las actitudes hacia la discapacidad e inclusión de personas con discapacidad. Más específicamente y en mayor profundidad, de las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad en contextos de Educación Superior (en adelante ES). Todo ello, desde la premisa planteada por Antonak y Livneh (2000) en cuanto a que el conocimiento de las actitudes de las personas sin discapacidad hacia las personas con discapacidad permite entender la naturaleza de las interacciones entre estos grupos; y también distinguir los cambios e intervenciones necesarios a introducir en los sistemas educativos y sociales.

#### 3.1 Perspectiva Multidimensional de las Actitudes

El tema de las actitudes, si bien ha sido abordado desde la década de los 30', planteando diversos enfoques, definiciones y características, cobra relevancia hacer una mayor revisión de éstas, para aproximarse a una concepción que permita por una parte, distinguir los elementos fundamentales de este constructo, y por otra, comprender mejor la relación que tiene sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de ES. En este sentido, se presentan algunas de las principales definiciones, entre las cuales se encuentran las siguientes (Ver Tabla 4):

Tabla 4: Concepciones de las Actitudes (Basado en Arias et al., 2013 y en Hogg & Vaughan, 2005)

Definiciones de las actitudes y referencia del autor
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de afecto a favor o en contra de un objeto psicológico (Thurstone, 1931). Grado de efecto positivo o negativo asociado con algún objeto psicológico (Thurstone, 1946).</li> <li>• Estado mental natural de disposición (a responder), organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva y/o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado (Allport, 1954, p. 451).</li> <li>• Predisposición aprendida a responder a un objeto o clase de objetos de una forma consistente, favorable o desfavorable (Fishbein, 1967, p. 257).</li> <li>• Sistema relativamente duradero de reacciones afectivas y evaluativas que se basa en y refleja los conceptos o creencias evaluativas que han sido aprendidas acerca de las características de un objeto social o una clase de objetos sociales (Shaw &amp; Wright, 1967.).</li> <li>• Organización de las creencias, de los sentimientos y de las predisposiciones personales a comportarse de un modo peculiar (Rosnow &amp; Holz, 1967).</li> <li>• Idea provista de una carga emocional que predispone a una clase de acciones ante un determinado tipo de situaciones sociales (Triandis, 1971).</li> <li>• Predisposición aprendida a responder de una manera favorable o desfavorable ante un objeto dado. Desde la teoría de la acción razonada, las actitudes, tienen el fin de predecir el comportamiento de los individuos el cual estaría determinado por las creencias y éstas, a su vez, influyen en la formación de la actitud. Las creencias se refieren a la información que el individuo tiene acerca del objeto (Fishbein &amp; Azjen, 1975, p. 6).</li> <li>• Idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones en una clase particular de situaciones sociales (Antonak, 1988, p. 109).</li> <li>• Organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotadas de carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto (Rodríguez, 1978)</li> <li>• Conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas; estas constituyen expresiones de los componentes cognitivos (por ejemplo, información perceptual, estereotipos), afectivos (por ejemplo, sentimientos de gusto o disgusto) y conativos (por ejemplo, intención conductual o conducta en sí misma) de una actitud (Verdugo, Arias &amp; Jenaro, 1994, p 21)</li> <li>• Combinación de creencias y sentimientos que predisponen a una persona a comportarse de una determinada manera (Noe, 2002).</li> <li>• Construcciones teóricas que se infieren a partir de la observación de la conducta o de las manifestaciones verbales de la persona, puesto que no son por sí mismas directamente constatables (Arias et al., 2013, p. 63).</li> </ul>

Considerando lo planteado en la Tabla 4, en primer lugar se puede distinguir que las actitudes son concebidas como un grado de afecto positivo o negativo (Thurstone, 1946, citado en Arias et al., 2013); como estados o procesos mentales (Allport, 1954, citado en Arias et al., 2013); como construcciones teóricas (Arias et al., 2013); y también como una combinación de sentimientos y creencias (Noe, 2002; Rosnow & Holz, 1967; Shaw & Wrigth, 1967, citado en Arias et al., 2013) que predisponen a la persona hacia una conducta (Antonak, 1988; Noe, 2002; Rodríguez, 1978; Rosnow & Holz, 1967, citado en Arias et al., 2013; Verdugo et al., 1994). Así, las actitudes se podrían entender entonces, como una combinación u organización de creencias, sentimientos y predisposiciones hacia un referente (Noe, 2002; Rodríguez, 1978; Rosnow & Holz, 1967, citado en Arias et al., 2013; Verdugo et al., 1994).

A partir de lo anterior, se desprende una *estructura categorial de las actitudes* (Verdugo et al., 1994). Al respecto, durante décadas se han presentado diferencias notables entre los teóricos respecto de la construcción de modelos de los componentes que conforman una actitud, más específicamente de cuántos son realmente los componentes de las actitudes (Hogg & Vaughan, 2005). Thurstone (1931, citado en Hogg & Vaughan, 2005) por ejemplo, adopta el modelo de un componente; el enfoque de dos componentes tiene sus orígenes en la teoría de Allport (1954, citado en Hogg & Vaughan, 2005); y un tercer punto de vista es el modelo de tres componentes el cual fue especialmente popular en la década de 1960, como resultado de diversas investigaciones (Krech, Crutchfield & Ballachey, 1962; Rosenberg & Hovland, 1960, citados en Hogg & Vaughan, 2005). Los tres componentes son los siguientes: cognitivos, afectivos y conductuales (Bailey, 2004; Hogg & Vaughan, 2005; Olson & Zanna, 1993, citado en Findler, Vilchinsky & Werner, 2007).

Respecto al componente *cognitivo*, se indica que se refiere a las ideas, pensamientos, percepciones, creencias, opiniones o conceptualizaciones que tiene la persona del referente (Arias et al., 2013; Findler et al., 2007; Verdugo et al., 1994). En esta línea, es pertinente profundizar en el ámbito de las creencias estereotípicas entendidas como “el componente cognitivo de las actitudes prejuiciosas (Allport, 1954)” (Echeverría & Flores, 2012, p. 345). De hecho, una de las razones para investigar las actitudes se relaciona con la influencia que presentan sobre la conducta, y en cómo se desarrolla el proceso de socialización, lo que además permitiría entender de mejor manera cómo se forman los prejuicios (Verdugo et al., 1994). Al respecto, las creencias estereotípicas incluyen prejuicios, estereotipos y discriminación (Echeverría & Flores, 2012). Los prejuicios al igual que las actitudes, se conforman de tres componentes; --cognitivo-- los estereotipos, --afectivo-- las emociones negativas, y --conativo o conductual-- correspondiente a la discriminación- (Brown, 1995; citado en Echeverría & Flores, 2012). Por su parte, los estereotipos son concebidos como “creencias positivas o negativas sobre las características de un grupo, que vienen impuestas por el medio social y la cultura, que se aplican en forma general a todas las personas pertenecientes a la categoría a la que hacen referencia” (Gutiérrez & López, 2006, p. 4). Y la discriminación es concebida como “cualquier distinción, exclusión o restricción (...) que tenga el objeto o el efecto de

obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (OMS-BM, 2011a, p. 341).

En cuanto al *componente afectivo* de las actitudes, algunos autores lo refieren como un grado de afecto (Thurstone, 1931, citado en Hogg y Vaughan, 2005; Thurstone, 1946, citado en Arias et al., 2013) o como una carga afectiva (Antonak, 1988; Antonak & Livneh, 1988; Triandis, 1971, citado en Arias et al., 2013), que se expresa a través de sentimientos positivos o negativos hacia un referente (Findler et al., 2007). Para desarrollar este argumento, Johnson y Johnson (1986, citado en Verdugo et al., 1994) plantean que las actitudes positivas son “aquellas que promueven la capacidad para llevar a cabo transacciones con el entorno que desemboquen en el mantenimiento de uno mismo, el crecimiento y mejora” (p. 26). En palabras de Arias et al (2013):

Un objeto actitudinal constituye el entramado de pensamientos y cada elemento (...) de esa red tiene algún grado de emoción positiva o negativa asociado. (...). Así, el afecto total o emoción asociada a un objeto actitudinal depende de la naturaleza de su conexión con varios elementos cognitivos y de la emoción que se asocie a cada elemento (p.66).

En consecuencia, del *componente conativo-conductual* se indica que se encuentra relacionado con la intención o voluntad de comportarse de cierta manera hacia el objeto o referente, es decir, puede llegar a considerarse como la respuesta de la persona (Cook, 1992, citado en Findler et al., 2007). Aunque otros autores plantean que se trata de una predisposición a responder o comportarse de determinada manera ante un objeto, persona o situación (Antonak, 1998; Antonak & Livneh, 1988; Fishbein, 1967; Fishbein & Azjen, 1975). Por lo tanto, esta distinción deja de manifiesto respecto de este componente que se refiere más a una predisposición para actuar, que a la emisión de una conducta propiamente tal (Antonak & Livneh, 1988; Arias et al, 2013; Fishbein & Azjen, 1975; Verdugo et al., 1994). Al respecto, Hogg y Vaughan (2005) agregan que aunque la actitud no es directamente observable, precede a la conducta y guía nuestras elecciones y decisiones para la acción.

Por consiguiente, si se considera que las actitudes de una persona son el reflejo de la relación de pensamientos, creencias, sentimientos, percepciones y predisposiciones hacia un objeto, persona o situación, en tercer lugar es importante mencionar que *las actitudes se construyen* (Devine, 1997, citado en NDA, 2006). Es por ello que diversos autores (Arias et al., 2013; Findler et al., 2007; Hogg & Vaughan, 2005) afirman que las actitudes son una construcción cuyos componentes, se encuentran relacionados entre sí, lo que supone una interdependencia al momento de establecerse cualquier modificación en alguno de ellos y desencadenando un cambio en los demás. “La formación y la naturaleza de las actitudes entre las personas y los grupos (...), así como la adquisición de destrezas sociales son componentes fundamentales de la experiencia [educativa y social] de cualquier individuo” (Casal, 2005, p. 136). Es decir, las actitudes pueden

ser aprendidas a partir de diversas situaciones sociales y experiencias y por tanto se pueden formar y modificar (Arias et al, 2013; Hogg & Vaughan, 2005).

En el marco más específico de la discapacidad, Verdugo et al. (1994) plantean que las condiciones y las características de la interacción son muy relevantes, puesto que de éstas dependen que se modifiquen, confirmen o invaliden los estereotipos. De hecho, se argumenta que existe una relación entre el contacto frecuente y el desarrollo de actitudes positivas (Aguado, Flórez & Alcedo, 2004; Arias et al., 2013), permitiendo reducir estereotipos e influir en el desarrollo de actitudes más positivas (Yuker, 1994, citado en Barr & Bracchita, 2008). Aunque también habría que considerar que el contacto limitado al estar influido por una imagen estereotipada puede ser el único referente (Verdugo et al., 1994). Por lo tanto, la influencia que tiene la información y lo que se dice de las personas con discapacidad puede tener un impacto profundo en las personas, en términos positivos como negativos (Verdugo et al., 1994). La formación de las actitudes plantea entonces una gran oportunidad, por la posibilidad de modificarlas, a través de las interpretaciones y significados que socialmente se van construyendo de determinada –persona o constructo- como lo puede ser la discapacidad o la inclusión de personas con discapacidad (NDA, 2006). En este sentido, Antonak y Livneh (2000) destacan que la formación temprana relacionada con la discapacidad, podría mejorar su conocimiento respecto al tema, influyendo positivamente en sus actitudes y disipando ciertas creencias estereotipadas hacia las personas con discapacidad. Estos autores insisten en que, las instituciones académicas deben participar en los esfuerzos directos para modificar conscientemente las actitudes de sus estudiantes hacia las personas con discapacidad (Antonak & Livneh, 2000).

La implementación de un programa estructurado de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en contextos educativos puede provocar importantes mejoras en la valoración de la diversidad y en cómo se construye socialmente la discapacidad (Aguado, Flórez & Alcedo, 2004). En este sentido, son diversas técnicas las que se destacan: a) Información acerca de las personas con discapacidad, b) Diseño de actividades en donde puedan tener contacto directo con personas con discapacidad, de diferentes tipos de deficiencia, c) Dinámicas interactivas sobre ayudas técnicas y d) Discusiones y reflexiones grupales, bajo la guía de un profesor o tutor (Aguado et al., 2004). De manera complementaria, en el Informe Mundial sobre la discapacidad (OMS-BM, 2011a) se reportan diferentes estudios realizados en Estados Unidos y Australia en contextos de educación superior entre los cuales ha sido fundamental incorporar temáticas de discapacidad para lograr actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad. Los resultados demuestran que la introducción de contenidos específicos y de actividades de reflexión acerca del tema de la discapacidad, con los estudiantes de carreras de medicina, enfermería, terapia ocupación y educación, permitieron obtener actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad (Graham et al., 2009; Thompson, Emrich & Moore, 2003; Tracy & Iacono, 2008).

En consecuencia, y como cuarto punto, se concluye que las actitudes son entendidas desde una perspectiva multidimensional (Antonak & Livneh, 2000; Arias et al., 2013; Findler et al., 2007; Hogg & Vaughan, 2005), en donde las particularidades del contexto, del objeto y de los diversos aspectos, relacionados con la discapacidad, pueden influir en las actitudes de las personas (Verdugo et al., 1994).

En este sentido, las actitudes se entenderán como:

Un conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas; estas constituyen expresiones de los componentes cognitivos (por ejemplo, información perceptual, estereotipos), afectivos (por ejemplo, sentimientos de gusto o disgusto) y conativos (por ejemplo, intención conductual o conducta en sí misma) de una actitud (Verdugo et al. 1994, p. 21).

A partir de aquí, si se concibe que, las actitudes son aprendidas y además evaluables (Arias et al., 2013; Verdugo et al., 1994), la importancia que tiene el proceso y la manera que se socializa en el grupo de referencia puede ser determinante en cómo se forman las actitudes, cumpliendo un papel fundamental la experiencia, el contacto o las dinámicas de relación que se establecen con las personas con discapacidad. Es por ello que el propósito de la medición de este constructo en estudiantes sin discapacidad hacia aquellos que presentan discapacidad, emerge desde un claro consenso respecto de sus implicaciones en el “desarrollo de iniciativas efectivas que permitan generar entornos cada vez más inclusivos en contextos universitarios” (Lissi et al., 2009, p. 307).

### **3.2 Medición de las Actitudes hacia la Discapacidad e Inclusión**

La investigación acerca de las actitudes hacia las personas con discapacidad presenta una larga trayectoria siendo abordada desde la década de los 30 y 40 bajo la perspectiva de la psicología social (Gamst, Liang & Der-Karabetian, 2011; Hogg & Vaughan, 2005; Verdugo et al., 1994). De hecho, la revisión de la literatura respecto de las investigaciones acerca de las actitudes hacia las personas con discapacidad es muy amplia, abarcando diferentes culturas y fronteras, lo que demuestra el carácter universal de los problemas experimentados por las personas con discapacidad en todo el mundo (Gamst, Liang & Der-Karabetian, 2011). Es por ello que, el estudio de las actitudes hacia las personas con discapacidad ha supuesto una gran variedad de métodos y procedimientos, entre los cuales se consideran diversos instrumentos, cada vez más sofisticados, tanto teórica como técnicamente (Antonak & Livneh, 2000).

En el libro *Actitudes hacia las personas con Minusvalía* de Verdugo et al. (1994) se presenta una revisión exhaustiva de los instrumentos diseñados entre la década del 50 y 60 en donde se evalúa las actitudes hacia personas con discapacidad intelectual, discapacidad visual, discapacidad mental y discapacidad auditiva,

dejando de manifiesto que la medición estuvo focalizada a medir las actitudes hacia diferentes tipos de discapacidades, induciendo a un análisis y revisión más amplia en fechas posteriores. Para comprender dicho proceso, se describen a continuación diferentes instrumentos que evalúan las actitudes hacia la discapacidad en términos generales, y otros más específicos que incluyen las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios.

**Tabla 5: Características de los instrumentos de medición de actitudes hacia la discapacidad.**

Nombre, Sigla y Autor	Descripción del instrumento
<i>Attitudes Toward Disabled Persons Scale [ATDP]</i> Yuker, Block, & Young (1966)	Escala unidimensional que mide actitudes generales hacia las personas con discapacidad. Tres formas: O, A y B Forma O: 20 ítems; Forma A y B: 30 ítems. Escala Likert de 6 puntos. Desde -3, total desacuerdo, hasta +3, total acuerdo. Auto administrado. Población objetivo: población general y específica: parálisis cerebral, epilepsia, amputación y ceguera
<i>Disability Factor Scale [DFS]</i> Siller (1967, 1969)	Escala multidimensional que mide las actitudes hacia las personas con discapacidad. Subescalas: 1) Tensión en las interacciones, 2) Rechazo de la intimidad, 3) Rechazo generalizado, 4) Virtuosidad autoritaria, 5) Consecuencias emocionales, 6) Identificación por lástima y 7) Limitaciones funcionales imputadas. Población objetivo: general
<i>Scale of Attitudes Toward Disabled Persons [SADP]</i> Antonak (1981, 1982)	Escala de medición multidimensional de actitudes hacia personas con discapacidad. Escala multidimensional compuesta de 3 subescalas: 1) Optimismo / Derechos Humanos, 2) Conceptos erróneos de la Conducta, 3) Pesimismo / Desesperanza. 24 ítems en total Escala Likert de 6 puntos. Auto administrado. Población objetivo general
<i>Contact with Disabled Persons [CDP]</i> Yuker (1988)	Medición de las actitudes hacia las personas, focalizada específicamente en el contacto de las personas con discapacidad física. Se incluyen aspectos relacionados con el valor y al tipo de contacto previo y al componente afectivo. Son 20 ítems en total. Escala Likert: 1 (nunca) a 5 (muy a menudo); Auto administrado Población objetivo: general
<i>Interaction with Disabled Persons Scale escalas hacia las Personas con Discapacidad [IDP]</i> Gething (1994)	Escala que evalúa la interacción con personas con discapacidad y está compuesta de 6 factores, entre los cuales se encuentra el malestar en la interacción social, afrontamiento, nivel de percepción de la información, y vulnerabilidad. Incluye 20 ítems. Escala de 6 puntos; auto administrado
<i>Attitudes Toward Inclusive Education Scale [ATIES]</i> Wilczenski (1992,1995)	Escala que mide las actitudes hacia la educación inclusiva. Se incluyen diferentes aspectos a través de 16 ítems, referidos a lo siguiente: 1) Social (Timidez, trastornos del lenguaje, trastornos del habla y absentismo); 2) Física (Falta de expresión, limitación visual, limitaciones auditivas y problemas de movilidad); 3) Académico (Adaptaciones curriculares menores, adaptaciones curriculares significativas, formación académica funcional y entrenamiento de habilidades de autoayuda); 4) Conductual (Agresión física, agresión verbal, comportamiento disruptivo y conflictos con la autoridad). Escala Likert: 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Población objetivo: Profesores.
<i>Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad [EAPD]</i> Verdugo, Arias & Jenaro (1994)	Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad Formas G: 51 ítems Incluye datos sociodemográficos; variables de contacto con personas con discapacidad, el tipo del contacto -familiar, laboral, asistencial, ocio/amistad, otras-, la frecuencia -casi permanente, habitual, frecuente, esporádica-, y el tipo de discapacidad de las personas con quienes los participantes mantienen dicho contacto -física, auditiva, visual, retraso mental y múltiple-. Se compone de cinco subescalas: 1) Valoración de capacidades y limitaciones, 2) Reconocimiento/hegación de derechos, 3) Implicación personal, 4) Calificación Genérica, y 5) Asunción de Roles. Escala Likert de 6 puntos. Auto administrado. Población Objetivo: general y específica: Discapacidad física, sensorial e intelectual.
<i>Multidimensional Attitudes Scale toward persons with Disabilities [MAS]</i> Findler, Vilchinsky & Werner (2007)	Escala multidimensional de actitudes hacia las personas con discapacidad. Las subescalas están representadas por los tres componentes de la actitud: 1) Sentimientos para representar el componente afectivo referido a un contexto psicosocial amplio, 2) Cogniciones el cual mide los pensamientos acerca de las interacciones sociales con personas con y sin discapacidad y 3) Conductas referidos a la evitación o escape. Incluye 47 ítems en total. Método de puntuación: escala de Likert de 5 puntos. Método de administración: auto administrado

A partir de lo planteado (ver Tabla 5) la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad ATDP, diseñada por Yuker, Block y Campbell (1966) y modificada por Yuker, Block, y Youngg, (1966) fue la más utilizada por diversos investigadores en el área. Posteriormente, Siller (1967, 1969, citado en Verdugo et al., 1994) propone la escala DFS, cuyo objetivo fue superar la unidimensionalidad de la escala ATDP, incorporando elementos sustantivos respecto de los componentes de las actitudes hacia las personas con discapacidad física, a través de siete subescalas. En la década de 1980 se observa un incremento en lo que respecta la medición de las actitudes desde la perspectiva multidimensional, destacándose la escala de medición multidimensional de actitudes hacia personas con discapacidad física SADP desarrollada por Antonak (1982), con el propósito de superar algunas dificultades encontradas en las escalas de Yuker et al., (1966) y de Siller (1969, citado en Verdugo et al., 1994). Luego, se distingue la escala CDP que mide el contacto con personas con discapacidad (Yuker, 1988) y la escala IDP (Gething, 1994) cuyos reactivos han sido una importante fuente para la introducción de reactivos en posteriores instrumentos que miden las actitudes hacia la discapacidad e inclusión de personas con discapacidad en contextos educativos. Posteriormente, se destaca el instrumento de Wilczenski (1992, 1995) el cual ha sido ampliamente utilizado (Parasuram, 2006; Sharma & Desai, 2003; Subban & Sharma, 2006) para medir las actitudes de profesores hacia la educación inclusiva, incluyendo diferentes tipos de discapacidad. Finalmente, en esta revisión se destacan dos instrumentos. La escala de actitudes hacia las personas con discapacidad de Verdugo et al. (1994), utilizada principalmente en España, así como también en otros países. Y por otra parte, la escala multidimensional MAS desarrollada por Findler et al. (2007), cuyas dimensiones se encuentran determinadas por los tres componentes de las actitudes: cognitivos, emocionales y conductuales.

Ahora bien, al hacer una revisión de las investigaciones realizadas, se coincide en el uso de cuestionarios como el instrumento más utilizado para medir los diferentes aspectos relacionados con las actitudes, desde una perspectiva multidimensional, incluyendo para ellos los tres componentes --cognitivo, afectivo, y conativo o conductual--, haciendo referencia explícita a los diferentes tipos de discapacidad (Verdugo et al., 1994). Sin embargo, durante el proceso de producción de estos instrumentos, se plantean múltiples cuestionamientos en cuanto al nivel de especificidad, estructura de la escala y de la solidez psicométrica (Antonak & Livneh, 2000; Arias et al., 2013; Findler et al., 2007; Verdugo et al., 1994). Específicamente, se ha demostrado la presencia de ciertas limitaciones y sesgos, relacionadas con el tamaño de las muestras, con aspectos de deseabilidad social, aquiescencia, y también por la falta de integración de otras técnicas de medición (Arias et al., 2013; Gibbons, Stephan, Stephenson & Petty, 1980, citado en Fichten, 1988). Es más, se indica que estos problemas de tipo teórico-conceptual y metodológico inciden directamente en la obtención de resultados contradictorios, y en algunos casos, muy particulares a la muestra del estudio, limitando la generalización de las conclusiones (Gartrell, 1986, en Verdugo et al., 1994).



Asumiendo la complejidad para medir las actitudes hacia las personas con discapacidad, la persistencia de continuar investigando en esta área, pretende dar respuesta a la urgente necesidad de “diseñar estrategias de intervención dirigidas a cambiar las actitudes hacia las personas con discapacidad, mejorar el entrenamiento de las personas que se relacionan con ellos y eliminar las barreras que obstaculizan la provisión de servicios” (Verdugo et al., 1994, p. 63). Arias et al. (2013) lo confirman, agregando además que este tipo de investigaciones “se justifica en la medida en que su conocimiento permitan predecir la conducta manifiesta de los individuos y en la medida en que su modificación afecte de forma directa a la modificación subsecuente de las conductas (p. 69). Diversos autores (Antonak & Livneh, 2000; Arias et al., 2013; Findler et al., 2007; Gamst, Liang & Der-Karabetian, 2011; Rodríguez & Álvarez, 2013; Upton & Harper, 2002; Verdugo et al., 1994) señalan que para lograrlo, se debe desarrollar instrumentos con garantías psicométricas, incorporando reactivos a través de escalas, incluyéndose múltiples indicadores de los tres componentes, puesto que las actitudes son multidimensionales, así como también variables sociodemográficas [edad, sexo, nivel educativo] y variables situacionales [experiencia y tipo de contacto con personas con discapacidad en el ámbito personal y educativo]. En síntesis, las investigaciones sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad han estado centradas en por lo menos cuatro temas específicos: a) las actitudes hacia las personas con discapacidades de diversos grupos –por ejemplo, niveles educativos- b) la relación entre variables sociodemográficas y las actitudes hacia las personas con discapacidad; c) la eficacia del intento de cambio de actitud, a partir de interacciones personales con las personas con discapacidad, y d) actitudes contextualmente específicas hacia las personas con discapacidad (Upton et al., 2005). Otras en cambio, han estudiado las actitudes hacia las personas con discapacidad en relación a un determinado comportamiento, o a la influencia de las percepciones y situaciones sociales en el comportamiento.

Por último, se puede concluir entonces que los estudios acerca de las actitudes hacia la discapacidad han sido abordados en diferentes grupos de personas, pero específicamente con estudiantes universitarios sin discapacidad, han sido escasamente abordados, y lo que es aún más relevante, no se contaba con instrumentos válidos que evalúen este constructo en contextos universitarios (Antonak & Livneh, 1988; Findler et al., 2007; Rodríguez & Álvarez, 2013; Upton & Harper, 2002; Verdugo et al., 1994), al momento de desarrollar esta investigación en Chile. Es por ello que, a pesar de la falta de concordancia en el uso de teorías, variedad metodológica para evaluar las actitudes, conjuntamente con resultados no coincidentes, sí existe consenso respecto de la importancia y necesidad de seguir estudiando el tema (Gamst, Liang & Der-Karabetian, 2011; Jones y Guskin, 1984, en Verdugo et al., 1994). De hecho, cobra aún más relevancia desarrollar estudios del proceso de inclusión de las personas con discapacidad en contextos educativos, considerando como un elemento fundamental, las actitudes de quienes rodean a los estudiantes con discapacidad (Lissi et al., 2009; Lissi et al., 2013; Rodríguez & Álvarez, 2013; Verdugo et al., 1994).

En este sentido, las implicaciones que tiene la medición de las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de aquellos que presentan discapacidad, se vincula por una parte, con mayores posibilidades para introducir mejoras en las oportunidades de participación en el quehacer académico y social de toda la comunidad educativa (Antle, Montgomery & Satpleford, 2009; Lissi et al., 2013; Lissi et al., 2012; Verdugo et al., 1994); y por otra parte, para ayudar a los estudiantes a adquirir una conciencia más profunda de sus actitudes hacia las personas con discapacidad (Antonak & Livneh, 2000). Una mejor comprensión de las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad puede servir para centrar la atención en estas cuestiones emergentes y proporcionar datos con base empírica para mejorar las políticas y prácticas educativas institucionales, considerando los derechos de los estudiantes con discapacidad y las responsabilidades y deberes de la comunidad educativa respecto del proceso de inclusión en contextos universitarios (Upton & Harper, 2002).

### 3.3 Investigaciones acerca de las Actitudes, Discapacidad e Inclusión en la ES

De acuerdo a la revisión de la literatura, las investigaciones que han evaluado las actitudes hacia la discapacidad en diferentes actores educativos han considerado diferentes variables. Entre los aspectos generales, figuran los siguientes: experiencia o contacto con personas con discapacidad, variables sociodemográficas y antecedentes académicos. Y entre los aspectos específicos a las actitudes, las dimensiones se encuentran referidas a: creencias, sentimientos y disposición hacia las personas con discapacidad o hacia la inclusión, así como también de las percepciones acerca de la necesidad de adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad. A continuación, se describen algunos de los resultados más relevantes respecto de las actitudes de dos actores –estudiantes y docentes- con el objetivo de presentar evidencia que luego será contrastada, de manera sistémica, en el capítulo final de conclusiones y discusión.

En primer lugar, McCarthy y Campbell (1993, citado en Rao, 2004) indican que las actitudes hacia las personas con discapacidad están relacionadas con la *cantidad de experiencia o contacto* directo con personas con discapacidad. Así lo demostró Antonak (1988) en uno de los primeros estudios, señalando que el factor que más influye en las puntuaciones de actitud fue la intensidad del contacto con personas con discapacidad. Esto es coincidente, con lo planteado por Choi & Lam (2001) y Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006) admitiendo actitudes positivas en los estudiantes universitarios hacia sus compañeros con discapacidad. Diversos investigadores, lo confirman agregando que la experiencia o contacto entre estudiantes con y sin discapacidad tiene un efecto positivo sobre sus interacciones sociales (Beattie, Anderson & Antonak, 1997; Budisch, 2004; López, 2004; Meyer, Gouvier, Duke & Advokat, 2001; Moreno et al., 2006; Polo et al., 2011; Upton, Harper & Warsworth, 2005), que podrían influir además, en su disposición

a apoyarles en actividades académicas. Arias et al. (2013) aseguran que “la experiencia o contacto directo con las personas con discapacidad ejerce un papel muy importante en la formación de actitudes” (p. 65).

Al analizar las emociones asociadas a la interacción entre estudiantes universitarios con y sin discapacidad, Fichten (1988) indica que son varios los estudios en donde se demuestra que los estudiantes universitarios se sienten menos cómodos con las personas con discapacidad que con sus compañeros sin discapacidad. Parte de la explicación de las actitudes negativas hacia los estudiantes con discapacidad es que los estudiantes sin discapacidad creen que son muy diferentes a ellos (Fichten, 1988). Y tal vez es por eso que se reporta que los estudiantes con discapacidad se sienten más cómodos interactuando con sus compañeros que también presentan una discapacidad (Fichten, Robillard, Judd & Amsel, 1989, citado en Johnson, 2006). Fichten & Bourdon (1986, citado en Fichten, 1988) argumentan que se debe a la falta de experiencia respecto de saber qué decir o hacer en una situación de interacción más frecuente, y también porque subestiman la adecuación de sus conductas, lo que indica de alguna manera, a una negativa auto-evaluación y a bajas expectativas de autoeficacia en dinámicas de relación entre estudiantes con y sin discapacidad. En contextos de medición a profesores universitarios, se observa que el tipo de contacto, personal o académico, influiría en su intención o disposición a realizar adaptaciones con los estudiantes con discapacidad (Rao & Gartin, 2003); así como también el grado de cercanía estaría relacionado con actitudes más favorables (Beattie, Anderson & Antonak, 1997; Barr & Bracchita, 2008). Así mismo, en el estudio de Leyser y Greenberger (2008) los resultados revelaron que los docentes con un mayor contacto presentaron mayor disposición a hacer estas adaptaciones en la instrucción, evaluación y uso de recursos tecnológicos.

En segundo lugar, los resultados reportados en la literatura son diversos respecto de la relación entre las actitudes y las diferentes *variables sociodemográficas*. En cuanto a las diferencias de género, en algunos estudios (Olkin & Howson; 1994; Stovall & Sedlacek, 1983, citados en Choi & Lam, 2001; Rao, 2004; Royal & Roberts, 1987) se señala que las mujeres presentan actitudes positivas hacia las personas con discapacidad. Específicamente, en las investigaciones con estudiantes universitarios (López, 2004; Upton & Harper, 2002; Upton et al., 2005) se reportaron favorables actitudes hacia los estudiantes con discapacidad. En el estudio de Findler et al. (2007) sólo se observaron diferencias significativas en el componente conductual de las actitudes, a través de la escala MAS. Mientras que en otras investigaciones (Yuker & Block; 1986; Choi & Lam, 2001; Moreno, Rodríguez, Saldaña & Aguilera, 2006) no se encontraron diferencias significativas en función del género.

Respecto de la variable edad, sucede una situación similar. En algunas investigaciones (Rao, 2004; Yuker & Block, 1986) no se reportan diferencias entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la edad. Específicamente, en el estudio de Rao (2004) se demuestra que no hubo un efecto significativo de la edad de profesores universitarios sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad, lo que además es consistente con investigaciones previas (Kraska, 2003). Mientras que en otras (Findler et al., 2007; Upton &

Harper, 2002) realizadas con estudiantes universitarios se reporta que a medida que aumenta la edad, las emociones y comportamientos hacia las personas con discapacidad son más positivas.

En tercer lugar, en relación a los *antecedentes académicos*, diferentes estudios (Alonso, Navarro & Vicente, 2008; López, 2004; Polo et al., 2011; Santos & Lorenzo, 2010; Suriá et al., 2011) indican que las actitudes son más positivas en los estudiantes sin discapacidad que estudian carreras de educación, ciencias sociales o humanidades que, aquellos que cursan carreras de otras áreas de conocimiento, como por ejemplo de ciencias exactas o experimentales. Sin embargo, en otros estudios (Moreno et al., 2006) no se encontraron diferencias significativas en función de la carrera. Por otra parte, en profesores universitarios se presentan diferencias significativas similares a las de los estudiantes, siendo más favorables las actitudes de los profesores que imparten carreras de artes, humanidades, ciencias sociales y educación (Kraska 2003).

En función del curso de los estudiantes, se observa que mientras más avanzados estén en sus carreras, las actitudes son más favorables hacia la inclusión de aquellos que presentan discapacidad (Suriá, 2011; Suriá et al, 2011). Así se demuestra en el estudio de Upton & Harper (2002) en donde el año de titulación incide en actitudes generales más favorables en los estudiantes de cursos avanzados, destacándose aquellos que se encontraban cursando estudios de postgrado. Así mismo, en el estudio de Choi & Lam (2001) se indica que los estudiantes de postgrado presentaron actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad que los estudiantes de pregrado, así como también declaran que, el contacto previo con personas con discapacidad puede tener implicaciones significativas para las medidas de actitud. Al respecto es interesante también mencionar otro estudio (Suriá, 2011) donde al comparar estudiantes de educación secundaria y superior, se observaron actitudes positivas en quienes cursaban estudios universitarios. Por lo tanto, es interesante revisar cómo el nivel de estudio universitario y también el área de la carrera pueden distinguir actitudes diversas en los estudiantes (Aguado, Flórez & Alcedo, 2004; Gómez & Infante, 2004; Suriá, 2011).

Respecto de la necesidad de adaptaciones con aquellos que presentan discapacidad, en el estudio de Upton y Harper (2002) se reporta una actitud general positiva de los estudiantes universitarios. Y de manera específica, los estudiantes respaldan el uso específico de adaptaciones en la evaluación, señalando una mayor necesidad de adaptaciones para los estudiantes con discapacidad sensorial y motora, así como también sugieren una mayor frecuencia en el uso de éstas en contextos universitarios (Upton & Harper, 2002). Así mismo, se reportan resultados favorables en cuanto a la disposición de los docentes a realizar adaptaciones con los estudiantes con discapacidad (Leyser & Greenberger, 2008).

A partir de lo anterior, se destaca la importancia de desarrollar investigaciones futuras que se centren en las actitudes que tiene la comunidad universitaria, respecto del uso y necesidad de las adaptaciones académicas para los estudiantes con discapacidad (Leyser & Greenberger, 2008; Upton et al., 2005). Su identificación, permite a los docentes y actores involucrados, conocer y posteriormente introducir mejoras que permiten una

mayor participación de los estudiantes en sus actividades académicas; además de incorporar mayores argumentos que justifiquen su uso, superando así, diferentes creencias erróneas y actitudes prejuiciosas, respecto del uso de estos ajustes en contextos universitarios (Upton et al., 2005). Las instituciones y actores de la comunidad pueden desempeñar un papel trascendente en la mejora de cómo los estudiantes universitarios perciben a sus compañeros con discapacidad en instancias de aplicación de adaptaciones curriculares (Upton & Harper, 2002; Upton et al., 2005).

En síntesis, la literatura plantea que si bien existe un gran número de trabajos con respecto a las actitudes sociales frente a la discapacidad, esto no se refleja en investigaciones de la misma índole en contextos universitarios (Borland & James, 1999; Lissi et al., 2013; Rodríguez & Álvarez, 2013; Vasek, 2005). Los escasos trabajos encontrados, se centran en describir variables del estudiante con discapacidad, como de los profesores y escasamente incluyen variables del contexto académico en que éste se desenvuelve. Y aquellos que sí lo hacen (Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Rodríguez & Álvarez, 2013) fueron diseñados en años posteriores a la realización de la presente investigación, por lo que deja de manifiesto la necesidad de desarrollar uno nuevo y acorde a las características y realidad de la universidad donde se desarrolló este estudio.

### **3.3.1 Investigaciones acerca de las actitudes hacia la discapacidad e inclusión en la educación superior en Chile**

En Chile se han realizado escasos trabajos de investigación en torno a las actitudes de los diferentes actores educativos hacia los estudiantes con discapacidad en contextos universitarios (Lissi et al., 2013). Dentro de los trabajos desarrollados en esta temática se reportan interesantes resultados.

En primer lugar, se encuentra el estudio realizado por Gómez e Infante (2004) acerca de las actitudes de los estudiantes hacia aquellos que presentan discapacidad y hacia la integración escolar de minorías étnicas, cuyo objetivo fue conocer las actitudes de los profesores en formación hacia la atención a la diversidad. Para ello, la muestra estuvo constituida de 297 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, de primer y último año de formación, de cuatro carreras: Pedagogía en Educación de Párvulos, Pedagogía en Educación Básica, Construcción Civil e Ingeniería Comercial. Dentro de los resultados obtenidos a través de la adaptación y aplicación de la escala EADP de Verdugo et al. (1994) se indica que todos los estudiantes presentaron actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Gómez & Infante, 2004). Además se indica que sólo un 42.1% de la muestra tenía contacto con personas con discapacidad, de los cuales más de la mitad de ellos correspondía al ámbito de amigos o compañeros de ocio (54.4%). y en menor medida al familiar (46.4%). El grupo de personas con los que habían tenido mayor contacto los estudiantes había sido con personas con discapacidad motora e intelectual, y en menor medida con discapacidad visual o múltiple.

A nivel más específico, se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de último año de las carreras de educación -preescolar y primaria-, y de ingeniería y construcción civil (Gómez & Infante, 2004). Según las autoras, estos resultados podrían estar indicando “cierto grado de influencia de la formación recibida en el desarrollo de actitudes positivas hacia la integración de personas con discapacidad” (p. 381). Por otra parte, al analizar otras variables tales como: sexo, edad y contacto con personas con discapacidad, no se observaron diferencias entre los grupos de estudiantes (Gómez & Infante, 2004). Por último, se indica que los resultados positivos se constituyen como parte de un cambio ideológico en un país en donde la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de educación superior es reciente; también se explicitó una limitación asociada a un posible sesgo en la medición, puesto que el componente afectivo y conductual estuvo escasamente incluido, y finalmente se realizan sugerencias para continuar investigando en la población de estudiantes y profesores universitarios (Gómez & Infante, 2004).

En segundo lugar, se encuentra el estudio de Mella y González (2007) cuyos objetivos estuvieron centrados por una parte, en determinar las actitudes hacia las personas con discapacidad que tienen los estudiantes del área de la Salud, y por otra, comparar las actitudes de los estudiantes de las carreras asociadas con la rehabilitación -Fonoaudiología, Kinesiología y Terapia Ocupacional- con el resto de ellas -Enfermería, Nutrición y Dietética, Obstetricia y Tecnología Médica-. Para ello se utilizó el instrumento de Verdugo et al. (1994), aplicándolo a un total de 258 estudiantes de cuarto año de las carreras mencionadas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (Mella & González, 2007). En términos generales, los resultados muestran un importante hallazgo respecto de que todas las carreras presentan percepciones positivas hacia las personas con discapacidad en al menos uno de los factores de la escala EAPD, infiriendo que no existe una relación directa entre las carreras asociadas a la rehabilitación y las actitudes (Mella & González, 2007). Ahora bien, es sobresaliente que se presenten diferencias significativas en tres de los cinco factores de la escala EADP en los estudiantes de la carrera de Terapia Ocupacional y que además, figure en primer lugar dentro del grupo de las carreras asociadas a la rehabilitación. Sin embargo, los estudiantes que presentan percepciones más negativas hacia las personas con discapacidad corresponden a la carrera de Fonoaudiología, seguidos por aquellos que estudian nutrición, obstetricia y enfermería (Mella & González, 2007). Las autoras señalan como sugerencia continuar investigando en esta materia, y también sugieren realizar un análisis de los programas de estudios de todas las carreras para incluir las temáticas de discapacidad y de inclusión social de las personas con discapacidad con el objetivo de desarrollar mejoras en las percepciones de profesionales de la salud (Mella & González, 2007).

En tercer lugar, se presenta la experiencia investigadora de un equipo de profesionales pertenecientes a la facultad de psicología y al Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante UC). Conocer la realidad desde sus propios actores educativos, es imprescindible cuando se realiza una investigación, más aún en relación con la inclusión de

estudiantes con discapacidad en la ES; razón por la cual se ha asumido un trabajo conjunto entre diferentes unidades académicas, para llevar a cabo diferentes estudios en el ámbito de la inclusión de estudiantes con discapacidad de ES, donde la voz de los estudiantes universitarios con discapacidad, la de sus compañeros y docentes sin discapacidad, han tomado un papel fundamental, para abordar uno de los factores más relevantes –las actitudes— (Lissi et al., 2009; Lissi & Salinas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009; Lissi et al., 2013; Salinas et al., 2013). En este sentido, a continuación se describen tres estudios: a) Estudio acerca de las actitudes de docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, b) Estudio sobre las experiencias de estudiantes con discapacidad en la educación superior, y c) Estudio acerca de la experiencia de estudiantes que participaron en un sistema de tutorías de pares en el Programa PIANE-UC.

En cuanto al *estudio acerca de las actitudes de docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad* en la universidad, los participantes fueron 255 docentes de 19 facultades de la UC, quienes contestaron un cuestionario especialmente diseñado para esta investigación, el cual presenta evidencia de una adecuada validez y fiabilidad (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009). El instrumento incluye una parte que recoge datos sociodemográficos y de la experiencia con personas con discapacidad, y otra sección, compuesta de tres escalas a) Disposición para hacer adecuaciones para estudiantes con discapacidad; b) Creencias respecto de estudiantes con discapacidad y c) Actitudes hacia la inclusión, basadas en el contexto académico de la institución (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009).

En términos descriptivos, los resultados indican que la experiencia con la discapacidad a nivel personal de los docentes es moderada, considerando que un 27.8% de ellos señaló tener familiares con discapacidad y un 38.2%, amigos con discapacidad. A diferencia de la experiencia con la discapacidad en el ámbito académico, en donde la mayoría de los docentes (77%) reportó que habían estudiantes con discapacidad en su facultad, y lo que aún es más relevante, un 63.4%, le había hecho clases (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009). En cuanto al constructo de las actitudes, los docentes presentaron actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, destacándose la escala de disposición para hacer adecuaciones, en aspectos metodológicos y en la evaluación, sin embargo, se observaron ciertas diferencias según el tipo de discapacidad de los estudiantes (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009).

Al comparar los promedios de los docentes en las distintas escalas en función de las variables sociodemográficas y experiencia con la discapacidad fueron diversos los resultados. En cuanto a la variable sexo, no se observaron diferencias significativas en el puntaje promedio total de las actitudes de los docentes, ni tampoco en las tres subescalas (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009). Respecto la edad de los docentes, se presentó sólo una correlación positiva en la subescala de actitudes hacia la inclusión, basadas en el contexto académico de la institución (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009). A su vez, en cuanto a los años de docencia universitaria, se observó una correlación positiva en la subescala de Actitudes hacia la

inclusión, basadas en el contexto académico de la institución y una correlación negativa en la disposición para hacer adecuaciones (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009).

En relación a los resultados referidos a la experiencia o contacto con personas con discapacidad se encontraron diferencias significativas solo en el ámbito académico (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009). Específicamente, en la escala de Actitudes hacia la inclusión, basadas en el contexto académico de la institución, se observa una tendencia lineal entre los grupos de quienes no tienen este tipo de experiencia, respecto de los que han tenido estudiantes con discapacidad en su facultad y en alguno de sus cursos, confirmando la hipótesis de que a una experiencia más cercana existirían actitudes más favorables (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009). En la misma dirección, se encontraron diferencias significativas en los docentes que reportaron tener acceso a información sobre el tema de la discapacidad por su campo de estudio o trabajo académico, respecto del grupo que no la había tenido (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009). En las subescala de creencias y de actitudes, también se encontraron diferencias significativas en los promedios de quienes han tenido acceso a esta información, respecto de los que no la han tenido (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009).

Por consiguiente, se reporta que las variables que explicarían la disposición de los docentes para hacer adecuaciones, estarían influidas por las actitudes, y a su vez éstas, por las creencias respecto de los estudiantes con discapacidad y la experiencia de haberles hecho clases en la universidad (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009). Finalmente, y pese a las limitaciones reportadas en el estudio, relacionadas con la muestra única de participantes de una universidad, mayor prevalencia de los participantes con experiencia académica, los resultados plantean importantes desafíos respecto de la implementación de mejoras en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, así como también de nuevos lineamientos para futuras investigaciones (Hojas, 2009; Lissi & Zuzulich, 2009).

El segundo estudio se encuentra relacionado con las *experiencias de estudiantes con discapacidad* en la educación superior, distinguiéndose las condiciones que facilitan u obstaculizan el proceso de inclusión (Lissi & Zuzulich, 2009; Medrano, 2009; Salinas et al., 2013). Los participantes fueron 14 estudiantes con discapacidad –visual, auditiva y motora–, pertenecientes a dos universidades chilenas –Pontificia Universidad Católica de Chile (11) y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (3)–. Las carreras cursadas estaban relacionadas con las áreas de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Ciencias Exactas (Medrano, 2009; Salinas et al., 2013). La metodología utilizada fue cualitativa y la información recogida fue analizada a través de la teoría fundada. Para ello, se utilizó una entrevista semiestructurada considerando aspectos personales, sociales y educativos, determinados por una secuencia temporal desde la etapa escolar a la universitaria (Medrano, 2009; Salinas et al., 2013).



Entre los resultados se destacan diversos aspectos en los tres niveles educativos. Para una mayor comprensión, se presentan a continuación las categorías del primer análisis (ver Figura 9).

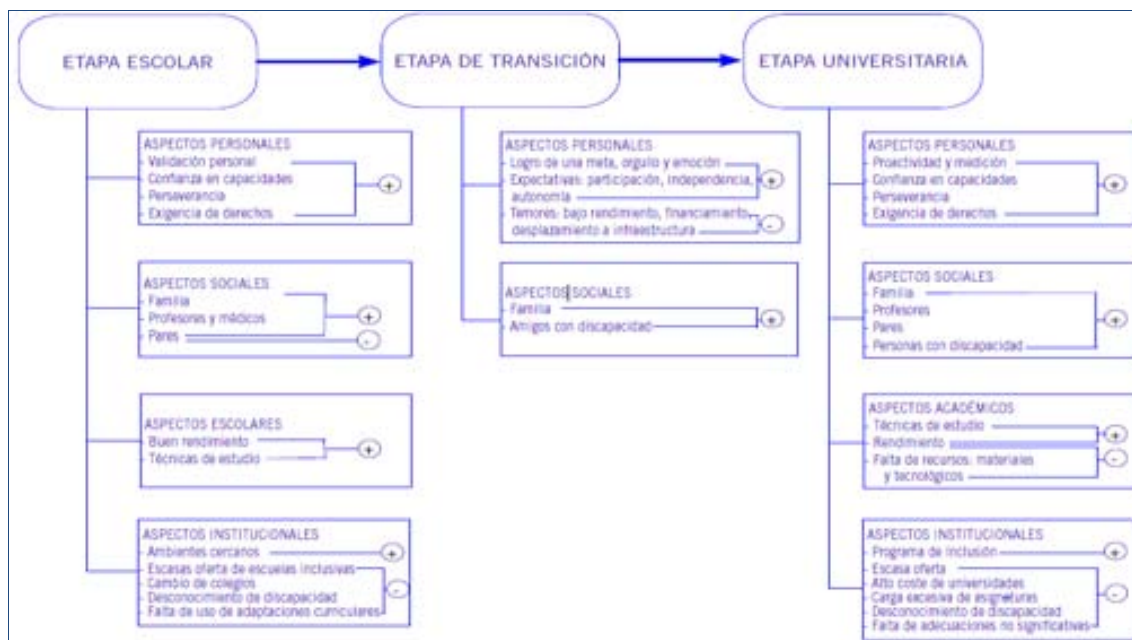


Figura 9. Categorías emergentes, según etapas educativas de los estudiantes con discapacidad (Salinas et al., 2013).

De la etapa escolar resulta relevante señalar que:

En la mayoría de los estudiantes, se evidencia un sobresaliente nivel de adaptación, validación personal y confianza en sus capacidades. Se suma a lo anterior un rendimiento escolar sobresaliente, en donde emerge un despliegue de estrategias de estudio que permitieron superar múltiples barreras y exigencias. Es preciso destacar, el alto nivel de perseverancia de los estudiantes y de sus familias para exigir sus derechos, y también para dar a conocer a sus profesores sus necesidades educativas especiales asociadas a su discapacidad (Salinas et al., 2013, p. 86).

Tal como se muestra en la Figura 9, los estudiantes reportaron que dentro de los apoyos se encontraba la familia la cual favoreció en gran medida, el logro de sus objetivos personales y educativos (Medrano, 2009; Salinas et al., 2013). En cuanto a sus padres, señalaron experiencias positivas y negativas, las que fueron siendo cada vez más favorables, a medida que pasaban los años, demostrando una mayor sensibilización y menor discriminación por parte de este colectivo. Entre las barreras más importantes de la etapa escolar, los estudiantes distinguen “la falta de uso y de conocimiento de las adaptaciones que, en muchos casos, los profesores o bien las ignoraban o se mostraron reticentes a usarlas, lo que implicaba una reiterada intervención de los padres” (p. 87).

De la etapa de transición a la educación superior, se destaca la importancia del apoyo de la familia y de pares cercanos con algún tipo de discapacidad, en la búsqueda y elección de la universidad, a propósito de que muy pocas universidades cuentan con una vía especial de admisión y ofrecen la posibilidad de elegir una carrera a personas con discapacidad (Medrano, 2009; Salinas et al., 2013). Dentro de los temores se reporta el financiamiento de la carrera, barreras de acceso físico y también su rendimiento académico, aunque también prevaleció en la mayoría de ellos, un alto nivel de expectativas respecto de adquirir una mayor participación, independencia y autonomía (Medrano, 2009; Salinas et al., 2013).

Finalmente, de la etapa universitaria, distinguen diferentes aspectos que responden a cómo los estudiantes desarrollan su quehacer en relación con las barreras y facilitadores en el sistema (Medrano, 2009; Salinas et al., 2013). Dentro de los aspectos personales, se encuentran nuevos aprendizajes, responsabilidades y expectativas que favorecieron en gran medida su desempeño académico y social, incorporando para ello, múltiples estrategias para superar los obstáculos que se les presentaban en sus carreras (Salinas et al., 2009). En el ámbito social se destaca nuevamente el trascendente apoyo familiar; y en el académico, se reportan experiencias positivas y negativas con sus profesores, reconociendo la acogida y disposición, pero señalando la necesidad de mayor información en temáticas de discapacidad e inclusión, y de formación en el uso de adaptaciones curriculares no significativas (Medrano, 2009; Salinas et al., 2013).

Respecto a sus compañeros en la carrera, los estudiantes destacan actitudes favorables hacia ellos, consignándolo como un significativo valor en su quehacer universitario, demostrado a través de relaciones interpersonales fundadas en la colaboración y en la amistad, lo que a su vez indica un acercamiento más real de inclusión social (Medrano, 2009; Salinas et al., 2013). A nivel institucional, todos los estudiantes valoraron positivamente su experiencia universitaria (Medrano, 2009; Salinas et al., 2013) y se argumenta con el siguiente discurso:

Para mí ser estudiante universitaria... [es] quizás el período más intenso de mi vida. El período de crecimiento más importante, porque las responsabilidades son muchas. Como que se definen muchas cosas siendo universitario. Se juega una parte de lo que tú vas a ser en el futuro. Si entraste a la universidad, es porque vas a conseguir ser lo que querías ser, lo que quisiste ser siempre (Entrevista II. Párrafo 73) (Salinas et al., 2013, p. 90).

En términos de la relación de estas categorías, se genera un modelo respecto del proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en contextos universitarios (Salinas et al., 2013), haciendo una aproximación al modelo ecológico de Bronfenbrenner. En un primer nivel se distinguen dos factores: internos y externos. En cuanto a los factores internos se plantean diversas características asociadas a la capacidad y desempeño de los estudiantes, que en gran medida favorecieron su participación y quehacer académico y social en la universidad (Salinas et al., 2013).

Tal como se observa en la Figura 10, a partir de los factores externos, se desprenden los factores ambientales en donde se destacan determinados facilitadores, entre los cuales se incluye a la familia de los estudiantes con discapacidad, sus compañeros y también a la institución universitaria, como influencias sociales significativas (Salinas et al., 2013).



Figura 10. Modelo del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en una universidad chilena (Salinas et al., 2013)

Este estudio resulta de gran importancia, puesto que las voces de los estudiantes con discapacidad, representan una manera clara y directa para reconocer qué, cómo y desde dónde se debieran establecer los cambios y mejoras en el contexto universitario (Salinas et al., 2013). En este sentido, las barreras expresadas conllevan a reflexionar acerca de los compromisos y deberes de todos los actores, especialmente de los docentes universitarios cuyas prácticas podrían establecer un cambio a través de la incorporación de estrategias metodológicas basadas en la perspectiva del diseño universal para el aprendizaje (Lissi et al., 2013; Salinas et al., 2013).

La tercera investigación realizada en la UC, emerge a partir de los resultados obtenidos de los estudios anteriores, centrándose en la *experiencia de estudiantes que participaron en el sistema de tutorías de pares del Programa PIANE-UC* (Lissi, Onetto, Zuzulich, Salinas & González, 2012, 2014). El programa de tutorías tiene como propósito el apoyo académico y social de aquellos estudiantes que presentan discapacidad en la UC; e incluye un proceso de selección de estudiantes tutores, de capacitación, y de implementación de las diversas actividades de apoyo a los estudiantes con discapacidad, durante un semestre con una periodicidad de tres horas semanales mínimo (Lissi et al., 2012). Cabe señalar que las sesiones de capacitación son cinco para los tutores y tres para los estudiantes ayudantes de asignatura, considerando que en esta universidad,

cada profesor tiene la posibilidad de trabajar con un estudiante en calidad de ayudante, cuyas funciones se refieren al apoyo en tareas complementarias al ámbito académico, de evaluación y de asesoría a los estudiantes de la asignatura. Las temáticas abordadas en la capacitación mediante espacios de análisis, discusión y reflexión son las siguientes: discapacidad, inclusión y políticas, adaptaciones curriculares, uso de recursos tecnológicos, entre las más importantes (Lissi, 2010).

Este estudio se encuentra inserto en el marco de implementación, más específicamente a lo que refiere a la evaluación cualitativa del programa de tutorías (Lissi, 2010). Dentro de los objetivos planteados se encuentra por una parte el profundizar en las creencias y actitudes que tienen los estudiantes tutores hacia la discapacidad y hacia el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC y por otra, identificar posibles cambios en las creencias y actitudes de los estudiantes tutores, a través de su participación en el sistema de tutorías de pares del PIANE-UC (Lissi et al., 2014; Oneto, 2013). Los participantes fueron 10 estudiantes de ocho carreras de pregrado de la UC que colaboraron como tutores y a quienes se les realizaron entrevistas semiestructuradas. Y el enfoque metodológico fue cualitativo, mediante el cual se llevó a cabo un análisis de datos utilizando los procesos de codificación abierta, axial y selectiva de la teoría fundamentada.

Los resultados a un nivel descriptivo, señalan que la mayoría de los entrevistados tenía algún contacto previo con personas con discapacidad, en el contexto familiar o escolar, aunque también se constata que el grado de cercanía no era significativo (Lissi et al., 2014; Oneto, 2013). Así mismo, la información, conocimiento o actividades vinculadas con la discapacidad presenta un bajo nivel en la mayoría de los tutores, con excepción de uno de ellos cuya vinculación con personas sordas era estrecha, destacando además por su dominio de la lengua de signos (Oneto, 2013). A diferencia de lo anterior, en su totalidad manifestaron un alto grado de experiencia en el ámbito de ayudantías, investigación y tutorías en sus carreras. Específicamente, los estudiantes dieron a conocer algunos elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso de inclusión, entre los cuales se destaca la presencia del programa PIANE-UC y la positiva disposición de los docentes (Lissi et al., 2014; Oneto, 2013). Los obstaculizadores estuvieron relacionados con la falta de información, conocimiento y de sensibilización respecto a la temática de la discapacidad por parte de la comunidad universitaria; así como también de barreras de accesibilidad física y también en aspectos relacionadas con las adaptaciones curriculares (Lissi et al., 2014; Oneto, 2013). En este sentido, desde la voz de los tutores su rol académico estuvo centrado en cumplir determinadas funciones y actividades relacionadas con brindar un apoyo específico en una asignatura, adaptando el material o la información para que fuese accesible; a través de un acompañamiento en talleres y evaluaciones; y también como mediador entre los docentes y el estudiante. Los resultados indican que el rol de tutor en la implementación de adecuaciones curriculares, lograron ser realizadas con éxito, facilitando la participación de los estudiantes en condiciones de equidad. Ahora bien, se demuestra además que, todos los tutores experimentaron cambios en su percepción respecto

de las personas con discapacidad y al proceso de inclusión (Lissi et al., 2014). Se suma a lo anterior que, los tutores adquirieron diferentes aprendizajes, tanto en el ámbito académico-laboral como socioemocional.

En sus discursos se distingue un aumento en el nivel de concienciación y de sensibilización respecto a la importancia que tiene el entorno en las oportunidades de participación que se proporcionan a los estudiantes con discapacidad en contextos universitarios, y lo que aún es más relevante, se vislumbra un cambio de actitud hacia las personas con discapacidad (Oneto, 2013). Para una mejor comprensión un estudiante dice:

Generalmente uno los ve como si fueran personas limitadas, (...) como que ellos están limitados y tienen muchos problemas. Pero en el fondo, yo creo que una persona que está: ... por algo se dice en situación de discapacidad...está en esa situación, pero los principales limitantes somos nosotros, porque nosotros los limitamos a ellos [Entrevista1ii, 76] (p. 43).

Estos resultados dan cuenta de un fenómeno principal relacionado con el proceso personal que experimenta el tutor, el cual fue determinado por factores predeterminados por su experiencia previa al trabajo directo en el programa, relacionado con el contacto previo con personas con discapacidad y las actividades, conocimientos y creencias respecto a la discapacidad (Lissi et al., 2014; Oneto, 2013). Para posteriormente, modificarse en gran medida por la influencia de todo el proceso de trabajo en su rol como tutor, teniendo positivas consecuencias, a nivel de la sensibilización adquirida, de satisfacción personal en la tarea desempeñada, y también en el establecimiento de positivas relaciones interpersonales (Lissi et al., 2014; Oneto, 2013). Es preciso destacar que los tutores que tuvieron más contacto con los estudiantes con discapacidad, lograron un mayor cambio en sus creencias y actitudes, coincidente con otros estudios que reportan que el contacto influye en la construcción de actitudes más favorables hacia aquellos que presentan discapacidad (Budisch, 2004; Lissi & Zuzulich, 2009).

Dentro de las sugerencias que surgen, se menciona una mayor difusión y sensibilización de la discapacidad, del proceso de inclusión y del programa PIANE-UC al interior de la universidad (Oneto, 2013). Se suma a lo anterior, algunas limitaciones del estudio que se relacionan con la interpretación de estos resultados, ya que es posible que los participantes hayan querido participar en el estudio por sus experiencias exitosas, lo que conlleva a tener cautela en la generalización de éstos. Finalmente, se puede concluir que estos resultados representan un gran potencial para proseguir desarrollando este tipo de estrategias, no sólo por sus positivos efectos en los estudiantes con discapacidad, sino por su influencia en las actitudes de los estudiantes tutores. Esto representa un aporte al conocimiento en una universidad en donde recién se comienza a abordar esta temática (Lissi et al., 2014; Oneto, 2013), y lo que es aún más trascendente puede convertirse en una estrategia clave para disminuir las barreras que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en la universidad (Moreno, 2005).

### **3.3.2 Importancia de la medición de actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en la educación superior**

La comprensión de las actitudes hacia la discapacidad, por parte de la sociedad y más aún de la comunidad educativa, tiene importantes implicaciones en el desarrollo y aplicación efectiva de políticas para la inclusión de personas con discapacidad (Arias et al., 2013, NDA, 2006). Las actitudes son la piedra angular sobre la cual se construyen las políticas de inclusión de las personas con discapacidad, puesto que se encuentran implícitos los valores y derechos fundamentales de la sociedad que queremos construir (NDA, 2006).

Tal como se ha planteado anteriormente “el éxito de las políticas tendentes a mejorar la inclusión social de las personas con discapacidad depende en gran medida del grado de conocimiento, las creencias y las actitudes de la sociedad hacia la discapacidad” (Arias et al., 2013, p. 61). En este sentido, cabe destacar que “la calidad de la experiencia en la educación superior del estudiante con discapacidad, tal como en el caso de todos los alumnos, dependerá en buena medida de las relaciones que establezca con sus compañeros” (Lissi et al., 2013, p. 74). La influencia que tiene la relación entre iguales en el proceso educativo, presenta gran relevancia en el desarrollo del autoconcepto y del grado participación e inclusión de quienes presentan discapacidad, siendo incluso más importante que la de los profesores (Verdugo et al., 1994). Tal como lo señala Johnson y Johnson (1986) y Clarck (2007) el trabajo colaborativo entre los estudiantes ofrece mayores y mejores posibilidades de interacción, expectativas de logro frente a una tarea conjunta, comunicación recíproca y apoyos para la construcción de aprendizajes. En gran medida, esto supone una mayor valoración y aceptación de la diversidad (Stainback & Stainback, 1999). Es decir, admite la creación de percepciones y sentimientos, expresados en una mayor confianza y mejor disposición entre los estudiantes con y sin discapacidad, y lo que es aún más significativo, creencias más favorables hacia la inclusión (Clarck, 2007).

Diversos investigadores indican que el apoyo de los compañeros universitarios, se percibe como la ayuda más importante para los estudiantes con discapacidad (Abad et al., 2008; Castellana & Sala, 2005; González & Araneda, 2005). Lissi et al. (2013) declaran que “para que un estudiante con discapacidad pueda desarrollar sus actividades académicas en condiciones de equidad es fundamental que sus compañeros tengan también actitudes favorecedoras de la inclusión” (p. 74). Es así como los estudiantes con discapacidad señalan que sus compañeros de estudios, de clase o grupo tutorial, se constituyen como una importante fuente de apoyo y soporte social (Abad et al., 2008; Castellana & Sala, 2005; Castro de Paz & Abad, 2009; Clarck, 2007; González & Araneda, 2005; Salinas et al., 2013). En este sentido, estudiar o hacer trabajos en grupo con compañeros con discapacidad, puede ser una oportunidad para derribar las barreras actitudinales que se asocian al desconocimiento del otro y de sus capacidades, y por otra parte, es una oportunidad para participar del proceso de inclusión, a través de actividades que faciliten el acceso a la

información y contenidos específicos –por ejemplo en la digitalización o grabación de textos-, como también de manera directa en acciones de voluntariado o de tutorías, estableciendo así instancias de interacción colaboración en la que todos sean activos participantes (Lissi et al., 2013).

Desde este contexto, las actitudes de estudiantes hacia la inclusión de compañeros con discapacidad pueden transformarse en un factor enriquecedor y también un facilitador del quehacer académico y social para todos los estudiantes (Konur, 2006; Lissi et al., 2013). Dentro de las estrategias para desarrollar actitudes positivas con los compañeros de estudiantes con discapacidad, se indican las siguientes: provisión de información respecto de la inclusión y de la discapacidad, desarrollo de instancias sociales donde participen personas con discapacidad, formación de grupos de discusión y de equipos de trabajo colaborativo, desarrollo de experiencias no académicas y planificación de un programa de tutorías (Arias et al., 2013; Abad et al., 2008; Verdugo et al., 1994). La colaboración entre estudiantes facilita el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y conductas prosociales y el mantenimiento de un clima de respeto y valoración de las diferencias (Domínguez & Velasco, 2013). Es por ello que es tan importante que todos los estudiantes crean que pueden hacer una diferencia (Clarck, 2007). Un ejemplo de ello, se distingue en las tutorías entre iguales que provee de instancias para que se establezca una dinámica de relación entre los estudiantes con aquellos que presentan discapacidad, obteniendo logros significativos a nivel académico y social (Lissi et al., 2014). El trabajo en equipo ofrece la posibilidad de acceder a los conocimientos por parte de todos los estudiantes, y construir ideas en conjunto de manera efectiva, estrategia que ha sido desarrollado con resultados muy positivos en contextos universitarios (Clarck, 2007).

La relevancia y justificación de llevar a cabo una investigación acerca de las actitudes de la comunidad universitaria hacia el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad presenta dos vertientes principales. La primera a nivel teórico tiene relación con distinguir por una parte, cuáles son las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus compañeros que presentan discapacidad, y por otra concebir de qué manera se reflejan en la construcción de una universidad inclusiva. Es decir, se pretende conocer las variables y factores que inciden en el proceso de inclusión y que pueden determinar la participación de los estudiantes con discapacidad en su quehacer académico y social. A su vez, se pretende generar conocimiento que podrá ser compartido con otras instituciones chilenas de ES, y que además podrá ser contrastado con otros contextos --nacionales e internacionales--. Y la segunda vertiente, se vincula a nivel práctico, cuyo propósito se refiere en destacar la importancia que tiene realizar una evaluación de la situación llevada a cabo en una universidad chilena, para distinguir por una parte, los avances y dificultades en la forma que se ha estado implementando el proceso de inclusión, y por otra parte, para establecer y proponer mejoras al interior de esta institución. En el proceso de inclusión no sólo es importante el acceso, sino que también la permanencia y egreso, teniendo en cuenta que los factores contextuales, entre los cuales se destacan las actitudes, son fundamentales para avanzar más allá de la inclusión (Lissi & Salinas, 2012).

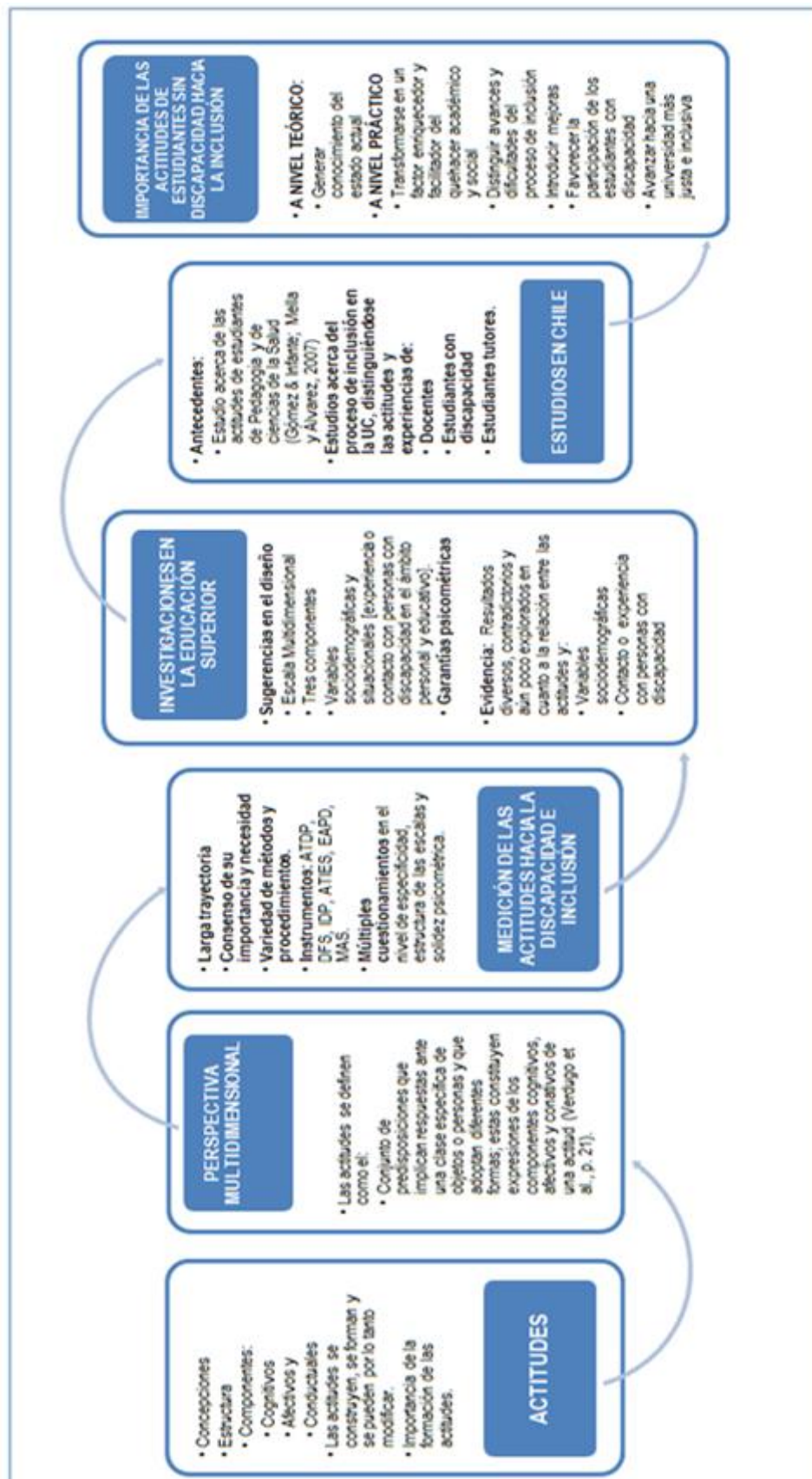


Figura 11. Mapa de contenidos del tema 3: Las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.



## **CAPÍTULO II: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS**

---

- 1 Problema de Investigación**
- 2 Objetivos**
  - 2.1 Objetivos Generales
  - 2.2 Objetivos Específicos
- 3 Preguntas de Investigación**
- 4 Hipótesis**

## 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (en adelante ES) en las últimas décadas han presentado profundos cambios. En primer lugar, se advierte un significativo aumento de las tasas de matrícula de estudiantes universitarios (OCDE, 2013). Así como también, se destaca la diversidad de estudiantes que integran el sistema universitario, que cada vez es más heterogénea (OCDE, 2013).

Desde este contexto, el objetivo de la inclusión cobra relevancia, al estar referido a “identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2005, p. 13). Desde una perspectiva social, se plantea entonces el desafío de reconocer la diversidad humana, de entender la discapacidad y de concebir la educación de y para todos (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas & Vásquez, 2013), a través de importantes cambios culturales, estrechamente relacionados con las actitudes, creencias y prácticas de los diferentes actores educativos (Blanco 2010; Lissi & Salinas, 2012; UNESCO, 2005). Al respecto, Blanco (2006) asegura que “sólo será posible lograr una educación de calidad para todos, que promueva el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada persona, si se asegura el principio de igualdad de oportunidades” (p. 37).

Sin embargo, la desigualdad en el acceso a la educación superior de calidad, sigue siendo uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los países en los diferentes continentes (OCDE, 2013). Y esta realidad se acrecienta aún más en la situación de estudiantes con discapacidad, no sólo respecto a la calidad, sino al derecho de igualdad en el acceso, permanencia y egreso de sus estudios universitarios (Blanco, 2006, 2010; Lissi et al., 2013; González & Araneda, 2005; Moreno, 2006; OMS,-BM, 2010; Peralta, 2007; UNESCO, 2005). Ahora bien, si se considera que los objetivos de la educación superior se relacionan con la construcción de conocimiento, el desarrollo de habilidades y competencias académicas y sociales, y con el logro de mejores oportunidades a nivel laboral, autonomía y desarrollo en la sociedad (OCDE, 2013), la inclusión representa mejores y mayores oportunidades de participación en el aprendizaje, en la cultura y en la sociedad para aquellos que presentan discapacidad (Blanco, 2010; UNESCO 2005). Específicamente, la ES puede llegar a ser aún más importante para quienes presentan una discapacidad (Fichten, 1988) por sus positivas implicaciones en el desarrollo de autonomía y calidad de vida (Moswela & Mukhopadhyay, 2011), así como también a nivel de su identidad personal y social (Borland & James, 1999; Salinas et al., 2013). Por lo tanto, resulta indispensable que las personas con discapacidad puedan tener las mismas oportunidades de alcanzar los estándares académicos que sus compañeros sin discapacidad, favoreciendo su participación y eliminando las barreras a las que se enfrentan en la ES (Blanco, 2010; Konur, 2006; Lissi et al., 2013; UNESCO, 2005).

Las políticas y leyes establecidas en diferentes países del mundo en relación a la discapacidad, incluyendo por supuesto a la Convención (ONU, 2006, 2008), se encuentran basadas en los principios fundamentales de valoración de la diversidad, no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión. Sin embargo, diversos investigadores plantean que la legislación por sí sola no es suficiente para lograr un cambio en los sistemas sociales y culturales (Arias et al., 2013; Barnes, 2006; Butterwick & Benjamin, 2006; Fernández, Álvarez & Malvar, 2012; Lissi & Salinas, 2012; Lissi et al., 2013; NDA, 2006; Palacios, 2008; Shevlin et al., 2004; UNICEF, 2005; Verdugo & Campo, 2005; Vickerman & Blundell, 2010).

Existe evidencia que el conocimiento que tenga la sociedad del constructo de la discapacidad (Arias et al., 2013) y sus actitudes hacia la inclusión pueden ser determinantes en el cumplimiento de las políticas y también en el éxito o fracaso de las personas con discapacidad (Arias et al., 2013; Fichten, 1988; Kraska, 2003; Lissi et al., 2013; Findler, Vilchinsky & Werner, 2007). En cuanto a lo primero, es preciso distinguir que la discapacidad es un constructo social que emerge en la interacción entre el entorno y la persona, dejando de manifiesto que los factores contextuales –físicos, sociales y actitudinales-, pueden afectar positiva o negativamente a las personas con discapacidad en la sociedad (FONADIS, 2005; OMS, 2001; OMS-BM, 2011; ONU, 2006, 2008, 2010); específicamente en el desarrollo de las oportunidades de participación y en su calidad de vida (Badía, Orgaz, Verdugo, Ullan & Martínez, 2011; Badía & Orgaz, 2013; OMS, 2001; Palacios, 2008; Verdugo, 2003; Verdugo et al., 2013).

En este sentido, el modelo social de la discapacidad que se inscribe en las diferentes políticas, refieren enfáticamente a la eliminación de las barreras actitudinales, derivadas de factores sociales con las que se encuentra una persona con discapacidad en la sociedad (FONADIS, 2005; OMS, 2001; OMS-BM, 2011; ONU, 2006, 2008, 2010). Particularmente, las barreras actitudinales son reconocidas como una de las dificultades más arraigadas en la sociedad, puesto que incluyen diferentes factores asociados –cognitivos, afectivos y conductuales-, y que determinan muchas veces situaciones de discriminación, inequidad y exclusión en los estudiantes con discapacidad, respecto a sus pares sin discapacidad (Gitlow, 2001; Lissi et al., 2013; Massie, 2006 en NDA, 2006; Moreno, 2006; Peralta, 2007; Rao, 2004; Lissi et al., 2013). Se ha demostrado que las barreras actitudinales restringen a los estudiantes con discapacidad en el proceso de acceso, permanencia y egreso de la educación superior (Borland & James, 1999; Castellana & Sala, 2005; Gitlow, 2001; Konur, 2006; Lissi et al., 2009; Lissi, et al., 2013; Moswela & Mukhopadhyay, 2011; Shevlin, Kenny & McNeela, 2004; Stodden et al., 2001; Stodden & Conway, 2003). De hecho, los estudiantes con discapacidad reportan que la experiencia social puede ser muy difícil en contextos universitarios, identificando este tipo de barrera como la más significativa a nivel académico y social (Borland & James, 1999, NDA, 2006; Rao, 2004; Upton, Harper & Wadsworth, 2005). Antonak y Livneh (2000) plantean que las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad crean obstáculos reales en el desempeño de su actividad en la sociedad, e incluso en el logro de sus proyectos de vida. Por lo tanto, es posible admitir que

son el principal obstáculo para la plena participación de las personas con discapacidad en contextos sociales y educativos (Massie, 2006, citado en NDA, 2006; Rao, 2004; Upton, Harper & Wadsworth, 2005).

Lissi et al. (2013) señalan enfáticamente que “para que un estudiante con discapacidad pueda desarrollar sus actividades académicas en condiciones de equidad es fundamental que sus compañeros tengan también actitudes favorecedoras de la inclusión” (p. 74). En la misma dirección lo confirman los estudiantes con discapacidad, admitiendo que sus compañeros de estudios, de clase o grupo tutorial, se constituyen como una fuente principal de apoyo y soporte social (Abad, Álvarez & Castro, 2008; Castellana & Sala, 2005; Castro de Paz & Abad, 2009; Clarck, 2007; Salinas et al., 2013). Así, las actitudes favorables de estudiantes hacia la inclusión de compañeros con discapacidad pueden transformarse en un factor facilitador y enriquecedor del quehacer académico y social (Konur, 2006), por lo cual es indispensable continuar investigando en el área, así como también, promover instancias de formación de actitudes en un proceso de inclusión que empieza a ser considerado con mayor nivel de aplicación por la sociedad (Konur, 2006; Lissi et al., 2013).

Dada la relevancia que tienen las actitudes en los estudiantes con discapacidad, es imprescindible incluir esta variable en la medición de eficacia de un entorno universitario inclusivo (Antonak & Livneh, 2000; Gómez & Infante, 2004; Lissi et al., 2009; Lissi et al., 2013; Lissi et al., 2014; Rodríguez & Álvarez, 2013; Salinas et al., 2013; Verdugo et al., 1994; Upton, Harper & Wadsworth, 2005; Verdugo et al., 2013; Wilczenski, 1995). La literatura plantea que si bien existe un gran número de trabajos con respecto a las actitudes hacia la discapacidad, esto no se refleja en investigaciones que midan las actitudes hacia la inclusión con discapacidad en contextos universitarios (Borland & James, 1999; Lissi et al., 2013; Rodríguez & Álvarez, 2013; Vasek, 2005). Los instrumentos existentes sólo incluyen aspectos generales (Antonak, 1981, 1982; Siller, 1967, citado en Verdugo et al., 1994; Yucker, Block, & Young, 1966) y aquellos que son más específicos (Findler et al., 2007; Gething, 1994; Wilczenski, 1992, 1995; Yucker, 1988) se relacionan a procesos de inclusión e interacción o de contacto con personas con discapacidad, y contienen solo algunos de los ámbitos relacionados al constructo de las actitudes. Algunos estudios, así lo demuestran, en cuanto a la medición de las emociones a partir de la interacción con estudiantes con discapacidad- (Choi & Lam, 2001; Fichten, 1988; Johnson, 2006; Meyer, Gouvier, Duke & Advokat, 2001; Moreno, Rodríguez, Saldaña & Aguilera, 2006), necesidad de adecuaciones y creencias hacia la discapacidad (Upton & Harper, 2002; Upton, Harper & Wadsworth, 2005), entre las más importantes.

A lo anterior se suma que, en las investigaciones revisadas no se presentan resultados concluyentes respecto de la relación entre las actitudes y las variables consideradas –sociodemográficos- (Choi & Lam, 2001; Findler et al., 2007; López, 2004; Moreno et al., 2006; Tervo, Azuna, Palmer & Redinius, 2004; Upton & Harper, 2002; Yucker & Block, 1986), -académicas- (Aguado et al., 2004; Alonso, Navarro & Vicente, 2008;

Choi & Lam, 2001; Gómez & Infante, 2004; López, 2004; Moreno et al., 2006; Polo et al., 2011; Santos & Lorenzo, 2010; Suriá et al., 2011) y -de experiencia o contacto con personas con discapacidad- (Beattie, Anderson & Antonak, 1997; Antonak, 1981; Budisch, 2004; Choi & Lam, 2001; Fichten, 1988; Gómez & Infante, 2004; López, 2004; Meyer et al., 2001; Moreno et al., 2006; Polo et al., 2011; Upton et al., 2005).

Ahora bien, el escenario chileno en relación a la investigación de las actitudes hacia la inclusión en contextos universitarios es extremadamente escaso (Gómez & Infante, 2004; González & Araneda, 2005; Lissi et al., 2013; Mella & González, 2007; Salinas et al., 2013). Tal como se ha mencionado en el capítulo 1, en países de Latinoamérica y particularmente en Chile, aún es preciso abordar una serie de barreras que limitan el acceso, permanencia y egreso a la ES de los estudiantes con discapacidad, entre las cuales se encuentran las actitudinales (ENDISC, 2004; González & Araneda, 2005; Lissi et al., 2009; Peralta, 2007; UNESCO, 2005; OMS, 2010). Sin embargo, esta situación se encuentra en un proceso de positivos cambios, como resultado del creciente número de estudiantes con discapacidad que cursa estudios universitarios en los últimos años (PLANDISC, 2013; FONADIS, 2005), del avance en las políticas y prácticas que favorecen el proceso de inclusión, y de un mayor compromiso por parte de las instituciones de ES (Lissi et al., 2009). En este sentido, resulta imprescindible conocer la realidad de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la ES desde sus actores educativos. Todo ello, en el marco de trabajo entre una unidad académica y el programa institucional de una universidad chilena, en donde la voz de los estudiantes universitarios con discapacidad, y la de sus compañeros y docentes sin discapacidad, han tomado un papel fundamental, para abordar uno de los factores más relevantes –las actitudes hacia el proceso de inclusión en la ES-. Considerando que las actitudes se construyen (Devine, 1997, citado en NDA, 2006) a partir de diversas situaciones sociales y experiencias (Arias et al., 2013), y por lo tanto, es preciso conocerlas para posteriormente generar estrategias que permitan a los diferentes actores, desarrollar un conocimiento fundado hacia la inclusión de personas con discapacidad (NDA, 2006).

Si bien la universidad donde se desarrolló este estudio presenta larga trayectoria en cuanto al acceso de estudiantes con discapacidad, se encuentra en un proceso incipiente en el desarrollo de servicios y apoyos a través de un programa institucional para la inclusión de estudiantes con discapacidad y más aún, en el área de investigación (Lissi., 2013). En este programa para la inclusión se han podido distinguir algunas de las necesidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad y de sus docentes, por lo cual resulta indispensable investigar acerca de las actitudes de la comunidad universitaria, hacia el proceso de inclusión, como una manera de construir conocimiento acerca del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad y de incorporar mejoras que contribuyan asegurar una educación de calidad, mayores oportunidades de participación y condiciones de equidad para sus estudiantes con discapacidad (Lissi et al., 2009).

El problema de investigación se encuentra relacionado con barreras actitudinales que pueden limitar el quehacer académico y social de los estudiantes con discapacidad en la ES. Desde aquí se desprende por una parte, el *desconocimiento de las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en contextos universitarios. Y la necesidad de construir un instrumento válido y confiable que permita medir el constructo de las actitudes* hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, desde una perspectiva multidimensional. Cabe señalar la importancia de esto último, puesto que permitiría obtener resultados más concluyentes respecto a la relación entre sus componentes y las variables asociadas al proceso de inclusión educativa y social de estudiantes con discapacidad en la educación superior (Antonak & Livneh, 2000; Arias et al., 2013; Findler, Vilchinsky & Werner, 2007). Entendiéndose que, las actitudes son un constructo que incluye un conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas, a través de componentes cognitivos, afectivos y conductuales (Arias et al., 2013).

Además, a nivel teórico, se podría constituir un aporte al dar cuenta de las variables o factores que inciden en el éxito de la inclusión en un contexto latinoamericano para complementar los avances en esta materia logrados en Europa y Estados Unidos (Graham.-Smith & Lafayette, 2004; Poussu-Olli, 1999; Castellana & Sala, 2005).

La *relevancia que subyace este problema de investigación*, se relaciona por una parte, por el efecto e impacto que puedan tener las actitudes de la comunidad universitaria en el quehacer académico de los estudiantes con discapacidad, a través de un rendimiento exitoso, y por ende, por la obtención de un grado o título profesional. Además, la importancia que tiene realizar una evaluación de la situación llevada a cabo en esta universidad desde la mirada de los estudiantes sin discapacidad, respecto del proceso de inclusión de aquellos que presentan discapacidad, para distinguir por una parte, los avances y dificultades en la forma que se ha estado implementando este proceso y también para establecer y proponer mejoras al interior de esta institución, como también para generar conocimiento que podrá ser compartido con otras instituciones chilenas de ES. Así se podrá admitir, que en el proceso de inclusión no sólo es importante el acceso, sino que también el proceso de permanencia y egreso, teniendo en cuenta que los factores contextuales, entre los cuales se incluyen los factores actitudinales como elemento fundamental para avanzar “más allá de la inclusión”. Y por otra parte, por las diversas acciones que se pueden instaurar desde el programa y de la universidad, a nivel de construcción de conocimiento, difusión de los resultados y también de mejoras a nivel institucional. En síntesis, conocer las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, e identificar aquellas variables predictoras de la disposición hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta universidad, permitirán distinguir las intervenciones más efectivas de inclusión en esta universidad. Así como también permitirá continuar con el intercambio de experiencias con otras universidades del país, compromiso establecido con entidades de gobierno, a través de la Red de Universidades inclusivas del país.

## 2. OBJETIVOS

### Objetivos Generales

1. Conocer las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.
2. Identificar posibles relaciones entre las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, y variables sociodemográficas y experiencia con la discapacidad.
3. Indagar acerca de variables predictoras de la disposición de estudiantes sin discapacidad a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad en una universidad chilena.

### Objetivos Específicos

*En relación al Objetivo General 1:*

- 1.1 Diseñar un instrumento de medición válido y fiable respecto de las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de aquellos estudiantes que presentan discapacidad en la educación superior.
- 1.2 Describir las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad en una universidad chilena.

*En relación al Objetivo General 2:*

- 2.1 Distinguir la relación entre variables sociodemográficas de estudiantes sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.
- 2.2 Distinguir la relación entre la variable experiencia previa con la discapacidad y las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

*En relación al Objetivo General 3:*

- 3.1 Identificar las variables que mejor predicen la disposición de estudiantes sin discapacidad para apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en una universidad chilena.

### 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

#### En términos exploratorios y descriptivos

- a. ¿Cuáles son las subescalas que distinguen las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior?
- b. ¿Cómo son las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en una universidad chilena?

#### En términos relacionales

- c. ¿Qué relación existe entre la variable *sexo* de los participantes y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior?
- d. ¿Qué relación existe entre la *edad* de los participantes y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior?
- e. ¿Qué relación existe entre la *carrera* cursada (carreras agrupadas) de los participantes y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior?
- f. ¿Qué relación existe entre el *año de ingreso* (antigüedad en la carrera) de los participantes y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior?
- g. ¿Qué relación existe entre la variable *experiencia con la discapacidad a nivel personal* de los participantes y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior?
- h. ¿Qué relación existe entre la variable *experiencia con la discapacidad a nivel educativo* de los participantes y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior?

#### En términos predictivos

- i. ¿Qué variables predicen mejor la disposición de estudiantes sin discapacidad para apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en una universidad chilena?



#### 4. HIPOTESIS

Las hipótesis que se presentan a continuación se encuentran fundamentadas en los objetivos planteados de carácter relacional.

**Existe una relación entre las variables sociodemográficas de estudiantes sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.**

1.2 Existe una relación entre la variable sexo de los estudiantes sin discapacidad y sus puntajes en las escalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

1.3 Existe una relación entre la variable *edad* de la variable *sexo* de los estudiantes sin discapacidad y sus puntajes en las escalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

1.4 Existe una relación entre la variable la *carrera cursada (carreras agrupadas)* de los estudiantes sin discapacidad y sus puntajes en las escalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

1.5 Existe una relación entre la variable *antigüedad en la carrera* de los estudiantes sin discapacidad y sus puntajes en las escalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

**Existe una relación entre la variable experiencia con la discapacidad y las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.**

2.1 Existe una relación entre el grado de *experiencia con la discapacidad a nivel personal* de los estudiantes sin discapacidad y sus puntajes en las escalas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

2.2 Existe una relación entre el grado de *experiencia con la discapacidad a nivel educativo* de los estudiantes sin discapacidad y sus puntajes en las escalas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

---

- 1. Diseño de Investigación**
- 2. Procedimiento**
- 3. Participantes**
- 4. Instrumentos**
- 5. Análisis de Datos**

## 1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación es *no experimental, transversal*, puesto que se observa el fenómeno en su contexto natural para su posterior análisis, no manipulando las variables, recolectando los datos en un momento dado y tiempo único (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

El tipo de investigación es *exploratorio, descriptivo y correlacional* (Dankhe, 1979, citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Es *exploratorio*, porque se examina un problema de investigación poco abordado y estudiado (Hernández et al., 2010), referido en este caso al desconocimiento de las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, en el contexto de una universidad chilena y a la falta de instrumentos que midan el constructo de las actitudes de esta población.

Es *descriptivo*, ya que mide y evalúa diversos aspectos y dimensiones del fenómeno de estudio, buscando especificar las características y componentes de éstos, así como también los perfiles importantes de las personas o comunidades (Dankhe, 1986, citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Por otra parte, este estudio es *correlacional* debido a que se pretende evaluar la relación entre las diferentes variables consideradas (sociodemográficas, experiencia con la discapacidad) de los estudiantes sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, permitiendo aumentar el grado de conocimiento del fenómeno en estudio.

## 2. PROCEDIMIENTO

El presente estudio se inició el año 2008 en el marco del proyecto de investigación, “Estudio Descriptivo del Proceso de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior”, auspiciado por la Vicerrectoría Adjunta de Investigación y Doctorado de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En esta investigación se llevaron a cabo cuatro etapas. La primera, se relaciona con la revisión de la literatura respecto a instrumentos de medición acerca de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de Educación Superior (en adelante ES). La segunda, se vincula con la construcción y evaluación de la validez de las puntuaciones del cuestionario, y la siguiente, con la definición y contacto de la población muestral para la aplicación piloto, para posteriormente aplicar y evaluar la fiabilidad de las puntuaciones del instrumento. Finalmente, la cuarta etapa incluye la aplicación del cuestionario en la muestra definitiva y el subsiguiente análisis de datos que permitieron, por una parte validar el instrumento de recogida de información y por otra, obtener resultados a partir de un análisis de datos de tipo univariante, bivariante y multivariante.

En cuanto a la primera etapa, se realizó una exhaustiva revisión de la literatura, estableciendo diferentes estrategias para analizar y seleccionar la información relevante que permitieran distinguir la aplicabilidad en la población de estudiantes universitarios. En esta revisión se incluyeron diversos estudios e instrumentos que abordaban áreas generales de las actitudes hacia la discapacidad, y por supuesto, más específicas de estudiantes sin discapacidad hacia el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad en contextos universitarios. Tras esta fase, y tal como se explicará en mayor detalle, en el apartado de instrumentos, se tomó la decisión de construir uno nuevo, puesto que los escasos cuestionarios disponibles, reportaban resultados poco coincidentes y en algunos casos contradictorios, y además no se ajustaban al contenido específico de este estudio y a la realidad de esta institución universitaria.

En la etapa inicial de construcción del instrumento, se consideraron algunas dimensiones que permitieron definir algunos aspectos principales, relacionados con la estructura, categorías generales, formato de respuesta y de aplicación del cuestionario. En cuanto a la estructura, quedó definida en dos partes. La primera, se vincula con aspectos sociodemográficos de los estudiantes universitarios sin discapacidad y de experiencia con la discapacidad, y la segunda parte, se refiere al ámbito específico de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. En cuanto al formato de respuesta, se optó por una Escala Likert de 4 puntos desde Muy en Desacuerdo hasta Muy de Acuerdo. Y respecto al formato de aplicación, se decidió utilizar un cuestionario informatizado, el cual permite un procedimiento de respuesta y puntuación más eficaz (Abad, Olea Ponsoda & García, 2011).

Por consiguiente, se llevó a cabo un grupo focal con estudiantes universitarios con el objetivo de revisar, evaluar y profundizar las categorías generales inicialmente diseñadas y así poder distinguir aspectos específicos del propio quehacer de estudiantes universitarios, respecto de la inclusión de estudiantes con discapacidad. Así, se obtuvo una versión preliminar del cuestionario con 62 ítems. La versión resultante, fue revisada por jueces expertos en las temáticas de discapacidad, inclusión, educación superior y medición en educación. En esta evaluación se revisó cada reactivo en cuanto a la –comprensión, pertinencia y discriminación del ítem-, agregando observaciones y comentarios específicos para cada uno de ellos. Posteriormente, con la versión resultante y ajustada del cuestionario, se introdujeron los contenidos del cuestionario a la plataforma QuestionPro®, para finalmente obtener una versión en formato informatizado.

En la tercera etapa, se estableció contacto con tres universidades, seleccionando a una de ellas. En esta universidad de la región de Valparaíso, se aplicó el instrumento en una muestra total de 200 estudiantes, de los cuales contestaron 57, conformando la muestra piloto del estudio. Los resultados fueron analizados y corregidos a nivel cuantitativo y cualitativo. Y tras hacer todos los cambios derivados del análisis, se procedió a desarrollar la introducción de los ítems modificados en la plataforma QuestionPro®, para finalmente llevar a cabo la aplicación del cuestionario en la muestra definitiva.

En la cuarta y última etapa, se realizó la aplicación del cuestionario en la muestra definitiva y el subsiguiente análisis de los datos que permitieron, por una parte validar el instrumento de recogida de información y por otra parte, obtener los resultados que permitieron responder el objetivo general del estudio.

El Cuestionario de Actitudes de Estudiantes hacia la Inclusión en la Educación Superior, –CACDEHI.ES- fue enviado por correo electrónico a 17500 estudiantes de pregrado sin discapacidad de una universidad de Santiago de Chile. Los participantes de la muestra definitiva fueron 1899 estudiantes universitarios pertenecientes a 33 carreras. Es relevante señalar que los datos recogidos en esta plataforma, se analizaron nuevamente, los cuales permitieron medir la validez y fiabilidad de las puntuaciones del instrumento.

El cuestionario CACDEHI.ES quedó conformado por 47 ítems, distribuidos en una sección referida a aspectos sociodemográficos y de experiencia con la discapacidad, y otra sección relacionada con las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. En esta última, se compone de cuatro subescalas: a) Disposición a apoyar la inclusión, b) Percepción de la necesidad de adaptaciones, c) sentimientos asociados a la interacción y d) Creencias hacia la inclusión.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de datos de tipo univariante, bivariante y multivariante, en directa correspondencia con los objetivos planteados en el estudio, utilizando diferentes pruebas estadísticas. Los resultados obtenidos fueron abordados en la discusión y conclusiones desde una perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner.

### 3. PARTICIPANTES

La muestra fue no probabilística, puesto que el total de participantes se constituye por aquellos sujetos voluntarios que respondieron el cuestionario CACDEHI.ES auto administrado, en formato digital a través del sistema *QuestionPro*®.

Los participantes de este estudio fueron 1899 estudiantes de pregrado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, de un universo total de 17500 a quienes se les envió el cuestionario por correo electrónico. La tasa de retorno fue de un 10,8%. Esta institución de educación superior es privada, pertenece al Consejo Rectores de Universidades Chilenas –CRUCH- y está ubicada en Santiago de Chile.

#### Sexo

En cuanto al sexo de los estudiantes, 922 son mujeres y 968 son hombres (ver Figura 12).

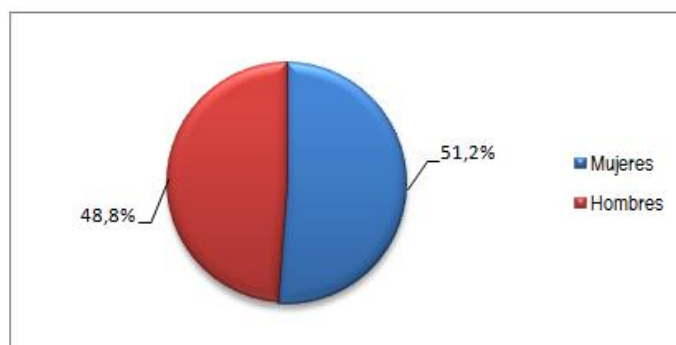


Figura 12. Distribución de estudiantes según sexo.

#### Edad

La edad de los estudiantes, presenta una media de 21.5 años ( $DE=2.1$ ), en un rango entre 17 a 31 años. Sin embargo, es preciso señalar que se presenta una mayor concentración de estudiantes entre 19 y 23 años (ver Figura 13).

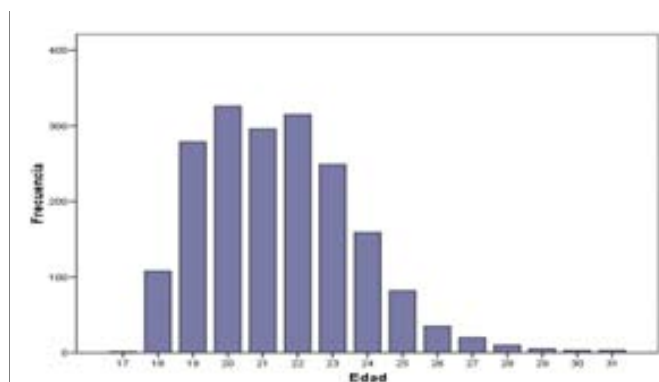


Figura 13. Distribución de estudiantes según edad.

### Año de ingreso a la universidad.

En cuanto al año de ingreso a la universidad de los participantes se observa un rango entre el año 1998 y 2008. De ellos, se presenta una mayor concentración (95%) en los últimos cinco años desde el año 2004 al 2008, lo que demuestra que se encontraban entre el primer y quinto año de su carrera (ver Figura 14). Al respecto, y en directa relación con lo mencionado anteriormente respecto del punto de corte de la edad, se constata que aquellos que reportan mayor antigüedad -entre los años 1998 y 2003-, probablemente corresponden a estudiantes que se cambiaron de carrera o que congelaron en algún momento sus estudios y se reintegraron después. A su vez, es relevante mencionar que en esta universidad las carreras tienen una duración promedio de cinco años, a excepción de medicina que presenta un programa de siete años.

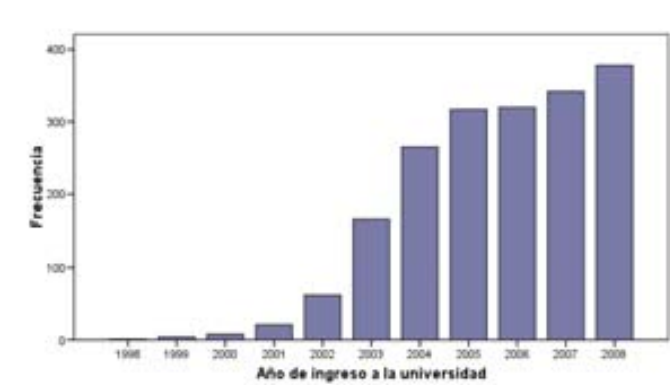


Figura 14. Distribución de estudiantes según año de ingreso a la universidad.

### Carrera

De un total de 35 carreras de pregrado universitarias, la muestra representa a 33 carreras. En la figura 15, se observa la distribución de las carreras en forma agrupada, consideran el criterio de similitud metodológica, de acuerdo al tipo de contenidos y actividades involucradas en los cursos.

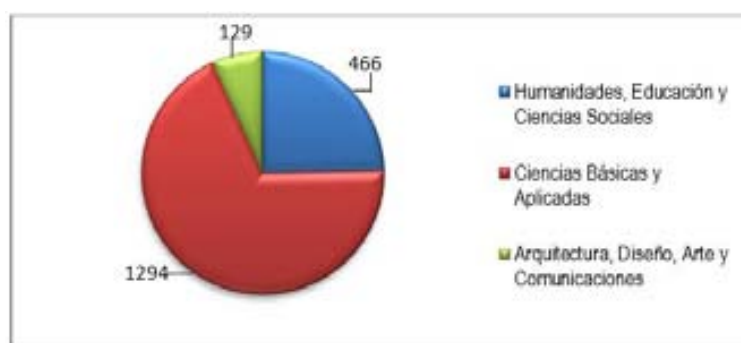


Figura 15. Distribución de estudiantes según grupos de carreras

En el primer grupo, correspondiente a Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, se incluyen las carreras de Letras, Filosofía, Estética, Educación, Psicología, Sociología, Derecho, Trabajo Social, Teología, Ciencia Política, Geografía, Historia, el Programa de Bachillerato. En el grupo de Ciencias Básicas y Aplicadas se ubican las carreras de Biología, Biología Marina, Bioquímica, Matemáticas, Física, Química, Química y Farmacia, Construcción Civil, Ingeniería, Ciencias Económicas, Agronomía, Enfermería, Medicina. Y en el

tercer grupo de -Arquitectura, Artes y Comunicaciones-, Arquitectura, Diseño, Dirección Audiovisual, Arte, Actuación, Música y Periodismo-. Es preciso señalar que existe variabilidad en el número de participantes en cada una, pero ésta se corresponde, con el número total de estudiantes por carrera en esta universidad.

### Experiencia con Personas con la discapacidad

#### Experiencia con la discapacidad a nivel Personal

Los estudiantes que indican tener *familiares con discapacidad* fueron 502, equivalente a un 26.7% del total de la muestra. Por lo tanto, un 73.3% no tenía familiares con discapacidad. En cuanto al tipo de discapacidad<sup>1</sup>, 314 estudiantes indican tener familiares con discapacidad motora y 165 con discapacidad sensorial. Además, 90 estudiantes señalaron por escrito “Otras” discapacidades, las cuales de manera agrupada, fueron las siguientes: discapacidad intelectual (40), discapacidad mental (35), trastornos generalizados del desarrollo (8), discapacidad visceral (5) y trastornos o problemas del lenguaje (2).

Por otra parte, 519 estudiantes señalaron tener *amigos con discapacidad*, equivalente a un 27.5% de la muestra total. En cuanto al tipo de discapacidad<sup>1</sup>, 392 estudiantes reportó tener amigos con discapacidad motora, 169 con discapacidad sensorial, y un grupo de 20 estudiantes señalaron “Otras” discapacidades, entre las cuales constan: discapacidad intelectual (15), trastornos del lenguaje (3) y discapacidad mental (2). En síntesis, se observa un bajo porcentaje de experiencia con personas con discapacidad a nivel personal (ver Figura 16).

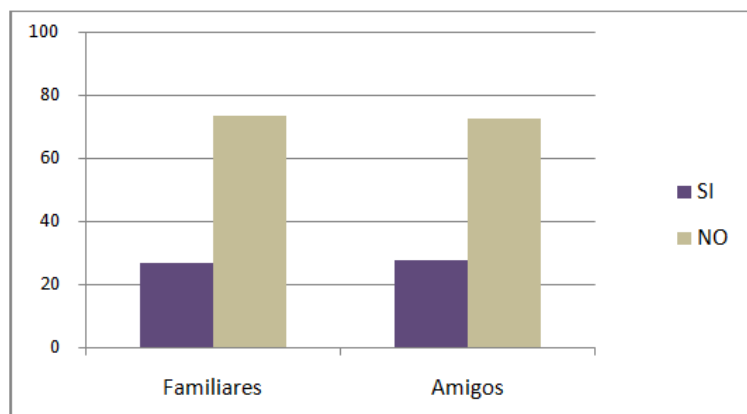


Figura 16. Distribución de experiencia con personas con discapacidad a nivel personal

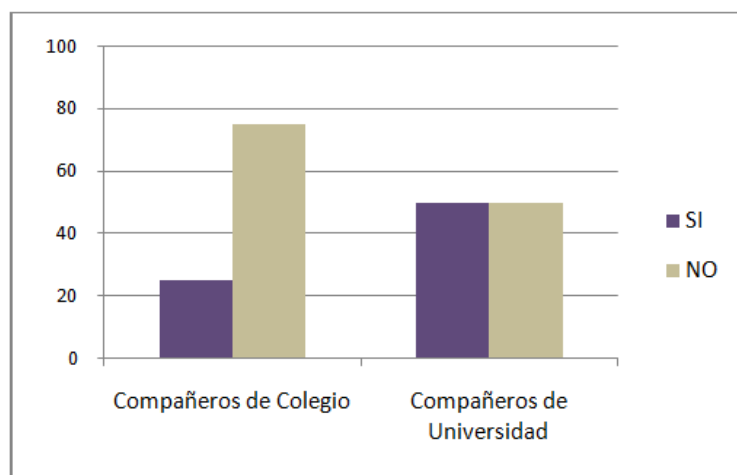
<sup>1</sup>: En el cuestionario, las preguntas en cuanto al tipo de discapacidad de los familiares y amigos, presentan tres alternativas posibles a seleccionar en forma separada, pudiendo incluso marcarlas todas (motora, sensorial y “otras”). Es por este motivo que la suma total de éstas, no es equivalente a la cantidad que se reporta de la experiencia con la discapacidad en cualquiera de los ámbitos considerados, puesto que son dos preguntas por separado que incluyen alternativas distintas. Primero se pregunta si tienen familiares o amigos (SI o NO), y en la segunda se pregunta por el tipo de discapacidad de las estas personas.



### Experiencia con la discapacidad a nivel Educativo

Los estudiantes que indican haber tenido compañeros con discapacidad en el colegio son 473, equivalente a un 25.1%. Específicamente en relación al tipo de discapacidad<sup>2</sup>, 345 estudiantes indica haber tenido compañeros con discapacidad motora, 148 con discapacidad sensorial y 33 estudiantes indicaron “Otras” discapacidades, entre las cuales fueron las siguientes: discapacidad intelectual (14), discapacidad mental (10), trastornos generalizados del desarrollo (4), trastornos o problemas del lenguaje (3), discapacidad visceral (1) y dificultades de aprendizaje (1).

Por otra parte, un 50% de la muestra total, equivalente a 941 estudiantes, señala haber tenido compañeros con discapacidad, en alguno de sus cursos en la universidad. En cuanto al tipo de discapacidad<sup>2</sup>, 753 estudiantes indican haber tenido compañeros con discapacidad motora, 285 con discapacidad sensorial y sólo 5 estudiantes reportaron otras discapacidades más específicas, entre las cuales fueron las siguientes: discapacidad visceral (2), trastornos del lenguaje (1), trastornos generalizados del desarrollo (1) y discapacidad mental (1). En síntesis, la experiencia con personas con discapacidad a nivel académico, es mayor a la presentada a nivel personal, y lo que aún es más relevante, presenta un mayor porcentaje en contextos universitarios (ver Figura 17).



**Figura 17.** Distribución de experiencia con personas con discapacidad a nivel educativo

Nota al pie 2: En el cuestionario, las preguntas en cuanto al tipo de discapacidad de los compañeros de colegio y universidad, presentan tres alternativas posibles a seleccionar en forma separada, pudiendo incluso marcarlas todas (motora, sensorial y “otras”). Es por este motivo que la suma total de éstas, no es equivalente a la cantidad que se reporta de la experiencia con la discapacidad en cualquiera de los ámbitos considerados, puesto que son dos preguntas por separado que incluyen alternativas distintas. Primero se pregunta si tienen compañeros con discapacidad (SI o NO), y en la segunda se pregunta por el tipo de discapacidad de las estas personas.

## 4. INSTRUMENTOS

La construcción de un instrumento de medición es un proceso complejo que debe ser definido objetivamente, siguiendo principios teóricos y métricos para maximizar su validez (Abad et al., 2011; Hernández et al., 2011; Muñiz & Fonseca, 2008). Por ello, el diseño del presente cuestionario comprende diferentes etapas que serán descritas a continuación, referidas a lo siguiente: a) justificación de la construcción del instrumento, b) definición de las variables y construcción de los ítems, c) aplicación piloto del instrumento y estimación de las propiedades métricas y d) definición del instrumento y producción de la versión definitiva.

### 4.1 Justificación de la Construcción del Instrumento y Contexto de Aplicación

El instrumento fue especialmente construido para este estudio por diferentes razones. La primera, refiere a la necesidad de medir las actitudes hacia estudiantes con discapacidad en contextos universitarios inclusivos (Gómez & Infante, 2004; Lissi et al., 2009; Lissi et al., 2013; Lissi et al., 2014; Rodríguez & Álvarez, 2013; Salinas et al., 2013; Verdugo et al., 1994; Upton, Harper & Wadsworth, 2005; Verdugo et al., 2013). La segunda razón se relaciona con el incipiente nivel de investigación en el tema de actitudes hacia la inclusión en la educación superior (Borland & James, 1999; Lissi et al., 2013; Rodríguez & Álvarez, 2013; Vasek, 2005).

Al respecto, la revisión de instrumentos existentes (Antonak, 1981, 1982; Antonak & Livneh, 1988; Findler et al., 2007; Gething, 1994; Siller, 1967; Verdugo et al., 1994; Wilczenski, 1992, 1995; Yaker, 1988; Yaker, Block, & Young, 1966), deja de manifiesto, el escaso número de instrumentos para medir *el constructo de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, desde una perspectiva multidimensional*, centrándose en un área general o específica de las actitudes hacia la discapacidad o hacia la inclusión. Se suma a lo anterior, que la mayoría de estos instrumentos están dirigidos a otros actores de la comunidad educativa, y son muy pocos los que han sido *diseñados para estudiantes universitarios sin discapacidad*.

Finalmente, se debe señalar la importancia de contar con un instrumento *apropiado a las características del contexto de educación superior chileno*, considerando las particularidades de la realidad, experiencia y trayectoria de inclusión en la universidad en donde se desarrolla este estudio.

Considerando lo anterior, y a modo de síntesis, resulta relevante analizar lo planteado por Verdugo, Arias y Jenaro (1994) respecto que, en la medición de las actitudes es esencial distinguir los siguientes aspectos:

- 1). Sujeto ¿Quién mantiene esa actitud?, 2) Objeto ¿Hacia qué o hacia quién se presenta esa actitud?, 3) Contexto ¿Bajo qué condiciones se expresa la actitud?, 4) Influencias ¿Cuáles son los determinantes de esas actitudes?, 5) Consecuencias ¿Qué efectos tienen esas actitudes? Por ejemplo, sobre la conducta,

6) Medición de las actitudes, 7) Formulaciones teóricas ¿Qué conceptos, hipótesis, modelos pueden guiar la investigación?, 8) Consideraciones éticas ¿qué precauciones se deben considerar al realizar una evaluación? (p. 26).

Basándose en estos puntos orientadores, las respuestas son claras y definidas. En cuanto a los tres primeros, *-sujeto, objeto y contexto-*, se encuentran relacionados con las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios. Y a un nivel más específico, la *influencia* se vincula con las variables sociodemográficas y de experiencia con la discapacidad de los participantes, las que podrían determinar *consecuencias*, en la actividad y desempeño de los estudiantes con discapacidad, en términos de su participación académica y social en la universidad. Respecto a la medición y a las formulaciones teóricas, se admite la consecución de diversas fases, que incluye una exhaustiva revisión de la literatura en el área y del uso y aplicación de aspectos rigurosos a nivel cualitativo y cuantitativo para la construcción de un instrumento válido y confiable, respecto de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios, desde una perspectiva multidimensional. Finalmente, las *consideraciones éticas*, se relacionan con aspectos de anonimato y confidencialidad de la información obtenida, así como también del carácter voluntario de la participación de los sujetos.

#### 4.2 Definición de las Variables y Construcción de los Ítems

Es notable la evolución y los importantes cambios en la manera de concebir determinados constructos, que han llevado a crear instrumentos desde posiciones teóricas diferentes, con garantías psicométricas aceptables (Abad et al., 2011). De hecho, profesionales del ámbito de la psicología y responsables de organizaciones públicas y privadas “confían cada vez más en la utilidad de test para conseguir objetivos aplicados” (Abad et al., 2011, p. 21).

En el marco de esta investigación, se decidió diseñar un instrumento acerca de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, considerando diversos aspectos señalados en la literatura especializada (Abad et al., 2011; Hernández et al., 2006; Muñiz & Fonseca, 2008). El primero de ellos, distingue la importante ventaja de aplicar un proceso sistemático en la creación de un instrumento, a través de una exhaustiva revisión de la literatura y de los instrumentos existentes, así como también, la definición del constructo, considerado como uno de los aspectos esenciales que se debe desarrollar en la fase inicial.

En segundo y tercer lugar, se encuentra el diseño de los ítems, los cuales deben ser evaluados bajo criterios rigurosos a nivel cualitativo y cuantitativo, teniendo en cuenta algunos puntos: diseño de una cantidad extensa de reactivos, revisión de los ítems por jueces expertos, aplicación piloto del instrumento, análisis de la validez de las puntuaciones del test, entre los más importantes.

En cuanto al primer punto, Navas (2001, citado en Abad et al., 2011) ofrece una línea de orientación a través de las siguientes interrogantes ¿Qué se va a medir?, ¿A quién se va a medir?, y ¿Qué uso se piensa hacer de las puntuaciones? Respecto a la primera, dada la relevancia que tienen las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad, es imprescindible incluir esta variable en la medición de eficacia de un entorno universitario inclusivo (Antonak & Livneh, 2000; Upton, Harper & Wadsworth, 2005). Seguido a lo anterior, y en relación a la segunda pregunta, se especifica que las actitudes favorables de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con discapacidad puede transformarse en un elemento facilitador y enriquecedor del quehacer académico y social, destacándose la necesidad de desarrollar investigaciones centradas en estos actores (Lissi et al., 2013; Salinas et al., 2013; Konur, 2006; Upton & Harper, 2002; Upton, Harper & Wadsworth, 2005). Desde la voz de los estudiantes con discapacidad, sus compañeros de estudios, de clase o grupo tutorial, se constituyen como una fuente principal de apoyo y soporte social (Abad, Álvarez & Castro, 2008; Castellana & Sala, 2005; Castro de Paz & Abad, 2009; Clarck, 2007; Salinas et al., 2013): Por tanto, el foco estará centrado en los estudiantes sin discapacidad.

Por último, frente a la pregunta ¿qué uso se piensa hacer de las puntuaciones? Las puntuaciones en la escala total y de las subescalas de las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, permitirá por una parte, conocerlas desde una perspectiva multidimensional y por otra, identificar aquellas variables predictoras de la disposición hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta universidad, que servirán de base para futuras intervenciones de inclusión en esta universidad.

Tal como se mencionó anteriormente, existe evidencia que el conocimiento que tenga la sociedad del constructo de la discapacidad (Arias et al., 2013) y de las actitudes hacia la inclusión pueden ser determinantes en el cumplimiento de las políticas y también en el éxito o fracaso de las personas con discapacidad (Arias et al., 2013; Fichten, 1988; Kraska, 2003; Lissi et al., 2013; Findler, Vilchinsky & Werner, 2007). La discapacidad es un constructo social que emerge en la interacción entre el entorno y la persona, dejando de manifiesto que los factores contextuales –físicos, sociales y actitudinales-, pueden afectar positiva o negativamente a las personas con discapacidad en la sociedad (ENDISC, 2004; OMS-OPS, 2001; ONU, 2008), específicamente en el desarrollo de las oportunidades de participación y en su calidad de vida.

Diversos investigadores (Abad et al., 2011; Verdugo et al., 1994) señalan la relevancia que tiene por una parte, evaluar directamente el constructo que se pretende medir a partir de un test o cuestionario, resultando también de gran importancia, el reconocimiento de las posibles variables predictoras respecto a la dimensión de interés en el estudio. En este contexto, las principales variables y categorías que emergieron de esta revisión, se vincularon con aspectos sociodemográficos y de la experiencia con la discapacidad, y de manera más específica, a las dimensiones significativas reportadas en los instrumentos y literatura revisada.

De esta manera, se realizó un primer abordaje de las dimensiones generales del instrumento, las cuales son explicadas a continuación.

1. *Datos Sociodemográficos:* edad, sexo, carrera y año de ingreso a la carrera
2. *Experiencia con la discapacidad:* Se refiere a la experiencia de contacto con personas con discapacidad, ya sea a nivel personal (familiares, amigos o compañeros de colegio), o en la vida universitaria. También se incluye el tipo de discapacidad (visual, auditiva y motora). La primera de esta categoría, pregunta si presenta o no, alguna discapacidad, puesto que existe un vínculo (informatizado) que deriva a otro cuestionario, en el caso de que fuera afirmativa su respuesta.
3. *Creencias respecto de estudiantes con discapacidad en la universidad:* Se vincula al componente cognitivo de las actitudes. Específicamente a la información o ideas acerca de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Corresponde a ideas más abstractas y más generales hacia dichos estudiantes, su capacidad de desempeño, entre otros. En definitiva, esta subescala aborda creencias generales relacionadas a si estos estudiantes deben y pueden estudiar en la universidad. Al formular las preguntas se consideraron las siguientes áreas relacionadas: creencias asociadas al estudiante con discapacidad, creencias generales respecto de estudiantes con discapacidad en la universidad, creencias acerca de su capacidad de rendimiento / desempeño y acerca del futuro laboral posterior a la universidad, creencias asociadas al tipo de discapacidad, y a la misión de la universidad y creencias respecto del rol que debiera asumir la universidad.
4. *Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad:* se encuentra relacionado al componente afectivo. Se refiere a la evaluación que hace la persona hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, indicando una valoración positiva o negativa. Se intenta explorar lo que las personas piensan acerca de cómo se debe llevar a cabo la inclusión de estos estudiantes. Se incluyen preguntas que abordan los siguientes aspectos: actitudes generales hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, actitud hacia las adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad y sentimientos asociados a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad
5. *Disposición a apoyar el proceso de inclusión de personas con discapacidad.* Esta categoría se vincula al componente conativo- conductual. Y se refiere a la intención de hacer determinadas acciones que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad, a un nivel más concreto. Específicamente, se refiere a la intención o deseo de apoyar con acciones concretas la inclusión de compañeros con discapacidad en alguno de sus cursos o de estudiantes con discapacidad de la universidad en general. Las preguntas abordan las siguientes temáticas: disposición hacia acciones que impliquen inclusión social, hacia acciones que impliquen demandas durante y fuera del tiempo de clases y disposición hacia un compromiso sostenido respecto del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad.

Como se observa, la principal distinción entre creencias, actitudes y disposición a hacer adecuaciones, es su nivel de especificidad y concreción, en directa relación con los tres componentes del constructo de las actitudes. La dimensión “creencias hacia los estudiantes con discapacidad en la educación” aborda aspectos más generales y a nivel ideológico, la “disposición a apoyar el proceso de inclusión” aborda intenciones concretas y circunscritas al contexto de esta universidad. En el presente estudio, la subescala más relevante es precisamente esta última, y lo que interesa es poder establecer relaciones que expliquen la disposición de los estudiantes sin discapacidad a apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.

En forma conjunta, se revisaron otros aspectos relacionados con el formato de respuesta y aplicación del instrumento en el ámbito específico de las actitudes. En cuanto a lo primero, se optó por el modelo de test de categorías ordenadas para manifestar el grado de acuerdo con los ítems presentados (Abad, Olea, Ponsoda & García, 2011) a través de una Escala Likert de 4 puntos desde Muy de acuerdo hasta Muy en desacuerdo. La opción de no incluir una categoría central o neutra, se justifica porque con demasiada frecuencia termina siendo la elegida y porque además, la investigación muestra que lo importante radica en que los indicadores psicométricos de los reactivos utilicen un número mayor a tres categorías (Morales, Urosa & Blanco, 2003, en Abad et al., 2011).

Y respecto al formato de aplicación, se decidió utilizar un cuestionario informatizado. Diversos autores señalan múltiples ventajas en la aplicación de cuestionarios (Kaplowitz, Hadlock & Levine, 2004; Porter & Whitcomb, 2007; Shannon & Bradshaw, 2002), destacando las siguientes: a) Internet ha demostrado ser una herramienta útil para el desarrollo de investigaciones y sobretodo, en la aplicación de instrumentos que involucra a poblaciones que usualmente la utilizan; b) fácil acceso a la Web; c) ahorro de costes asociados a la eliminación de impresión de papel, más el envío de los instrumentos de la encuesta, si fuera el caso; d) el ahorro de tiempo para el registro y envío de las respuestas por parte de los usuarios, así como también, de la elección del lugar y la duración de tiempo para responderlo, el cual no es asignado por externos; e) ahorro de costes en el registro y tabulación de los datos en un formato electrónico. En síntesis, este formato permite un procedimiento más eficaz, económico y accesible, en términos de su presentación, del tiempo para responder, de la modalidad de las respuestas y de la puntuación digital y electrónica que procesa (Abad et al., 2011).

A continuación, se presenta la primera versión del instrumento con cinco categorías, incluyendo 63 ítem

**Primera Versión del Instrumento**

**CATEGORÍA 1. Datos sociodemográficos**

Consigna: A continuación le pedimos que complete los siguientes datos:

1. Edad  
Menos de 20  
20 a 23  
24 a 26  
Más de 26
2. Sexo:  
Masculino / Femenino
3. Carrera: Se desplegarán todas las carreras de la UC
4. Año de carrera:  
1º/2º/3º/4º/5º/6º/7º o más

**CATEGORÍA 2. Experiencia con la discapacidad**

5. ¿Presentas algún tipo de discapacidad?  
SI\_\_\_ NO\_\_\_
6. Si tu respuesta es SI, señala:  
Discapacidad motora  
Discapacidad sensorial (visual, auditiva)
7. ¿Has tenido contacto con personas con algún tipo de discapacidad?  
a) Familiares:  
SI\_\_\_ NO\_\_\_
8. Si tu respuesta es SI, señala:  
Discapacidad motora  
Discapacidad sensorial (visual, auditiva)  
Otra
9. ¿Has tenido contacto con personas con algún tipo de discapacidad?  
b) Amigos  
SI\_\_\_ NO\_\_\_
10. Si tu respuesta es SI, señala:  
Discapacidad motora  
Discapacidad sensorial (visual, auditiva)  
Otra
11. ¿Has tenido contacto con personas con algún tipo de discapacidad?  
c) Compañeros de colegio  
SI\_\_\_ NO\_\_\_
12. Si tu respuesta es SI, señala:  
Discapacidad motora  
Discapacidad sensorial (visual, auditiva)  
Otra
13. ¿Has tenido algún compañero con discapacidad en alguno de tus cursos de la Universidad?  
SI\_\_\_ NO\_\_\_
14. Si su respuesta es SI, señale:  
Discapacidad motora  
Discapacidad visual  
Discapacidad Auditiva

Categoría 3. Creencias respecto de estudiantes con discapacidad en la Universidad

Consigna: A continuación aparecen una serie de frases relativas al tema de la discapacidad en la Universidad.

Le pedimos que indique en qué grado usted está de acuerdo, desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo.

Escala: Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, y Muy en desacuerdo

15. Todo estudiante con discapacidad está en condiciones de escoger la carrera que quiera.
16. Los estudiantes con discapacidad permanentemente necesitaran ayuda para aprobar los cursos
17. A los estudiantes con discapacidad se le deben supervisar las decisiones académicas que tome
18. Los estudiantes con discapacidad sensorial (visual o auditiva) normalmente tendrán un desempeño menor al de sus compañeros
19. Los estudiantes con discapacidad motora normalmente tendrán un desempeño menor al de sus compañeros.
20. Ingresar a una universidad como esta universidad en ocasiones puede ser perjudicial para los estudiantes con discapacidad
21. Todo estudiante con discapacidad podrá tomar cualquier curso a lo largo de su carrera
22. Los estudiantes con discapacidad pueden participar de todas las actividades prácticas a lo largo de su carrera
23. Los estudiantes con discapacidad deben tomar la iniciativa para integrarse socialmente con sus compañeros
24. Los estudiantes con discapacidad deben tomar la iniciativa para trabajar con sus compañeros en las actividades de un curso
25. Los estudiantes con discapacidad pueden rendir adecuadamente en esta Universidad.
26. Un estudiante con discapacidad puede ser un alumno destacado en su carrera.
27. En un curso, a los estudiantes con discapacidad se le deben exigir los mismos contenidos que a los demás
28. Los estudiantes con discapacidad deben tomar todos los cursos de la malla de su carrera
29. El aporte que puede hacer en un grupo un estudiante con discapacidad, es menor al aporte puede hacer otro compañero.
30. Un profesional con discapacidad puede ser alguien competente en el campo laboral de mi carrera

Consigna: Las características de mi carrera no son adecuadas para que ingrese un estudiante con ...

31. ... discapacidad visual
32. ... discapacidad auditiva
33. ... discapacidad motora
34. Es necesario que los profesores hagan adecuaciones para los estudiantes con discapacidad
35. La Universidad debe tener una vía de ingreso especial para personas con discapacidad

Categoría 4. Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad

Consigna: Le pedimos que indique en qué grado usted está de acuerdo, desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo.

36. La presencia de estudiantes con discapacidad en un curso, puede dificultar el desarrollo de la clase
- Consigna: Hacer adecuaciones en el formato de evaluación, puede ser injusto para los compañeros...
37. En el caso de estudiantes con discapacidad visual
  38. En el caso de estudiantes con discapacidad motora
  39. En el caso de estudiantes con discapacidad auditiva
- Consigna: Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones, puede ser injusto para los compañeros...
40. ... En el caso de estudiantes con discapacidad visual
  41. ... En el caso de estudiantes con discapacidad motora
  42. ... En el caso de estudiantes con discapacidad auditiva
  43. Es injusto para los compañeros, que a los estudiantes con discapacidad se les modifique alguno de los requisitos de un curso
- Consigna: Me sentiría incómodo al tener que interactuar con...
44. ... un compañero con discapacidad visual
  45. ... un compañero con dificultades severas en el habla
  46. ... un compañero con discapacidad auditiva
  47. ... un compañero con discapacidad motora
- Consigna: Me sentiría incómodo teniendo que trabajar con...
48. ... un compañero con discapacidad visual
  49. ... un compañero con dificultades severas en el habla
  50. ... un compañero con discapacidad auditiva
  51. ... un compañero con discapacidad motora
  52. Tener un compañero con discapacidad puede ser beneficioso para el resto de los estudiantes



Categoría 5. Disposición a hacer adecuaciones para alumnos con discapacidad en la Universidad

Consigna: Si tuviera un compañero con discapacidad estaría dispuesto a:

53. incluirlo en un trabajo grupal
  54. incluirlo en mi grupo de estudio
  55. ofrecerme a tomar buenos apuntes para prestarle mi cuaderno
  56. ayudarlo a trasladarse de una clase a otra
- Describirle esquemas o ilustraciones en el caso que tenga discapacidad visual ...
57. ... durante la clase
  58. ... después de clase
  59. ... Grabarle o escanearle algunas lecturas de un curso
  60. explicarle información relevante al término de la clase, en el caso que tenga discapacidad auditiva
  61. Me interesaría participar en alguna actividad que me permita conocer más sobre el tema de la discapacidad
  62. Participaría como voluntario en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad en la UC
  63. Trabajaría como ayudante en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad en la UC

Posteriormente, se realizó *un grupo focal con estudiantes universitarios* con el objetivo de revisar aspectos específicos del instrumento, relacionados con las categorías descritas y con los diversos temas, conceptos y situaciones del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto de esta universidad, incluidos en los ítems. En este grupo focal participaron estudiantes de las carreras de sociología, geografía, ingeniería y pedagogía básica, en un periodo de una hora de duración. Las preguntas fueron agrupadas en tres temáticas: Inclusión, adaptaciones y experiencias.

Del análisis de este grupo focal, se pudieron distinguir, diversos aspectos. En cuanto al tema de inclusión, específicamente, frente a la primera pregunta *¿Qué les parece a ustedes que estudiantes que egresen de la enseñanza media (secundaria) y que tengan una discapacidad ingresen a estudiar a esta universidad?* En general, las respuestas fueron coincidentes, puesto que todos los estudiantes estuvieron de acuerdo con el acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad, planteando argumentos que “si entraron” es porque tienen las capacidades intelectuales para rendir bien, distinguiendo entre las capacidades para rendir y el tener una discapacidad. Además, señalaron que es muy positivo que ingresen a esta universidad, ya que según sus opiniones, es la mejor del país -y por lo tanto con mejores recursos e infraestructura para ellos-, así como también para “demostrar que no existe discriminación hacia ellos, sobre todo en ésta que es muy buena” (Estudiante 3; Párrafo 6).

En cuanto a la segunda pregunta *si ¿Harían alguna distinción según el tipo de discapacidad?* Se presentaron diferentes opiniones. De ellas, destacan aquellas en donde se menciona que en un comienzo no habría diferencias, pero luego se tendría que distinguir entre quienes presenta discapacidad motora, de aquellos con discapacidad sensorial, puesto que hubo cierto acuerdo, en que los segundos presentarían más dificultades, en función de las necesidades que presente el estudiante con discapacidad. Por otra parte, se manifiesta que estarían dispuestos a ayudarles, recalcando que no sería con el propósito de discriminarles. No obstante, es importante señalar que en el transcurso de estas dos preguntas iniciales, se observa que les falta información

sobre temas como admisión especial, discapacidad y de las posibles necesidades de las personas o de estudiantes con discapacidad en el contexto de educación superior.

Cuando se les plantea ¿Y ustedes creen que estos estudiantes, están preparados para desempeñarse igual que el resto acá en la universidad? Uno de ellos indica que “si llegaron acá es porque tienen las mismas capacidades que todos” (Estudiante 1, Párrafo 18), siendo posteriormente enfáticos que sería incluso discriminatorio no esperar un rendimiento similar al de sus compañeros. Por consiguientes, si ¿los estudiantes con discapacidad podrían estudiar cualquier carrera? En un comienzo, responden que no a cualquier carrera, haciendo referencia a las limitantes físicas que podrían interferir en su desempeño. Tras dar un ejemplo, se señala “que no podría estudiar teatro, una persona en silla de ruedas” (Estudiante 2, Párrafo 25), aunque inmediatamente, otro de los participantes agrega “igual algunas personas podrían (...) sería como un teatro distinto” (Estudiante 1; Párrafo 26). Y luego, se explicita que “las diferencias se empiezan a notar cuando salen al mundo laboral” (Estudiante 3; Párrafo 27).

En el ámbito específico de las adaptaciones, en la pregunta ¿ustedes consideran justo que los profesores hagan algunas modificaciones, ya sea en la forma de evaluación, en los tiempos que les dan, los materiales que les entregan? ¿Qué pensarían los compañeros? ¿Hay algunas adaptaciones más justas? Se presentó una larga discusión, en función de que dependía del tipo de discapacidad, las adecuaciones que se hicieran, pero explicitando su aprobación “si la dificultad [discapacidad] lo amerita está bien” (Estudiante 1; Párrafo 33). Además, se comenta sobre la necesidad de que las adecuaciones fueran específicas y no masivas, como por ejemplo en la extensión del tiempo en las evaluaciones para los estudiantes con discapacidad. Creen que los compañeros también estarían de acuerdo, si es algo necesario para la persona, aunque también se indica que en la evaluación podría haber diferencias de opiniones cuando se realice una adaptación sólo para los estudiantes con discapacidad. Al parecer, no reconocen alguna adaptación como más justa o injusta, solo apuntan a que sean cosas necesarias para la persona.

En el ámbito de dinámicas de relación o interacción, frente a la pregunta de ¿Cómo creen que sería la inclusión de un estudiante con discapacidad en clases, con el resto de los compañeros? ¿Cómo reaccionarían los estudiantes de esta universidad? Se reporta que en algunos casos, creen que podría generarles incomodidad el compartir con personas que tuviera dificultades en el habla, pero igualmente se señala que tratarían de ser empáticos. También se señala que dependería de la discapacidad y de las características o “personalidad del estudiante”. En muchos casos, algunos indican que la discapacidad limitará espacios comunes de convivencia (alguien que no pueda conversar por ejemplo) y en otros casos las personas pueden estar “acomplejadas” con su discapacidad o pueden no querer que las ayuden.

Se menciona además que, para comenzar una relación sería la persona con discapacidad la que se tendría que acercar, pero también se señala que dependería de las personas que la rodee, puesto que indican que es un hecho que existen personas que discriminan. Otra línea argumentativa da cuenta que, en general existe la concepción de diversidad entre las personas, puesto que en los discursos señalados se admite que una persona sin tener una discapacidad puede que ser más o menos sociable, extrovertido, etc, y depende de cada persona.

Ahora bien, cuando se les plantea si ¿estarían dispuestos a ofrecerles algún tipo de ayuda, aunque les implicara trabajo extra? ¿Hacer trabajos o estudiar juntos? En general comentan que estarían dispuestos a ayudarles. Aunque, dependería de algunas circunstancias como por ejemplo de la cercanía con la persona, la cantidad de trabajos o pruebas que tengan en ese momento, refiriendo a la disponibilidad de tiempo que cuenten en ese momento. También hacen mención expresa a la posibilidad de que la persona fuera la que se acercara a solicitar la ayuda, puesto que en ese caso, sería difícil negarse ante una solicitud de ayuda. En relación a trabajar en grupo, los comentarios aluden a que con una buena organización se podrían dividir el trabajo para ayudar al compañero que lo necesite, y que depende también de la compatibilidad de los estilos de trabajo y estudio. Se desprende la asunción de barreras en el desempeño de los estudiantes con discapacidad en trabajos más prácticos, asumiendo o predefiniendo que no podrá hacer o cumplir con determinadas tareas. Por otra parte, se reporta que el hecho de incluir a un estudiante con discapacidad en un trabajo grupal, podría tener una valoración positiva. En el discurso general, se reporta que están de acuerdo con trabajar en grupo con compañeros que presente discapacidad, aun cuando implicara más trabajo extra o acompañamiento, ya que al parecer estarían dispuestos a asumirlo. Sin embargo, no se hace alusión explícita a la posibilidad de un buen desempeño.

En cuanto a las Experiencias, si bien a lo largo del grupo focal se hizo referencia varias veces a experiencias con compañeros con discapacidad, en este punto se agregan algunos detalles importantes. El primero de ellos, tiene relación a la dinámicas de relación en trabajos específicos, utilizando recursos tecnológicos, situando la distribución en función de las habilidades y competencias del estudiante, dejando claro que “ para el mismo no sería justo que no hiciera nada y se sacara una nota, tampoco se sentiría bien” (Estudiante 1; Párrafo 132).

Por otra parte, también se hizo referencia a la experiencia escolar y de cuáles pudieron haber sido las adaptaciones en este periodo, de cómo se abordaron, especialmente en las evaluaciones. En general se advierte acuerdo en que lo importante de hacerlas, se relacionan con el desarrollo de estrategias más inclusivas, no disminuyendo las exigencias.

Finalmente, al preguntar ¿Creen ustedes que la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta universidad puede ser visto como una oportunidad?, coinciden en tres puntos: 1) que esto le permite demostrar a la universidad que es diversa, es decir en relación directa con el objetivo de la inclusión - aceptación y valoración de la diversidad-; 2) una oportunidad de aprender de ese compañero, y por último 3) que los estudiantes con discapacidad, tengan la oportunidad de estudiar, lo que podría estar vinculado con el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades.

En términos específicos, *el grupo focal* permitió evaluar, corregir, y vincular ítems a las categorías generales o dimensiones que se habían generado a partir de la revisión de la literatura e instrumentos existentes, confirmando la estructura del instrumento en: 1) Datos Sociodemográficos, 2) Experiencia con personas con discapacidad, 3) Creencias respecto de estudiantes con discapacidad en la universidad, 4) Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, y 5) Disposición a apoyar el proceso de inclusión de personas con discapacidad.

En cuanto a los cambios que surgieron a partir de este focus, se realizaron diversas modificaciones en los ítems y también se llevó a cabo la eliminación de dos ítems. Específicamente, en la tercera categoría se eliminaron los ítems N° 23 y 24, puesto que a partir de las observaciones de los estudiantes en el grupo focal, se pudo distinguir que lo relevante era incorporar en los reactivos aspectos que a ellos les vincularan hacia los estudiantes con discapacidad, y no al revés. Además, se cumple con este objetivo, con la presencia de los ítems 44 al 51, y de manera más concreta en el ítem 53 y 54. Así también se optó por eliminar el ítem N° 30, puesto que se alejaba del propósito del estudio, ya que estaba referido a competencias futuras del ámbito laboral. Por otra parte, se realizaron algunas modificaciones en la redacción, así como al nivel de especificidad de los ítems. El ítem N°20 se reestructuró haciendo mención expresa a esta universidad por su nombre (sigla UC); Los ítems comprendidos desde el N°37 al 51, fueron modificados en la redacción de las consignas (sólo en cuanto a la presentación u orden), y a su vez, se cambió la valoración expresada quedando de la siguiente manera: “me complicaría” en vez de “me sentiría incómodo”, en las consignas desde el ítem 44 al 51. Cada uno de estos aspectos, fue definido para una mejor comprensión de lo que incluía o significaba en su contenido.

A partir de lo anterior, habiendo definido las categorías e ítems relacionados, se procedió a pasar a la siguiente etapa referida a la *evaluación de la validez de contenido del instrumento*. El concepto de validez ha presentado importantes cambios, pero lo que se mantiene es que es la propiedad más importante y fundamental al desarrollar y evaluar un test (Anastasi & Urbina, 1997; Cronbach, 1988, citados en Abad et al., 2011).

Diferentes organizaciones tales como AERA, APA y NCME (citado en Abad et al., 2011) señalan que la validez se refiere al “grado en que la teoría y los datos disponibles apoyan la interpretación de las puntuaciones de un test para un uso concreto” (p. 161); en donde se debe consignar: a) la denominación de la *validez de las puntuaciones de un test*, puesto que no tiene sentido sólo referir a las propiedades del test, b) la validación es un “proceso de acumulación de evidencias que apoyan las interpretaciones propuestas para las puntuaciones de un test, para así comprender mejor qué significan” (p. 162), c) inclusión de un argumento interpretativo indicando con detalle las interpretaciones y usos de las puntuaciones, y d) inclusión de un argumento de validez referido a evaluar el argumento interpretativo a través de una serie de análisis lógicos, basados en estudios empíricos. Por último, se indica que “la mayoría de los estudios de validación de contenido, requieren del trabajo de jueces o expertos que evalúan los ítems del test y emiten juicios sobre el grado de emparejamiento entre los ítems y los objetivos definidos” (Abad et al., 2011, p. 164).

En este sentido, se seleccionaron a tres *jueces expertos* en las áreas de educación, discapacidad y medición (ver Tabla 6), quienes realizaron la evaluación de la validez de contenido del instrumento, considerando aspectos de comprensión, precisión de la subescala, discriminación de contenido, pertinencia, extensión y otros aspectos relevantes del cuestionario.

**Tabla 6: Descripción de jueces expertos revisores del instrumento**

N°	Título, profesión, área de experticia o relación con la discapacidad
Juez 1	Licenciado en Psicología, Máster en Psicología Educativa. Profesional especializado en temas de medición y evaluación en educación Ex alumno de esta universidad
Juez 2	Licenciada en Psicología. Postítulo en Psicoterapia Sistémica para Niños y Adolescentes. Persona con Discapacidad visual (ceguera) Ex alumna de esta universidad
Juez 3	PhD en Filosofía. Profesor de Educación Diferencial con mención en Trastornos de la Audición y Lenguaje Docente Universitario de la carrera de educación especial. Educación Superior y Discapacidad

La pauta para los jueces expertos, contenía una evaluación de acuerdo a tres criterios: 1) comprensión y redacción, 2) Pertinencia del contenido y 3) Discriminación entre subescalas.

**Tabla 7: Criterios para evaluar los ítems del cuestionario por parte los jueces expertos**

CRITERIOS A EVALUAR	PUNTAJE		
	1	2	3
El ítem se entiende claramente	No se entiende el ítem	Ítem tiene problemas de redacción o presenta cierta ambigüedad.	Ítem bien formulado, se entiende fácilmente.
El ítem resulta apropiado para evaluar la dimensión señalada; se refiere al contenido que se busca medir.	No apunta al contenido que busca medir	Ítem que apunta tangencialmente el contenido de la dimensión, o que se confunde con otras dimensiones del instrumento	Ítem coherente con el contenido que se busca medir y evalúa la dimensión del instrumento.
El ítem tiene posibilidades de discriminar entre quienes presenten creencias/ actitudes/ disposición favorable o desfavorable hacia la inclusión.	Ítem no discriminará	Ítem discriminará de manera parcial	Ítem probablemente discriminará

Tal como se muestra en la Tabla 7, se solicitó a los jueces, evaluar los ítems con un puntaje de 1 a 3, y también, una descripción de cómo los modificaría, en el caso, de haber asignado un bajo puntaje. En caso de tener la sugerencia de eliminación de un ítem, se les solicitó fundamentar su decisión. Así como también se les pidió realizar cualquier comentario en relación al instrumento completo, subescalas consideradas, ítems para cada dimensión, u otra observación. El resultado de la evaluación de los jueces fue en general positiva (ver Tabla 8), no obstante, se realizaron sugerencias aplicadas y específicas en lo que refiere a su contenido, redacción, eliminación e incorporación de otros ítems relevantes.

Tabla 8: Puntuación de los ítems agrupados por categorías, por parte de los jueces expertos

CATEGORÍA	ITEM	JUEZ 1			JUEZ 2			JUEZ 3		
		Se entiene	Discrimina dimensión	Se entiene	Discrimina dimensión	Se entiene	Discrimina dimensión	Se entiene	Discrimina dimensión	PROMEDIO
1. Datos Sociodemográficos	1. Edad: Menos de 20/ 20 a 23/ 24 a 26/ más de 26	3	3	3	3	3	3	1	3	2.78
	2. Sexo: Masculino / Femenino	3	3	3	3	3	3	3	3	3.00
	3. Carrera: Se desplegarán las carreras de la UC	3	3	3	3	3	3	3	3	3.00
	4. Año de carrera: 1º/2º/3º/4º/5º/6º/7º o más	3	3	3	3	3	3	3	2	2.89
2. Experiencia en con discapacidad	5. ¿Presenta usted algún tipo de discapacidad? Si___ No___	3	3	3	2	3	2	2	2	2.67
	6. a. Discapacidad motora									
	b. Discapacidad sensorial (visual, auditiva)									
	c. otra									
	6. ¿Has tenido contacto con personas con algún tipo de discapacidad?	3	3	3	3	3	2	2	3	2.78
	7. Familiares Si___ No___									
	8. Si su respuesta es SI, señale:									
	a. Discapacidad motora									
	b. Discapacidad sensorial (visual, auditiva)									
	c. Otra									
	9. Amigos o colegas Si___ No___	3	3	3	3	3	3	2		2.83
	10. Si su respuesta es SI, señale:									
	a. Discapacidad motora									
	b. Discapacidad sensorial (visual, auditiva)									
c. Otra										
11. Compañeros del colegio Si___ No___	3	3	3	3	3	3	2		2.83	
12. Si su respuesta es SI, señale:										
a. Discapacidad motora										
b. Discapacidad sensorial (visual, auditiva)										
c. Otra										
13. ¿Has tenido algún compañero con discapacidad en alguno de tus cursos de la Universidad? Si___ No___	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2.78
14. Si su respuesta es SI, señale:										
a. Discapacidad motora										
b. Discapacidad visual										
c. Discapacidad auditiva										
d. otra										





Continuación Tabla 8: Puntuación de los ítems agrupados por categorías, por parte de los jueces expertos

CATEGORÍA		JUEZ1		JUEZ2		JUEZ3	
		Se entiende	Discrimina	Se entiende	Discrimina	Se entiende	Discrimina
		Evalua dimensión	Evalua dimensión	Evalua dimensión	Evalua dimensión	Evalua dimensión	Evalua dimensión
		Se entiende	Discrimina	Se entiende	Discrimina	Se entiende	Discrimina
							PROMEDIO
3. Creencias respecto de estudiantes con discapacidad en la Universidad	Consigna inicial: Puede ser injusto para los compañeros hacer cambios en el formato de evaluación a estudiantes con:						
	34. ....discapacidad visual	3	3	2	3	3	2.89
	35. ....discapacidad auditiva	3	3	2	3	3	2.89
	36. ....discapacidad motora	3	3	2	3	3	2.89
	Consigna inicial: Puede ser injusto para los compañeros aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a estudiantes con:						
	37. ....discapacidad visual	3	3	2	3	3	2.89
	38. ....discapacidad auditiva	3	3	2	3	3	2.89
	39. ....discapacidad motora	3	3	2	3	3	2.89
	40. Modificar alguno de los requisitos de un curso a estudiantes con discapacidad, puede ser injusto para sus compañeros.	3	3	2	3	3	2.89
		Consigna inicial: Me complicaría tener que interactuar con un compañero con:					
4. Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad	41. ....discapacidad visual	3	3	2	3	3	2.78
	42. ....dificultades severas en el habla	3	3	2	3	3	2.78
	43. ....discapacidad auditiva	3	3	2	3	3	2.78
	44. ....discapacidad motora	3	3	2	3	3	2.78
	Consigna inicial: Me complicaría tener que trabajar con un compañero con:						
	45. ....discapacidad visual	3	3	2	3	3	2.89
	46. ....dificultades severas en el habla	3	3	2	3	3	2.89
	47. ....discapacidad auditiva	3	3	2	3	3	2.89
	48. ....discapacidad motora	3	3	2	3	3	2.89
	49. Tener un compañero con discapacidad puede ser beneficioso para el resto de los estudiantes	3	3	2	2	3	2.67

Continuación Tabla 8: Puntuación de los ítems agrupados por categorías, por parte de los jueces expertos

CATEGORÍA	Consigna general: Si tuviera un compañero con discapacidad estaría dispuesto a... (pregunta 50 a 60)	Se entiende dimensión	Discrimina	Se entiende dimensión	Evalúa dimensión	Discrimina	Se entiende dimensión	Evalúa dimensión	PROMEDIO
5. Disposición a hacer adecuaciones para alumnos con discapacidad en la Universidad	50. Incluirlo en un trabajo grupal.	3	3	3	3	3	3	3	3.00
	51. Incluirlo en mi grupo de estudio.	3	3	3	3	3	3	3	3.00
	52. Ofrecerme a tomar buenos apuntes para prestarle mi cuaderno.	3	3	2	3	3	2	2	2.56
	53. Ayudarlo a trasladarse de una clase a otra.	3	3	3	3	3	3	3	3.00
	Consigna asociada: Describirle esquemas o ilustraciones en el caso que tenga discapacidad visual.								
	54.....durante la clase.	3	3	3	3	3	3	3	3.00
	55. después de clase.	3	3	3	3	3	3	3	3.00
	56. Explicarle información relevante al término de la clase, en el caso que tenga discapacidad auditiva.	3	3	3	3	3	3	3	3.00
	57. Grabarle o escanearle algunas lecturas de un curso.	3	3	3	3	3	2	3	2.89
	58. Me interesaría participar en alguna actividad que me permita conocer más sobre el tema de la discapacidad.	3	3	2	3	3	3	3	2.89
	59. Participaría como voluntario en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad en la universidad	3	3	2	3	3	3	3	2.89
	60. Trabajaría como ayudante en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad en la UC.	3	3	2	3	3	3	3	2.89

Tras analizar estos datos (ver Tabla 8) y los comentarios realizados por los jueces (ver Anexo 2), se procedió a definir los ítems, considerando los siguientes aspectos: En términos específicos, se corrigieron, incorporaron y vincularon ítems a las categorías generales o dimensiones que se habían generado en la versión preliminar, resultando la misma estructura pero diferenciando el instrumento en dos partes. 1) Datos Sociodemográficos y Experiencia con la discapacidad, y 2) los ítems relacionados con el constructo las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios.

Las modificaciones realizadas en las categorías generales, y en los ítems relacionados estuvieron referidas a la modificación, eliminación e incorporación de otros reactivos, en función de las observaciones y comentarios realizados por los jueces expertos, los cuales fueron exhaustivamente analizados.

Específicamente, en la categoría de datos sociodemográficos se modificaron las consignas o instrucciones, expresando con mayor claridad, la acción digital que el participante debe realizar a contestar los ítems, como por ejemplo: completar o marcar según corresponda; escribir la edad en años, indicando un ejemplo, para evitar error en la información digitalizada y especificando el año de ingreso, mediante un despliegue de alternativas, que incluían desde el 2008 al año 1990. En cuanto a la categoría de experiencia con la discapacidad, se realizaron cambios en la redacción de las preguntas N° 7, 9, 11 y 13, refiriendo directamente al estudiante si tienen familiares o amigos con alguna discapacidad, y lo mismo, en el caso de compañeros en el colegio y universidad. Además, se incluyó, la opción de completar en la alternativa “Otra”, para consignar de manera detallada, el tipo de discapacidad de las personas con las que se ha relacionado a nivel personal y educativo.

En lo que respecta al ámbito de las actitudes, se eliminaron los ítems N° 17 y 24, puesto que a partir de las observaciones de los jueces expertos, se pudo constatar la relevancia de no incluir aspectos relacionados a un ámbito que tuviera relación con las decisiones de un adulto. En cuanto al ítem N° 21 y 26, hubo consenso en eliminarlos, puesto que las carreras universitarias ofrecen la posibilidad de realizar la elección de cursos y en la misma dirección se encuentra el cursar la malla curricular; además, no aporta mayor información al ámbito de las creencias; en palabras de uno de los jueces, tiene que ver con “el trato hacia el exogrupo” y no a cualidades como los otros ítems. En el caso del ítem 32 se eliminó puesto que en la universidad, se cuenta con una vía de admisión especial para los estudiantes con discapacidad, por lo cual, sería meramente informativa y no vinculante al constructo. Además se realizaron algunas modificaciones en la redacción, así como al nivel de especificidad de los ítems. En el ítem N° 15, se cambió la manera de expresar a “todos” por “la mayoría de los estudiantes con discapacidad”; Y en los ítems N° 15, 16, 18, 19, 22, y del N° 34 al 39, se cambió el número del artículo y sustantivo, consignando a “un estudiante” en vez de “los estudiantes”. Luego, se reemplazó el término menor, al indicar el desempeño, por “más bajo que el promedio” para conseguir mayor precisión en el ítem 17 y 19.

A lo anterior se suma, la división del ítem N° 18, puesto que la concepción de discapacidad sensorial, no está necesariamente del todo instada en los estudiantes, para lo cual se definió separar en dos reactivos, uno vinculado a la discapacidad visual y otra a la discapacidad auditiva. El ítem N°20, se reestructuró haciendo mención expresa a esta universidad por su nombre (sigla). El ítem 22 se redacta de manera diferente y alude a la misma forma verbal que los demás reactivos, quedando de la siguiente manera: “será capaz”. Los ítems 23 y 24 se unen en un solo reactivo, ya que ambos aludían a lo mismo. En todos los ítems que incluían una consigna inicial (28, 29, 30, y de la 34 a la 49), se desarrolló la incorporación explícita de éstas en cada uno de los reactivos. En el ítem 31, se agrega el tipo específico de adecuación, referida a las “metodológicas”. Los ítems comprendidos desde el N°34 al 48, con excepción del ítem 40, fueron modificados en la redacción de las consignas, y en las consignas desde el ítem 41 al 44, se cambió la valoración expresada quedando de la siguiente manera: “me pondría nervioso complicaría” en vez de “me complicaría”. Finalmente, a partir del ítem 56, se construyeron dos reactivos referidos a la disposición de apoyar a un estudiante con discapacidad visual, que por una parte, es “mantener informado de los anuncios que el profesor haga en clases” y “a comunicarle verbalmente información relevante entregada por escrito”.

De esta forma, se logró establecer una versión preliminar del instrumento incluyendo 55 preguntas, distribuidas en aspectos sociodemográficos y académicos a través de 4 ítems, experiencia con personas con discapacidad, con 14 ítems (ver Tabla 9), y en cuanto a las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad, mediante 41 ítems (ver Tabla 10). A continuación se presenta la versión del cuestionario para la aplicación piloto.

Tabla 9: Ítems del cuestionario referidos a variables sociodemográficas y experiencia con la discapacidad

Datos sociodemográficos y académicos	Experiencia con la Discapacidad
<b>Instrucción: Completar o marcar según corresponda:</b>	
<p>1. Sexo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Femenino</li> <li>• Masculino</li> </ul> <p>2. Edad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (Escribir tu edad en años, por ejemplo: 21)</li> </ul> <p>3. Carrera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología Marina</li> <li>• Diseño</li> <li>• Enfermería</li> <li>• Ingeniería Civil</li> <li>• Ingeniería Civil Industrial</li> <li>• Ingeniería Civil Oceánica</li> <li>• Medicina</li> <li>• Psicología</li> <li>• Química y Farmacia</li> <li>• Trabajo Social</li> </ul> <p>4. Año de ingreso a la universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2008</li> <li>• 2007</li> <li>• 2006</li> <li>• 2005</li> <li>• 2004</li> <li>• 2003</li> <li>• 2002</li> <li>• 2001</li> <li>• 2000</li> <li>• 1999</li> <li>• 1998</li> </ul>	<p>5. ¿Presentas alguna discapacidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si</li> <li>• No</li> </ul> <p>6. ¿Qué discapacidad presentas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad motora</li> <li>• Discapacidad sensorial (visual, auditiva)</li> <li>• Otra (indicar)</li> </ul> <p>7. ¿Tienes algún familiar con discapacidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si</li> <li>• No</li> </ul> <p>8. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue SI, indique cuál(es):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad motora</li> <li>• Discapacidad sensorial (visual, auditiva)</li> <li>• Otra (indicar)</li> </ul> <p>9. ¿Tienes amigos con discapacidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si</li> <li>• No</li> </ul> <p>10. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue SI, indique cuál(es):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad motora</li> <li>• Discapacidad sensorial (visual, auditiva)</li> <li>• Otra (indicar)</li> </ul> <p>11. ¿Tuviste compañeros con discapacidad en el colegio?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si</li> <li>• No</li> </ul> <p>12. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue SI, indique cuál(es):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad motora</li> <li>• Discapacidad sensorial (visual, auditiva)</li> <li>• Otra (indicar)</li> </ul> <p>13. ¿Has tenido algún compañero con discapacidad en alguno de tus cursos de la Universidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si</li> <li>• No</li> </ul> <p>14. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue SI, indique cuál(es):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad motora</li> <li>• Discapacidad sensorial (visual, auditiva)</li> <li>• Otra (indicar)</li> </ul>

Tabla 10: ítems del cuestionario referidos a las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES.

En las siguientes afirmaciones, indica en qué grado estás de acuerdo, desde Muy de Acuerdo hasta Muy en Desacuerdo.		Muy de Acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
15	La mayoría de las carreras de esta Universidad son aptas para que ingrese un estudiante con discapacidad				
16	Un estudiante con discapacidad permanentemente necesitará apoyo para aprobar los cursos.				
17	Un estudiante con discapacidad visual normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.				
18	Un estudiante con discapacidad auditiva normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.				
19	Un estudiante con discapacidad motora normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.				
20	Un estudiante con discapacidad será capaz de participar en todas las actividades prácticas y/o de laboratorio de un curso.				
21	Un estudiante con discapacidad puede tener un rendimiento destacado en mi carrera.				
22	El aporte que puede hacer en un grupo un estudiante con discapacidad, es menor al que puede hacer otro compañero.				
23	Las características de mi carrera no son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad visual.				
24	Las características de mi carrera no son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad auditiva.				
25	Las características de mi carrera no son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad motora.				
26	Un estudiante con discapacidad necesita que los profesores hagan adecuaciones metodológicas en sus cursos				
27	La presencia de estudiantes con discapacidad en un curso, podría ser perjudicial para el aprendizaje de sus compañeros.				
28	Hacer cambios en el formato de evaluación para un estudiante con discapacidad visual puede ser injusto para sus compañeros				
29	Hacer cambios en el formato de evaluación para un estudiante con discapacidad auditiva puede ser injusto para sus compañeros				
30	Hacer cambios en el formato de evaluación para un estudiante con discapacidad motora puede ser injusto para sus compañeros				
31	Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad visual puede ser injusto para sus compañeros				
32	Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad auditiva puede ser injusto para sus compañeros				
33	Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad motora puede ser injusto para sus compañeros				
34	Modificar alguno de los requisitos de un curso a estudiantes con discapacidad, puede ser injusto para sus compañeros.				
35	Me pondría nervioso tener que interactuar con un compañero con discapacidad visual				
36	Me pondría nervioso tener que interactuar con un compañero con discapacidad auditiva				
37	Me pondría nervioso tener que interactuar con un compañero con discapacidad motora				
38	Me pondría nervioso tener que interactuar con un compañero con dificultades severas en el habla				
39	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad visual				
40	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad auditiva				
41	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad motora				
42	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con dificultades severas en el habla				
43	Tener un compañero con discapacidad puede ser beneficioso para el resto de los estudiantes				
<b>En las siguientes afirmaciones, indica en qué grado estás de acuerdo, desde Muy de Acuerdo hasta Muy en Desacuerdo.</b>					
<b>Si tuviera un compañero con discapacidad estaría dispuesto,</b>					
44	.... A incluirlo en un trabajo grupal.				
45	....A incluirlo en mi grupo de estudio.				
46	....A ofrecerme a tomar buenos apuntes para prestárselos.				
47	....A ayudarlo a trasladarse de una clase a otra.				
<b>Si tuviera un compañero con discapacidad visual estaría dispuesto a</b>					
48	....A describirle esquemas o ilustraciones durante la clase				
49	....A describirle esquemas o ilustraciones después de clase.				
50	....A mantenerlo informado de los anuncios que el profesor haga en clases.				
51	....A grabarle o escanearle algunas lecturas de un curso.				
52	....A comunicarle verbalmente información relevante entregada por escrito.				
53	Estoy interesado en participar en alguna actividad que me permita conocer más sobre el tema de la discapacidad.				
54	Estoy interesado en participar como voluntario en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad.				
55	Estoy interesado en trabajar como ayudante en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad.				

### 4.3 Aplicación Piloto

La aplicación piloto del instrumento se llevó a cabo mediante cuatro fases: Definición de la muestra, Ingreso de los ítems del cuestionario a la plataforma digital *QuestionPro*®, Aplicación del instrumento y Evaluación de la fiabilidad de las puntuaciones del Instrumento en la Muestra Piloto.

Para *definir la muestra*, se contactaron tres universidades chilenas, considerando los siguientes requisitos: 1) públicas o privadas de larga trayectoria, b) carreras de pregrado superior a 20, c) experiencia con estudiantes con discapacidad. Para realizar esta aplicación se envió la solicitud e invitación a estas universidades, dándoles a conocer los objetivos del estudio y los requerimientos para desarrollar esta aplicación piloto con estudiantes universitarios de pregrado. De las dos universidades que contestaron afirmativamente a la invitación de participar en este estudio, se seleccionó a una de ellas, puesto que dispuso de la información solicitada que incluía los correos electrónicos institucionales de 200 estudiantes de 10 carreras distintas.

Posteriormente, se procedió al *ingreso de información del cuestionario* y del conjunto de ítems al sistema *QuestionPro*®. Esta herramienta presenta óptimas características de registro de datos, envío y recibo de las respuestas de los usuarios, en formato digital, a través del uso de correos electrónicos u otras vías electrónicas. Además, envía a los administradores del instrumento, en este caso los investigadores a cargo, un reporte de datos, mediante hojas de cálculo de la aplicación Microsoft Excel, que se pueden analizar posteriormente, en un programa estadístico. De acuerdo a los argumentos expuestos, se puede admitir que este formato presenta adecuadas características para llevar a cabo la aplicación del cuestionario.

En este sentido, se procedió a pasar a la segunda etapa referida al envío de la invitación a participar en este estudio a los estudiantes de esta universidad, a través del correo electrónico institucional, señalando el objetivo del estudio, el carácter voluntario, confidencial y anonimato, incluyendo además un link al sistema *QuestionPro*® para acceder al cuestionario.

Los participantes de la *Aplicación Piloto* fueron estudiantes de una universidad estatal de la ciudad de Valparaíso. El cuestionario se envió a 237 estudiantes, de los cuales se recibieron 57 cuestionarios respondidos en un tiempo promedio de 9 minutos.

El *análisis descriptivo de los datos de la Aplicación Piloto*, respecto a las variables sociodemográficas y de la experiencia con la discapacidad, presentó los siguientes resultados. En cuanto a la variable sexo de los estudiantes sin discapacidad que contestaron el cuestionario, fueron 35 mujeres (61.4%) y 22 hombres (38.6%). La edad de los estudiantes presentó una media de 22.3 años ( $DE= 2.41$ ) en un rango entre 18 y 28 años.

Las carreras cursadas por los participantes son: Biología Marina, Diseño, Enfermería, Ingeniería Civil, Ingeniería Civil Industrial, Ingeniería Civil Oceánica, Medicina, Psicología, Química y Farmacia, Trabajo Social. Es necesario señalar que hubo una alta tasa de respuesta de estudiantes de la carrera de psicología. El rango de ingreso a la carrera fue entre los años 2001 y 2008, presentando una mayor distribución en los últimos seis años.

En cuanto a la variable *Experiencia con la Discapacidad* a nivel familiar, social, escolar y académico, se registró la siguiente información:

- a) Familiares: 40 estudiantes (71.4%) indicaron no haber tenido familiares con discapacidad, mientras que 16 (28.6%) señalaron tener algún familiar con discapacidad. Aquellos que indicaron el tipo de discapacidad, señalaron la discapacidad motora (8), sensorial (5) y otras (4).
- b) Amigos: 13 estudiantes (22.8%) indican tener amigos con discapacidad, y 44 no tendrían (77.1%). Entre quienes indican el tipo de discapacidad, señalaron la discapacidad motora (9) y sensorial (7).
- c) Compañeros de colegio: 39 estudiantes reportan no haber tenido compañeros con discapacidad en el colegio (68.42%), y sólo 18 estudiantes (31.58%) indicaron afirmativamente.
- d) Compañeros en la Universidad: 44 estudiantes reportan no haber tenido compañeros con discapacidad en su colegio (78.57%) y sólo 12 estudiantes (21.43%) si tuvieron esta experiencia.

#### 4.3.1 Fiabilidad de las puntuaciones del instrumento en la muestra piloto

La *Prueba de KMO* arrojó un valor de 0.78, por lo cual se pudo realizar el análisis factorial exploratorio para indagar sobre cómo se agrupaban los ítems del cuestionario, y así distinguir las posibles subescalas.

Al respecto, la evidencia sobre la estructura interna permite responder la dimensionalidad, mediante un análisis factorial exploratorio (en adelante AFE). El AFE es una técnica de reducción de la dimensionalidad que permite pasar de un conjunto de ítems a un número menor de variables o factores y su significado se desarrolla examinando el contenido de los ítems que saturan en cada factor (Abad et al., 2011). En síntesis, el AFE proporciona evidencia sobre la estructura interna del instrumento, identificando el número de factores que se están midiendo, su significado y la proporción de variabilidad de las respuestas (Abad et al., 2011).

En este sentido, antes de desarrollar este análisis, es preciso mencionar que el método basado en el gráfico de sedimentación (Catell, 1966, citado en Abad et al., 2011) aporta información en cuanto representa la cuantía de autovalores de mayor a menor, a partir del punto que cambia la pendiente, considerándose una de las técnicas más precisas, aunque en ocasiones puede incluir cierta ambigüedad cuando se trata de muestras pequeñas y de subjetividad por parte de quien lo interpreta.



Tal como se presenta en el gráfico de sedimentación (ver Figura 18), se podría afirmar que la solución correspondería a 3 factores, sin embargo, y dado que la muestra es pequeña, primero se optó por realizar un análisis de 3 factores para revisar y comparar la distribución de los ítems y luego otra de 4 factores, con el objetivo de comprobar la estructura interna del instrumento, identificando con claridad el número de factores que se están midiendo, y su correspondiente relación con el significado de cada uno de los constructos.

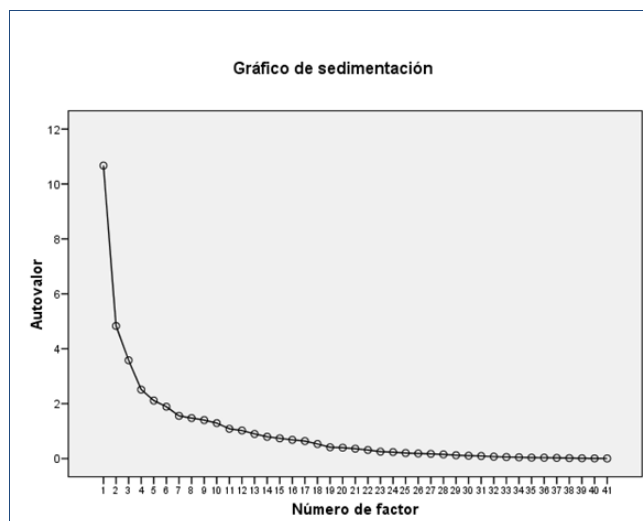


Figura 18. Gráfico de sedimentación en la muestra piloto.

Al respecto, es preciso señalar que, “el análisis factorial de un instrumento de medición ayuda a establecer la validez de constructo de lo que estamos midiendo, en el sentido de que nos analiza la estructura del constructo que estamos pretendiendo medir” (Morales, 2011, p. 6). Y en rigor el análisis factorial se encuentra referido al análisis de *Factores Comunes* aunque es habitual utilizarlo para designar al análisis de *Componentes Principales* (Morales, 2011). Al respecto, en el análisis de Componentes Principales el peso factorial de las variables, tienden a estar sobrestimadas, lo que en gran medida influyó en la decisión para elegir un análisis de factores comunes. Además, si bien se recomienda usar este último tipo de análisis en la construcción de instrumentos, otros autores plantean que es preferible el análisis de Factores Comunes puesto que proporciona estimaciones de los pesos más conservadoras, al considerar el error o varianza no compartida de las variables (Gorsuch, 1986, citado en Morales 2011).

En este sentido, se puede optar por una parte, por la solución factorial a través de un método de extracción, procedimiento en donde se estiman los parámetros del modelo y por otra parte, por un método de rotación - ortogonal u oblicua- el cual permite interpretar el sentido de los factores (Abad et al., 2011). El método de máxima verosimilitud (en adelante ML) proporciona contrastes estadísticos que permiten concluir si los residuos son estadísticamente distintos a 0 y además, obtiene intervalos de confianza para los parámetros (Abad et al., 2011), aunque también, hay que considerar que “puede dar lugar a la obtención de estadísticos inadecuados y de soluciones impropias” (p. 222).

El método de rotaciones lo que busca es distinguir una estructura más simple e interpretable (Morales, 2011). Morales (2011) advierte que el objetivo de aplicar este método es “clarificar la estructura subyacente a las variables” (p. 7), denominando a cada factor como un subconstructo. Para luego desarrollar un análisis conceptual, a nivel del significado común a cada uno de los factores, procedimiento sugerido por diversos autores sobretodo en la construcción de escalas factoriales que incluyen subconstructos diferenciados y además posibles de ser replicables en otras muestras (Nunnally, 1978; Kline, 1994). Entendiendo que un factor o subconstructo, se define por su peso en torno a .40, aunque .30 es un límite mínimo aceptable.

Para este análisis, se consideró la propuesta planteada por Thurstone (1947, en Abad et al., 2011) que distingue las soluciones factoriales posibles, buscando aquella que más se asemeje a la estructura simple y que simplifique la interpretación de las variables. Esta se refiere a lo siguiente: cada variable debe tener una saturación próxima o igual a 0 en al menos un factor; cada factor, al menos debiera incluir M variables con saturaciones próximas o iguales a 0; que los factores sean distinguibles y no se solapen; que para cada factor sean concebidas pocas variables y que éstas se agrupen en diferentes factores; y por último, que cada variable pese en un único factor. Al respecto, se deberá consignar que “las variables se agrupan en factores, y el significado de éstos se infiere analizando, qué tienen en común las variables que se agrupan en un mismo factor” (Abad et al., 2011, p. 219). Considerando lo anterior, en una primera etapa se llevó a cabo el análisis factorial extrayendo 3 factores, a través del método de máxima verosimilitud y rotación Varimax – Kaiser (ver Tabla 11).

**Tabla 11: Matriz generada a partir del análisis factorial en la muestra piloto**

ITEMS	Factores		
	1	2	3
15			
16		.389	
17	.404	.221	
18	.384		
19	.335		
20	.244	.235	
21	.385		
22	.396		
23			-.257
24			-.214
25			
26			.404
27	.433	.392	.294
28			.896
29			.970
30			.750
31			.269
32	.204		.476
33			
34	.437		.283
35		.684	
36		.822	
37	.276	.754	
38		.733	
39		.677	
40		.810	
41		.751	
42		.738	
43	.481		
44	.607	.383	
45	.657	.361	
46	.605		.314
47	.587	.262	
48	.576		.205
49	.813		
50	.549		.352
51	.805		
52	.875		
53	.708	.208	.213
54	.687	.230	
55	.717		

Método de extracción: Máxima verosimilitud.  
 Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.  
 a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

De acuerdo a las consideraciones de Thurstone (1947, citado en Abad et al., 2011), al analizar la distribución de los ítems, según el peso de cada variable en el factor, se distinguen tres grupos (de color sombreado). En la mayoría de ellos, se identifica una saturación próxima o igual a cero en al menos un factor; y además en cada uno, al menos una variable presenta saturaciones próximas o iguales a cero; a excepción del ítem 27.

Se puede apreciar (ver Tabla 11) que una cantidad considerable de ítems (35) tiende a agruparse en un factor diferente, y lo que es aún más relevante con un peso factorial mayor a 0.30. A diferencia de los ítems 20, 23, 24, 31 que presentan un peso menor a 0.30, y nulo en el caso de los ítems 15, 25 y 33. Junto a lo anterior, cinco de los reactivos, se solapan (N°27, 44, 45, 46, y 50), aunque en su mayoría, el peso es más alto en el grupo del factor predominante.

Al desarrollar un análisis en cuanto al contenido de los ítems agrupados, se distinguen tres constructos. El primero de ellos se encuentra asociado al componente cognitivo y conductual de las actitudes, específicamente a las creencias respecto de la inclusión, así como también a la disposición a apoyar este proceso. El segundo estaría relacionado con el componente afectivo de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Y el tercero, a la percepción de la necesidad de adaptaciones. A partir de lo anterior, es preciso analizar en mayor detalle la agrupación de ítems del primer factor por el hecho de incluir dos categorías conceptuales.

Como se mencionó anteriormente, el primer grupo se encuentra asociado a la categoría de creencias hacia la inclusión, correspondiente al componente cognitivo de las actitudes incluyendo los ítems desde el N° 15 al 27 (con excepción del N° 26); y el otro grupo, conformado por los ítems desde el N° 43 al 55, se vincula al componente conativo-conductual de las actitudes, cuyo significado se refiere a la predisposición o intención para desarrollar una acción, específicamente a la disposición a apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad. Esta situación revela un problema, puesto que justamente es relevante distinguir los dos aspectos de manera separada, de tal manera de construir un instrumento que comprenda los tres componentes de las actitudes hacia la inclusión.

Por otra parte, se suma a la revisión crítica de la agrupación de este factor, el alto número de ítems que los integra (20); contrario a lo que sugerido por los expertos, en cuanto a concebir para cada factor un número no extenso de variables. Por lo tanto y considerando el conjunto de evidencia explicada, se optó por realizar el análisis de cuatro factores.

Tal como se presenta en la Tabla 12, se realizó el análisis factorial mediante una solución de cuatro factores. A continuación se presenta la matriz en donde se visualiza la distribución de los ítems.

Tabla 12: Matriz generada a partir del análisis factorial en la muestra piloto

ITEM	Factor			
	1	2	3	4
15				
16	.377			
17	.211	-.542		
18		-.514		
19		-.585		
20	-.206	.322		
21		.516		
22		-.462		
23			-.218	-.263
24				-.237
25				
26				-.419
27	.386	-.598		.265
28		-.209		.890
29				.959
30				.774
31				.293
32				.490
33		.219	-.205	
34		-.354	-.215	.293
35	.675	-.354		
36	.820			
37	.743	-.397		
38	.745			
39	.699		-.239	
40	.842		-.234	
41	.747			
42	.764			
43		.396	.224	
44	-.399	.415	.408	
45	-.378	.501	.378	
46		.651	.218	-.293
47	-.269	.368	.431	
48		.425	.369	-.229
49		.638	.434	
50	-.203	.458	.280	-.369
51		.528	.526	
52		.621	.542	
53	-.215	.321	.728	-.243
54	-.234		.882	
55			.915	

Método de extracción: Máxima verosimilitud.  
 Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.  
 a La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

En la solución escogida de 4 factores, los ítems se agrupan y distribuyen de una manera más adecuada, distinguiéndose diferentes aspectos para demostrar el cumplimiento de los criterios establecidos:

- a) Distribución y peso factorial >.30. Se puede apreciar que la mayoría de los ítems (35 ítems), tienden a agruparse en un factor diferente, con un peso factorial mayor a 0.30. Al analizar la agrupación y el peso de cada variable, se distinguen cuatro factores definidos, señalados en color sombreado. El primer factor, agrupa a 10 reactivos (16, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43), cumpliéndose con el requisito de un peso aceptable de los factores  $\geq .50$ , con excepción de un reactivo (16); El segundo factor incluye a 9 reactivos correspondientes a los ítems N°17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 34, 43, y también otros que se agrupan a este factor (desde el 44 al 53, pero que no coinciden con el contenido); el tercer factor se compone de 6 de

ítems con una carga factorial diversa (desde el N° 44 al 55, con excepción del N° 46 y 50) que presentan un peso  $\leq 0.30$ . Por último, el cuarto factor incluye 6 ítems con valores aceptables, bajos y nulos en sus reactivos (N° 28 a la 33).

- b) Saturación próxima o igual a cero en al menos un factor. Se identifica en la mayoría de los ítems una saturación próxima o igual a 0 en al menos un factor; a excepción del ítem N° 50 y 53.
- c) Peso Nulo del factor. N° 16 y 25; Peso factorial menor a 0.30: en los ítems N° 23, 24, 31, 33; 15.
- d) Solapamiento. N° 27, 35, 37, 44, 45, 47 al 53.
- e) Contenido. Al examinar el contenido de los ítems agrupados del primer factor, se distingue la categoría de sentimientos hacia la inclusión el cual se relaciona al componente afectivo de las actitudes; el segundo factor, nos señala un grupo de ítems (específicamente del N° 17 a la 27, 34 y 43, con excepción del 26) en la categoría de creencias hacia la inclusión, correspondiente al componente cognitivo de las actitudes. Sin embargo se observa en ocho reactivos un solapamiento con el tercer factor; el tercer factor se relaciona con el componente conductual, específicamente a la categoría de disposición a apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad, a través del grupo de ítems desde el N° 44 al 55, incluyendo dos nulos; y por último, se agrupan 6 ítems relacionados con la necesidad de las adaptaciones curriculares en contextos metodológicos y en la evaluación (N° 26, 28 al 33).

Ahora bien, la decisión de mantener los reactivos con peso  $\leq 0.30$  o nulo, se fundamenta por aspectos teóricos que justifican su permanencia en el instrumento, considerando por una parte, que los ítems que aluden a los tres tipos de discapacidad, deben estar todos presentes para desarrollar de manera completa lo que se plantea en los mismos. Específicamente, en los ítems 31 y 33, relacionado con la consigna de “aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad visual, auditiva y motora. Justamente el objetivo es analizar todas éstas, porque si faltara una de ellas, perdería el sentido y significado de la pregunta, si sólo se incluyera por una sola discapacidad; y en el caso contrario, si se preguntara en general, sin especificar el tipo de discapacidad, no respondería a la especificidad de las situaciones a estudiar. Seguido a lo anterior, respecto de mantener los ítems 23, 24 y 25, se justifica por la relevancia que tiene conocer las creencias de los estudiantes sin discapacidad, respecto al ingreso a la educación superior, de manera directa y particular, como se alude en estos ítems: “las características de mi carrera no son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad visual, auditiva o motora”. Así mismo, de acuerdo a la revisión de la literatura y de los instrumentos revisados, es fundamental mantener el ítem 16, puesto que complementa, pero a la vez incorpora otros elementos respecto a las creencias del acceso a la educación superior. Por otra parte, aquellos ítems que presentan un valor aceptable en dos dimensiones, son justamente las preguntas que relatan de manera más específica algunas de las variables, que presentan controversia en los escasos estudios en el área. Y que además trascienden por su relación con el componente conductual de las actitudes: disposición a apoyar el proceso de inclusión. En este estudio, se distingue la importancia de desarrollar la relación de este constructo con las variables sociodemográficas, así

como también, identificar posibles variables predictoras de las actitudes, considerando a esta categoría como la variable dependiente. Cada uno de estos reactivos (N° 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52 y 53) son ítems que refieren específicamente la intención o predisposición a realizar una acción de apoyo a los estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, demuestra un mayor acercamiento a éste ítem, que al de creencias.

Por consiguiente, se desarrollaron algunas modificaciones en la redacción, forma verbal y extensión de los enunciados. A continuación se desglosan cada uno de ellos.

- a) Redacción: ítem 26. Se unifica el criterio de los demás reactivos, y se concluye modificarlo, quedando de la siguiente manera: Es necesario que los profesores hagan adaptaciones metodológicas para estudiantes con discapacidad. Además, se agregó la palabra incómodo a los ítems desde el N°35 al 38, quedando de la siguiente manera: Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con discapacidad (4 tipos).
- b) Forma y tiempo verbal del enunciado. Se realizaron cambios desde los ítems 44 al 52, acortando la oración, y presentando el ítem de manera más directa, clara y precisa: Lo incluiría, Me ofrecería, Me preocuparía y Lo ayudaría.
- c) Dirección de la escala Likert: Se presentan las opciones de manera inversa, consignando desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo, utilizando los valores de 1 a 4.

De acuerdo a lo anterior, las subescalas definidas fueron las siguientes: a) Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, b) Creencias respecto de estudiantes con discapacidad en la universidad y c) Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad y d) Necesidad de adaptaciones para estudiantes con discapacidad en la ES.

Finalmente, el análisis de fiabilidad con el coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0.902, considerando 41 ítems. El coeficiente Alpha de Cronbach es el más utilizado como indicador de fiabilidad (Hogan, Benjamin & Brezinski, 2000, citado en Abad et al., 2011) y es definido como un “indicador de consistencia interna con el que se estudia la concordancia entre las puntuaciones de las personas entre las partes más elementales del cuestionario: los ítems” (Abad et al., 2011, p. 99), cuyos valores expresados entre cero y uno distinguen una fiabilidad alta cuando se aproximan a uno. No obstante, actualmente se considera un error hablar de fiabilidad del test, planteándose una opción más adecuada: fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en el test (Abad et al., 2011). Además es preciso tener en cuenta que este coeficiente, no constituye un indicador de unidimensionalidad, porque se pueden estar midiendo diferentes dimensiones pero correlacionadas, por lo cual se aconseja aplicar técnicas de análisis factorial (Abad et al., 2011), proposición que ha sido aplicada en el presente estudio y que proporciona de manera aplicada, los suficientes elementos para proseguir en la etapa siguiente. Así, tras haber realizado el análisis de datos de la aplicación piloto, se llevó a cabo la preparación e ingreso de los ítems actualizados para la aplicación muestral definitiva.

#### 4.4 Aplicación del Instrumento en la Muestra Definitiva

El Cuestionario de Actitudes de estudiantes hacia la Inclusión en la Educación Superior, CACDEHI.ES fue enviado por correo electrónico a los 17500 estudiantes de pregrado de una universidad chilena, el cual tenía indexado el link para responderlo a través del sistema *QuestionPro*®.

El total de cuestionarios respondidos fueron 2325. De ellos se excluyeron 426, puesto que por una parte, en la mayoría de ellos no se obtuvo información suficiente para el análisis, y por otra, porque el punto de corte de la edad de los estudiantes fue de 31 años (10 casos excluidos). En cuanto al primer punto, se siguió la recomendación planteada por Costa y McCrae (1999, en Abad et al., 2011) respecto a la no calificación de aquellos cuestionarios que tuviesen más de 10 ítems sin respuesta, aumentándose en este caso a 20 ítems. Y respecto al punto de corte de la edad, se justifica en términos de que este grupo de diez estudiantes superaba la cantidad de años promedio en sus carreras.

En síntesis, la muestra definitiva, se constituye por 1899 estudiantes universitarios.

El cuestionario CACDEHI.ES estaba compuesto de 53 preguntas, distribuidas en dos partes fundamentales. La primera, incluía 12 preguntas relacionadas con variables sociodemográficas (Edad, Sexo, Carrera, Año de ingreso a la universidad) y de la experiencia con la discapacidad. Esta última se refiere a la experiencia o contacto que han tenido los estudiantes con personas con discapacidad, a nivel personal (familiares y amigos) y a nivel educativo (compañeros de colegio y de universidad). Las preguntas fueron cerradas, con alternativas de respuestas delimitadas. Las preguntas de la experiencia con la discapacidad incorporan una alternativa abierta, en el caso que especifique “otro” tipo de discapacidad. La segunda parte, incluye 41 preguntas respecto de las actitudes hacia el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad de tipo Likert, con 4 opciones, desde Muy en desacuerdo hasta Muy de Acuerdo, redactadas en un sentido favorable y desfavorable hacia la inclusión. El correo enviado a los estudiantes señala una breve descripción del estudio, y aspectos que dejan constancia del carácter anónimo y voluntario de su participación, y de la confidencialidad de la información, indicando que los datos serán analizados como grupo, manteniendo total privacidad de quienes respondan. A continuación se incluye el detalle del correo electrónico y posteriormente se presenta el cuestionario y preguntas.



## CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

La instrucción enviada a los estudiantes por correo electrónico fue la siguiente:

*Estimado Estudiante:*

*Te invitamos a participar del Estudio descriptivo del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior:*

*Una mirada desde la UC, realizado por la Escuela de Psicología y DGE Salud.*

*El estudio busca recoger información respecto de la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad. Entenderemos estudiante con discapacidad, como aquel que presenta discapacidad motora, visual o auditiva, ya sea total o parcial.*

*Tu participación es absolutamente voluntaria y anónima. Consiste en responder un cuestionario electrónico, de la manera más sincera posible. No habrá ninguna consecuencia desfavorable para ti, en caso de no aceptar esta invitación. Los datos que deriven de este estudio serán analizados como grupo, manteniendo total privacidad de quienes respondan. Responder el cuestionario toma aproximadamente 10 minutos y estaremos recibiendo tus respuestas entre el 25 de octubre y el 8 de noviembre.*

*Al contestar y enviar la encuesta estoy manifestando que he leído y comprendido la información que aquí se entrega.*

*Hacer click para comenzar a responder (link [QuestionPro](#))*

*Muchas gracias por tu valiosa colaboración.*

*Para mayor información, o cualquier consulta, te puedes contactar con la investigadora responsable del proyecto:*

*Docente, Escuela de Psicología e-mail: -----*

Tras seleccionar el link correspondiente, inmediatamente el estudiante podía acceder a la plataforma en donde se le presentaron las siguientes preguntas:

**Instrucción: Marque o complete según corresponda:**

1. Edad: (Escribe tu edad en años, por ejemplo: 21) \_\_\_\_\_
2. Carrera: (Seleccionar de lista desplegable)
 

Agronomía e Ingeniería Forestal	Dirección Audiovisual	Matemáticas
Arquitectura	Diseño	Medicina
Actuación	Educación	Música
Arte	Enfermería	Odontología
Biología	Estética	Periodismo
Biología Marina	Estudios Urbanos	Programa de Bachillerato
Bioquímica	Filosofía	Psicología
Ciencias Económicas y Administrativas	Física	Sociología
Ciencia Política	Geografía	Trabajo Social
Construcción Civil	Historia	Química
Derecho	Ingeniería	Química y Farmacia
	Letras	Teología
3. Año de ingreso a la universidad (Escribe el año, por ejemplo 2008): \_\_\_\_\_
4. Sexo:
  - Femenino
  - Masculino
5. ¿Tienes algún familiar con discapacidad?
  - Si
  - No
6. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue SI, indique cuál(es):
  - Discapacidad motora
  - Discapacidad sensorial (visual, auditiva)
  - Otra (indicar)
7. ¿Tienes amigos con discapacidad?
  - Si
  - No
8. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue SI, indique cuál(es):
  - Discapacidad motora
  - Discapacidad sensorial (visual, auditiva)
  - Otra (indicar)

9. ¿Tuviste compañeros con discapacidad en el colegio?
  - Si
  - No
10. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue SI, indique cuál(es):
  - Discapacidad motora
  - Discapacidad sensorial (visual, auditiva)
  - Otra (indicar)
11. ¿Has tenido algún compañero con discapacidad en alguno de tus cursos de la Universidad?
  - Si
  - No
12. Si tu respuesta a la pregunta anterior fue SI, indique cuál(es):
  - Discapacidad motora
  - Discapacidad sensorial (visual, auditiva)
  - Otra (indicar)

**Instrucción: En las siguientes afirmaciones, indica en qué grado estás de acuerdo, desde Muy en Desacuerdo hasta Muy de Acuerdo.**

13. La mayoría de las carreras de esta Universidad son aptas para que ingrese un estudiante con discapacidad.
  14. Un estudiante con discapacidad visual, normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.
  15. Un estudiante con discapacidad auditiva, normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.
  16. Un estudiante con discapacidad motora, normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.
  17. Un estudiante con discapacidad será capaz de participar en todas las actividades prácticas y/o de laboratorio de un curso.
  18. El aporte que puede hacer en un trabajo grupal un estudiante con discapacidad, es menor al que puede hacer otro compañero.
  19. Las características de mi carrera son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad visual.
  20. Las características de mi carrera son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad auditiva.
  21. Las características de mi carrera son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad motora.
  22. Es necesario que los profesores hagan adecuaciones metodológicas para estudiantes con discapacidad.
  23. La presencia de estudiantes con discapacidad en un curso, podría ser perjudicial para el aprendizaje del resto de sus compañeros.
  24. Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad visual puede ser injusto para sus compañeros.
  25. Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad auditiva puede ser injusto para sus compañeros.
  26. Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad motora puede ser injusto para sus compañeros.
  27. Un estudiante con discapacidad, permanentemente necesitará apoyo para aprobar los cursos.
  28. Hacer cambios en la modalidad de evaluación para un estudiante con discapacidad visual puede ser injusto para sus compañeros.
  29. Hacer cambios en la modalidad de evaluación para un estudiante con discapacidad auditiva puede ser injusto para sus compañeros.
  30. Hacer cambios en la modalidad de evaluación para un estudiante con discapacidad motora puede ser injusto para sus compañeros.
  31. Modificar alguno de los requisitos de un curso a estudiantes con discapacidad, puede ser injusto para sus compañeros.
  32. Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con discapacidad visual.
  33. Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con discapacidad auditiva.
  34. Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con discapacidad motora.
  35. Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con dificultades severas en el habla.
  36. Un estudiante con discapacidad puede tener un rendimiento destacado en mi carrera.
  37. Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad visual.
  38. Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad auditiva.
  39. Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad motora.
  40. Me complicaría tener que trabajar con un compañero con dificultades severas en el habla.
  41. Tener un compañero con discapacidad puede ser beneficioso para el resto de los estudiantes.
- Instrucción: Si tuviera un compañero con discapacidad.....**
42. Lo incluiría en mi grupo de estudio.
  43. Me ofrecería a tomar buenos apuntes para prestárselos.
  44. Lo ayudaría a trasladarse de una clase a otra.
  45. Me ofrecería para describirle esquemas o ilustraciones durante la clase.
  46. Me ofrecería para describirle esquemas o ilustraciones después de clase.
  47. Me preocuparía de mantenerlo informado de los anuncios que el profesor haga en clases.
  48. Me ofrecería a grabarle o escanearle algunas lecturas de un curso.
  49. Me preocuparía de comunicarle verbalmente información relevante entregada por escrito.
  50. Lo incluiría en un trabajo grupal.
  51. Participaría en alguna actividad que me permita conocer más sobre el tema de la discapacidad.
  52. Participaría como voluntario en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad.
  53. Trabajaría como ayudante en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad.

#### 4.4.1 Fiabilidad de las puntuaciones del instrumento en la muestra definitiva

En este estudio, se consideró pertinente evaluar la fiabilidad de las puntuaciones del Instrumento en la muestra definitiva de estudiantes sin discapacidad, puesto que en la aplicación piloto se incluyó un reducido tamaño muestral. Todo ello, considerando que diversos investigadores (Crocker & Algina, 1986, citado en Abad et al., 2011; Morales et al., 2003) destacan la importancia de utilizar muestras de un tamaño mayor a 200 personas, y de considerar además, la relación del número de la muestra e ítems incluidos en el cuestionario, recomendándose un reactivo por cada cinco personas para asegurar garantías en la evaluación del instrumento. Sólo cuando se trata de una estructura factorial muy clara, en donde al menos más de tres variables definen cada factor y ninguna variable en más de un factor, se podría contemplar un número menor, pero las poblaciones muestrales grandes garantizan en mayor medida la estructura factorial (Costello & Osborne, 2003). En síntesis, el tamaño de la muestra debe ser suficiente para que los resultados sean estables (Abad et al., 2011; Guadagnoli & Velicer, 1991).

No obstante, en el caso de la aplicación piloto, fue una muestra pequeña que no alcanzó a duplicar los ítems. Por lo tanto, y siguiendo con las recomendaciones de Kline (1986, citado en Morales, 2011) es preferible replicar el estudio en varias muestras para asegurar un adecuado análisis. Seguido a lo anterior, si el tamaño de la muestra lo permite, se recomienda que se haga el análisis de ítems sobre mitades partidas o entre partes de la muestra y se informe de los indicadores de los ítems y del cuestionario con los datos de la otra mitad (Crocker & Algina, 1986, citado en Abad et al., 2011). Otros autores agregan que, si la muestra es lo suficientemente grande, se subdivide y se realice el análisis factorial en las diversas submuestras, para constatar que los factores se mantienen en las diferentes muestras (Amstrong y Soelberg, 1968, citado en Morales, 2011)

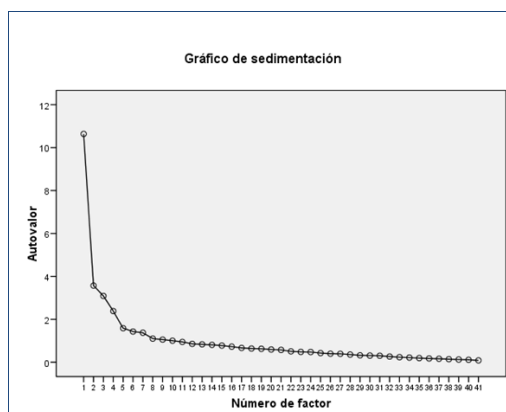
En este sentido, los datos de la muestra definitiva constituida por 1899 estudiantes, se dividió en dos partes. La primera incluye a un 25% y la segunda, un 75%, con el objetivo de realizar en el primer grupo, la evaluación de fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en el instrumento equivalente a una muestra de 513 sujetos y con el segundo grupo, corroborar la información obtenida a partir de los análisis realizados. Esta división fue realizada, mediante una equivalencia en cuanto a variables sociodemográficas de los participantes.

En la medida de adecuación de la muestra, correspondiente a la prueba KMO – Kaiser Meyer Olkin-, se presenta un valor de 0.870 que estaría en un rango adecuado para realizar el análisis factorial (ver Tabla 13).

**Tabla 13: Medida de adecuación muestral KMO y prueba de Bartlett en la muestra definitiva**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.870
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	10454.670
	gl	820
	Sig.	.000

De acuerdo al criterio de Cattell (1966) basado en la prueba de detección del número de factores se puede observar en el gráfico de sedimentación (Ver figura 19) que el punto de inflexión se encuentra en el 5º factor.



**Figura 19. Gráfico de sedimentación en la muestra definitiva.**

Por ello, se realizó el análisis factorial extrayendo cuatro factores. Tal como se mencionó anteriormente el análisis factorial exploratorio proporciona evidencia sobre la estructura interna del instrumento, identificando el número de factores que se están midiendo, su significado y la proporción de variabilidad de las respuestas (Abad et al., 2011).

En este sentido, se puede optar por una parte, por la solución factorial a través de un método de rotación - ortogonal u oblicua- el cual permite interpretar el sentido de los factores, y por otra parte, por el método de extracción, procedimiento en donde se estiman los parámetros del modelo (Abad et al., 2011).

El método de rotación escogido fue oblicua (Abad et al., 2011), puesto que al hacer una comparación entre rotación Varimax v/s Oblimin, si no se tienen hipótesis previas es preferible oblmin, dado que si los factores/componentes están relacionados, ello lo recogerá oblmin, mientras que si no lo están también se evidenciará en correlaciones factoriales bajas; en cambio, si los factores/componentes están relacionados y

se hace Varimax, no es capaz de detectarlo, porque se asume que las correlaciones factoriales son 0 sin ser cierto y, aún más importante, puede conllevar a estructuras no simples y de difícil interpretación. Y por otra parte, se optó por realizar el método de extracción de ejes principales, puesto que es más robusto y preferible, y proporciona además resultados más adecuados (Abad et al., 2011).

En resumen, el análisis factorial utilizado fue bajo un método de rotación oblicua de factores y ejes principales. Además, se aplicó la estrategia de validación cruzada a partir de la división de la muestra en un 25% y 75%. La validación cruzada puede aportar información relevante acerca de la estabilidad de la estructura factorial (Thompson, 2004). Esta estrategia nos permite identificar y conservar los factores que tienen una alta correspondencia de cargas factoriales en las dos muestras.

Es pertinente señalar que además, se llevó a cabo un análisis extrayendo tres y cinco factores. Y en la opción de cinco factores se observó una distribución de los ítems muy interesante y parecida a la que posteriormente se va a presentar con cuatro factores. Pero la diferencia se presentó en la división de ítems de una de las dimensiones, específicamente de la disposición a apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. Esta dimensión incluye ítems de intención a la acción de manera general y otros más específicos, mediante acciones más concretas en lo que respecta al constructo de disposición a apoyar la inclusión. Sin embargo, en los resultados del análisis factorial, las soluciones obtenidas entregaron información suficiente para descartar esta solución. Las tres razones se refieren a que por una parte, no coincidió la distribución de los ítems por factor, en ambas muestras, seguido a que el peso de los tres reactivos fue bajo o nulo, en alguna de las dos muestras, y además se detectó una sobre factorización de los reactivos con el otro factor relacionado al constructo de disposición. Todo ello, confirmó que esta dimensión se conformara por todos los ítems expresados en esta categoría, relacionada con el componente conductual de las actitudes. Y dados estos antecedentes, se procedió a realizar el análisis de extraer sólo cuatro factores.

Tal como se puede observar en la Tabla 14, en el análisis factorial realizado en ambas muestras, con una solución de 4 factores, se obtuvo una distribución adecuada de los reactivos. Todo ello, habiendo considerado los diferentes aspectos planteados por Thurstone (1947, citado en Abad et al., 2011), en cuanto buscar aquella que más se asemeje a la estructura simple y que simplifique la interpretación de las variables.

Tabla 14: Análisis factorial del cuestionario CACDEHI.ES en la muestra definitiva, dividida en un 25% y 75%.

N° ítems	Muestra 25%				Muestra 75%			
	Factor				Factor			
	1	2	3	4	1	2	3	4
42	0.56	0.00	0.25	0.05	0.61	0.00	0.13	0.09
43	0.73	0.03	-0.01	-0.02	0.68	-0.02	-0.03	-0.02
44	0.72	0.05	0.01	-0.03	0.70	0.01	0.03	-0.06
45	0.56	-0.01	-0.01	0.06	0.58	-0.02	0.03	0.00
46	0.79	0.07	-0.08	0.02	0.77	0.01	-0.02	0.00
47	0.74	0.06	-0.04	0.01	0.78	-0.02	-0.04	-0.04
48	0.78	0.04	-0.07	0.00	0.77	-0.09	-0.05	-0.04
49	0.81	0.01	-0.03	0.01	0.78	-0.03	-0.04	-0.05
50	0.62	0.02	0.18	0.05	0.73	0.01	0.10	0.05
51	0.64	-0.05	-0.02	-0.03	0.65	0.00	-0.02	0.01
52	0.63	-0.05	0.06	-0.01	0.65	0.05	0.01	0.03
53	0.60	-0.04	0.07	-0.03	0.62	0.05	0.02	0.02
24	-0.06	0.76	0.07	-0.08	-0.02	-0.71	0.02	-0.06
25	0.05	0.73	-0.03	-0.06	-0.01	-0.67	0.02	-0.03
26	-0.01	0.75	-0.06	-0.03	0.01	-0.61	0.02	-0.07
28	-0.03	0.74	0.08	0.01	0.01	-0.78	-0.01	0.06
29	0.03	0.82	0.01	-0.01	-0.02	-0.83	-0.01	0.06
30	-0.04	0.77	0.00	0.09	-0.01	-0.79	0.00	0.06
31	0.10	0.54	0.02	0.07	0.07	-0.57	0.03	-0.01
32	-0.05	-0.01	0.83	-0.06	-0.02	-0.02	0.82	-0.11
33	-0.04	-0.02	0.84	-0.05	-0.07	0.01	0.86	-0.11
34	0.00	0.00	0.80	-0.09	-0.03	-0.01	0.80	-0.08
35	0.06	0.01	0.74	-0.01	-0.02	0.00	0.76	0.00
37	0.01	0.01	0.68	0.16	0.10	-0.06	0.62	0.15
38	0.02	0.05	0.67	0.11	0.06	0.00	0.70	0.10
39	0.05	0.11	0.67	0.03	0.09	-0.04	0.63	0.15
40	0.11	0.02	0.64	0.08	0.10	-0.01	0.66	0.13
13	-0.02	-0.06	0.02	0.41	-0.03	0.06	0.03	0.39
14	0.12	0.03	0.01	0.57	0.06	-0.07	-0.01	0.64
15	0.06	0.02	0.07	0.59	0.04	-0.08	-0.02	0.63
16	0.13	0.08	0.12	0.39	0.02	-0.08	0.01	0.52
17	0.03	-0.05	0.08	0.38	0.04	0.06	0.07	0.41
19	-0.03	-0.01	-0.08	0.57	-0.04	0.03	-0.03	0.57
20	-0.01	-0.01	-0.09	0.54	-0.03	0.07	-0.02	0.48
21	-0.07	0.05	0.02	0.41	-0.05	-0.02	-0.01	0.47

Una carga factorial se puede interpretar como coeficientes de estimación de los efectos directos de los factores en sus indicadores (Kline, 2005), denominándose como "saliente" cuando presenta un criterio más laxo ( $\geq 0.30$ ), intermedio ( $\geq 0.35$ ) o estricto ( $\geq 0.40$ ). De acuerdo a Norman y Streiner (1994) las cargas factoriales deben exceder un valor mínimo para formar parte de un constructo.

En este sentido, se presenta una descripción de los diferentes aspectos que emergen del análisis realizado, entre los cuales se destacan los siguientes:

- a) La distribución de los ítems se efectúa en factores diferentes, por lo tanto los factores son distinguibles,
- b) La carga factorial de cada variable es estricto, casi en la totalidad de los ítems, y lo que es aún más significativo, se presenta solo en un único factor. Así en su mayoría, se observa peso factorial mayor a 0.40, y sólo tres factores presentan un criterio intermedio ( $>0.35$ ).
- c) La saturación próxima o igual a cero en cada variable en al menos un factor se cumple en su totalidad,
- d) Las saturaciones próximas o iguales a cero en M variables en cada factor se aplica en su totalidad,
- e) Ausencia de solapamiento de los factores, y
- d) La eliminación de los ítems se justifica en términos de su peso bajo y nulo, así como por aspectos del contenido. Específicamente, se excluyeron 6 reactivos (18, 22, 23, 27, 36, 41). En primer término, se eliminaron aquellos ítems que presentaron baja calidad. Los ítems N° 22, 27 y 41 muestran un peso nulo en la matriz de correlación ( $<.20$ ). Los ítems 18, 23 y 36, si bien presentaban un peso factorial bajo, equivalente a  $\geq .30$ , en una de las combinaciones de análisis factorial que se realizaron en las dos muestras (25% o 75%), no se vinculaban a los otros ítems, agrupándose en distintos factores, no siendo coincidentes al constructo de contenido del factor. Además, tras un largo y exhaustivo análisis del contenido de cada uno de estos tres ítems, se pudo constatar que se encontraban expresados en otros ítems, de manera más específica.

De forma complementaria, para estimar el acuerdo factorial, se utilizó el coeficiente de congruencia de Tucker (1951), el cual se puede considerar como una evidencia de la similitud factorial cuando presenta valores superiores a .95 en ambas muestras. Tal como se puede observar en la tabla 15, el coeficiente de congruencia de Tucker (1951) es excelente si es  $\geq 0.98$  para factores análogos y para factores no análogos, si es  $\leq .07$ , ambos en valor absoluto.

Tabla 15: Coeficiente de congruencia de Tucker (1951) en la muestra del 25% y 75%.

	F1-75%	F2-75%	F3-75%	F4-75%
F1-25%	<b>0.99</b>	0.06	0.03	-0.03
F2-25%	0.01	0.04	<b>0.98</b>	0.00
F3-25%	0.07	0.10	0.09	<b>-0.98</b>
F4-25%	0.04	<b>0.96</b>	0.00	-0.02

El análisis factorial realizado con una solución de 4 factores explicaría el 53.57% de la variación total de los datos. El número total de ítems es de 35 reactivos con características métricas y teóricas que permiten asegurar que el instrumento mide en los estudiantes sin discapacidad, actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, a través de cuatro subescalas.

Tabla 16. Peso factorial de los ítems del cuestionario CACDEHI.ES, según subescalas

N° ítem	Nombre de subescalas y preguntas	Peso factorial
<b>Subescala 1: Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad</b>		
42	Lo incluiría en mi grupo de estudio.	0.56
43	Me ofrecería a tomar buenos apuntes para prestárselos.	0.73
44	Lo ayudaría a trasladarse de una clase a otra.	0.72
45	Me ofrecería para describirle esquemas o ilustraciones durante la clase.	0.56
46	Me ofrecería para describirle esquemas o ilustraciones después de clase.	0.79
47	Me preocuparía de mantenerlo informado de los anuncios que el profesor haga en clases.	0.74
48	Me ofrecería a grabarle o escanearle algunas lecturas de un curso.	0.78
49	Me preocuparía de comunicarle verbalmente información relevante entregada por escrito.	0.81
50	Lo incluiría en un trabajo grupal.	0.62
51	Participaría en alguna actividad que me permita conocer más sobre el tema de la discapacidad.	0.64
52	Participaría como voluntario en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad.	0.63
53	Trabajaría como ayudante en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad.	0.60
<b>Subescala 2: Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad</b>		
24	Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad visual puede ser injusto para sus compañeros.	0.76
25	Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad auditiva puede ser injusto para sus compañeros.	0.73
26	Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad motora puede ser injusto para sus compañeros.	0.75
28	Hacer cambios en la modalidad de evaluación para un estudiante con discapacidad visual puede ser injusto para sus compañeros.	0.74
29	Hacer cambios en la modalidad de evaluación para un estudiante con discapacidad auditiva puede ser injusto para sus compañeros.	0.82
30	Hacer cambios en la modalidad de evaluación para un estudiante con discapacidad motora puede ser injusto para sus compañeros.	0.77
31	Modificar alguno de los requisitos de un curso a estudiantes con discapacidad, puede ser injusto para sus compañeros.	0.54
<b>Subescala 3: Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad</b>		
32	Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con discapacidad visual.	0.83
33	Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con discapacidad auditiva.	0.84
34	Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con discapacidad motora.	0.80
35	Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con dificultades severas en el habla.	0.74
37	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad visual.	0.68
38	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad auditiva.	0.67
39	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad motora.	0.67
40	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con dificultades severas en el habla.	0.64
<b>Subescala 4: Creencias hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico</b>		
13	La mayoría de las carreras de esta Universidad son aptas para que ingrese un estudiante con discapacidad.	0.41
14	Un estudiante con discapacidad visual, normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.	0.57
15	Un estudiante con discapacidad auditiva, normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.	0.59
16	Un estudiante con discapacidad motora, normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.	0.39
17	Un estudiante con discapacidad será capaz de participar en todas las actividades prácticas y/o de laboratorio de un curso.	0.38
19	Las características de mi carrera son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad visual.	0.57
20	Las características de mi carrera son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad auditiva.	0.54
21	Las características de mi carrera son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad motora.	0.41

En cuanto al contenido y significado de cada una de las subescalas, se presenta a continuación una descripción de cada una de ellas. La primera subescala se refiere a la *Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad*. Aborda intenciones de ayuda o apoyo a estudiantes con discapacidad en situaciones académicas, relacionadas con la accesibilidad a la información, desplazamiento y estrategias de trabajo en grupo; e incluye reactivos que refieren una intención más concreta de participación en actividades de formación en la temática de discapacidad e inclusión, así como también en



acciones de voluntariado y trabajo en un programa de inclusión. Además, esta subescala cobra especial relevancia, ya que apunta específicamente a acciones que pueden realizar los propios estudiantes para promover un contexto más inclusivo para sus pares con discapacidad.

La segunda, es la subescala de *Percepción de la necesidad de las adecuaciones para estudiantes con discapacidad* referida a la idea de considerar justo o pertinente realizar adaptaciones curriculares, en el ámbito de evaluación y en la modificación de los requisitos de un curso. En esta subescala se ha incluido el valor de la justicia para distinguir en los reactivos cuál es la percepción que tienen los estudiantes sin discapacidad acerca de las adecuaciones que le corresponden por derecho a los estudiantes con discapacidad.

La subescala de *Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad* incluye diversos estados emocionales en relación a dinámicas de relación e intercambio con estudiantes que presentan discapacidad, en instancias directas e indirectas de su quehacer académico y social. Para ello, se han considerado tres conceptos para presentar los reactivos: ponerse nervioso, incómodo o complicarse. Todos los reactivos apuntan a estados de ánimo y sentimientos, que se instalan en la persona frente a una situación o experiencia determinada. En este caso, de interacción con estudiantes con discapacidad y de trabajo directo con dichos estudiantes.

Y la cuarta y última subescala, *Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico*, se refiere a ideas más abstractas acerca de la capacidad de desempeño y participación académica de estos estudiantes y de las condiciones de accesibilidad de la universidad. Las subescalas de *Percepciones*, *Emociones* y *Creencias*, incluyen ítems que aluden específicamente a diferentes tipos de discapacidad de los estudiantes: visual, auditiva y motora.

En síntesis, el cuestionario CACDEHI.ES obtuvo en la muestra del 25%, una fiabilidad estimada con el coeficiente Alpha de Cronbach de 0.912, siendo similar en las diferentes subescalas (Ver tabla 17).

**Tabla 17. Estructura del cuestionario: subescalas, ítems y coeficiente Alpha de Cronbach.**

Subescala	Nombre de la Escala	Nº ítems	Coefficiente Alpha de Cronbach
1	Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad	12	0.917
2	Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad	7	0.886
3	Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad	8	0.913
4	Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico	8	0.735
<b>Total Reactivos</b>		<b>35</b>	<b>0.912</b>

Es importante destacar que la interpretación de los datos bajo diferentes técnicas, entre las cuales se incluye el coeficiente Alpha de Cronbach complementado con un análisis factorial, permite demostrar la consistencia interna y la fiabilidad de las puntuaciones del cuestionario, lo que supone un alto nivel de rigurosidad en el análisis de los datos (Abad et al., 2011).

Así se puede afirmar que se consideraron todos los supuestos básicos planteados por diversos autores (Ferrando & Anguiano, 2010, citado en Abad et al., 2011; Hernández et al., 2009; Morales, 2011) en cuanto al tamaño de la muestra, a la selección de las variables, al número de variables por factor (7) con pesos sustanciales en cada uno y en un sólo factor, evitando ítems redundantes, y atendiendo a la evidencia de la validez basada en el contenido.

#### **4.5 Definición del instrumento y cumplimiento del objetivo específico 1.1**

De acuerdo a lo anteriormente señalado en el apartado de Instrumentos, se puede admitir entonces que el primer objetivo específico se ha cumplido, referido a diseñar un instrumento de medición válido y confiable respecto de las actitudes de estudiantes universitarios hacia la inclusión de aquellos estudiantes que presentan discapacidad en una universidad chilena.

## 5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis estadístico de las variables y aplicación de las diferentes pruebas estadísticas, se llevó a cabo, tras realizar las correcciones por falta de homogeneidad y de esfericidad cuando fue necesario.

Los análisis de datos se realizaron utilizando el paquete estadístico para las ciencias sociales, versión 15.0 (SPSS, Statistical Package for Social Sciences).

En primer término, se realizó un *análisis descriptivo de tipo univariante* respecto de las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de aquellos que presentan discapacidad en la universidad, a través de cuatro subescalas:

- 1) Disposición a apoyar la inclusión
- 2) Percepción de la necesidad de adecuaciones
- 3) Emociones asociadas a la interacción y
- 4) Creencias hacia la inclusión.

Para ello, se incluyen estadísticos descriptivos, distribución de frecuencias y representaciones gráficas.

En segundo término, se llevó a cabo un *análisis de tipo bivariante*, por una parte, con el objetivo de detectar las relaciones entre las variables sociodemográficas de los estudiantes universitarios sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión de aquellos que presentan discapacidad, y por otra parte, distinguir las relaciones entre las actitudes de los estudiantes universitarios sin discapacidad hacia la inclusión y la experiencia con personas con discapacidad. Se debe señalar que las preguntas que estaban redactadas en sentido negativo fueron recodificadas para desarrollar los diferentes análisis. Los análisis en función de las variables analizadas fueron los siguientes (ver Tabla 18):

**Tabla 18: Pruebas estadísticas desarrolladas en función de las variables medidas.**

Variables	Pruebas Estadísticas
Sociodemográficas	Sexo t de Student
	Edad Correlación de Pearson
	Tipo de carrera ANOVA y Comparación Múltiple de Scheffé
	Antigüedad en la carrera
Experiencia con la discapacidad	A nivel persona ANOVA y Comparación Múltiple de Scheffé
	A nivel educativo

A continuación se presenta una descripción de las diferentes pruebas estadísticas utilizadas, en relación con el objetivo propuesto:

- Para determinar la asociación lineal entre las variables edad y actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de aquellos que presentan discapacidad en la universidad, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, cuyos valores absolutos oscilan entre 0 y 1.  
Se calculó la correlación de la variable edad con la escala total de actitudes y con cada una de las subescalas. En el caso de tamaños muestrales grandes el valor que se debe interpretar es  $r$ , pudiéndose encontrar una correlación positiva, negativa o nula.
- Para evaluar las diferencias en función de la variable sexo, se utilizó la prueba  $t$  de Student para grupos independientes con el objetivo de medir el grado de asociación entre la variable cuantitativa, tipo escala (actitudes) y la categórica (sexo). El contraste de hipótesis para muestras independientes permite dividir los casos en dos grupos (mujeres y hombres), mediante el cual se busca una diferencia estadísticamente significativa a través de la comparación de medias (promedio de las escalas de actitudes).
- Para evaluar las diferencias en función del tipo de carrera, año de ingreso a la universidad y experiencia con personas con discapacidad, se utilizó el análisis de varianza (ANOVA) de un factor (prueba  $F$ ) y comparaciones múltiples con la prueba de Scheffé. El análisis de la varianza permite comparar la media entre tres o más grupos, y analizar si difieren significativamente entre sí, considerando sus medias y varianzas. El análisis de varianza unidireccional produce un valor  $F$  que se basa en una distribución muestral y que nos indica si las diferencias entre los grupos son mayores que las diferencias intragrupos. Estas diferencias son medidas en términos de varianza (medida de dispersión o variabilidad alrededor de la media). Y la prueba de Scheffé se aplica posteriormente, tras haber confirmado diferencias significativas en el análisis de varianza, con el objetivo de realizar “comparaciones de las medias en las múltiples parejas de grupos que puedan contrastarse, para intentar averiguar dónde está la diferencia (o diferencias) que ha causado que se rechace la hipótesis nula en la primera parte del ANOVA” (Rubio & Berlanga, 2012, p. 15).
- Estas dos pruebas  $-t$  para dos muestras independientes y ANOVA para más de dos muestras independientes- cuantifican hasta qué punto la variabilidad de la muestra puede ser responsable de los resultados, a través de su significación estadística y comparan la magnitud de la diferencia de medias que hay entre los grupos. Así, el valor de significancia estadística utilizado será  $p < 0,001$  y sólo para aquellos que resulte un valor cercano a 0,05, se dará a conocer el valor absoluto. Sin embargo, la significación estadística nos permite aceptar o rechazar la hipótesis con un riesgo que se cuantifica con el valor  $p$ , que es la probabilidad de aceptar la hipótesis alternativa como cierta, cuando la cierta podría ser la hipótesis nula.
- En este sentido, es preciso considerar otros dos aspectos fundamentales con la significación estadística entre dos variables: el tamaño de la muestra y el tamaño del efecto (Visauta, 2007). El tamaño de la muestra puede llevar a encontrar diferencias significativas por un error de muestreo, puesto que cuanto más grande sea la muestra, más fácil será detectar diferencias entre las variables. En este estudio, el

tamaño de la muestra es un aspecto relevante a tener en cuenta, ya que está compuesta de 1386 participantes. Por otra parte, el tamaño o magnitud del efecto, es una herramienta que permite interpretar los datos de una manera más efectiva para describir las diferencias o la condición específica (Coe y Merino, 2003). De hecho, asignar el énfasis en el tamaño del efecto, más que en la significancia estadística ( $p$ ), promueve un enfoque más científico en términos de investigación (Coe & Merino, 2003). Para ser más precisos, la relación entre magnitud del efecto y significancia radica en que la primera “cuantifica el tamaño de la diferencia entre dos grupos y por lo tanto es una verdadera medida de la significancia de tal diferencia” (Coe & Merino, 2003, p. 159). Todo ello, pone de manifiesto que las pruebas de significancia, medidas a través del valor  $p$ , dependen del tamaño de la muestra y de la magnitud del efecto, expresada a través de la  $d$  de Cohen (1992a, 1992b), junto con el intervalo de confianza del 95%, equivalente a un nivel de significancia del 5%. Por último, señalar que en el caso de las pruebas  $t$  de Student y análisis de la varianza, el valor del tamaño del efecto con la  $d$  de Cohen (1992a) es la diferencia media estandarizada entre los dos grupos; en la correlación de Pearson se considera el valor  $r$  y en la regresión múltiple el valor de  $R^2$ . Según la prueba estadística (ver Tabla 18) se debe interpretar considerando los siguientes valores:

Tabla 19: Valores del tamaño del efecto en pruebas estadísticas.

Pruebas Estadísticas		Tamaño del efecto		
		Pequeño/Bajo	Mediano/moderado	Grande/Alto
$t$ de Student	$d = \frac{m_A - m_B}{\sigma}$	.20	.50	.80
ANOVA				
Correlación de Pearson	$r$	.10	.30	.50
Regresión múltiple	$R^2$	.02	.15	.35

- Para poder realizar algunas pruebas estadísticas, se crearon variables ficticias (dummies) en el caso de aquellas referidas a: sexo, carrera, año de ingreso a la universidad, experiencia con la discapacidad a nivel personal y educativo.

Por último, se llevó a cabo un *análisis de tipo multivariante*, con el objetivo de indagar acerca de variables predictoras de la disposición de estudiantes sin discapacidad a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad en una universidad chilena. Para ello, se utilizó un conjunto de métodos estadísticos que permitieron analizar, de forma simultánea, más de dos variables observadas en el estudio y también analizar las relaciones entre éstas (medidas), y cada elemento de análisis en la muestra (Jiménez, 2005). Este tipo de análisis permite combinar todas las variables, eliminando la información redundante y se obtiene una nueva variable que no es observable directamente, que representa un concepto abstracto que se puede medir obteniéndose un valor para cada elemento. Las variables se refieren a alguna magnitud que

representa la característica de los elementos que tratamos de medir y se clasifican en dependientes e independientes.

El análisis utilizado fue de regresión lineal múltiple (en adelante RLM) permitiendo establecer la relación que se produce entre una variable dependiente y un conjunto de variables independientes (Rodríguez & Morar, 2002). El aspecto fundamental de la RLM se manifiesta en que “se aproxima más a situaciones de análisis real, puesto que los fenómenos, hechos y procesos sociales, por definición, son complejos y, en consecuencia, deben ser explicados en la medida de lo posible por una serie de variables que, directa e indirectamente, participan en su concreción” (Rodríguez & Morar, 2002. p. 3). El modelo de regresión requiere que todas las variables sean métricas y es por ello que, para aquellas variables independientes cualitativas o no métricas se deben crear variables ficticias, para poder tratarlas como cuantitativas. Su interpretación será a través del valor  $R^2$  el cual representará la proporción de la varianza explicada por todas las variables independientes juntas y además, se le podrá considerar como una medida de magnitud del efecto (Thompson, 1999, citado en Coe & Merino, 2003). Específicamente, el método de regresión utilizado fue “paso a paso”, denominado Stepwise. En términos metodológicos, este método “equivale a la inclusión secuencial –Forward- complementada con el procedimiento de exclusión secuencial –Backward” (Domenech & Navarro, 2011, p. 189) y los criterios de inclusión y exclusión considerados fueron los siguientes:  $P_{in} \leq 0.05$  y  $P_{out} \leq 0.10$ . En síntesis, es el método más adecuado para obtener diferentes modelos con una finalidad predictiva.

Es pertinente destacar que los resultados presentados a continuación en el capítulo IV, se realizaron sobre una muestra del 75% de los casos, puesto que tal como se mencionó y justificó en el apartado de análisis de la fiabilidad de las puntuaciones cuestionario en la muestra definitiva (punto 4.5) se decidió separar la muestra en dos para realizar con el 25%, la evaluación de la estructura interna, fiabilidad y determinación del número de factores del instrumento utilizado en este estudio. Estas muestras se separaron de manera aleatoria, cautelando que en ambos grupos quedara un número similar de casos bajo los criterios de sexo, edad, carrera y año de ingreso. Ello permitió desarrollar el proceso de validación de este cuestionario, aplicando estrictos y rigurosos criterios y principios métricos y teóricos.

## CAPITULO IV: RESULTADOS

---

1. **Resultados referente a las Actitudes de los Estudiantes sin Discapacidad hacia la Inclusión de Compañeros con Discapacidad en la Educación Superior: Análisis Univariante**
  - 1.1 Descripción de las Actitudes de estudiantes sin Discapacidad hacia la Inclusión de Compañeros con Discapacidad en una Universidad Chilena
  
2. **Resultados referente a la Relación entre las Actitudes de Estudiantes sin discapacidad hacia la Inclusión y Variables – Sociodemográficas y Experiencia con la Discapacidad:- Analisis Bivariante**
  - 2.1 Relación entre Variables Sociodemográficas de Estudiantes sin Discapacidad y sus Actitudes hacia la Inclusión
  - 2.2 Relación entre las Actitudes de Estudiantes sin Discapacidad hacia la Inclusión y su Experiencia con la Discapacidad
  
3. **Resultados referente a las Variables Predictoras de la Disposición a Apoyar la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior: Analisis Multivariante**
  - 3.1 Identificación de las Variables Predictoras de la Disposición a Apoyar la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en una universidad chilena

El capítulo de resultados, en primer término incluye un *análisis descriptivo de tipo univariante* de las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en la educación superior. Específicamente, de las subescalas: a) Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, b) Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, c) Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad y d) Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico.

En segundo término, se presenta un *análisis de tipo bivariante* para explorar cómo se producen las asociaciones entre las variables. Por un parte, se pretende detectar posibles relaciones entre las características sociodemográficas de los estudiantes universitarios sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión, y por otra parte, entre la experiencia con personas con discapacidad y las actitudes de los participantes. Para ello, se utilizaron la prueba *t* de Student, correlación de Pearson, análisis de varianza y comparaciones múltiples de Scheffé. Tal como se señaló en el capítulo tres en el apartado de análisis de datos, las diferencias significativas son valoradas por el tamaño del efecto (Cohen, 1992a, 1992b), puesto que en muestras grandes como las utilizadas en este estudio, permite interpretar los datos de una manera más efectiva para describir las diferencias y relaciones (Coe & Merino, 2003).

Finalmente, se presenta un *análisis de tipo multivariante*, con el objetivo de indagar acerca de variables predictoras de la disposición de estudiantes sin discapacidad a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad en una universidad chilena. Todo ello, mediante una regresión lineal múltiple permitiendo establecer la relación que se produce entre una variable dependiente y un conjunto de variables independientes (Rodríguez & Morar, 2002). Específicamente, se utiliza el método paso a paso, denominado Stepwise, donde se obtiene un modelo predictivo que contiene un subconjunto de variables que mejor dan cuenta de la variabilidad de los tamaños del efecto.

Los resultados que se presentan en este capítulo, incluyen el 75% de la muestra, puesto que el 25% restante se utilizó para desarrollar la evaluación de la estructura interna, -fiabilidad de las puntuaciones del cuestionario y determinación del número de factores del instrumento-, de tal manera de realizar un proceso de validación del cuestionario CACDEHI.ES, aplicando estrictos y rigurosos criterios y principios psicométricos y teóricos. Así los resultados fueron analizados en una muestra de 1386 estudiantes sin discapacidad de una universidad de la ciudad de Santiago de Chile.

En cuanto a los valores perdidos, se debe señalar que el porcentaje de participantes en este estudio con algún valor perdido es bajo (< 5%), por lo tanto, las puntuaciones se calculan admitiendo 1 valor perdido para las subescalas y hasta 4 (de 35; 88.6% de los ítems disponibles) para la puntuación total. De esta manera, se imputa el valor promedio de la persona en dicha escala/total (Graham, 2009), optando por retener los casos con valores perdidos, sustituyendo estos valores por la media de su respectiva variable (ver Anexo 3).



## 1. RESULTADOS REFERENTE A LAS ACTITUDES DE ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD HACIA LA INCLUSIÓN DE COMPAÑEROS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANALISIS DE TIPO UNIVARIANTE

Para responder el objetivo específico 1.2 referido a describir las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad en una universidad chilena, se presenta un análisis descriptivo general y específico de los diferentes ítems de cada Subescala.

### 1.1 Descripción de las Actitudes de Estudiantes sin Discapacidad hacia la Inclusión de Compañeros con Discapacidad en una universidad chilena.

De acuerdo a lo planteado en la literatura, la importancia de concebir la multidimensionalidad de las actitudes (Antonak & Livneh, 2000; Arias et al., 2013; Findler, Vilchinsky & Werner, 2007) permite medir y obtener resultados más concluyentes respecto a la relación entre sus componentes y las variables asociadas al proceso de inclusión educativa y social de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Específicamente, las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad incluyen cuatro subescalas referidas a lo siguiente: 1) Disposición de estudiantes sin discapacidad a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, 2) Percepción respecto de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, 3) Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad y por último, 4) Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico.

Tal como se puede observar en la Tabla 20, el promedio de la escala total de actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de compañeros con discapacidad, tienden a ser predominantemente favorables ( $M=2.98$ ,  $DE=0.38$ ). Considerando para ello, un puntaje mínimo de 1 (*muy en desacuerdo*) y un máximo de 4 (*muy de acuerdo*), en donde a mayor puntaje, las actitudes son más favorables.

**Tabla 20: Estadísticos descriptivos de las subescalas de actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión.**

Subescalas	N		Media	Mediana	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos							
1 Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad	1380	6	<b>3.02</b>	3.00	.53	-.12	.25	1.00	4.00
2 Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad	1378	8	<b>3.29</b>	3.29	.58	-.63	.34	1.00	4.00
3 Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad	1378	8	<b>3.19</b>	3.20	.63	-.34	-.71	1.00	4.00
4 Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico	1380	6	<b>2.44</b>	2.38	.51	.11	.24	1.00	4.00
<b>Escala Total</b>	1378	8	<b>2.98</b>	2.97	.38	-.07	.06	1.11	4.00

En la Figura 20 se puede apreciar que las primeras tres subescalas destacan por sus resultados positivos, siendo más favorable, la percepción de los estudiantes sin discapacidad respecto de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad ( $M=3.29$ ,  $DE=0.58$ ), seguidas por las emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad ( $M=3.19$ ,  $DE=0.63$ ), y por la disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad ( $M=3.02$ ,  $DE=0.53$ ). Si bien la cuarta subescala presenta un promedio menor que las anteriores ( $M=2.44$ ,  $DE=0.51$ ), igualmente son moderadamente favorables las Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico.

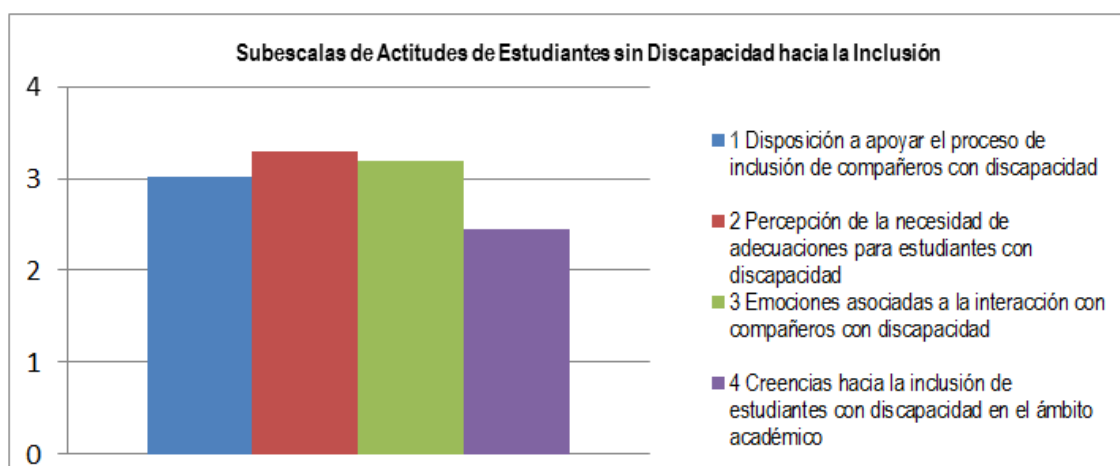


Figura 20. Distribución de los promedios en las subescalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES

En términos específicos, se presenta un análisis descriptivo de las cuatro subescalas, reportando el porcentaje de respuesta de los participantes para cada alternativa, en cada uno de los ítems (Ver Tabla 21).

### 1.1.1 Subescala 1: Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad.

Esta subescala se refiere a la disposición de los estudiantes sin discapacidad para apoyar a compañeros con discapacidad, en instancias académicas directas e indirectas. Estas incluyen aspectos de accesibilidad, estrategias de trabajo colaborativo y de participación en actividades de formación o en un programa de apoyo a la inclusión en la universidad.

En cuanto a aquellas situaciones académicas que favorecen la accesibilidad de la información se observan resultados positivos. Los estudiantes señalan en un 78% estar de acuerdo o muy de acuerdo con ofrecerse para tomar buenos apuntes para prestárselos a sus compañeros con discapacidad y en un 80.4% para grabar o escanearle algunas lecturas de un curso.

En la misma dirección, los estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo, con ofrecerse para describir a sus compañeros con discapacidad, esquemas o ilustraciones durante la clase (61%) y después de clases (83.3%), denotándose una mayor tendencia cuando es posterior a sus clases. Casi la totalidad de los estudiantes indica que se preocuparía de mantener informados a sus compañeros con discapacidad, de los anuncios que el profesor haga en clases (91.5%) y de comunicarles verbalmente información relevante entregada por escrito (91.3%). Así mismo, en relación a aspectos de accesibilidad en los espacios, se observa en un 91.1% que los estudiantes estarían dispuestos a apoyar el traslado de un compañero con discapacidad de una clase a otra. Respecto a instancias de trabajo colaborativo, un 85.6% de los estudiantes señala que incluiría a compañeros con discapacidad en su grupo de estudio y un 89.3% lo incluiría en un trabajo grupal.

En cuanto a la intención más concreta de participación o colaboración en actividades de formación, voluntariado o de un trabajo relacionado con la discapacidad e inclusión, el porcentaje de estudiantes que indica que se involucraría en esta actividades tiende a ser menor. Así es como, el 65.9% de los estudiantes participaría en alguna actividad que le permitiera conocer más sobre el tema de la discapacidad, frente a un 34.1% que no lo haría. Por otra parte, un 55.8% participaría como voluntario en un programa dirigido a apoyar a estudiantes que presentan discapacidad, y un 44.2% restante, no estaría dispuesto a hacerlo. Así mismo, se observa que el 57.4% de los estudiantes estaría de acuerdo con trabajar en este tipo de programas y un 42.5% no estaría de acuerdo en realizar este trabajo.

### **1.1.2 Subescala 2: Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad.**

En esta subescala se ha incluido el valor de la justicia para distinguir en los reactivos cuál es la percepción que tienen los estudiantes sin discapacidad, respecto de la necesidad que presentan los estudiantes con discapacidad, de adaptaciones en las evaluaciones, así como en las modificaciones en los requisitos de un curso, atendiendo en forma implícita al derecho que tienen los estudiantes con discapacidad de que se realicen ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, todos los ítems fueron planteados en sentido negativo.

Los resultados declaran que la mayoría de los participantes, está muy en desacuerdo o en desacuerdo con que puede ser injusto para sus compañeros, aumentar el tiempo otorgado en las evaluaciones a un estudiante con discapacidad visual (92.1%), discapacidad auditiva (77.5%) o para aquellos que presentan discapacidad motora (85.1%). En la misma línea, se observa un mayoritario desacuerdo con que puede ser injusto para sus compañeros, hacer cambios en la modalidad de evaluación para un estudiante con discapacidad visual (92%), auditiva (86%) o motora (86.6%).

Por último, el 73.8% de los participantes, considera estar muy en desacuerdo o en desacuerdo con que modificar alguno de los requisitos de un curso a estudiantes con discapacidad, puede ser injusto para sus compañeros, frente a un 26.2% que si estaría de acuerdo en que pueda serlo.

### **1.1.3 Subescala 3: Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad.**

En esta subescala se incluyen estados emocionales, en sentido negativo, en relación a dinámicas de relación con estudiantes que presentan diferentes tipos de discapacidad, en instancias directas e indirectas de su quehacer académico y social.

Casi la totalidad de los estudiantes, indica estar muy en desacuerdo o en desacuerdo con que se pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con discapacidad. Específicamente, el 86.5% con estudiantes con discapacidad visual, el 83.6% con aquellos que presentan discapacidad auditiva, y el 87% con discapacidad motora. Sin embargo, en el ítem que refiere a un compañero con dificultades severas en el habla, el 31.7% indica que le pondría nervioso o incomodo tener que interactuar con ellos.

En cuanto a instancias de trabajo con compañeros con discapacidad, el 75.6% de los estudiantes señala estar muy en desacuerdo o en desacuerdo con que le complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad visual, el 72.1% con aquellos que presentan discapacidad auditiva y el 83.4% con discapacidad motora. Aunque en el ítem que refiere a un compañero con dificultades severas en el habla, el 37% indica que le complicaría tener que trabajar con ellos.

En términos generales la mayoría de los estudiantes no expresa estados emocionales negativos, asociados a dinámicas de relación con sus compañeros con discapacidad y lo que es más importante, indican que no les complicaría tener que trabajar con ellos. Aunque hay que tener en cuenta que entre el 25% y 28% de los estudiantes reporta emociones negativas asociadas a la interacción cuando se trata de un trabajo con compañeros con discapacidad visual y auditiva, y más aún cuando se trata de establecer un tipo de relación con estudiantes que presentan dificultades en el habla.

### **1.1.4 Subescala 4: Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico.**

Esta última subescala, se refieren ideas más abstractas acerca de la capacidad de desempeño y participación académica de los estudiantes con discapacidad, y también de las condiciones de acceso y permanencia en esta universidad.

A nivel de educación superior, sólo la mitad de los estudiantes (50.7%) cree que la mayoría de las carreras de esta universidad son aptas para que ingrese un estudiante con discapacidad, frente a un 49.3% que no presenta la misma creencia.

En un nivel más próximo a los estudiantes, cuando se les pregunta por sus carreras, tienden a ser más cautelosos, dependiendo del tipo de discapacidad que presenten sus compañeros. Sólo un 22.4% señala estar de acuerdo o muy de acuerdo, con que las características de sus carreras son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad visual, aumentando a 44.1% en el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva y a un 61.8% para aquellos que presentan discapacidad motora.

Respecto a las creencias del rendimiento de sus compañeros con discapacidad, también se aprecian diferencias. Un poco más de la mitad de los estudiantes señala estar de acuerdo o muy de acuerdo, en que un estudiante con discapacidad visual (54.7%) o auditiva (53.7%), normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros. No obstante, disminuye esta creencia cuando se trata de compañeros con discapacidad motora (20.8%).

Tabla 21: Porcentaje de respuestas por ítem en las cuatro subescalas.

N° Ítems	Subescala 1: Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañero(s) con discapacidad	1: MUY EN DESACUERDO	2: EN DESACUERDO	3: DE ACUERDO	4: MUY DE ACUERDO
1	Lo incluiría en mi grupo de estudio.	1.6%	12.8%	62.2%	23.4%
2	Me ofrecería a tomar buenos apuntes para prestárselos.	3.2%	18.9%	45.5%	32.5%
3	Lo ayudaría a trasladarse de una clase a otra.	1.4%	7.5%	52.3%	38.8%
4	Me ofrecería para describirle esquemas o ilustraciones durante la clase.	4.4%	34.6%	41.5%	19.5%
5	Me ofrecería para describirle esquemas o ilustraciones después de clase.	1.4%	15.3%	53.2%	30.1%
6	Me preocuparía de mantenerlo informado de los anuncios que el profesor haga en clases.	1.5%	7.0%	53.0%	38.5%
7	Me ofrecería a grabarle o escanearle algunas lecturas de un curso.	2.2%	17.4%	50.2%	30.2%
8	Me preocuparía de comunicarle verbalmente información relevante entregada por escrito.	1.5%	7.2%	55.0%	36.3%
9	Lo incluiría en un trabajo grupal.	1.4%	9.3%	59.2%	30.1%
10	Participaría en alguna actividad que me permita conocer más sobre el tema de la discapacidad.	6.3%	27.8%	45.0%	20.9%
11	Participaría como voluntario en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad.	7.1%	37.1%	40.2%	15.6%
12	Trabajaría como ayudante en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad.	6.7%	35.8%	39.8%	17.6%
N° Ítems	Subescala 2: Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad	1: MUY EN DESACUERDO	2: EN DESACUERDO	3: DE ACUERDO	4: MUY DE ACUERDO
1	Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad visual puede ser injusto para sus compañeros.	61.6%	30.5%	6.4%	1.6%
2	Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad auditiva puede ser injusto para sus compañeros.	47%	30.5%	17.9%	4.6%
3	Aumentar el tiempo otorgado para las evaluaciones a un estudiante con discapacidad motora puede ser injusto para sus compañeros.	50.5%	34.6%	12.2%	2.7%
4	Hacer cambios en la modalidad de evaluación para un estudiante con discapacidad visual puede ser injusto para sus compañeros.	51.9%	40.1%	6.9%	1.2%
5	Hacer cambios en la modalidad de evaluación para un estudiante con discapacidad auditiva puede ser injusto para sus compañeros.	44.7%	41.3%	11.8%	2.1%
6	Hacer cambios en la modalidad de evaluación para un estudiante con discapacidad motora puede ser injusto para sus compañeros.	42.9%	43.7%	11.3%	2%
7	Modificar alguno de los requisitos de un curso a estudiantes con discapacidad, puede ser injusto para sus compañeros.	32.9%	40.9%	22.0%	4.2%
N° Ítems	Subescala 3: Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad	1: MUY EN DESACUERDO	2: EN DESACUERDO	3: DE ACUERDO	4: MUY DE ACUERDO
1	Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con discapacidad visual.	56.5%	30.0%	12.8%	0.7%
2	Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con discapacidad auditiva.	54.0%	29.6%	15.6%	0.8%
3	Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con discapacidad motora.	56.9%	30.1%	11.9%	1.2%
4	Me pondría nervioso o incómodo, tener que interactuar con un compañero con dificultades severas en el habla.	36.1%	32.2%	29.2%	2.5%
5	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad visual.	37.9%	37.7%	22.0%	2.4%
6	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad auditiva.	35.4%	36.7%	25.1%	2.8%
7	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad motora.	43.5%	39.9%	14.9%	1.7%
8	Me complicaría tener que trabajar con un compañero con dificultades severas en el habla.	29.5%	33.5%	32.9%	4.1%
N° Ítems	Subescala 4: Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico	1: MUY EN DESACUERDO	2: EN DESACUERDO	3: DE ACUERDO	4: MUY DE ACUERDO
1	La mayoría de las carreras de esta Universidad son aptas para que ingrese un estudiante con discapacidad.	11.3%	39.4%	38.7%	10.6%
2	Un estudiante con discapacidad visual, normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.	11.3%	33.9%	40.1%	14.6%
3	Un estudiante con discapacidad auditiva, normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.	10.8%	35.5%	40.5%	13.2%
4	Un estudiante con discapacidad motora, normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.	28.9%	50.3%	17.4%	3.4%
5	Un estudiante con discapacidad será capaz de participar en todas las actividades prácticas y/o de laboratorio de un curso.	16.7%	51.4%	26.7%	5.2%
6	Las características de mi carrera son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad visual.	35.6%	42.0%	18.2%	4.2%
7	Las características de mi carrera son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad auditiva.	20.7%	35.2%	35.6%	8.5%
8	Las características de mi carrera son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad motora.	12.8%	25.3%	41.7%	20.1%

## **2. RESULTADOS REFERENTE A LA RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DE ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD HACIA LA INCLUSIÓN Y VARIABLES –SOCIODEMOGRÁFICAS Y EXPERIENCIA CON LA DISCAPACIDAD-: ANALISIS BIVARIANTE**

Las técnicas estadísticas bivariantes permiten el análisis conjunto de dos variables. En este sentido, se presentan los resultados que por una parte, pretenden responder el objetivo específico 2.1 de este estudio, referido a distinguir las relaciones entre variables sociodemográficas de los estudiantes sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Y por otra parte, al objetivo específico 2.2, referidos a distinguir la relación entre la variable experiencia previa con la discapacidad y las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Para ello, se presentan a continuación los resultados que resultan más relevantes, así como también los que denotan diferencias significativas.

### **2.1 Relación entre variables sociodemográficas de estudiantes sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión**

#### **2.1.1 Relación entre la variable sexo de los estudiantes y sus actitudes hacia la inclusión**

Para determinar la relación entre la variable sexo de los estudiantes sin discapacidad y sus puntajes en las subescalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, se utilizó la prueba *t* de Student para comparar las medias obtenidas por mujeres y hombres en la escala total y en las cuatro subescalas.

Ahora bien, considerando que los participantes fueron 1386, entre los cuales 48.3% son mujeres y 51.7% hombres, las diferencias significativas fueron valoradas por el tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen (1988) puesto que permite comparar el impacto de estas diferencias en muestras grandes (Coe & Merino, 2003). La regla general para interpretar los resultados en base a la técnica estadística *d* de Cohen en pruebas *t* de Student es la siguiente: un efecto  $< 0.20$  es nulo,  $\geq 0.20$  es bajo,  $\geq 0.50$  mediano o moderado y  $\geq 0.80$  es alto, en valor absoluto (Cohen, 1992a, 1992b).

En términos específicos, se presentan a continuación los resultados para cada una de las subescalas.

2.1.1.1 Escala total de actitudes, en función del sexo

Se puede observar en la Tabla 22, respecto al promedio de la escala total, diferencias significativas ( $t(1375)=-8.07$ ,  $p<0.001$ ), encontrando que las mujeres ( $M=3.06$ ,  $DE=0.37$ ) presentan una actitud más favorable hacia la inclusión que los estudiantes hombres ( $M=2.90$ ,  $DE=0.36$ ). El tamaño del efecto obtenido entre hombres y mujeres fue estadísticamente significativo ( $d=-0.44$ ). De acuerdo al criterio de Cohen (1992a, 1992b) se puede considerar el tamaño del efecto bajo.

Tabla 22: Resultados de la Prueba t de Student y Comparación entre la variable sexo y las subescalas de actitudes

	Hombres (n =711-713)		Mujeres (n=666-667)		t-test			Comparación		
	M	DE	M	DE	t	gl	p	DM	IC 95%	d Cohen
	Subescala 1	2.90	0.53	3.15	0.51	-9.12	1377	<.001	-0.25	-0.31 -0.20
Subescala 2	3.23	0.61	3.37	0.55	-4.40	1375	<.001	-0.14	-0.20 -0.08	-0.24
Subescala 3	3.13	0.65	3.26	0.61	-4.00	1375	<.001	-0.14	-0.20 -0.07	-0.22
Subescala 4	2.41	0.49	2.47	0.52	-2.40	1377	.017	-0.07	-0.12 -0.01	-0.13
<b>P. Escala Total</b>	<b>2.90</b>	<b>0.36</b>	<b>3.06</b>	<b>0.37</b>	<b>-8.07</b>	<b>1375</b>	<b>&lt;.001</b>	<b>-0.16</b>	<b>-0.20 -0.12</b>	<b>-0.44</b>

n= Tamaño de la población, M= Media; DE= Desviación Estándar; t= Estadístico (t-Student) gl= grados de libertad; p= significación; DM= Diferencia de medias entre ambos grupos, IC= Intervalo de Confianza al 95% y d= Tamaño del efecto con la d de Cohen.

2.1.1.2 Subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, en función del sexo.

En la subescala 1, se observan diferencias significativas ( $t(1377) =-9.12$ ,  $p<0.001$ ), encontrando que las mujeres ( $M=3.15$ ,  $DE=0.51$ ) presentan una disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad más favorable que los estudiantes hombres ( $M=2.90$ ,  $DE=0.53$ ). El tamaño del efecto obtenido entre hombres y mujeres fue estadísticamente significativo ( $d=-0.49$ ) y de acuerdo al criterio de Cohen (1992a, 1992b) el tamaño del efecto es moderado.

2.1.1.3 Subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, en función del sexo.

En la subescala 2, se aprecian diferencias significativas ( $t(1375) =-4.40$ ,  $p<0.001$ ), encontrando que las mujeres ( $M=3.37$ ,  $DE=0.55$ ) presentan una percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad más favorable que los estudiantes hombres ( $M=3.23$ ,  $DE=0.61$ ). El tamaño del efecto obtenido entre hombres y mujeres fue estadísticamente significativo ( $d =-0.24$ ). De acuerdo al criterio de Cohen (1992a 1992b) el tamaño del efecto se puede considerar bajo.



#### 2.1.1.4 Subescala 3 de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, en función del Sexo.

En la subescala 3, se observan diferencias significativas ( $t(1375) = -4.00, p < 0.001$ ), encontrando que las mujeres ( $M=3.26, DE=0.61$ ) presentan emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad más favorables que los estudiantes hombres ( $M=3.33, DE =0.65$ ). El tamaño del efecto obtenido entre hombres y mujeres fue estadísticamente significativo ( $d=-0.22$ ). Y de acuerdo al criterio de Cohen (1992a, 1992b) es bajo.

#### 2.1.1.5 Subescala 4 de creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, en función del Sexo.

Si bien, se pueden observar diferencias significativas ( $t(1377) = -2.40, p = 0.01$ ) en las emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad más favorables que los estudiantes entre las mujeres ( $M=2.47, DE=0.52$ ) y hombres ( $M=2.41, DE =0.49$ ); el tamaño del efecto obtenido no fue estadísticamente significativo ( $d=-0.13$ ). De acuerdo al criterio de Cohen (1992a, 1992b) la magnitud del efecto es nula.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula.

#### 2.1.1.6 Síntesis de la relación entre las subescalas de actitudes y la variable sexo

Tal como se puede observar en la Tabla 22, se encontraron diferencias significativas entre estudiantes mujeres y hombres, en la escala total,  $t(1375) = -8.07, p < 0.001$  y en las subescalas de Disposición a apoyar la inclusión,  $t(1377) = -9.12, p < 0.001$ , de Percepción de la necesidad de adecuaciones,  $t(1375) = -4.40, p < 0.001$ , y de Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad,  $t(1375) = -4.00, g/1375, p < 0.001$ . Las medidas del tamaño del efecto de Cohen (1992a, 1992b) demostraron que los factores en donde es más elevado se encuentra en la subescala 1 ( $d=-0.49$ ) y en la subescala Total ( $d=-0.44$ ). No obstante, para las subescalas restantes (2 y 3) se encontraron diferencias significativas, aunque el tamaño del efecto es bajo. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, salvo en el caso de la subescala de Creencias.

### 2.1.2 Relación entre la variable edad de los estudiantes y sus actitudes hacia la inclusión

Para distinguir la relación entre la variable edad de los estudiantes sin discapacidad y sus puntajes en las subescalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, se realizó una correlación de Pearson. Considerando que la muestra del estudio fue grande, al realizar este tipo de correlación (Ver Tabla 23) se interpreta la significación a través el signo de correlación  $r$ , midiéndose así el tamaño del efecto (Cohen, 1992a). El valor de  $r$  es nulo si presenta un valor absoluto  $< 0.10$ ; bajo si es  $\geq 0.10$ , moderado si es  $\geq 0.30$  y alto si es  $\geq 0.50$  (Cohen, 1992a).

Tabla 23: Estadísticos Descriptivos de la Variable Edad

	N	Media	Mediana	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Válidos	1386	21.45	21.00	2.186	0.67	0.56	17	31

De acuerdo a lo observado en la Tabla 24, no se encontraron correlaciones significativas ( $p < 0.001$ ) entre la edad de los estudiantes sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Esto se puede constatar para la escala total ( $r=0.02$ ), y para las subescalas 1, 2, 3 y 4 ( $r=0.00$ ,  $r=0.07$ ,  $r=0.04$ ,  $r=-0.06$ , respectivamente), presentando una asociación lineal nula. De acuerdo al criterio de Cohen (1992a) el tamaño del efecto es nulo.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación.

Tabla 24: Relación entre la Variable Edad y las Subescalas de Actitudes hacia la Inclusión

Descripción de Subescalas	$r$	$p$	N
Subescala 1 Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad	.00	.919	1380
Subescala 2 Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad	.07	.009	1378
Subescala 3 Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad	.04	.114	1378
Subescala 4 Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico	-.06	.022	1380
Escala Total de Actitudes	.02	.475	1378

$p$ = significación; N= Tamaño de la población.

### 2.1.3 Relación entre la carrera cursada (carreras agrupadas) de los estudiantes y sus actitudes hacia la inclusión

En cuanto al atributo de la carrera universitaria cursada por los estudiantes sin discapacidad, se conformaron tres grupos, utilizando el criterio de similitud en el tipo de contenidos y actividades involucradas en los cursos, con el objetivo de identificar su posible relación con las subescalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad y realizar comparaciones múltiples. Así la variable de “Carreras Agrupadas” presenta tres categorías: 1) Humanidades, Educación y Cs. Sociales, 2) Ciencias Básicas y Aplicadas y 3) Arquitectura, Artes y Comunicaciones. El primer grupo, representa el 24.4% del total de la muestra; el segundo, a un 68.6% y el tercer grupo a un 6.9% (ver Tabla 25).

Tabla 25: Frecuencia según Carreras Agrupadas

N	Grupos de carreras	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	1 Humanidades, Educ. y Cs. Sociales	338	24.4	24.4	24.4
	2 Ciencias Básicas y Aplicadas	949	68.5	68.6	93.1
	3 Arquitectura, Artes y Comunicaciones	96	6.9	6.9	100.0
	Total	1383	99.8	100.0	
Perdidos	Sistema	3	.2		
Total		1386	100.0		

En cuanto a su distribución, el primer grupo incluye las carreras de: Letras, Filosofía, Estética, Educación, Psicología, Sociología, Derecho, Trabajo Social, Teología, Ciencia Política, Geografía, Historia y el Programa de Bachillerato. El segundo, contiene las carreras de: Biología, Biología Marina, Bioquímica, Matemáticas, Física, Química, Química y Farmacia, Construcción Civil, Ingeniería, Ciencias Económicas, Agronomía, Enfermería y Medicina. Y el tercer grupo, agrupa Arquitectura, Diseño, Dirección Audiovisual, Arte, Actuación, Música y Periodismo. Es preciso señalar que existe variabilidad en el número de participantes de cada una, pero ésta se corresponde con el total de estudiantes por carrera en la universidad.

Para determinar la relación entre las carreras agrupadas y sus puntajes en las subescalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, se realizó un análisis de la varianza – ANOVA- para determinar la significación a través de la Prueba *F* Global y comparaciones múltiples de Scheffé, en el caso de que el análisis general resultara significativo. Para ello, y considerando que la variable tiene tres niveles se realizaron tres contrastes de todas las combinaciones posibles 2 a 2 ( $gI = K - 1 = 2$ ). Tal como se indicó para la prueba *t*, cuando se utiliza el análisis de varianza en muestras grandes, las diferencias significativas también deben ser valoradas, a través del tamaño del efecto (Cohen, 1988). Para interpretar los resultados con la *d* de Cohen (1988, 1992a) un efecto  $\geq 0.20$  es bajo,  $\geq 0.50$  es mediano o moderado y  $\geq 0.80$  es alto. A continuación se presentan los resultados de cada una de las subescalas.

### 2.1.3.1 Escala total de actitudes, en función de las carreras agrupadas

En cuanto al promedio de la escala total de actitudes (Ver Tabla 26) se observan diferencias significativas entre los tres grupos de carreras ( $F(2, 1372)=23.76, p<0.001$ ). Al realizar comparaciones múltiples con la prueba de Scheffé, se observa que el grupo 1 integrado por estudiantes de las carreras de Humanidades, Educación y Cs. Sociales ( $M=3.10, DE=0.36$ ) presenta actitudes significativamente mayores que las del grupo 2 de Ciencias Básicas y Aplicadas ( $M=2.94, DE=0.38$ ) y que el grupo 3 de Arquitectura, Arte y Comunicaciones ( $M=2.98, DE=0.33$ ). El tamaño del efecto obtenido entre estos grupos (1vs2 y 1vs3) fue estadísticamente significativo ( $d=0.43$  y  $d=0.34$ , respectivamente). De acuerdo al criterio de Cohen (1992a, 1992b) se pueden considerar el tamaño del efecto de magnitud baja, para ambos casos.

### 2.1.3.2 Subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, en función de las carreras agrupadas

Respecto a la subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, se pueden observar diferencias significativas entre los grupos de carreras ( $F(2,1374) =12.66, p<0.001$ ). Al realizar comparaciones múltiples con la prueba de Scheffé, se observa que el grupo 1 de Humanidades, Educación y Cs. Sociales ( $M=3.14, DE=0.54$ ) presenta una disposición a apoyar la inclusión significativamente mayor que las del grupo 2 de Ciencias Básicas y Aplicadas ( $M=2.97, DE=0.53$ ), pero no con el grupo 3 de Arquitectura, Arte y Comunicaciones ( $M=3.06, DE=0.45$ ).

El tamaño del efecto obtenido entre este grupo (1vs2) fue estadísticamente significativo ( $d=0.31$ ). De acuerdo al criterio de Cohen (1992a, 1992b) el tamaño del efecto es bajo.

### 2.1.3.3 Subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, en función de las carreras agrupadas

En la subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, se observan diferencias significativas entre los grupos de carreras ( $F(2,1372) =14.04, p<0.001$ ). Al realizar comparaciones múltiples con la prueba de Scheffé, se observa que el grupo 1 de Humanidades, Educación y Cs. Sociales ( $M=3.43, DE=0.52$ ) presenta actitudes significativamente mayores que las del grupo 2 de Ciencias Básicas y Aplicadas ( $M=3.24, DE=0.60$ ), pero no con el grupo 3 de Arquitectura, Arte y Comunicaciones ( $M=3.38, DE=0.57$ ). Y el tamaño del efecto obtenido entre este grupo (1vs2) fue estadísticamente significativo ( $d=0.32$ ), considerándose de baja magnitud.

#### 2.1.3.4 *Subescala 3 de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, en función de las carreras agrupadas*

En la subescala 3 de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, no se observan diferencias significativas en los tres grupos de carreras ( $F(2,1372) = 2.15, p = 0.116$ ).

#### 2.1.3.5 *Subescala 4 de creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, en función de las carreras agrupadas*

En la subescala 4 de creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, se encontraron diferencias significativas en los tres grupos de carreras ( $F(2,1374) = 26.17, p < 0.001$ ). Al realizar comparaciones múltiples con la prueba de Scheffé, se observa que el grupo 1 de Humanidades, Educación y Cs. Sociales ( $M = 2.60, DE = 0.50$ ) presenta actitudes significativamente mayores que las del grupo 2 de Ciencias Básicas y Aplicadas ( $M = 2.40, DE = 0.51$ ), y que el grupo 3 de Arquitectura, Arte y Comunicaciones ( $M = 2.28, DE = 0.43$ ). El tamaño del efecto obtenido entre estos grupos (1vs2 y 1vs3) fue estadísticamente significativo ( $d = 0.41$  y  $d = 0.66$ , respectivamente) y la magnitud es baja y moderada.

#### 2.1.3.6 *Síntesis de la relación entre las subescalas de actitudes y la variable carreras agrupadas*

Tal como se observa en la Tabla 22, se encontraron diferencias significativas entre los grupos de carreras, en la escala total ( $F(2,1372) = 23.76, p < 0.001$ ) y en algunas subescalas. Específicamente, en la subescala 1 de disposición a apoyar la inclusión ( $F(2, 1374) = 12.66, p = < 0.001$ ), en la subescala 2 de percepción de la necesidad de las adecuaciones para estudiantes con discapacidad ( $F(2, 1372) = 14.04, p = < 0.001$ ) y también en la subescala 4 de creencias respecto a la inclusión en el ámbito académico ( $F(2, 1374) = 26.17, p < 0.001$ ). Al realizar comparaciones múltiples con la prueba de Scheffé, en la escala total de actitudes y en las subescalas 1, 2, y 4 se observa que el grupo de Humanidades, Educación y Cs. Sociales presenta actitudes significativamente más favorables que las del grupo de Ciencias Básicas y Aplicadas. Y sólo en la escala total y en la subescala 4, se aprecian además diferencias significativas entre el grupo de Humanidades, Educación y Cs. Sociales y el de Arquitectura, Arte y Comunicaciones. Las medidas del tamaño del efecto de Cohen (1992a, 1992b) demuestran que las diferencias entre los grupos en donde es más elevada la magnitud es en la subescala 4 ( $d = 0.66$ ) y en la escala total de actitudes ( $d = 0.43$ ), seguido de las subescalas restantes con un tamaño del efecto bajo. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, referida a la existencia de diferencias significativas en las actitudes de los estudiantes, dependiendo del tipo de carrera que cursan. Excepto en la subescala de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad.

Tabla 26: Resultados de la prueba ANOVA y comparaciones múltiples de Scheffé entre actitudes y carreras agrupadas.

	Grupo 1 Humanidades, Educación y Cs. Sociales			Grupo 2 Cs. Básicas y Aplicadas			Grupo 3 Arquitectura, Arte, Diseño y Comunicación			ANOVA			1 vs 2			1 vs 3			2 vs 3									
	M	DE	n	M	DE	n	M	DE	n	F	gl	p	Scheffé	DM	IC 95%	p	d	DM	IC 95%	p	d	DM	IC 95%	p	d			
Subescala 1: Disposición	3.14	0.54	336-337	2.97	0.53	943-945	3.06	0.45	95-96	12.66	2, 1374	<.001	1 > 2	0.17	0.08	0.25	<.001	0.31	0.08	-0.07	0.23	.439	0.15	-0.09	-0.23	0.05	.304	-0.17
Subescala 2: Percepción	3.43	0.52	337	3.24	0.60	945	3.38	0.57	96	14.04	2, 1372	<.001	1 > 2	0.19	0.10	0.28	<.001	0.32	0.05	-0.11	0.22	.732	0.10	-0.13	-0.29	0.02	.097	-0.23
Subescala 3: Emociones	3.25	0.62	337	3.17	0.64	945	3.22	0.59	96	2.15	2, 1372	.116	-															
Subescala 4: Crecencias	2.60	0.50	337	2.40	0.51	945	2.28	0.43	96	26.17	2, 1374	<.001	1 > (2 = 3)	0.21	0.13	0.28	<.001	0.41	0.32	0.18	0.46	<.001	0.66	0.11	-0.02	0.24	.109	0.23
Escala Total	3.10	0.36	337	2.94	0.38	945	2.98	0.33	96	23.76	2, 1372	<.001	1 > (2 = 3)	0.16	0.10	0.22	<.001	0.43	0.12	0.01	0.22	.022	0.34	-0.04	-0.14	0.05	.563	-0.11

n= Tamaño de la población, M= Media, D.E.= Desviación Estándar, F= Estadístico (Prueba F), gl= grados de libertad, p= significación, Scheffé= Comparaciones múltiples; DM= Diferencia de medias entre ambos grupos, IC= Intervalo de Confianza al 95%, p= significación y d= Tamaño del efecto con la d de Cohen. 1vs2= Grupo 1 versus Grupo 2; 1vs3 = Grupo 1 versus Grupo 3; 2vs3 = Grupo 2 versus Grupo 3.  
Se aplica el formato de **negritas** al texto cuando se presentan diferencias estadísticamente significativas.

### 2.1.4 Relación entre el año de ingreso (antigüedad) en la carrera de los estudiantes sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión

Según el año de ingreso a la universidad de los estudiantes de pregrado, se conforman tres grupos con el objetivo de identificar la posible relación entre la antigüedad en la carrera de los estudiantes sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. El primer grupo se denomina “noveles” puesto que incluye a los estudiantes que han cursado uno o dos años en la universidad. El segundo, comprende a estudiantes que tengan un nivel intermedio de avance en su carrera. Y por último, el grupo de estudiantes que cursen un número mayor a 4 años de antigüedad, son denominados como antiguos (ver Tabla 27).

El primer grupo, comprende un 39.5% de estudiantes noveles que ingresaron a la universidad entre los años 2007 y 2008. El segundo, lo conforma un 32.9% de estudiantes de un nivel de formación intermedia que ingresaron entre los años 2005 y 2006. Y el último grupo, se constituye por un 27.6% de aquellos estudiantes que ingresaron entre los años 1998 al 2004.

Tabla 27: Frecuencia según Antigüedad en la carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	1 Noveles	546	39.4	<b>39.5</b>	39.5
	2 Intermedio	454	32.8	<b>32.9</b>	72.4
	3 Antiguos	381	27.5	<b>27.6</b>	100.0
	<b>Total</b>	<b>1381</b>	<b>99.6</b>	<b>100.0</b>	
<b>Perdidos</b>	<b>Sistema</b>	<b>5</b>	<b>.4</b>		
<b>Total</b>		<b>1386</b>	<b>100.0</b>		

Para determinar la relación entre la antigüedad en la carrera de los estudiantes sin discapacidad y sus puntajes en las subescalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, se realizó un análisis de la varianza y posteriormente, comparaciones múltiples de Scheffé, en los casos en que se obtuvo un valor significativo en la prueba *F*. Tal como se indicó anteriormente, las diferencias significativas fueron valoradas a través del tamaño del efecto (Cohen, 1992a).

De acuerdo a lo anterior, se presentan a continuación los resultados respecto a la escala total y a las diferentes subescalas.

#### 2.1.4.1 Escala total de actitudes, en función de la antigüedad en la carrera

En la escala total de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior (ver Tabla 28) no se encontraron diferencias significativas en los tres grupos en función de la antigüedad en la carrera ( $F(2,1370)=0.53, p=0.587$ ).

#### 2.1.4.2 Subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, en función de la antigüedad en la carrera

Respecto a la subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, no se encontraron diferencias significativas en los tres grupos en función de la antigüedad en la carrera ( $F(2,1372)=1.26, p=0.284$ ).

#### 2.1.4.3 Subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, en función de la antigüedad en la carrera

Respecto a la subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, no se encontraron diferencias significativas en los tres grupos en función de la antigüedad en la carrera ( $F(2,1370)=0.50, p=0.605$ ).

#### 2.1.4.4 Subescala 3 de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, en función de la antigüedad en la carrera

En la subescala 3 de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, no se observan diferencias significativas en los tres grupos en función de la antigüedad en la carrera ( $F(2,1370)=1.16, p=0.314$ ).

#### 2.1.4.5 Subescala 4 de creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, en función de la antigüedad en la carrera

En la Subescala 4 de Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, se encontraron diferencias significativas en los tres grupos en función de la antigüedad en la carrera ( $F(2,1372)=3.40, p=0.034$ ). Al realizar comparaciones múltiples con la prueba de Scheffé, se puede observar que el grupo de estudiantes noveles ( $M=2.48, DE=0.50$ ) presenta creencias significativamente más



positivas que las del grupo de estudiantes más antiguos en su carrera universitaria ( $M=2.40$ ,  $DE=0.51$ ). Sin embargo, el tamaño del efecto obtenido en este grupo (1vs3) fue nulo ( $d=0.17$ ).

#### *2.1.4.6 Síntesis de la relación entre las subescalas de actitudes y la variable antigüedad en la carrera*

Tal como se puede observar en la Tabla 28, sólo se encontraron diferencias significativas entre los grupos de carreras, en la Subescala de Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico ( $F(2,1372)=3.40$ ,  $p=0.034$ ). Específicamente, entre estudiantes nóveles y aquellos que se encuentran en un proceso más avanzado en su formación. Sin embargo, el tamaño del efecto obtenido es nulo ( $d=0.17$ ).

Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación, en cuanto a la relación entre la antigüedad en la carrera de los estudiantes sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Tabla 28: Resultados de la prueba ANOVA y comparaciones múltiples de Scheffé entre actitudes y antigüedad en la carrera

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			ANOVA			1 vs 2			1 vs 3			2 vs 3			
	M	DE	n	M	DE	n	M	DE	n	F	gl	p	Scheffé	DM	IC 95%	p	d	DM	IC 95%	p	d	
Subescala 1	3.04	0.53	2.99	2.99	0.53	451	3.02	0.54	381	1.26	2, 1372	.284	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subescala 2	3.28	0.58	3.31	0.58	3.31	0.60	0.50	2, 1370	.605	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subescala 3	3.18	0.62	3.17	0.65	3.23	0.63	1.16	2, 1370	.314	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subescala 4	<b>2.48</b>	<b>0.50</b>	<b>2.44</b>	<b>0.49</b>	<b>2.39</b>	<b>0.53</b>	<b>3.40</b>	<b>2, 1372</b>	<b>.034</b>	<b>1 &gt; 3</b>	<b>0.04</b>	<b>0.12</b>	<b>.472</b>	<b>0.08</b>	<b>0.09</b>	<b>0.01</b>	<b>0.17</b>	<b>0.05</b>	<b>-0.04</b>	<b>0.13</b>	<b>.384</b>	<b>0.10</b>
P total	2.99	0.38	2.97	0.37	2.98	0.37	0.53	2, 1370	.587	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

n= Tamaño de la población, M= Media; D.E.= Desviación Estándar, F= Estadístico (Prueba F), gl= grados de libertad, p= significación; Scheffé= Comparaciones múltiples; DM=Diferencia de medias entre ambos grupos, IC= Intervalo de Confianza al 95%, p= significación y d= Tamaño del efecto con la d de Cohen. 1vs2= Grupo 1 versus Grupo 2; 1vs3= Grupo 1 versus Grupo 3; 2vs3= Grupo 2 versus Grupo 3. Se aplica el formato de **negritas** al texto cuando se presentan diferencias estadísticamente significativas.

## 2.2 Relación entre la Experiencia con la Discapacidad de Estudiantes y sus Actitudes hacia la Inclusión

Para distinguir la relación entre la experiencia con personas con discapacidad de los estudiantes sin discapacidad y sus puntajes en las subescalas de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, se definió un continuo en relación al grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal y educativo (ver Tabla 29).

Tabla N° 29: Continuo de Experiencia con la Discapacidad

EXPERIENCIA	Personas con discapacidad	CONTINUO		
		0 Sin experiencia	1 En un Ámbito	2 En dos Ámbitos
Personal	Amigos	✓	✓	✓
	Familiares			✓
Educativo	Compañeros de colegio	✓	✓	✓
	Compañeros de universidad			✓

### 2.2.1 Diferencias en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal

En relación al ámbito personal de los estudiantes, el 54.5% reporta no tener experiencia personal de contacto con personas con discapacidad, el 37.2% de los estudiantes señala tener familiares o amigos con discapacidad y un 8.4% presentan experiencia en los dos ámbitos (familiares y amigos).

Tabla 30: Estadísticos Descriptivos según Continuo de la Experiencia con la Discapacidad a Nivel Personal\*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Sin experiencia (0)	755	54.5	54.5	54.5
	Experiencia en un ámbito (1)	515	37.2	37.2	91.6
	Experiencia en dos ámbitos (2)	116	8.4	8.4	100.0
	<b>Total</b>	<b>1386</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

\*Grado de Experiencia con la Discapacidad a Nivel Personal, en un continuo de 0 a 2.

De acuerdo a lo anterior señalado, se presentan a continuación los resultados en cada una de las subescalas.

#### 2.2.1.1 Escala total en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal

Respecto a la escala total (ver Tabla 31), se encontraron diferencias significativas en los tres grupos ( $F(2,1375)=20.74$ ,  $p<0.001$ ). Al hacer comparaciones múltiples de Scheffé se observa una tendencia lineal creciente ( $0<1<2$ ) entre los grupos según el grado de experiencia con personas con discapacidad a nivel personal. Por una parte, se observa que el grupo que no tiene experiencia ( $M=2.93$ ,  $DE=0.38$ ) presenta menor puntaje en la escala total de actitudes, que el grupo de estudiantes que tienen experiencia en un

ámbito ( $M=3.03$ ,  $DE=0.36$ ) y de aquellos que tienen dos ámbitos de experiencia con la discapacidad a nivel personal ( $M=3.12$ ,  $DE=0.35$ ) y por otra parte, también se puede apreciar una relación lineal entre uno y dos ámbitos. Es decir a medida que aumenta el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal, la escala total de actitudes sería mayor. El tamaño del efecto obtenido en las comparaciones entre estos grupos (1vs2, 1vs3 y 2vs3) fue estadísticamente significativo ( $d = -0.27$  y  $d = -0.53$  y  $d = -0.27$ , respectivamente). De acuerdo al criterio de Cohen (1992a, 1992b) estos valores se pueden considerar de magnitud baja y moderada.

### *2.2.1.2 Subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal*

En la Tabla 31, respecto a la subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, se observan diferencias significativas entre los grupos según el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal ( $F(2,1377) = 18.01$ ,  $p < 0.001$ ). Al realizar comparaciones múltiples con la prueba de Scheffé, se observa una tendencia lineal positiva ( $0 < (1=2)$ ) en la disposición entre el grupo que no tiene experiencia ( $M=2.94$ ,  $DE=0.54$ ) y el grupo de estudiantes que tienen experiencia en un ámbito ( $M=3.10$ ,  $DE=0.52$ ) y dos ámbitos de experiencia con la discapacidad a nivel personal ( $M=3.16$ ,  $DE=0.48$ ). Esta tendencia, es significativa entre el grupo que no tienen experiencia y aquellos que tienen experiencia en un ámbito y entre los que no tienen experiencia y aquellos que tienen experiencia en dos ámbitos.

En este sentido, existiría una tendencia que a mayor experiencia con la discapacidad a nivel personal, habría una mejor disposición de los estudiantes sin discapacidad a apoyar la inclusión de compañeros con discapacidad en esta universidad. De acuerdo al criterio de Cohen (1992a, 1992b) el tamaño del efecto de estos valores se pueden considerar de magnitud baja ( $d=0.30$  y  $d=0.41$ , respectivamente).

### *2.2.1.3 Subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal*

En la subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, no se observan diferencias significativas entre los grupos según el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal ( $F(2,1375) = 1.85$ ,  $p=0.158$ ).

#### 2.2.1.4 Subescala 3 de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal

En la subescala 3 de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos ( $F(2,1375) = 18.97, p < 0.001$ ). Al hacer comparaciones múltiples de Scheffé se observa una tendencia lineal creciente ( $0 < 1 < 2$ ) entre los grupos según el grado de experiencia con personas con discapacidad a nivel personal. Por una parte, se observa que el grupo que no tiene experiencia ( $M=3.11, DE=0.64$ ) presenta menor promedio en la escala total de actitudes, que el grupo de estudiantes que tienen experiencia con la discapacidad en un ámbito personal ( $M=3.25, DE=0.62$ ) y de aquellos que tienen dos ámbitos de experiencia con la discapacidad a nivel personal ( $M=3.45, DE=0.54$ ) y por otra parte, también se puede apreciar una relación lineal creciente ( $p=0.009$ ) entre uno y dos ámbitos de experiencia con personas con discapacidad a nivel personal. Es decir a medida que aumenta el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal, el promedio en la subescala de emociones es mayor, lo que indica menor presencia de emociones negativas asociadas a la interacción con estos estudiantes.

El tamaño del efecto obtenido entre estos grupos (1vs2, 1vs3 y 2vs3) fue estadísticamente significativo ( $d = -0.23, d = -0.55$  y  $d = -0.33$ , respectivamente). De acuerdo al criterio de Cohen (1992a, 1992b) el tamaño del efecto es bajo y moderado.

#### 2.2.1.5 Subescala 4 de creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal

En la subescala 4 de creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, se observan diferencias significativas entre los grupos según el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal ( $F(2,1377) = 5.55, p = 0.004$ ). Al realizar comparaciones múltiples con la prueba de Scheffé, se observa que el grupo que no tiene experiencia con la discapacidad ( $M=2.42, DE=0.48$ ) y aquellos que tienen experiencia en un ámbito ( $M=2.43, DE=0.54$ ), presentan un menor promedio en la escala total de actitudes, que el grupo de estudiantes que tiene dos ámbitos de experiencia con la discapacidad a nivel personal ( $M=2.59, DE=0.51$ ). Es así como se observan diferencias significativas entre aquellos que no tienen experiencia y los que tienen dos ámbitos de experiencia ( $p = -0.01$ ), así como también, de uno a dos ámbitos ( $p = 0.009$ ). El tamaño del efecto obtenido entre estos grupos (0vs2 y 1vs2) fue estadísticamente significativo ( $d = -0.34$  y  $d = -0.30$ , respectivamente), aunque ambos valores son bajos de acuerdo al criterio de Cohen (1992a, 1992b).

### 2.2.1.6 Síntesis de la relación entre las subescalas de actitudes hacia la inclusión y el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal

En cuanto al grado de experiencia con personas con discapacidad a nivel personal, se encontraron diferencias significativas en la escala total de actitudes ( $F(2,1375) = 20.74, p < 0.001$ ), así como también en la subescala de disposición a apoyar la inclusión ( $F(2,1377) = 18.01, p < 0.001$ ), en la subescala de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad ( $F(2,1375) = 18.97, p < 0.001$ ) y también, en la subescala de creencias respecto a la inclusión ( $F(2,1377) = 5.55, p = 0.004$ ).

Al realizar las comparaciones múltiples de Scheffé, se observa una tendencia lineal creciente según el grado de experiencia con personas con discapacidad a nivel personal, en la escala total de actitudes y en la subescala de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, obteniendo un tamaño del efecto moderado y bajo (Cohen, 1992a, 1992b). Así mismo, se observa una tendencia lineal positiva, en las subescalas de disposición a apoyar la inclusión y de Creencias respecto a la inclusión, siendo bajo el tamaño del efecto de acuerdo al criterio de Cohen (1992a, 1992b).

Es interesante destacar que las diferencias entre los grupos en la escala total de actitudes y en la subescala de emociones asociadas a la inclusión, se presentan entre aquellos que no tienen experiencia y los que presentan experiencia en uno o dos ámbitos de experiencia con personas con discapacidad a nivel personal, y también entre estos últimos. En cambio, en la subescala de disposición a apoyar la inclusión se presenta sólo entre los que no tienen experiencia y aquellos que la tienen en uno y dos ámbitos. Y en la subescala de creencias respecto a la inclusión en el ámbito académico, se aprecian diferencias entre aquellos que no tienen experiencia y los que tienen dos ámbitos de experiencia, así como también, de uno a dos ámbitos.

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, respecto a la relación entre experiencia con la discapacidad a nivel personal y las actitudes hacia la inclusión. Excepto en la subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad

**Tabla 31: Resultados de la prueba ANOVA y comparaciones múltiples de Scheffé entre las subescalas de actitudes y la experiencia con la discapacidad a nivel personal**

	Sin experiencia 1: Experiencia en 2: Experiencia en un ámbito (n=513-514)				Experiencia en 2: Experiencia en Dos ámbitos (n=114-115)				ANOVA				0 vs 1				0 vs 2				1 vs 2				
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	F	g	p	Scheffé	DM	IC 95%	p	d	DM	IC 95%	p	d	DM	IC 95%	p	d	
Subescala1	2.94	0.54	3.10	0.52	3.16	0.48	18.01	2, 1377	<.001	0 < (1=2)	-0.16	-0.23	-0.08	<.000	-0.30	-0.22	-0.35	-0.09	<.000	-0.41	-0.06	-0.19	0.07	.530	-0.12
Subescala2	3.27	0.61	3.33	0.56	3.31	0.53	1.85	2, 1375	.158	-															
Subescala3	3.11	0.64	3.25	0.62	3.45	0.54	18.97	2, 1375	<.001	0 < 1 < 2	-0.14	-0.23	-0.06	<.000	-0.23	-0.34	-0.50	-0.19	<.000	-0.55	-0.20	-0.36	-0.04	.009	-0.33
Subescala4	2.42	0.48	2.43	0.54	2.59	0.51	5.55	2, 1377	.004	(0=1) < 2	-0.01	-0.08	0.07	.983	-0.01	-0.17	-0.29	-0.04	.005	-0.34	-0.16	-0.29	-0.03	.009	-0.30
P total	2.93	0.38	3.03	0.36	3.12	0.35	20.74	2, 1375	<.001	0 < 1 < 2	-0.10	-0.15	-0.05	<.000	-0.27	-0.20	-0.29	-0.11	<.000	-0.53	-0.10	-0.19	0.00	.043	-0.27

n= Tamaño de la población, M= Media; D.E.= Desviación Estándar, F= Estadístico (Prueba F), g= grados de libertad; p= significación; Scheffé= Comparaciones múltiples; DM= Diferencia de medias entre ambos grupos, IC= Intervalo de Confianza al 95%, p= significación y d= Tamaño del efecto con la d de Cohen. 0vs1= Grupo sin experiencia versus Grupo experiencia en 1 ámbito; 0vs2= Grupo sin experiencia versus Grupo con experiencia en 2 ámbitos; 1vs2= Grupo con experiencia en 1 ámbito versus Grupo con experiencia en 2 ámbitos. Se aplica el formato de negritas al texto cuando se presentan diferencias significativas

## 2.2.2 Diferencias en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo

En el ámbito educativo de los estudiantes (ver Tabla 32), el 37.3% indica no haber tenido experiencia con la discapacidad; el 50.7% de los estudiantes señala haber tenido compañeros con discapacidad en el colegio o en la universidad; y sólo un 12% de los estudiantes presenta experiencia en los dos ámbitos (colegio y universidad).

**Tabla 32: Estadístico Descriptivo según Continuo de la Experiencia con la Discapacidad a Nivel Educativo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	0 Sin experiencia	517	37.3	37.3	37.3
	1 Experiencia en un ámbito	703	50.7	50.7	88.0
	2 Experiencia en dos ámbitos	166	12.0	12.0	100.0
	Total	1386	100.0	100.0	

A partir de lo anterior, se presentan los resultados en función del grado de experiencia con personas con discapacidad a nivel educativo de los participantes de este estudio (ver Tabla 33).

### 2.2.2.1 Escala total en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo

Respecto al promedio de la escala total, no se encontraron diferencias significativas en los tres grupos ( $F(2,1375)=0.17, p=0.848$ ). Es por ello que no se realizaron comparaciones múltiples de Scheffé entre los grupos según el grado de experiencia con personas con discapacidad a nivel educativo.

### 2.2.2.2 Subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo

En la Subescala 1 de disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, no se encontraron diferencias significativas ( $F(2,1377)=0.08, p=0.928$ ), entre los grupos según el grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo.

### 2.2.2.3 Subescala 2 de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo

En la Subescala 2 de Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, no se observan diferencias significativas ( $F(2,1375)=0.10, p=0.903$ ) entre los grupos según el grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo.



#### 2.2.2.4 *Subescala 3 de Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo*

En la Subescala 3 de Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, no se observan diferencias significativas ( $F(2,1375) = 0.10, p = 0.900$ ) entre los grupos según el grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo.

#### 2.2.2.5 *Subescala 4 de Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, en función del grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo*

En la Subescala 4 de Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, no se observan diferencias significativas ( $F(2,1377) = 2.18, p = 0.113$ ) entre los grupos según el grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo.

#### 2.2.2.6 *Síntesis de la Relación entre las Subescalas de Actitudes hacia la inclusión y el grado de experiencia con la discapacidad a nivel educativo*

En cuanto al grado de experiencia con personas con discapacidad a nivel educativo, no se encontraron diferencias significativas en la escala total de actitudes ( $F(2,1375) = 0.17, p = 0.848$ ), ni en las subescalas de disposición a apoyar la inclusión ( $F(2,1377) = 0.08, p = 0.928$ ), de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad ( $F(2,1375) = 0.10, p = 0.903$ ), de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad ( $F(2,1375) = 0.10, p = 0.900$ ), ni tampoco en la subescala de creencias respecto a la inclusión ( $F(2,1377) = 2.18, p = 0.113$ ).

Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación, en términos de que no habría diferencias en las actitudes hacia la inclusión que evidencian estudiantes con distintos grados de experiencia educativa con compañeros con discapacidad.

**Tabla 33: Resultados de la prueba ANOVA y comparaciones múltiples de Scheffé entre las subescalas de actitudes y la experiencia con la discapacidad a nivel educativo**

	0-Sin Experiencia (n=513-515)		Experiencia en 1- ámbito (n=700-701)		Experiencia en 2-Dos ámbitos (n=164-166)		ANOVA			
	M	DE	M	DE	M	DE	F	gl	p	Scheffé
Subescala1	3.02	0.52	3.01	0.55	3.03	0.50	0.08	2, 1377	.928	--
Subescala2	3.30	0.59	3.29	0.58	3.28	0.57	0.10	2, 1375	.903	--
Subescala3	3.18	0.65	3.20	0.62	3.20	0.64	0.10	2, 1375	.900	--
Subescala4	2.40	0.51	2.47	0.50	2.44	0.52	2.18	2, 1377	.113	--
Puntaje total	2.97	0.38	2.99	0.38	2.99	0.36	0.17	2, 1375	.848	--

n= Tamaño de la población, M= Media; D.E.= Desviación Estándar; F= Estadístico (Prueba F), gl= grados de libertad; p= significación; Scheffé= Comparaciones múltiples.

### 3. RESULTADOS REFERENTE A LAS VARIABLES PREDICTORAS DE LA DISPOSICIÓN A APOYAR LA INCLUSIÓN DE COMPAÑEROS CON DISCAPACIDAD EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA: ANALISIS MULTIVARIANTE

El análisis de tipo multivariante que se incluye en estos resultados, se realiza a través de una regresión lineal múltiple (en adelante RLM). El objetivo principal de la RLM es “explorar un conjunto de posibles variables predictoras para determinar aquellas que son importantes para explicar una determinada variable dependiente” (Doménech & Navarro, 2011, p. 59). El modelo de regresión requiere que todas las variables sean métricas, por lo cual para las variables independientes cualitativas o no métricas se crearon variables ficticias.

#### 3.1 Identificación de las Variables Predictoras de la Disposición a Apoyar la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en una universidad chilena

Para responder el objetivo general N° 3 referido a indagar acerca de variables predictoras de la disposición de estudiantes sin discapacidad a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad en una universidad chilena, se utilizó el método paso a paso (Stepwise), siendo el más adecuado para obtener diferentes modelos con una finalidad predictiva. La variable dependiente es la disposición de estudiantes sin discapacidad a apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Tal como se observa en la Tabla 34, se presenta un resumen del modelo escogido, incluyendo en las primeras columnas, los predictores de la Disposición a apoyar la inclusión; el coeficiente *B* que indica cuánto varía la puntuación de la disposición cuando el predictor aumenta; el Intervalo de confianza Inferior y Superior al 95%; el coeficiente *B* estandarizado que permite comparar la asociación de diferentes predictores, ya que los coeficientes sin estandarizar tienen diferentes unidades de medida. Se suma, la prueba *F* para valorar si el modelo globalmente es significativo, y finalmente la R-cuadrado corregida *Rc*<sup>2</sup> que nos indica la bondad de ajuste del modelo o el porcentaje de varianza explicada, y que además nos permite interpretar los resultados en esta muestra grande, considerando el tamaño del efecto (Cohen, 1992a, 1992b). La población estuvo representada por 1361 estudiantes, cuyos datos fueron completos en los predictores y el criterio.

**Tabla 34: Resumen del análisis de RLM. Coeficientes de Regresión en la Disposición a apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad**

Predictores de la disposición a apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad	<i>B</i>	IC 95%	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	gl	<i>p</i>	<i>Rc</i> <sup>2</sup>
Subescala 3 Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad	0.32	0.28; 0.36	0.38	15.97	<.001	118.11	5, 1355	<.001	0.301
Subescala 2 Percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad	0.19	0.15; 0.24	0.21	8.93	<.001				
Sexo (mujer)	0.18	0.13; 0.23	0.17	7.37	<.001				
Experiencia Personal en 1 ámbito (vs. sin experiencia)	0.09	0.04; 0.14	0.08	3.38	.001				
Experiencia Personal en 2 ámbitos (vs. sin experiencia)	0.09	0.00; 0.18	0.05	1.93	.054				

Coeficiente Beta; IC= Intervalo de Confianza al 95%, *F*= Estadístico (Prueba *F*), gl= grados de libertad; *p*= significación; *Rc*<sup>2</sup>: R-cuadrado corregida.

La magnitud del valor de *Rc*<sup>2</sup>, es baja si es  $\geq 0.02$ , mediana o moderada si es  $\geq 0.15$  y alta si es  $\geq 0.35$  (Cohen, 1992a, 1992b).

Los resultados obtenidos indican que las variables estudiadas que mejor predicen la disposición de los estudiantes sin discapacidad a apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad son: la subescala de emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, la subescala de percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, la variable sexo -en el caso de estudiantes mujeres, y la experiencia personal en uno y dos ámbitos -familiares y/o amigos, lo que es consistente con los análisis de varianza presentados anteriormente. Con estas variables, es posible explicar el 30.1% de la varianza en la disposición de los estudiantes sin discapacidad a apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad ( $R^2=0.301$ ), siendo este modelo estadísticamente significativo ( $F(5, 1355)=118.11, p<0.001$ ). De acuerdo al coeficiente  $B$ , la puntuación de la escala de disposición a apoyar la inclusión, nos muestra que ésta aumenta cuando el predictor aumenta una unidad, sucediendo en todos los predictores señalados. Por último, cabe destacar que el valor del tamaño del efecto con la  $d$  de Cohen (1992a) es considerado de mediana magnitud ( $R^2= 0.30$ ).

## **CAPITULO V: DISCUSIÓN**

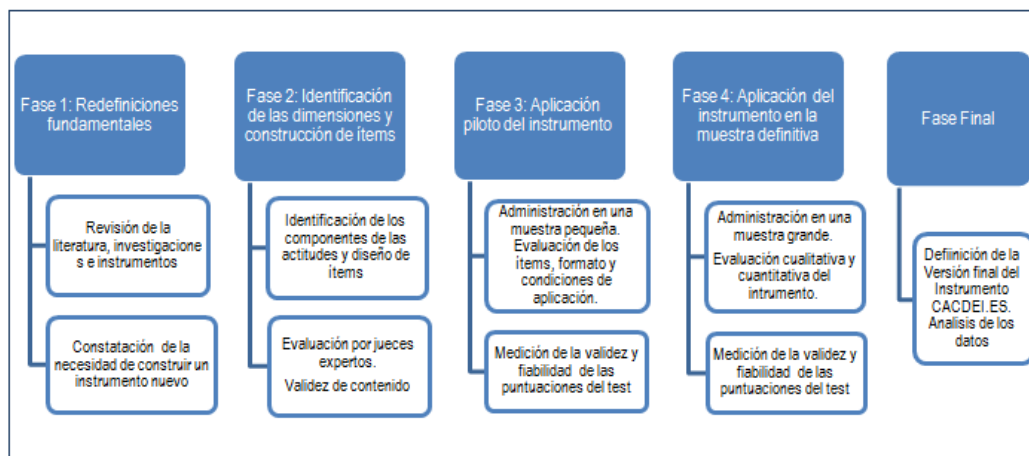
---

- 1. Validez y Fiabilidad del Instrumento**
- 2. Descripción de las Actitudes de Estudiantes sin Discapacidad hacia la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en una Universidad Chilena**
- 3. Relación entre Variables Sociodemográficas de los Estudiantes sin Discapacidad y sus Actitudes hacia la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior**
- 4. Relación entre las Actitudes de Estudiantes sin Discapacidad hacia la Inclusión y su Experiencia con Personas con Discapacidad**
- 5. Identificación de las Variables Predictoras la Disposición Estudiantes sin Discapacidad a Apoyar la Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad en una Universidad Chilena**

En este capítulo se plantea una discusión respecto de los resultados obtenidos, los cuales presentan directa correspondencia con los objetivos planteados en el estudio, desarrollando además una comparación de los resultados con las investigaciones revisadas respecto a las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior (en adelante ES).

## 1. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LAS PUNTUACIONES DEL INSTRUMENTO

La construcción de un instrumento de medición es un proceso complejo que debe ser definido objetivamente, siguiendo principios teóricos y métricos para maximizar su validez (Abad et al., 2011; Hernández et al., 2010; Muñiz & Fonseca, 2008). En este sentido, se deben cubrir dos requisitos fundamentales: la validez y la fiabilidad de las puntuaciones del instrumento. Para ello, los pasos genéricos para la construcción del cuestionario CACDEHI.ES fueron los siguientes (ver Figura 21):



**Figura 21.** Proceso para construir el cuestionario CACDEHI.ES (Basado en el modelo Hernández et al., 2010)

En síntesis, el instrumento fue especialmente construido para este estudio, puesto que por una parte, existe la necesidad de medir las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia compañeros con discapacidad en contextos universitarios (Gómez & Infante, 2004; Lissi et al., 2009; Lissi et al., 2013; Lissi et al., 2014; Rodríguez & Álvarez, 2013; Salinas et al., 2013; Verdugo et al., 1994; Upton, Harper & Wadsworth, 2005; Verdugo et al., 2013), y dado el incipiente nivel de investigación en este nivel (Borland & James, 1999; Lissi et al., 2013; Rodríguez & Álvarez, 2013; Vasek, 2005), corroborado además por el escaso número de instrumentos para medir este constructo desde una perspectiva multidimensional (Antonak, 1982; Antonak & Livneh, 1988; Findler et al., 2007; Gething, 1994; Siller, 1967; Verdugo et al., 1994; Wilczenski, 1992, 1995; Yuker, 1988; Yuker, Block, & Young, 1966), se procedió a diseñar y evaluar un instrumento apropiado a las características del contexto de educación superior chileno, considerando las particularidades de la realidad, experiencia y trayectoria de inclusión en la universidad en donde se llevó a cabo este estudio.

Considerando lo anterior, se realizó una exhaustiva revisión de la literatura en el área y también acerca del uso y aplicación de aspectos rigurosos a nivel cualitativo y cuantitativo para la construcción de un instrumento. Pues bien, habiendo definido las categorías e ítems relacionados, diferentes jueces expertos evaluaron la validez de contenido del instrumento, considerando aspectos de comprensión, precisión de la subescala, discriminación de contenido, pertinencia, extensión y otros aspectos relevantes del cuestionario. Posteriormente, se llevó a cabo la aplicación piloto del instrumento, mediante cuatro fases: definición de la muestra, ingreso de los ítems del cuestionario a la plataforma digital *QuestionPro*®, aplicación del instrumento y evaluación de la fiabilidad de las puntuaciones del instrumento en la muestra piloto. Al respecto, las consideraciones éticas, estuvieron relacionadas con aspectos de anonimato y confidencialidad de la información obtenida, así como también del carácter voluntario de la participación de los sujetos. Así, tras haber realizado el análisis de datos, se llevó a cabo la preparación e ingreso de los ítems actualizados para la aplicación muestral definitiva.

El instrumento denominado -Cuestionario de Actitudes de Estudiantes hacia la Inclusión en la Educación Superior- CACDEHI.ES, fue enviado por correo electrónico a 17500 estudiantes de pregrado de una universidad chilena, quedando constituida la muestra por 1899 estudiantes universitarios.

El cuestionario fue nuevamente evaluado en cuanto a la fiabilidad de las puntuaciones del instrumento en esta muestra, puesto que el tamaño de la muestra de la aplicación piloto fue reducido y porque además se quería garantizar la estructura factorial (Costello & Osborne, 2003). Como la muestra fue lo suficientemente grande, se dividió y se realizó el análisis factorial exploratorio, para constatar que los factores se mantenían en las diferentes muestras (Amstrong & Soelberg, 1968, citado en Morales, 2011). En este sentido, los datos de la muestra definitiva constituida por 1899 estudiantes, se dividió en dos partes, una equivalente a un 25% y otra de un 75%, con el objetivo de realizar en el primer grupo, la evaluación de fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en el instrumento equivalente a una muestra de 513 sujetos y con el segundo grupo, corroborar la información obtenida a partir de los análisis realizados.

En la medida de adecuación de la muestra, mediante la prueba KMO – Kaiser Meyer Olkin-, se presentó un valor de 0.882 que estuvo en un rango adecuado para realizar el análisis factorial. Este análisis, se llevó a cabo la extracción de cuatro factores, a través de un método de rotación oblicua de factores y ejes principales. Por consiguiente, se aplicó la estrategia de validación cruzada en las dos muestras, obteniendo una distribución adecuada de los reactivos. Todo ello, habiendo considerado los diferentes planteamientos de Thurstone (1947, citado en Abad et al., 2011), en cuanto buscar aquella que más se asemeje a la estructura simple y que simplifique la interpretación de las variables. De manera complementaria, se utilizó el coeficiente de congruencia de Tucker (1951), el cual representa una evidencia más de la similitud factorial en los valores obtenidos, que fueron superiores a 0.95 en ambas muestras.

El cuestionario presenta una fiabilidad estimada con el coeficiente Alpha de Cronbach de 0.912, permitiendo demostrar la consistencia interna y la fiabilidad de las puntuaciones (Abad et al., 2011).

El *Cuestionario de Actitudes de Estudiantes hacia la Inclusión en la Educación Superior*, CACDEHI.ES incluye 47 ítems, distribuidos en dos partes. La primera, se vincula con aspectos sociodemográficos de los estudiantes universitarios sin discapacidad y de su experiencia con la discapacidad (12 ítems). Y la segunda parte, referida al ámbito específico de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior (35 ítems), incluye cuatro subescalas: 1) *Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad*, 2) *Percepción de la necesidad de las adecuaciones para estudiantes con discapacidad*, 3) *Emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad* y 4) *Creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico*.

Finalmente, se puede afirmar que se consideraron todos los supuestos básicos planteados por diversos autores (Ferrando & Anguiano, 2010, en Abad et al., 2011; Hernández et al., 2009; Morales, 2011) en cuanto al tamaño de la muestra, a la selección de las variables, al número de variables por factor con pesos sustanciales en cada uno y en un sólo factor, evitando ítems redundantes, y atendiendo a la evidencia de la validez basada en el contenido. De acuerdo a lo anterior, se puede admitir entonces que este instrumento de medición es válido y fiable respecto de las actitudes de estudiantes universitarios hacia la inclusión de aquellos que presentan discapacidad en una universidad chilena.



## 2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTITUDES DE ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA

En el presente estudio de tesis doctoral, se demuestra que las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en una universidad chilena tienden a ser predominantemente favorables. Estos resultados son coincidentes con otras investigaciones (Choi & Lam, 2001, Gómez & Infante, 2004; Mella & González, 2004; Moreno et al., 2006; Polo et al., 2011; Rodríguez & Álvarez, 2013; Suriá, 2011; Upton et al., 2005). Especialmente, se denotan resultados positivos en la percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad y disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad. No obstante, las creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico presentan una tendencia moderadamente positiva. Para desarrollar este argumento, es relevante señalar algunos puntos relevantes.

En primer lugar, en la mayoría de los estudiantes se observa una positiva y destacada disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, intención que se distingue a través de instancias de soporte en los ámbitos de accesibilidad y de trabajo colaborativo. A lo anterior se suma, una favorable intención a participar en actividades de formación y de voluntariado en temáticas de discapacidad e inclusión en la ES. Es interesante distinguir estos dos aspectos, puesto que se encuentran directamente relacionados con uno de los objetivos de la inclusión, referido a aumentar las oportunidades de participación académica y social de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario.

Al respecto, diversos autores (Clarck, 2007; Verdugo et al., 1994; Verdugo et al., 2013) señalan que las actitudes y la disposición favorable de los estudiantes --compañeros o grupos de estudio-- podrían determinar el éxito académico de sus pares con discapacidad. Por tanto, si consideramos que el derecho de igualdad de oportunidades exige a las instituciones educativas proveer de los soportes necesarios para que los estudiantes que necesitan apoyo, puedan participar y estar en las mismas condiciones que sus pares (ONU, 2008, 2010; República de Chile, 2010; Shevlin et al., 2009), llega a ser trascendente cuando sus compañeros, actores fundamentales del sistema, presentan una positiva disposición a apoyarles, implicándose en el proceso de inclusión de aquellos que presentan discapacidad.

En este sentido, el estudio de Lissi et al (2014) así lo ha corroborado, dando cuenta que “las tutorías pueden ser un importante recurso para apoyar a estudiantes con discapacidad en contextos universitarios (...) en el ámbito académico y social y tienen [e incluso se podría advertir] un efecto preventivo en la deserción universitaria” (p. 28). Esto se constituye como un antecedente que complementa los resultados reportados en la presente investigación, que por cierto, no sólo considera los efectos positivos en los estudiantes con

discapacidad, sino que también se distingue en la propia experiencia del estudiante tutor, consignada como potencialmente transformadora, a nivel de sus actitudes, creencias y disposición a apoyar a otros, asumiendo un compromiso con la temática de la discapacidad en el ejercicio presente, e incluso en su futuro profesional (Lissi et al., 2012). Así mismo, en el estudio de estudiantes con discapacidad (Lissi et al., 2013; Medrano, 2009; Salinas et al., 2013) se confirma y corrobora también la relevancia que han tenido los pares en el proceso de inclusión universitaria, siendo sobresaliente las actitudes favorables hacia ellos, consignándolo como un significativo valor en su quehacer universitario, demostrado a través de relaciones interpersonales fundadas en la colaboración y en la amistad, lo que a su vez indica un acercamiento más real de inclusión social (Medrano, 2009; Salinas et al., 2013). Por otra parte, se añaden experiencias de otros proyectos de desarrollo, que confirman estos datos. Al respecto, desde el año 2010 en esta universidad se desarrolla un trabajo de voluntariado organizado por el Sistema de Bibliotecas y por el programa PIANE-UC, con el objetivo de facilitar el acceso a la información para los estudiantes con discapacidad visual y asegurar las condiciones de equidad en cuanto a la accesibilidad de los documentos sugeridos en las asignaturas de su carreras. Para ello, se realiza una campaña “Si tú subrayas, Yo no leo” en donde se suman cada año, más voluntarios para continuar colaborando en la digitalización de documentos y libros, así como también en la grabación en formato audible de aquellas referencias que han solicitado los estudiantes para adaptar a un formato accesible (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2012).

En segundo lugar, la mayoría de los participantes perciben positivamente la necesidad de adaptaciones en las evaluaciones para estudiantes con discapacidad –visual, auditiva y motora--, atendiendo en forma explícita al valor de justicia frente al uso de ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resultado que se corresponde con el estudio de Upton y Harper (2002). Sin embargo, en el ámbito específico de realizar modificaciones en los requisitos de un curso, una cuarta parte de los estudiantes, percibe injusto que se realicen con los estudiantes con discapacidad. Este resultado abre un espacio de reflexión frente al derecho de equidad y de igualdad de oportunidades, puesto que los requisitos de una asignatura sólo podrían suponer un ejemplo, de lo que la institución de educación superior y sus académicos debiese modificar. De hecho, un modelo de inclusión en contextos educativos plantea la no existencia de "requisitos de entrada, ni de mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación" (Fundación HINENI, UNICEF & UNESCO, 2001, p. 44). Entendiéndose que la equidad, se refiere precisamente al derecho, valor y acto de justicia de proveer los apoyos y de las adaptaciones para responder a la diversidad de necesidades que puedan presentar los estudiantes (Alba, 2007).

La construcción de una universidad inclusiva involucra el desarrollo de un proceso de reflexión y evaluación del rol que tiene cada actor en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad y también de la actualización respecto de las concepciones de la discapacidad y de estrategias que aseguren su

participación en la actividad académica. Por lo tanto, es indispensable, la articulación de un trabajo permanente, continuo y conjunto entre –docentes, estudiantes, profesionales del programa para la inclusión, entre otros—. De esta manera, se irá avanzando y asumiendo la importancia, impacto y valor de las adecuaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad, como parte significativa del proceso de inclusión (Leyser & Greenberger, 2008; Lissi et al., 2013; Salinas et al., 2013; Upton & Harper, 2002; Upton et al., 2005) y como uno de los derechos reconocidos por las políticas nacionales e internacionales (FONADIS, 2005; ONU, 2008, 2010; República de Chile, 2010).

En esta línea, y en respuesta a la necesidad de conocimiento respecto a las cuestiones anteriormente planteadas, el programa de tutorías desarrollados en esta universidad, se ha constituido: como una actividad de apoyo al quehacer académico del estudiante con discapacidad; una estrategia efectiva que fomenta la inclusión y una instancia concreta de formación de actitudes favorables hacia las personas con discapacidad y de construcción de conocimientos acerca de las temáticas de la discapacidad y adaptaciones curriculares dirigida a la comunidad estudiantil (Lissi et al., 2012). Entre los resultados reportados por los estudiantes tutores se señala que aprendieron a reconocer los apoyos necesarios para eliminar las barreras a la participación y al aprendizaje por parte de aquellos que presentan discapacidad, destacándose las adaptaciones curriculares y herramientas tecnológicas que favorecen la inclusión, así como también, indicaron haber desarrollado una mayor profundización en conocimientos académicos y habilidades docentes (Lissi et al., 2014).

A su vez, en los últimos años desde el programa PIANE-UC se ha desarrollado un trabajo permanente de asesoría a docentes y a sus ayudantes –estudiantes de apoyo en la asignatura-- de esta universidad, cuyo objetivo es actualizar sus conocimientos en el uso de adaptaciones curriculares no significativas, y que en alguna medida ha podido influir en cuestiones relacionadas con su percepción de la necesidad de adaptaciones para sus estudiantes con discapacidad, y de su importancia para incrementar la participación de todos sus estudiantes. Es preciso añadir además que, en el año 2010 se estableció una alianza entre el Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS del Gobierno de Chile y el programa PIANE UC, con el objetivo de desarrollar acciones de formación y de difusión, respecto de la temática de inclusión en contextos de educación superior. El resultado, tras cuatro años de trabajo, se traduce en la publicación del libro ---En el Camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial y motora— (Lissi et al., 2013). La distribución ha abarcado a todas las universidades del país, y ha sido identificado como una “herramienta para la docencia, orientando al desarrollo de buenas prácticas que deben promoverse en éstos contextos educativos, presentando criterios y estrategias para el desarrollo de adecuaciones curriculares dirigidas especialmente a estudiantes en situación de discapacidad sensorial y motora” (Lissi et al., 2013p. XII).

En tercer lugar, se constatan diferencias en las emociones de los participantes, según el tipo de interacción a establecer con los estudiantes con discapacidad y también con el tipo de discapacidad que presenten sus compañeros. Si bien, la mayoría de los estudiantes no expresa emociones negativas frente a una dinámica de relación con compañeros con discapacidad visual, auditiva y motora; estos resultados se modifican cuando se trata de un nivel de interacción más cercano y concreto. Una cuarta parte de los estudiantes reporta emociones negativas para desarrollar un trabajo con un compañero con discapacidad auditiva o visual, y más de un tercio, en el caso de que presentase problemas del habla, lo que se corresponde con el estudio de Fichten (1998). Por lo tanto, lo que resulta importante de señalar es que los estudiantes sin discapacidad reportan emociones más positivas cuando se trata de establecer un nivel de interacción amplio o concreto con estudiantes con discapacidad motora, coincidente con lo planteado en otros estudios (Findler et al., 2007).

En cuarto lugar, se denotan resultados más moderados al abordar las creencias de los estudiantes sin discapacidad respecto a la inclusión de aquellos que presentan discapacidad en el ámbito académico. Esto queda de manifiesto cuando se observa que sólo la mitad de estudiantes presenta creencias positivas en relación al acceso de estudiantes con discapacidad a esta universidad. Y cuando se trata de un nivel más próximo, en relación al acceso a sus carreras, se observan notables diferencias según el tipo de discapacidad de los estudiantes. En este sentido, más de la mitad de los participantes del estudio presentan creencias positivas respecto al acceso de estudiantes con discapacidad motora a sus carreras, disminuyendo notablemente cuando aluden a compañeros con discapacidad auditiva y aún más si presentan discapacidad visual. En la misma dirección, los estudiantes presentan creencias más positivas respecto a la capacidad de desempeño académico de los estudiantes con discapacidad motora, que de aquellos que presentan discapacidad sensorial. Estos resultados son coincidentes con algunas investigaciones que han explorado esta área (Findler et al., 2007).

En síntesis, desde la perspectiva multidimensional de las actitudes, se abordaron los tres componentes del constructo: –cognitivos, afectivos y conativo-conductuales—, expresados a través de la disposición a apoyar la inclusión, a la percepción de la necesidad de adaptaciones, en las emociones asociadas a la interacción y en las creencias de los estudiantes respecto de la inclusión de estudiantes con discapacidad. Específicamente, se pudo constatar que las creencias de los estudiantes presentan resultados diferentes, respecto a los encontrados en las subescalas de disposición, percepciones y emociones. Al respecto, se podría suponer cierto grado de deseabilidad social en las subescalas en que se presentan resultados más favorables de los participantes de este estudio. Y por otra parte, se podría distinguir que en la subescala de creencias, los resultados no parecieran estar afectados por este posible sesgo. En todo caso, estos resultados presentan coincidencia con otros estudios (Findler et al., 2007), por lo cual estas diferencias

pueden ser el claro reflejo de una visión real y objetiva. Aunque para afirmar este supuesto, se deberá continuar investigando en este ámbito.

Así, los hallazgos de este estudio indican que los estudiantes sin discapacidad presentaban actitudes favorables hacia la inclusión de compañeros que presentan discapacidad, en el momento de aplicación del cuestionario CACDEHI.ES, los que se corroboran con los estudios desarrollados en ese periodo con otros actores --estudiantes con discapacidad y docentes universitarios-- (Hojas, 2009; Lissi et al., 2009; Lissi et al., 2013; Lissi et al., 2014; Salinas et al., 2013) y que además se encuentran en la misma dirección con los resultados obtenidos en la investigación relacionada con el programa de tutoría de pares (Lissi, 2010; Lissi et al., 2012) y con otras intervenciones realizadas en fechas posteriores al mismo. Así, los resultados obtenidos en este estudio marcan una ruta para el desarrollo de diversas intervenciones y posteriores investigaciones y se constituye un gran avance en el nivel de comprensión de las actitudes de la comunidad universitaria hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta institución.

### **3. RELACIÓN ENTRE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD Y SUS ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Los resultados muestran que las estudiantes --mujeres-- presentan actitudes más favorables hacia la inclusión, que los estudiantes hombres. Estos resultados son coincidentes con algunos estudios (López, 2004; Findler et al, 2007; Upton & Harper, 2002; Upton, Harper & Warsworth, 2005), pero difieren de otros en donde no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes según la variable sexo (Choi & Lam, 2001; Gómez & Infante, 2004; Moreno et al., 2006).

En términos específicos, las estudiantes mujeres tuvieron puntuaciones significativamente más altas en cuanto a su disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, así como también, pero en menor magnitud, en su percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad y en sus emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad. Por otra parte, es pertinente señalar que el hecho de no observarse diferencias significativas en las creencias de los estudiantes hombres y mujeres, podría entonces estar indicando un nivel más equivalente de sus ideas, respecto a la inclusión de compañeros con discapacidad en el ámbito académico.

Todo ello, revela puntos muy interesantes a la hora de realizar intervenciones en el contexto universitario. Si bien en algunos estudios, se indica que las actitudes de las mujeres podrían estar explicadas por cuestiones sociales y/o culturales (Findler et al., 2002007; Upton & Harper, 2002), lo que es importante considerar es que la actitud es un constructo, y como tal, puede ser modificado a partir de un proceso de formación y de

sensibilización hacia el proceso de inclusión, en donde la participación de todos y todas es vital para lograr una sociedad que valore y respete la diversidad. Y más aún, en una institución universitaria que se ha planteado el desafío y compromiso de apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, reconociendo que las instituciones de ES disminuyen los obstáculos mediante el desarrollo de apoyos que aseguren el acceso, permanencia y egreso de la educación superior en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, respecto de sus pares (Sánchez, 2014).

Respecto a la variable edad de los estudiantes sin discapacidad y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, no se encontraron correlaciones significativas. Estos resultados difieren con los estudios de Upton y Harper (2002) y de Findler et al (2007) y coinciden con los de Gómez e Infante (2004).

En cuanto al atributo de la carrera universitaria cursada, se observa que el grupo de estudiantes de las carreras de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales presenta actitudes más favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad que los otros dos grupos --Ciencias Básicas y Aplicadas y, de Arquitectura, Arte y Comunicaciones--. Estos resultados se corresponden con la mayoría de los estudios revisados (Alonso, Navarro & Vicente, 2008; Gómez & Infante, 2004; López, 2004; Polo et al., 2011; Santos & Lorenzo, 2010; Suriá et al., 2011). Por otra parte, cabe destacarse que en profesores universitarios se presentan diferencias significativas similares a las de los estudiantes, siendo más favorables las actitudes de aquellos que imparten carreras de humanidades, ciencias sociales y educación (Kraska 2003; Lissi et al., 2013). Específicamente, el grupo de estudiantes de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, presentan creencias más favorables respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico respecto de los otros dos grupos. Así como también, se presenta una mayor disposición a apoyar el proceso de inclusión, y percepción de la necesidad de adaptaciones para estudiantes con discapacidad, pero sólo respecto al grupo de Ciencias Básicas y Aplicadas. Se podría argumentar que en el grupo de estudiantes de carreras de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, podría estar incidiendo positivamente, la mirada y perspectiva más holística del programa de estudios, así como también, las modalidades de trabajo y discusión que se desarrollan en estas carreras integrando de alguna manera la temática de la discapacidad o de la inclusión. No obstante, se debe señalar que los tres grupos de carreras presentan resultados predominantemente positivos, por lo cual es preciso destacar que el hecho de presentar diferencias entre los grupos, no significa que sea exclusivo a las carreras cursadas.

En cuanto a la relación entre la antigüedad en la carrera de los estudiantes sin discapacidad de pregrado y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, no se encontraron diferencias significativas en la muestra de estudiantes sin discapacidad. Estos resultados son contrarios a los diversos estudios revisados (Choi & Lam, 2001; Gómez & Infante, 2004; Suriá, 2011; Upton, Harper &

Warsworth, 2005), aunque habría que considerar que en algunas de estas investigaciones, las diferencias entre las poblaciones refieren a estudiantes de pregrado versus postgrado, y de secundaria versus universitarios.

#### **4. RELACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DE ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD HACIA LA INCLUSIÓN Y SU EXPERIENCIA CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Los resultados muestran que el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal, influye positivamente en las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad en la educación superior. Esto se refleja al observar que las actitudes de los estudiantes son más favorables a medida que aumenta su experiencia con la discapacidad a nivel personal. Esto es coincidente con diversos estudios revisados no sólo con estudiantes, sino también con otros actores educativos (Beattie, Anderson & Antonak, 1997; Antonak, 1981; Budisch, 2004; Choi & Lam, 2001; López, 2004; Meyer, Gouvier, Duke & Advokat, 2001; Moreno et al, 2006; Polo et al., 2011; Upton, Harper & Warsworth, 2005).

Es interesante destacar además, que tanto las emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad de los estudiantes y la disposición de los estudiantes sin discapacidad a apoyar la inclusión de compañeros con discapacidad en esta universidad, son más positivas a medida que aumenta el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal. Así mismo, las creencias respecto a la inclusión en el ámbito académico de los estudiantes sin discapacidad, dependen de un grado mayor de experiencia con la discapacidad a nivel personal.

A diferencia de lo anterior, se observa que el grado de experiencia con personas con discapacidad a nivel educativo, no influye en las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad.

El hecho de que las actitudes favorables se encuentren relacionadas con la experiencia con la discapacidad a nivel personal, da cuenta de la importancia que tiene el contacto más cercano con personas con discapacidad, ya sea con familiares o amigos, denotándose un grado de influencia mayor y de una vinculación más profunda que la del nivel académico.

## 5. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES PREDICTORAS DE LA DISPOSICIÓN DE ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD PARA APOYAR LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA.

De acuerdo a los resultados obtenidos, las variables que mejor predicen la disposición de los estudiantes sin discapacidad para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta universidad, se encuentran relacionadas por una parte a las emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, a la percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad y a la variable sexo --en este caso de las estudiantes mujeres--. Y también, a la experiencia con personas con discapacidad a nivel personal.

Específicamente, se destacan las emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad como el predictor principal de la disposición de los estudiantes sin discapacidad a apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta universidad, seguido de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad y de la variable sexo, en el caso de las estudiantes mujeres. Si bien, la experiencia con la discapacidad a nivel personal presenta un menor valor, es uno de los predictores que resulta de alto nivel de importancia, por el significado e influencia que tiene en las actitudes y en la disposición de los estudiantes a apoyar la inclusión de aquellos que presentan discapacidad.

Al respecto se debe señalar que estos resultados no fueron coincidentes con el estudio desarrollado en esta universidad con docentes (Lissi et al., 2013). Al respecto, situándonos en el escenario de esta universidad chilena, esta diferencia podría estar señalando que en estos dos actores, se manifiestan aspectos diferentes cuando se trata de variables predictoras de la disposición a apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad. Y que en gran medida, también podría estar explicado por el rol que ocupan en el sistema. Pero lo que sí queda claro, es que los estudiantes --compañeros, pares-- pueden establecer un nivel de cercanía mayor con los estudiantes con discapacidad, teniendo gran impacto en instancias de intercambio y relación directa en actividades sociales y académicas (Abad, Álvarez & Castro, 2008; Castellana & Sala, 2005; Castro de Paz & Abad, 2009; Clarck, 2007; Lissi et al., 2013; Salinas et al., 2013). Como se ha mencionado, las actitudes y la disposición favorable de los estudiantes podrían determinar el éxito académico de sus pares con discapacidad (Clarck, 2007; Verdugo et al., 1994; Verdugo et al., 2013).

Por lo tanto, esto resulta de un alto nivel de trascendencia, ya que tanto las emociones asociadas a la interacción, como la percepción de la necesidad de adecuaciones son ámbitos que se puede intervenir y lo que es más importante, en esta comunidad se puede afianzar aún más. De hecho, ha sido uno de los principales fundamentos para continuar en esta tarea en pro de la inclusión a través de diferentes intervenciones desarrolladas en fechas posteriores al estudio y que de acuerdo a los resultados han tenido un impacto positivo (Lissi et al., 2013; Lissi et al., 2014).



Específicamente en el diseño de un programa de tutorías de pares y de programas de voluntariado para apoyar a los estudiantes en su quehacer académico (Lissi et al., 2013; Lissi et al., 2014). Las tutorías entre iguales ha permitido establecer diversas dinámicas de relación entre los estudiantes con y sin discapacidad, obteniendo logros significativos a nivel académico y social (Lissi et al., 2014). Además se suman otras instancias complementarias de difusión ya sea de experiencias exitosas, de información relacionada con temáticas de accesibilidad, tecnologías de inclusión, ofrecidas a través de los medios de comunicación de la institución – Revista Universitaria, Canal 13 de televisión de la Universidad Católica, Revista Diálogos UC--; de instancias universitarias – Puertas abiertas al Novato UC, Campaña Si tú subrayas yo no leo, Organizaciones estudiantiles, Unidad de pastoral, actividades deportivas y culturales--. Por último, en los últimos años se ha producido un mayor desarrollo de actividades académicas, relacionadas con asignaturas que vinculan de manera transversal la temática de la discapacidad, accesibilidad, tecnologías y de la educación inclusiva, en las carreras de Construcción Civil, Educación, Ingeniería y Psicología. Todo ello, siguiendo las orientaciones y estrategias para desarrollar un mayor conocimiento de la discapacidad y de la inclusión, así como también para fomentar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Arias et al., 2013; Abad et al., 2008; Verdugo et al., 1994).

Tal como se ha planteado anteriormente, “el éxito de las políticas tendentes a mejorar la inclusión social de las personas con discapacidad depende en gran medida del grado de conocimiento, las creencias y las actitudes de la sociedad hacia la discapacidad” (Arias et al., 2013, p. 61). Y “la calidad de la experiencia en la educación superior del estudiante con discapacidad, tal como en el caso de todos los alumnos, dependerá en buena medida de las relaciones que establezca con sus compañeros” (Lissi et al., 2013, p. 74). Es así como el apoyo de los compañeros universitarios, se percibe como la ayuda más importante para los estudiantes con discapacidad (Abad et al., 2008; Castellana & Sala, 2005; González & Araneda, 2005).

## **CAPITULO VI: CONCLUSIONES**

---

- 1. Conclusiones finales**
- 2. Limitaciones**
- 3. Implicaciones y futuras iniciativas**

Finalmente, en este capítulo se presentan diversas conclusiones, basadas en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que permiten distinguir cómo el conjunto de resultados obtenidos se integran en la realidad social construida en cuanto al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior (en adelante ES), desde la mirada de los estudiantes sin discapacidad. Además, se plantean algunas limitaciones e implicaciones, incorporando diversas sugerencias para desarrollar en futuras investigaciones e intervenciones.

## 1. CONCLUSIONES FINALES

El proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos educativos, plantea un desafío a alcanzar en donde no sólo importan los compromisos y responsabilidades que asuman los países en términos de sus leyes y políticas, sino que tiene que ver con el desarrollo de mejoras en el funcionamiento de las instituciones y de la actuación de los diferentes actores (Verdugo, Gómez & Navas, 2013). Entendiendo que la discapacidad es un constructo social que emerge a partir de la interacción de la persona y el entorno; y que estos factores contextuales --físicos, sociales y actitudinales- pueden determinar las oportunidades en la participación y la calidad de vida de las personas con discapacidad (Badía & Orgaz, 2013; Verdugo, 2003; Verdugo et al., 2013). Específicamente, en contextos universitarios, este constructo social se elicitaba cuando los diferentes sistemas interactúan, y como resultado crean e instalan condiciones que pueden favorecer o limitar el quehacer académico y social de los estudiantes con discapacidad.

En la última década, se ha incrementado el número de estudiantes con discapacidad en la educación superior a nivel mundial, siendo Chile uno más en el conjunto de países que ha incorporado importantes avances en esta materia (FONADIS, 2005; Lissi et al., 2013; Salinas et al., 2013) y que por décadas había mantenido restricciones explícitas en el acceso a las diferentes instituciones de ES (González y Araneda, 2005; Lissi et al., 2013). Sin embargo, también es cierto que la creciente transformación de la ES, ha generado diversos y complejos problemas que podrían afectar a las instituciones de ES en la ampliación del acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad, pero lo que es evidente es que la inclusión es una realidad que ha llegado para quedarse.

En este sentido, en Chile se ha evidenciado un aumento en la matrícula de estudiantes con discapacidad en las universidades, distinguiéndose importantes cambios. Esta transformación emerge a partir del establecimiento de normativas y políticas gubernamentales e institucionales (FONADIS, 2005; ONU, 2008; República de Chile, 2010; SENADIS, 2014), pero fundamentalmente de la actuación de personas con discapacidad, de sus familias y de profesionales vinculados con el área de la educación de las instituciones, que han permitido superar algunas de las barreras de acceso, permanencia y egreso de la ES.

En esta línea de avance, la Pontificia Universidad Católica de Chile, teniendo una larga trayectoria en el ámbito de acceso a estudiantes con discapacidad por una vía de admisión especial, en el año 2007 asume el desafío de continuar avanzando, e instala el Programa para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales, PIANE UC (Lissi et al., 2009; Salinas et al., 2013). En este contexto se desarrollan diversos servicios dirigidos a los estudiantes con discapacidad y a la comunidad universitaria con el objetivo de afianzar el desarrollo de prácticas inclusivas. Pues bien, en el año académico 2008-2009, profesionales de la carrera de psicología y del programa PIANE inician acciones de investigación acerca de las actitudes de la comunidad universitaria hacia el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC, mediante el cual se abren paso a un mundo sin fronteras, asumiendo para ello, otros importantes desafíos.

La importancia de desarrollar investigación en el área de las actitudes de la comunidad universitaria hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad está sólidamente respaldada (Borland & James, 1999; Gómez & Infante, 2004; Lissi et al., 2009; Lissi et al., 2013; Lissi et al., 2014; Rodríguez & Álvarez, 2013; Salinas et al., 2013; Upton et al., 2005; Vasek, 2005; Verdugo et al., 1994; Verdugo et al., 2013), debido al incipiente abordaje y por ende de los instrumentos para medir este constructo desde una perspectiva multidimensional (Antonak, 1982; Antonak & Livneh, 1988; Findler et al., 2007; Gething, 1994; Siller, 1967, citado en Verdugo et al., 1994; Verdugo et al., 1994; Wilczenski, 1992, 1995; Yunker, 1988; Yunker, Block, & Young, 1966). Así como también, por el reconocimiento de la realidad presente y emergente, y por las implicaciones para establecer mejoras en las políticas y prácticas educativas de las instituciones de ES, y por consiguiente aumentar las oportunidades de participación en el quehacer académico y social de los estudiantes con discapacidad (Antle, Montgomery & Satpleford, 2009; Lissi et al., 2013; Lissi et al., 2012; Verdugo et al., 1994).

En el marco del presente trabajo de tesis doctoral los objetivos fueron: conocer las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES; distinguir su relación con variables sociodemográficas y de experiencia con la discapacidad y e identificar las variables predictoras de la disposición de estudiantes sin discapacidad a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad en una universidad chilena. Entendiéndose para ello que las actitudes son “un conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas; estas constituyen expresiones de los componentes cognitivos (...), afectivos (...) y conativos (...) de una actitud (Verdugo et al., p. 21).

En este sentido, la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) ofrece la posibilidad de presentar estos resultados, distinguiendo cómo los diferentes sistemas se encuentran relacionados en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de ES. Especialmente, entre los estudiantes participantes del estudio, los estudiantes con discapacidad y otros sistemas intervinientes.

Desde esta perspectiva (ver Figura 22) el modelo ecológico nos muestra cómo los diferentes sistemas se encuentran organizados, destacándose de manera particular --el microsistema-- nivel más próximo al estudiante con discapacidad, y en donde encuentran los estudiantes sin discapacidad, cuya actuación podría ser determinante en el quehacer académico y social del estudiante universitario con discapacidad (Salinas et al., 2013; Verdugo et al., 2013).

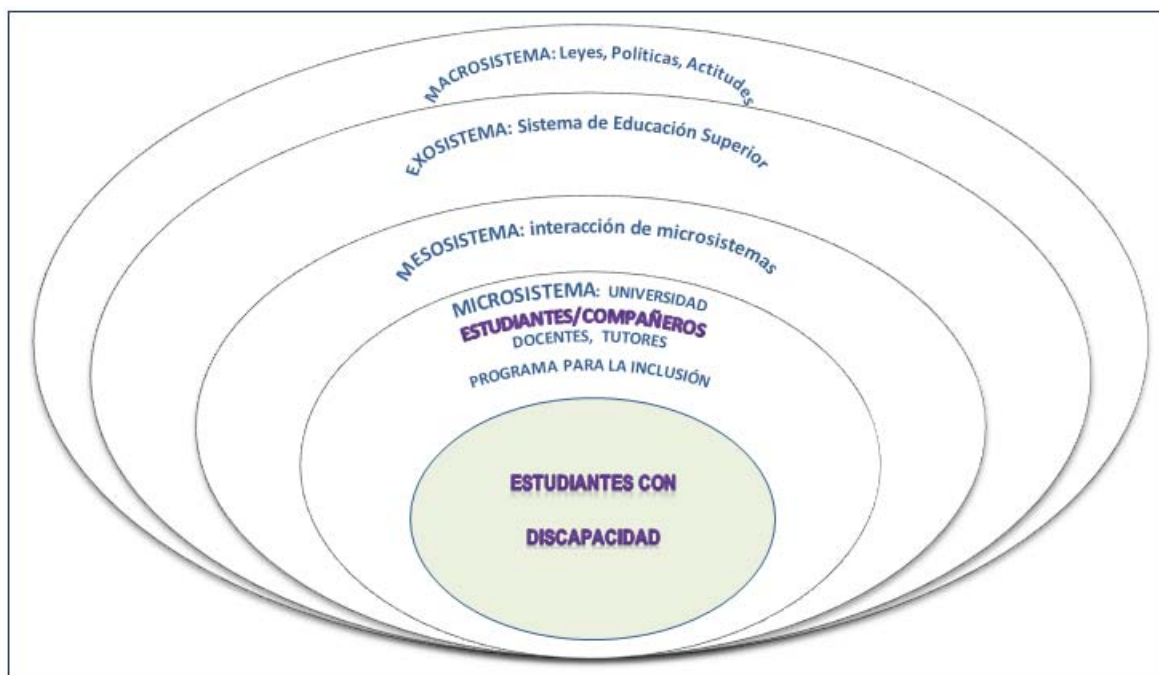


Figura 22. Modelo ecológico del proceso de inclusión en contextos universitarios

En este contexto, en cada uno de estos sistemas se ubican diferentes actores y factores que pueden actuar como facilitadores u obstaculizadores del proceso de inclusión, influyendo de manera directa en la actividad universitaria de los estudiantes con discapacidad. En cuanto aquellas actuaciones que podrían mejorar este quehacer, se destaca: a) el establecimiento de leyes y normativas a nivel nacional e institucional relacionadas con la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad (República de Chile, 2010; ONU, 2008, 2010), b) el desarrollo de acciones de apoyo y entrega de recursos profesionales, materiales y tecnológicos que le permitan a la persona con discapacidad asegurar su participación en la sociedad, c) la difusión, sensibilización y promoción de los derechos de las personas con discapacidad, d) el desarrollo de sistemas de accesibilidad y diseño universal en todos sus niveles, e) la instalación de programas y servicios para la inclusión en las universidades, e) la formación de los docentes universitarios, en temáticas generales de la discapacidad y de metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión --uso de adaptaciones curriculares--, f) el desarrollo de adaptaciones curriculares indispensables para que los estudiantes con discapacidad puedan participar en condiciones de equidad, y g) el desarrollo de programas de formación de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Bilbao, 2010; Borland & James, 1999; Castellana, 2005; Castellana y Sala 2005; Castro et al., 2006; Izzo, Hertzfeld, Konur, 2006; Lissi et al., 2009; Moreno, 2006; Shevlin et al., 2004; Simmons-Reed & Aaron, 2001; West et al., 1993).

En relación a lo comentado, a nivel del microsistema y exosistema, en esta universidad se han desarrollado múltiples acciones vinculadas con el ámbito de desarrollo de acciones vinculadas al área académica, admisión, gestión y administración, comunicaciones, tecnología e infraestructura, en las cuales se han logrado importantes resultados. A nivel del macrosistema, se puede admitir que en Chile se han forjado un conjunto de normativas nacionales en relación a los derechos a la ES y de accesibilidad, incluyéndose por tanto, regulaciones en el acceso a estudios universitarios, los que en gran medida han llevado a las instituciones de ES a desarrollar sus propios reglamentos para asegurar condiciones de equidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de todos sus estudiantes. Todo ello declara que el conjunto de políticas han cobrado mayor valor en el país y en las universidades, confirmándose que lo que ocurre en el macrosistema trasciende en la persona, al instaurar normativas que planteen exigencias a las universidades en relación con la inclusión de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, en esta universidad, en el año 2010, se instauraron algunas regulaciones vinculadas al proceso de admisión a la UC por vía de admisión especial y en algunos requisitos en la asignatura extranjera de inglés. Además, se incorporaron adaptaciones en las evaluaciones habilidades comunicativas en inglés y español que se realiza a todos los estudiantes de la universidad. En el ámbito de obtención de recursos tecnológicos, materiales y pedagógicos para los estudiantes, se continuó recibiendo apoyo del Servicio Nacional de la Discapacidad SENADIS, mediante proyectos concursables. Junto a lo anterior, se consolidó una alianza entre el PIANE UC y este servicio para el desarrollo de acciones de intercambio con otras instituciones de ES del país, estableciendo una red de instituciones de ES inclusivas.

Habiendo hecho esta introducción, se presentan a continuación los principales resultados obtenidos que responden a los objetivos y a las siguientes preguntas de investigación.

**En cuanto a la pregunta de ¿Cómo son las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en una universidad chilena?**

Las actitudes de los participantes del estudio hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta universidad chilena son predominantemente favorables, destacándose en cuanto a su percepción de la necesidad de adaptaciones para estudiantes con discapacidad, en sus emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, y en su disposición a apoyar el proceso de inclusión. En cuanto a las creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, se denotan una moderada tendencia a ser favorables.

Al respecto, lo que podría estar influyendo en las actitudes favorables de estos estudiantes hacia la inclusión de esta universidad, es la larga trayectoria de acceso y admisión especial para quienes presentan discapacidad; derecho principal de las personas con discapacidad en contextos universitarios, el que además es avalado por la reciente normativa establecida en el país (República de Chile, 2010).

Por lo tanto, si bien el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad y de implementación de servicios específicos, se encontraba en una etapa incipiente de desarrollo en el momento de realizar esta investigación, la comunidad estudiantil presenta una favorable visión y valoración hacia la diversidad. Todo ello, en el marco de los resultados reportados en el presente estudio y corroborado en los demás (Lissi et al., 2013; Lissi et al., 2014; Medrano, 2009; Salinas et al., 2013) donde se subraya la actuación de los pares, compañeros o tutores pares, como uno de los actores fundamentales que facilitan el quehacer de los estudiantes con discapacidad, asegurando su permanencia y egreso de la ES.

### **Respecto a ¿Qué relación existe entre las variables sociodemográficas de los participantes y sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES?**

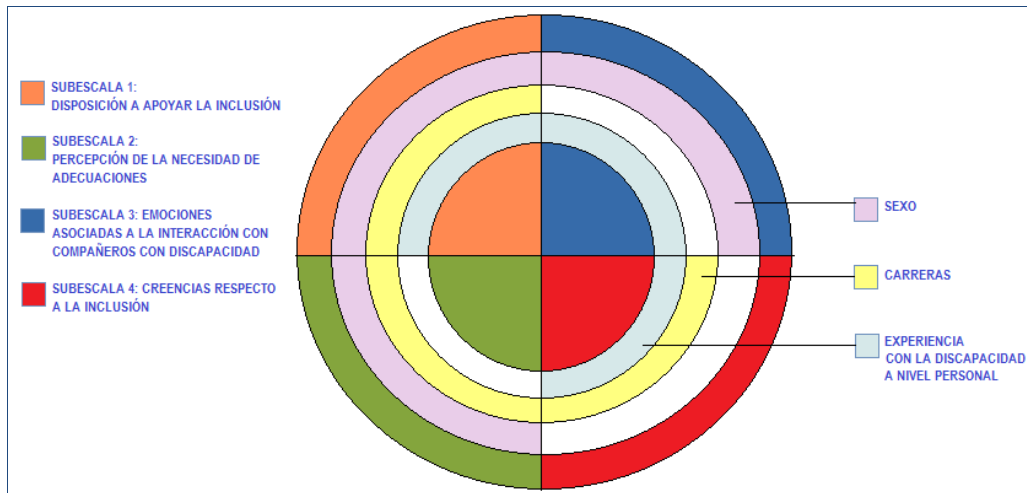
Los resultados demuestran que las variables sexo y carrera cursada presentan diferencias significativas respecto de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES.

Por una parte, las estudiantes mujeres presentan actitudes más favorables hacia la inclusión, que los estudiantes hombres, siendo coincidente con otros estudios (López, 2004; Findler et al, 2007; Upton & Harper, 2002; Upton et al., 2005). Y por otra parte, el grupo de estudiantes de las carreras de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales presenta actitudes más favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad que los otros dos grupos --Ciencias Básicas y Aplicadas y, de Arquitectura, Arte y Comunicaciones--, encontrándose estos resultados en la misma dirección con varios estudios (Alonso, Navarro & Vicente, 2008; Gómez & Infante, 2004; López, 2004; Polo et al., 2011; Santos & Lorenzo, 2010; Suriá et al., 2011).

### **En cuanto a ¿Qué relación existe entre la variable experiencia con la discapacidad y las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES?**

Los resultados demuestran que el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal, influye positivamente en las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad en la ES, constatándose la importancia que tiene el contacto más cercano con personas con discapacidad, ya sea con familiares o amigos, mediante una vinculación más profunda que la del nivel académico.

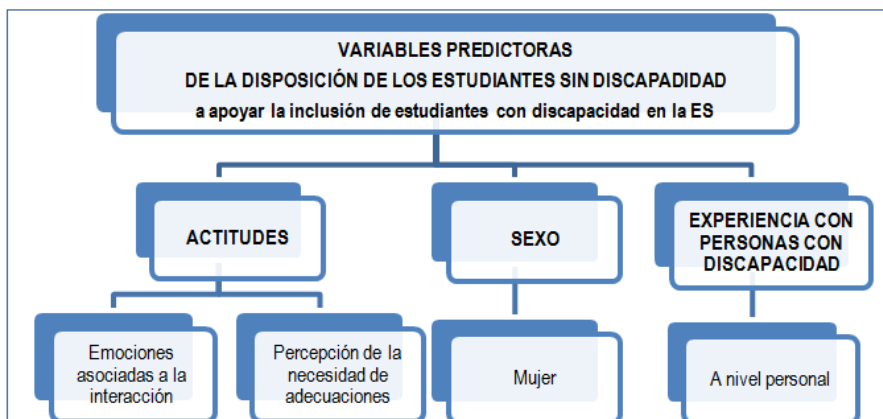
A modo de síntesis, en la Figura 23 se presenta lo descrito anteriormente, destacándose las cuatro subescalas y las variables que presentaron diferencias significativas. Específicamente, en la relación de las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la ES y las variables sociodemográficas y de la experiencia con la discapacidad.



**Figura 23.** Gráfico de síntesis: Relación entre las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de aquellos que presentan discapacidad en la ES y variables sociodemográficas y de experiencia con la discapacidad

**Por último, respecto de ¿Qué variables predicen mejor la disposición de estudiantes sin discapacidad para apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en una universidad chilena?**

Las variables que mejor predicen la disposición de los estudiantes sin discapacidad para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta universidad, son las emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, la percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, el sexo --en este caso de las estudiantes mujeres-- y la experiencia con personas con discapacidad a nivel personal (ver Figura 24).



**Figura 24.** Esquema de las variables predictoras de la disposición de los estudiantes sin discapacidad a apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior

Es preciso destacar que en este estudio, las diferencias significativas fueron valoradas, a través del tamaño del efecto (Cohen, 1988), puesto que cuando se trata de poblaciones muestrales grandes, es indispensable interpretar los resultados en base a la técnica estadística *d* de Cohen. Lo anterior expresa un grado de rigurosidad en términos psicométricos que asegura la evaluación y evidencia reportada en la investigación.



Estos resultados reflejan y reportan resultados que han sido considerados en diversas intervenciones desarrolladas en fechas posteriores al estudio. Es por ello que como parte del equipo de profesionales que diseñaron el libro anteriormente comentado (Lissi et al., 2013), admitimos de manera tan segura y fehaciente que “la calidad de la experiencia en la ES del estudiante con discapacidad, tal como en el caso de todos los alumnos, dependerá en buena medida de las relaciones que establezca con sus compañeros” (Lissi et al., 2013, p. 74), lo que además es corroborado por diversos autores (Abad et al., 2008; Arias et al., 2013; Castellana & Sala, 2005; González & Araneda, 2005).

Finalmente, cabe destacar que el presente trabajo de tesis doctoral representa un largo trabajo desarrollado en una realidad social que ha tenido una importante transformación. Y que la construcción de una sociedad más justa e inclusiva pasa por distinguir en los diferentes sistemas –políticas, institución universitaria, carreras, actores—las responsabilidades compartidas para implementar las mejoras que actualmente se traslucen en las prácticas y en los discursos de esta comunidad. Y que más adelante, permitirán desarrollar otras nuevas acciones en el ámbito académico, de investigación y social.

## 2. LIMITACIONES

La primera limitación a señalar se refiere al carácter voluntario de los participantes que componen la muestra de este estudio, mediante la emisión de sus respuestas en un cuestionario auto administrado en la plataforma informatizada.

La segunda limitación alude a que la mitad de los estudiantes sin discapacidad reportó haber tenido alguna experiencia con compañeros con discapacidad en la universidad, por lo cual, esto también podría considerarse como un sesgo.

Ambos puntos, podrían haber influido en los positivos resultados obtenidos, puesto que los estudiantes que contestaron el cuestionario CACDEHI.ES pudieron ser aquellos que justamente presentaban cierta vinculación o cercanía con la inclusión de estudiantes con discapacidad.

La tercera limitación, se refiere a un posible sesgo de deseabilidad social en los resultados obtenidos. Al respecto, es pertinente señalar que existe evidencia respecto de que las actitudes hacia las personas con discapacidad y la deseabilidad social se relacionan positivamente (Minnes & Tsuk, 1986, citado en Fichten, 1988). Considerando esta evidencia, en el presente estudio, se desarrollaron diversas estrategias para disminuir la posibilidad que emergiera este sesgo. Dentro de ellas, se encuentran el formato de respuesta, la modalidad en la aplicación del instrumento, el resguardo de ninguna consecuencia desfavorable, y el anonimato y confidencialidad de los datos de identificación. En cuanto al formato de respuesta, se optó por el modelo de test de categorías ordenadas para manifestar el grado de acuerdo con los ítems presentados (Abad, Olea, Ponsoda & García, 2011) a través de una escala Likert de 4 puntos desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo. La opción de no incluir una categoría central o neutra, se justifica porque con demasiada frecuencia termina siendo la elegida y porque además, se ha demostrado que lo importante radica en que los indicadores psicométricos de los reactivos utilicen un número mayor a tres categorías (Morales, Urosa & Blanco, 2003, en Abad et al., 2011). Específicamente, no se incluyó una posición neutra, con el objetivo de intencionar una postura “de acuerdo” o “de desacuerdo” frente a los reactivos, aunque podría haber incidido también como una forma de polarizar las respuestas. Sin embargo, lo que habría que tener presente, es que lo que distingue a los estudios que muestran un sesgo de influencia predominantemente positiva de los que no, es la situación personal de los involucrados, en donde no haya consecuencias involucradas (Fichten, 1988; Verdugo et al., 1994) y donde además se complementen los resultados de la medición indirecta, con evidencia que refiera información obtenida del comportamiento directo de los actores en contextos naturales (Arias et al., 2013).

En esta línea, el tipo de registro y modalidad de aplicación, estuvo referida a utilizar un cuestionario informatizado en línea puesto que incluye múltiples ventajas (Kaplowitz, Hadlock & Levine, 2004; Porter & Whitcomb, 2002; Shannon & Bradshaw, 2002) --la elección del momento, el lugar y el periodo de tiempo para registrar y enviar sus respuestas--. Y por último, señalar que el consentimiento informado explicitaba el resguardo de ninguna consecuencia desfavorable en el caso de no querer participar en el estudio, el carácter de confidencialidad y anonimato de los participantes.

Además, cabe señalar que en gran medida estos resultados se corresponden con lo reportado en estudios desarrollados en esta institución, incluyendo la voz de los estudiantes con discapacidad y de estudiantes tutores y la visión de los docentes universitarios (Lissi et al., 2009, Lissi et al., 2012; Lissi et al., 2014, Salinas et al., 2013).

Por último, es preciso señalar una limitación relacionada con el enfoque teórico escogido, respecto de la relación de las actitudes y las creencias estereotípicas entendidas como “el componente cognitivo de las actitudes prejuiciosas (Allport, 1954)” (Echeverría & Flores, 2012, p. 345). De hecho, una de las razones para investigar las actitudes se relaciona con la influencia que presentan sobre la conducta, y en cómo se desarrolla el proceso de socialización, lo que además permitiría entender de mejor manera cómo se forman los prejuicios (Verdugo et al., 1994). Tal como se mencionó en el primer capítulo, los prejuicios al igual que las actitudes, se conforman de tres componentes; --cognitivo-- los estereotipos, --afectivo-- las emociones negativas, y --conativo o conductual-- correspondiente a la discriminación- (Brown, 1995; citado en Echeverría & Flores, 2012). Es por ello, que esto se constituye como una oportunidad para desarrollar futuras investigaciones respecto de cómo los sistemas sociales desarrollan acciones de exclusión y discriminación con las personas que presentan discapacidad en la universidad.

### **3. IMPLICACIONES Y FUTURAS INICIATIVAS**

El proceso de inclusión conlleva cambios en el sistema educativo y en sus políticas, en el funcionamiento de las instituciones, en las actitudes y por ende en las prácticas y dinámicas de relación de todos los actores – docentes, estudiantes, profesionales de apoyo, entre los más importantes-- (Fundación HINENI, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia & Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [Fundación HINENI, UNICEF & UNESCO], 2001; Lissi & Salinas, 2012; Lissi et al., 2013; Salinas et al., 2013; OMS-BM, 2011; ONU, 2010). Un ejemplo reciente es la Declaración de Santiago, estableciendo diversos acuerdos en torno a la importancia de reconocer la necesidad de ampliar el acceso, la equidad y la participación de los estudiantes con discapacidad en contextos universitarios (SENADIS, 2014). A lo anterior se suma, el momento histórico que actualmente vive Chile, en donde se vislumbran positivos cambios en

términos de la reforma educacional y de políticas públicas específicas en el marco de inclusión y de atención a la diversidad de estudiantes que presentan discapacidad

A partir de lo anterior, se podrían sugerir diferentes estrategias de intervención.

En primer lugar, se destaca la importancia que tendría la introducción de contenidos en los diversos programas de estudios en la institución donde se llevó a cabo el estudio. Un modelo transversal de contenidos relacionados con la discapacidad, es plausible puesto que los principios de los derechos de las personas con discapacidad presentan una amplia gama de aspectos vinculados a las diferentes carreras universitarias. Entre ellos se encuentran la temática de accesibilidad la que está estrechamente relacionada con la igualdad de oportunidades, diseño accesible, valoración a la diversidad, e inclusión.

Algunos autores señalan que la temática de accesibilidad es una condición esencial para cualquier proyecto de inclusión, e incluso admiten que es “un reto prioritario de los estamentos universitarios” (Díez et al., 2011, p. 60). Pues bien, si se reconoce su relación con factores contextuales, se advierte un “amplio abanico de posibilidades que van desde las modificación de aspectos físicos muy cercanos a la persona hasta el diseño de políticas sociales por parte de los gobiernos de un país” (Díez, 2013, p. 406). Es decir, es aplicable a diversos entornos –físicos, sociales o virtuales—. Por lo tanto, es congruente con los contenidos de los programas de estudios de diversas carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, Ciencias Básicas y Aplicadas y de Arquitectura, Artes y Comunicaciones. Al respecto, es relevante mencionar que algunos docentes de esta universidad ya han incorporado esta materia en sus asignaturas, y en donde además, se ha empezado a realizar un abordaje práctico por parte de estudiantes de las carreras de ingeniería, construcción civil, diseño, arquitectura, licenciatura en arte, educación, trabajo social y psicología.

Es preciso destacar la relevancia que tiene la accesibilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, Burlaghster (2001) indica que el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) es un paradigma emergente e innovador que favorece la igualdad de oportunidades y que garantiza la construcción de conocimiento de todos los estudiantes (Díez et al., 2011; Roberts, Park, Brown & Bryan, 2011). El hecho que el DUA se fundamente en el principio de valoración y aceptación de la diversidad, pone de manifiesto que estamos tratando de un paradigma necesario e indispensable en el quehacer de los docentes universitarios (Salinas et al., 2013). Una de las maneras efectivas de responder a la diversidad, comprende el diseño y desarrollo de propuestas curriculares acordes a las necesidades de todos los estudiantes y por ende de los estudiantes con discapacidad (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2005). Entonces el DUA plantea la oportunidad a la comunidad docente para utilizar estrategias que permitirán potenciar las oportunidades de participación de todos sus estudiantes, así como también, disminuir las barreras que se enfrentan los estudiantes con discapacidad en su quehacer académico (Salinas et al., 2013; Schelly, Davis & Spooner,

2011). Son múltiples las estrategias para desarrollarlas en contextos de educación superior, entre las cuales se destaca -el uso de adaptaciones curriculares, disposición de apoyos y recursos personales y tecnológicos y un proceso permanente de evaluación y reflexión acerca del impacto de los ajustes y adaptaciones desarrolladas- (Burlaghter, 2001; Schelly, Kenny & McNeela, 2011).

Por lo tanto, es indispensable continuar desarrollando intervenciones en esta línea, pero no sólo con aquellos docentes de estudiantes con discapacidad, sino que continuar en la ruta de intercambio con los diferentes departamentos y estamentos de la universidad, que asesoran y ofrecen formación continua a todo el profesorado. Es importantísimo que cada año se establezcan estrategias de difusión, apoyo y asesorías directas y permanentes a estos actores, de tal manera de contribuir el desarrollo de prácticas que favorezcan su instalación como dinámicas naturales en una clase, en una facultad, en la universidad y en la comunidad entera. Por último, señalar que la temática de accesibilidad y diseño universal es una de las áreas y líneas de investigación a continuar desarrollando en una universidad chilena, por quien presenta este trabajo.

En segundo lugar, desarrollar estrategias de intervención basadas en la formación de actitudes es un área de alto nivel de relevancia en esta universidad. En este sentido, y tal como se ha señalado con antelación, se han desarrollado diversos programas entre los cuales se destaca el programa de tutorías de pares, y el sistema de voluntariado que ha permitido favorecer el desarrollo de actitudes más favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta institución. Además, los medios de difusión han cumplido un rol fundamental en el proceso, donde no sólo se han llevado a cabo comunicaciones en revistas científicas, sino que también en revistas de la institución que incluye una cobertura bastante amplia de la comunidad estudiantil y docente. No obstante, es necesario continuar esta labor, y de manera más específica con otros actores; los cuales están vinculados al quehacer administrativo y de gestión, puesto que cumplen una actividad que se vincula directamente con el ámbito académico de los estudiantes con discapacidad. A la fecha se encuentran en curso una serie de acciones que intentan cubrir este ámbito, en lo que se refiere a los departamentos de admisión, biblioteca, salud estudiantil, entre otros. En síntesis, esta universidad ha asumido una responsabilidad social compartida y un compromiso con la temática de inclusión de estudiantes con discapacidad, mediante apoyos concretos, espacios de información, intercambio, evaluación y de reflexión, lo que en gran medida permite vislumbrar la continuación de intervenciones, mejoras y proyectos de desarrollo y de investigación.

En tercer lugar, emerge la necesidad de generar sugerencias para introducir en las políticas públicas y regulaciones institucionales y nacionales, en cuanto al proceso de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de ES. Al respecto, es necesario subrayar que aún faltan consideraciones más explícitas respecto a la definición de ajustes, adaptaciones y apoyos, y exigencias hacia los actores en cuanto a sus deberes en el desarrollo de prácticas docentes, puesto que las indicaciones en la

legislación aún son muy generales. Recordando que en el ámbito específico de Educación Superior, la ley 20.422 (República de Chile, 2010) establece que “las instituciones deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (p. 21). Específicamente, se sugieren modificaciones y especificaciones para regular las vías de admisión a las universidades, desarrollar exigencias más explícitas en cuanto a las adaptaciones curriculares, apoyos, recursos y servicios dirigidos a los estudiantes universitarios con discapacidad para asegurar condiciones de equidad y calidad en la educación. Además, se podría proponer regulaciones mediante ayudas económicas y becas de estudio, de tal manera de asegurar la permanencia y egreso de estos estudiantes, y permita a los estudiantes con discapacidad asumir los costes de sus estudios universitarios como una instancia posible, y no como una acción que desencadene un endeudamiento para el estudiante y para su familia.

En cuarto y último lugar, es indispensable desarrollar acciones permanentes de formación continua por parte de los estudiantes de carreras universitaria del área de educación, puesto que el ámbito de ejercicio docente se fomenta en la introducción e instalación de las estrategias mencionadas anteriormente, basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (Lissi et al., 2014; Salinas et al., 2013). Todo ello, en concordancia con lo planteado en la Ley 20.422 (República de Chile, 2010), y con las propuesta de Reforma Educativa (Bachelet, 2013; República de Chile, 2014) respecto de los cambios y modificaciones a introducirse en los programas de formación y en la actualización de los académicos, para responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes, así como también para fortalecer una educación de calidad que promueva por una parte la inclusión de ellos en los diferentes niveles y que por otra parte, disminuya la desigualdad en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo nacional.

## REFERENCIAS

---

- Abad, D., Méndez, I. & Mendoza, F. (2010). Discapacidad Sensorial. En Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación, Universidad Autónoma de Madrid (Eds.), *Protocolo de Atención a Personas con Discapacidad en la Universidad* (pp. 11-26). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. & García C. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Síntesis.
- Abad, M., Álvarez, P. & Castro de Paz, J. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 129-150. Extraído de: <http://www.grupo-edi.com/anuarios.php?user=>
- Aguado, A., Florez, M.A. & Alcedo, M. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673. Extraído de: <http://www.psicothema.com/contenidos.asp>
- Aguilar, M., Fernández, E. & Gutiérrez, L. (2003). ¿Tienen los futuros maestros una actitud especialmente favorable hacia la diversidad? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 329-333.
- Ainscow, M. & M, César. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. In T. Booth, K. Nes and M. Stromstad (eds.), *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer
- Ainscow, M. (2008). *Understanding the development of inclusive schools (2a Ed.)*. London: Falmer Press
- Alba, C. (2007). *Educación Inclusiva (Aula Virtual)*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España [INTEF-MEC] <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.1.2.htm>
- Alcantud, F. (1997). Universidad y Diversidad. En F. Alcantud (Ed), *Universidad y Diversidad* (pp. 29-45). Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
- Alcantud, F., Asensi, C. & Ávila, V. (2000). *La Integración de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores*. Valencia: Universitat de València.
- Aleman, I. & Villuendas, M. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia*, 11(34), 183-215.
- Alonso, M., Navarro, R. & Vicente, L. (2008). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. Jornades de Foment de la Investigació, Universitat Jaume I. Extraído de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf>
- Allport, G. (1935). Attitudes, En C. Murchison (Ed.), *A Handbook of social Psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. A. & Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.



- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington D.C.: Author.
- Americans with Disabilities Act [ADA] (1990). *Americans with Disabilities Act of 1990 - ADA: Public Law 101-336*. Washington, D.C.: Government of the United States. Extraído de: <http://www.usdoj.gov/crt/ada/adahom1.htm>
- Americans with Disabilities Act Amendments Act [ADAAA] (2008). *Americans with Disabilities Act Amendments Act of 2008 - ADAAA: Public Law*. Washington, D.C.: Government of the United States.
- Anderson, D., Wozencroft A. & Bedini L. (2008). Adolescent girls' involvement in disability sport: a comparison of social support. *Journal of Leisure Research*, 40(2), 183-207.
- Antle, B., Montgomery, B. & Stapleford C. (2009). The many layers of social support: capturing the voices of young people with spina bifida and their parents. *Health & Social Work*, 34(2), 97-106. Extraído de: <http://www.biomedsearch.com/article/many-layers-social-support-capturing/199068329.html>
- Antonak, R. (1980). Psychometric analysis of the Attitudes towards Disabled Persons Scale, Form-O. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 23, 169-176
- Antonak, R. (1981). Prediction of attitudes towards disabled persons: a multivariate analysis. *The Journal of General Psychology*, 104, 789-884.
- Antonak, R. (1982). Development and psychometric analysis of the scale of Attitudes toward Disabled Persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 13, 22-29.
- Antonak, R. (1988). Methods to measure. Attitudes towards people who are disabled. En H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with Disabilities* (pp. 109-126). New York: Springer Publishing Company.
- Antonak, R., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinion Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149
- Antonak, R., & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics and scales*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Antonak, R. & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22, 211-224.
- Arias, B., Verdugo, M. A., Gómez, L. & Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 61-88). Santiago, Chile: Amarú Ediciones.
- Arias, V., Verdugo, M. A., Arias, B. & Gómez L. (2013). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños y adultos. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 307-327). Salamanca: Amarú.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

- Ávila, V. (1998). *Análisis de la problemática de los alumnos con deficiencias visuales en los estudios universitarios: El caso de la Universitat de València*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Bachelet, M. (2013). *Reforma Educacional. Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. Santiago: Autor. Extraído de: <http://michellebachelet.cl/wp-content/uploads/2013/10/Reforma-Educacional-14-21.pdf>
- Badia, M. & Orgaz, M.B. (2013). Personas con parálisis cerebral: optimizar los resultados personales de participación para una vida de calidad. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 207-229). Salamanca: Amarú.
- Badía, M., Orgaz, M., Verdugo, M. A., Ullán, A., Martínez, M. & Longo, E. (2011). El inventario de evaluación del ocio en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 42(3), 7-22.
- Bailey, J. (2004). The Validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, 39, 76-87.
- Barnes, (2006). Formal Qualifications for Language Tutors in Higher Education: A Case for Discussion. *Deafness and Education International*, 8(3), 106–124.
- Barr, J. & Bracchita, K. (2008). Effects of contact with disabilities: positive attitudes and majoring education. *The Journal of Psychology*, 142(3), 225-243.
- Barros, B. (2011). *Estudio de Educación Superior Inclusiva*. Ponencia presentada en Seminario Discapacidad y Educación Superior. Santiago de Chile. Diciembre 2. Universidad Diego Portales, Chile.
- Beattie, J., Anderson, R. & Antonak, R. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *Journal of Psychology*, 131(3), 245-259.
- Beverley A. (2004). Factors associated with self-worth in young people with physical disabilities. *Health & Social Work*, 29(3), 167 – 175.
- Bilbao, M.C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y Diversidad*, 4(2), 33-50.
- Blanco, R. (2006). Inclusión en la educación superior. En P. Díaz (Ed.), *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile* (pp. 37-40). Santiago, Chile: Fundación EQUITAS. Extraído de: [http://www.fundacionequitas.org/archivo.aspx?cod\\_idioma=ES&id=20](http://www.fundacionequitas.org/archivo.aspx?cod_idioma=ES&id=20)
- Blanco, R. (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad, SIRIED*. Santiago: OREALC/UNESCO. Extraído de: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=13733&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=13733&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Traducción A. López y R. Blanco). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education CSIE, UNESCO.

- Borland, J. & 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.
- Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14(1), 85-101.
- Bourke, P. & Carrington, S. (2007). Inclusive education reform: Implications for teacher aides. *Australian Journal of Special Education*, 31(1), 15-24.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D. K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Budisch, K. (2004). Correlates of college students attitudes towards disabilities. *Journal of Undergraduate Research*, 6, 1-5.
- Burgstahler, S. (2007). *Equal access: Universal design of instruction*. Seattle: DO-IT, University of Washington.
- Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Butterwick, S. & Benjamin, A. (2006). The road to employability through personal development: A critical analysis of the silences and ambiguities of the British Columbia (Canada) life skills curriculum. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 75-86.
- Caballo, C. & Núñez, M.A. (2013). Personas con discapacidad visual. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 259-283). Salamanca: Amarú.
- Cabero, J., Córdoba, M. & Fernández, J. (2008). *Las TIC para la Igualdad: Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Bogotá: Magisterio.
- Cambra, C. (2005). Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales. *Educar*, 36, 155-168.
- Campo, M., Verdugo, M., Díez, E. & Sancho, I. (2006). Mirando al futuro: Comparación crítica de la situación de los servicios españoles de atención a universitarios con discapacidad. En *II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad: Adaptar la Igualdad, Normalizar la Diversidad, XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad*. (pp. 367-377). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Casal, S. (2005). Los Estereotipos y los Prejuicios: Cambios de actitud en el aula de L2. *Estudios de lingüística inglesa aplicada ELIA*, 6, 135-149.
- Castellana, M. (2005). *Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias: Estudio sobre la atención a la diversidad dentro de las aulas universitarias*. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura y URL.
- Castellana, M., & Sala, I. (2005). La Universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84.

- Castro de Paz, J. & Abad, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Currículum*, 22, 165-188.
- Castro de Paz, J., Llorca, M., Álvarez, P. & Álvarez, D. (2006). Universidad y diversidad: necesidades docentes en la atención al alumnado con discapacidad. *Revista Currículum*, 19, 189-209.
- Cattell, R. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276.
- Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas - Instituto de Mayores y Servicios Sociales [CEPAT-IMSERSO] (2013). *Accesibilidad, Diseño y Tecnología: 25 años del CEPAT*. Madrid: Gobierno de España, Instituto de Mayores y Servicio Sociales.
- Céspedes, M. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Revista Aquichan*, 5(5), 108-113.
- Choi, G. & Lam, Ch. (2001). Korean students' differential attitudes toward people with disabilities: an acculturation perspective. *International Journal of Rehabilitation Research* 24, 79-81.
- Clark, G. (2007). Going Beyond our Limits: Issues for Able and Disabled Students. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(1), 211-218.
- Coe, R. & Merino, C. (2003). Magnitud del Efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(1). 145-177,
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992a). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cohen, J. (1992b). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3).98-101.
- Collet-Klingenberg, L. (1998). The reality of best practices in transition: A case study. *Exceptional Children*, 65(1), 67-78.
- Collins, B. (2000). Perceiving success? An investigation into disabled students' and academic staffs' perceptions of the factors that inhibit disabled student's occupational performance in Trinity College, Dublin. Unpublished undergraduate thesis, University of Dublin.
- Comisión de Financiamiento Estudiantil para la Educación Superior (2012). *Análisis y Recomendaciones para el Sistema de Financiamiento Estudiantil*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Consejería de Asuntos Sociales (2012). *Tercer Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012 – 2015*. Madrid: Comunidad de Madrid. Extraído de:  
<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadname1=Content-Disposition&blobheadvalue1=filename%3DPlanPersonasDiscapacidad.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1311010117493&ssbinary=true>
- Cortés, M., Gallego, J., García, J. y García V. (2011). *Recomendaciones para la atención a personas con discapacidad en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Servicio de Asuntos Sociales.

- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Damari, D. A. (2000). Visual disorders, dysfunctions, and disabilities. In M. Gordon & S. Keiser (Eds.), *Accommodations in higher education. Under the Americans with Disabilities Act (ADA). A no-nonsense guide for clinicians, educators, administrators, and lawyers* (pp.186-204). DeWitt, NY: GSI Publications.
- Devine, M.A. (1997). Inclusive leisure services and research: A consideration of the use of social construction theory. *Journal of Leisurability*, 24(2), 1-9. doi: <http://www.lin.ca>
- Díaz, G. (2004). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canarias: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Díez, E. (2013). Accesibilidad y diseño universal. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 405-421). Salamanca: Amarú.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo, I. & Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: INICO. Extraído de: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/26032/8-1/espacio-europeo-de-educacion-superior.aspx>
- Díez, E., Pousada, T., & Pereira, J. (2013). Productos y Tecnologías de Apoyo. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 423-441). Salamanca: Amarú.
- División de Educación Superior - Ministerio de Educación [DIVESUP - MINEDUC] (2012). *Informe Nacional de Antecedentes: El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile – SINAC ES.
- Dixon, S. (2005). Inclusion - not segregation or integration is where a student with special needs belong. *The Journal of Educational Thought*, 39(1), 33-53.
- Doménech, J., & Navarro, J. (2011). *Regresión lineal múltiple con predictores categóricos y cuantitativos* (6ª ed.). Barcelona: Signo.
- Domínguez, A. & Velazco, C. (2013). Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión del alumnado sordo. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 231-257). Salamanca: Amarú.
- Duk, C. & Hernández, A.M. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad. En: G. Lucchini (Ed.): *Niños con necesidades educativas especiales*. Santiago, Chile: Fundación Educacional Arauco.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G., Simón, C., López, M. & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.
- Echeverría, R. & Flores, M. (2012). Diseño y validación de una escala de creencias estereotípicas sobre dos grupos estigmatizados socialmente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 343-359.
- Eckes, S. & Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), 6-20.
- Fernández, M. & Sanjuan, M. (2011). La Accesibilidad en la Universidad de Santiago de Compostela: ¿Un mito o una realidad? *Educación y Diversidad*, 5(1). 101-117.
- Fernández, M.D., Álvarez, Q & Malvar, M. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40(3). 71-82.
- Ferreira, M.A. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17, 1-13. Extraído de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101716>
- Fichten, C. (1988). Students with physical disabilities in higher education: Attitudes and beliefs that affect integration. En H.E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 171-186). New York: Springer.
- Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS). *Rehabilitation Counseling Bulletin* 50, 166-177.doi: 10.1177/00343552070500030401
- Fishbein, M. (1967). *Readings in attitudes theory and measurement*. New York: John Wiley and Sons.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2005). *Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas*. Santiago de Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Fondo Nacional de la Discapacidad [FONADIS] (2005). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad, ENDISC CHILE 2004*. Santiago, Chile: FONADIS - Gobierno de Chile.
- Fundación HINENI, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia & Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [Fundación HINENI, UNICEF & UNESCO] (2001). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. Santiago: Autor. Extraído de: [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/47/debate8.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf)
- Fundación UNIVERSIA - Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [UNIVERSIA-CERMI] (2012). *Informe sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid: Fundación UNIVERSIA - CERMI.
- Fundación UNIVERSIA [UNIVERSIA] (2013). *Guía de Asistencia a la Discapacidad en la Universidad*. Madrid: Fundación UNIVERSIA. Extraído de: <http://www.ikasleak.ehu.es/p202->

- shdiscct/es/contenidos/informacion/dokumentuak/es\_document/adjuntos/Guia%20atencion%20a%20la%20discapacidad%20en%20la%20universidad%202012.pdf
- Gamst, G., Liang, C. & Der-Karabetian, A. (2011). *Handbook of multicultural measures*. Thousand Oaks, California: SAGE
- Gething, L. (1994). The Interaction with Disabled Persons Scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 23-42.
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The occupational Journal of Research*, 21, 115-131.
- Gobierno de Chile (2014). *50 Compromisos para mejorar la calidad de vida en el Chile de todos*. 100 primeros días de Gobierno. Santiago: Autor. Extraído de: <http://www.gob.cl/50-medidas/>
- Gómez, L., Arias, B., Verdugo, M. A. & Alcedo, M.A. (2013). Personas con discapacidad física. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 181-206). Salamanca: Amarú.
- Gómez, V. & Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16(4), pp. 371-383.
- González, F. & Araneda, P. (2005). *Informe Final: Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Santiago: UNESCO- IESALC.
- Good, J. M. (2000). A promising prospect for minority retention: Students becoming peer mentors. *The Journal of Negro Education*, 69(4), 375-383.
- Graham, C., Brown, R., Zhen H. & McDermott, S. (2009). Teaching medical students about disability in family medicine. *Family Medicine*, 41, 542-544.
- Graham, J.W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576. Extraído de: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085530
- Guadagnoli, E. & Velicer, W. (1991). A Comparison of Pattern Matching Indices. *Multivariate Behavioral Research*, 26(2), 323-343.
- Guasch, D., Hernández, J., Dotras, P., Álvarez, M. & Váñez, R. (2012). *Guía para implementar el Universal Instructional Design-UID (diseño instruccional universal) en la Universidad*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad. Extraído de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3821>
- Harbour, W. & Madaus, J. (2011). *Disability Services and Campus Dynamics*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harbour, W. (2011). The history of disability services in higher education. En W. Harbour y J. Madaus (Eds.), *Disability Services and Campus Dynamics* (pp. 5-16). San Francisco: Jossey-Bass.
- Harden, A., Oakley, A. & Oliver, S. (2001). Peer-delivered health promotion for young people: A systematic review of different study designs. *Health Education Journal*, 60, 339-353.
- Harden, A., Weston, R. & Oakley, A. (1999). *A review of the effectiveness and appropriateness of peer-delivered health promotion interventions for young people*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a Edición). México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5a Edición). México: Mc Graw-Hill.
- Hogg, M. & Vaughan, G. (2005). *Social Psychology* (4th edition). London: Prentice-Hall.
- Hojas, A. (2009). *Inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC: experiencia, creencias y actitudes asociadas a la disposición de docentes para hacer adecuaciones curriculares*. (Tesis de Magíster no publicada), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Hunter, D. (2004). Peer to Peer: Effective College Learning. *Change*, 36(3), 40-44.
- Izzo, M., Hertzfeld, J., Simmons-Reed, E. & Aaron, J. (2001). Promising Practices: Improving the Quality of Higher Education for Students with Disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 21(1), 1-16.
- Jarvis, J. & Knight, P. (2003). Supporting deaf students in higher education. En S. Powell (Ed.), *Special teaching in higher education. Successful strategies for access and inclusion* (pp. 59-76). London: Kogan Page.
- Jiménez, E. (2004). *Introducción al Análisis Multivariable*. Extraído de:  
<http://www.slideshare.net/tecnomexico/analisis-multivariable>
- Johnson, D. & Johnson, R. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- Johnson, A. (2006). Students with Disabilities in Postsecondary Education: Barriers to Success and Implications for Professionals. *Vistas 2006, American Counseling Association*. Extraído de:  
<http://counselingoutfitters.com/Johnson.htm>
- Jones, A. V. & Hopkins, C. (2003). Able student, disabled person: access to courses in higher education by students with physical disabilities. En S. Powell (Ed.), *Special teaching in higher education. Successful strategies for access and inclusion* (pp. 96-117). London: Kogan Page.
- Kaplowitz, M., Hadlock, T. & Levine, R. (2004). A Comparison of Web and Mail Survey Response Rates. *Public Opinion Quarterly*, 68(1), 94-101.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education* 3 (11), 351-363.
- Kowalsky, R. & Fresko, B. (2002). Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 259-271.
- Kline, R. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Kraska, M. (2003). Post secondary Students with Disabilities and Perceptions of Faculty Members. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 25(2), 11-19.
- Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad [LIONDAU] (2003). *Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y*



- accesibilidad universal de las personas con discapacidad 51/2003, B.O.E. 289.* Madrid: Boletín Oficial del Estado de España.
- Ley de Integración Social de los Minusválidos [LISMI] (1982). *Ley de Integración Social de los Minusválidos 13/1982, B.O.E. 103.* Madrid: Boletín Oficial del Estado de España.
- Ley Orgánica de Universidades [LOU] (2001). *Ley Orgánica de Universidades.* Madrid: Boletín Oficial del Estado de España.
- Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Universidades [LOMLOU] (2007). *Ley Orgánica de Universidades 4/2007 que modifica la Ley Orgánica 6/2001, B.O.E. 89.* Madrid: Boletín del Estado de España.
- Leyser, Y. & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education, 23*(3), 237-251.
- Leyser, Y., Vogel, S., Wyland, S. & Brulle, A. (1998). Faculty attitudes and practices regarding students with disabilities: two decades after implementation of section 504. *Journal on Postsecondary Education and Disability, 13*, 5-30.
- Leyser, Y., Vogel, S., Wyland, S. & Brulle, A. (1998). Faculty attitudes and practices regarding students with disabilities: two decades after implementation of section 504. *Journal on Postsecondary Education and Disability, 13*, 5-30.
- Li, L. & More, D. (1998). Acceptance of disability and its correlates. *The Journal of Social Psychology, 138*(1), 13-25.
- Lissi, M.R. (2010). *Informe final proyecto evaluación del impacto de la implementación de un sistema de tutoría de pares para apoyar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC* [Documento no publicado]. Santiago de Chile: VRAID-UC.
- Lissi, M.R., Onetto, V., Zuzulich, M.S., Salinas, M. & González, M. (2012). Tutorías de pares para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista Diálogos, 1*(2), 26-29.
- Lissi, M.R., Onetto, V., Zuzulich, M.S., Salinas, M. & González, M. (2014). Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(1). Extraído de: [http://www.rinace.net/rlei/rlei\\_num\\_anteriores.html](http://www.rinace.net/rlei/rlei_num_anteriores.html)
- Lissi, M.R. & Salinas, M. (2011). *Discapacidad, inclusión y universidad: un gran desafío para la educación superior chilena* [Simposio]. XXXIII Congreso Interamericano de Psicología CIP-2011, 26-30, junio. Sociedad Interamericana de Psicología. Medellín, Colombia.
- Lissi, M.R. & Salinas, M. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En I. Mena, M.R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.), *Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (pp.197-237). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Lissi, M.R. & Zuzulich, M.S. (2009). *Informe final del Estudio Descriptivo del Proceso de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior: Una mirada desde la Realidad de la UC.* [Documento Interno UC]. Santiago de Chile: VRAID-UC.

- Lissi, M.R., Zuzulich, M.S., Achiardi, C., González, M., Onetto, V., Hojas, A., Salinas, M. & Medrano, D. (2012). *Inclusión y equidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en la universidad: La experiencia del PIANE-UC en Chile*. Comunicación presentada en el Primer Congreso Internacional Universidad y Discapacidad CIUD. 22-23, Noviembre 2012. Madrid, España.
- Lissi, M.R., Zuzulich, M.S., Hojas, A.M., Achiardi, C., Salinas, M. & Vásquez, A. (2013). *En el Camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial y motora*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile- Servicio Nacional de la Discapacidad, Gobierno de Chile.
- Lissi, M.R., Zuzulich, M.S., Hojas, A.M., Salinas, M. & Medrano, D. (2012). *Estudiantes con discapacidad: Análisis de los relatos de sus experiencias en el contexto universitario*. Paper presentado en la IX Jornada Internacional de Psicología Educacional. 5-6, Noviembre, 2009. Valparaíso, Chile.
- Lissi, M.R., Zuzulich, M.S., Salinas, M., Hojas, A. & Medrano, D. (2012). *Inclusión de estudiantes con discapacidad: Desde la mirada de los estudiantes y docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Comunicación presentada en el Primer Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, CIUD. 22-23, Noviembre 2012. Madrid, España.
- Lissi, M.R., Zuzulich, M., Salinas, M., Hojas, A. & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad de la Educación*, 30, 306-324.
- López, M. (2008). De la Exclusión a la Inclusión: Políticas y Prácticas de la Universidad Española respecto a los Alumnos con Déficit Auditivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(5). [En Red] Disponible en <http://eppa.asu.edu/epaa/v16n5>
- López, V. (2004). Estudio sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura. Tesis para optar al grado académico de doctor. Universidad de Extremadura, España.
- McGrath, M., Nulty, B., Olszewski, B. & Doolittle, J. (2006). Postsecondary Academies: Helping Students with disabilities transition to college. *Teaching Exceptional Children*, 39(1), 18-23.
- Malinen, O. & Savolainen, H. (2008). Inclusion in the east: Chinese Students' Attitudes Towards Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 101-109.
- Medrano, D. (2009) *Estudiantes universitarios con discapacidad: análisis de los relatos de sus vivencias en el ámbito educativo*. (Tesis de Magíster no publicada), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Mella, S. & González, L. (2007). Actitudes de los estudiantes de la salud de la Universidad de Chile hacia las personas con discapacidad. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 7, 1-12. doi:10.5354/0717-6767.2007.42

- Méndez, I. (2010). Discapacidad física y enfermedades crónicas y orgánicas. En Oficina de Acción Solidaria y Cooperación Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación (Eds.). *Protocolo de Atención a Personas con Discapacidad en la Universidad* (pp. 39-48). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Méndez, I., Abad, D., Rodríguez P. & Árias, S. (2008). *Guía universitaria para personas con discapacidad*. Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación - Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Meyer, L., Drew-Gouvier, W., Duke, M. & Advokat, C. (2001). Influence of social context on reported attitudes of nondisabled students Toward Students with Disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45(1). 50-52.
- Ministerio de Educación, Chile [MINEDUC] (2013). *MINEDUC avanza en mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior* (Noticias). Santiago: Autor, Gobierno de Chile. Extraído de: [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=3056&id\\_portal=38&id\\_contenido=27045](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3056&id_portal=38&id_contenido=27045)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD] (2012). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Extraído de: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas-informes-documentum/datos-cifras/2012-2013-datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf>
- Ministros de Educación de México, Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá (2004). *Declaración Mesoamérica de Educación Inclusiva*. Costa Rica: Autor.
- Morales, P., Urosa, B. & Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Moreno, F. Rodríguez, I., Saldaña, D. & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40. Extraído de: <http://www.rieoei.org/investigacion/1491Moreno.pdf>
- Moreno, M.T. (2005). *Informe sobre la educación en América latina y el Caribe*. Paper presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC.
- Moreno, M.T. (2006). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior*. (pp.144-155). Caracas: IESALC UNESCO.
- Moswela, E. & Mukhopadhyay, S. (2011): Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*, 26(3), 307-319.
- Muñiz, J. & Fonseca, E. (2008). *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Mynard, J. & Almarzouqi, I. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60(1), 13-22. doi: 10.1093/elt/cci077

- National Disability Authority [NDA](2006). *Literature Review on Attitudes towards Disability*. Disability Research Series, 9. Dublin: NDA. Extraído de:  
[http://www.nda.ie/cntrngmtnew.nsf/0/B89C8098F9D7A0C8802573B800430A9B/\\$File/Literature\\_Review.pdf](http://www.nda.ie/cntrngmtnew.nsf/0/B89C8098F9D7A0C8802573B800430A9B/$File/Literature_Review.pdf)
- Noe, R. (2002). *Employee training and development* (2nd Ed.). New York: McGraw Hill.
- Norman, G. & Streiner, D. (1994). *Biostatistics: the Bare Essentials*. St. Louis: Mosby.
- Novo-Corti, Isabel. Muñoz-Cantero, J.M. & Calvo-Porrá, Cristina (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE*, 17(2). Extraído de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm)
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica*. Mc Graw- Hill.
- Oneto, V. (2013). *Aprender a través de enseñar: Descripción y análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con discapacidad en un contexto universitario*. Tesis de Magíster en Psicología Educación (Documento no publicada). Universidad Católica de Chile, Chile.
- Onrubia, J. (2010). La atención a la diversidad en la educación secundaria. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 173-192). Barcelona: Graó.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Extraído de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1993). *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas*. Extraído de:  
<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –OACDH*. Nueva York: Oficinas del Alto Comisionado para los Derechos Humanos
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Candidatura de Chile*. Nueva York: Oficinas del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Extraído de: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2010). *Vigilancia del cumplimiento de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York y Ginebra: Oficinas del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO] (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO] (1994). *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España: Fresno. Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO] (2000). *Foro Mundial de Educación para Todos. Informe Final*. Dakar, Senegal. Extraído de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO] (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Organización Mundial de la Salud - Banco Mundial [OMS-BM] (2011a). *Informe Mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud - Banco Mundial [OMS-BM] (2011b). *Informe Mundial sobre la discapacidad [Resumen]*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- IMSERSO.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2010). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10) Version for 2010*. Chapter VII Diseases of the eye and adnexa, H53-54 Visual Disturbances and blindness.  
doi:<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/H53-H54>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2013). *Ceguera y Discapacidad Visual (Nota Descriptiva N° 282)*. Extraído de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators [Panorama de la Educación 2012: Indicadores OCDE]*. Paris: OECD Publishing. Extraído de: [http:// 10.1787/eag-2012-en](http://10.1787/eag-2012-en).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191693-es>
- Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad de la Universidad de Zaragoza [OUAD] (2014). *Ámbitos de Acción: Estudiantes*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Extraído de:  
<http://ouad.unizar.es/ambitos.html>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Parasuram, K. (2009). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Pey, R., Durán, F. & Jorquera, P. (2012). *Informe para la toma de decisiones sobre duración de las carreras de pregrado en el CRUCH*. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas CRUCH. Extraído de: [220](http://sct-</a></p></div><div data-bbox=)

- chile.consejodirectores.cl/documentos\_WEB/Innovacion\_Curricular/4.Duracion\_de\_las\_carreras%20de\_pregrado\_en\_el\_CRUCh.pdf
- Polo, M., Fernández, C. & Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychological*, 10(1), 113-123.
- Porter, S. & Whitcomb, M. (2007). Mixed-Mode Contacts in Web Surveys: Paper is Not Necessarily Better. *Public Opinion Quarterly*, 71(4), 635-648.
- Poussu-Olli, H. (1999). To be a disabled university student in Finland. *Disability & Society*, 14(1), 103-113.
- Priante, C. (2002). *Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva*. Tesis doctoral en la Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Priante, C. (2002). *Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal*, 38, 191-198.
- Rao, S. & Gartin, B. (2003). Attitudes of university faculty toward accommodations to students with disabilities. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 25 (2/3), 47-54.
- República de Chile (1990). *Decreto 490 Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes*. Extraído de: <http://www.bnc.cl/>
- República de Chile (1994). *Ley 19.284 de Integración social de las Personas con Discapacidad*. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación.
- República de Chile (2009). *Ley 20.370 Ley General de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación. Extraído de: <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12&idParte>
- República de Chile (2010). *Ley 20.422 Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación.
- Roberts, K., Park, J., Brown, S. & Cook, B. (2011). Universal Design for instruction in Postsecondary Education: A Systematic review of Empirically Based Articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 5-15
- Rodríguez, A. & Álvarez, E. (2013). Development and validation of a scale to identify attitudes towards disability in Higher Education. *Psicothema*, 25(3), 370-376. Extraído de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23910753>
- Rodríguez, M.J. & Morar, R. (2002). *Estadística Informática: Casos y ejemplos con el SPSS*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rodríguez, N. (2004) *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador*. IESALC. [En Red]. Extraído de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Rosnow, R. & Holz, J. (1967). Awareness of expectation in attitude research. *Psychological Reports*, 20, 642.

- Royal, G. & Roberts, M. (1987). Students' perceptions of and attitudes toward disabilities: a comparison of twenty conditions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 122-132.
- Rubio, M. J. & Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100.  
Extraído de: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Sachs, D. & Schreuer, N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance And Participation In Student's Experiences. *Disability Study Quarterly*, 31(2). Extraído de: <http://dsq-sds.org/article/view/1593>
- Salinas, M. (2008). *Discapacidad Visual y Educación Superior*. Ponencia Jornada de Reflexión en torno al tema de la Integración de Estudiantes con Discapacidad Visual a la Enseñanza Media. Unión Nacional de Ciegos de Chile UNCICH, Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, Chile.
- Salinas, M. & Lissi, M.R. (2011). *Discapacidad, Inclusión y Universidad: un gran desafío para la educación superior chilena*. Simposio presentado en el XXXIII Congreso Interamericano de Psicología CIP-2011, 26-30. Medellín, Colombia.
- Salinas, M., Lissi, M.R., Medrano, D., Zuzulich, M.S. & Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: Desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.
- Salinas, M., Lissi, M. R., Zuzulich, M.S., Hojas, A. & Medrano, D. (2012). *Inclusión de estudiantes con discapacidad: Desde la mirada de los estudiantes y docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Paper presentado en el I Congreso Internacional Universidad y Discapacidad, CIUD. Madrid. Noviembre 22-23, España.
- Sánchez, I. (2013). Integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *El Mercurio [Periódico web]*. Extraído de: <http://www.elmercurio.com/blogs/2013/09/27/15601/Integracion-de-los-estudiantes-con-necesidades-educativas-especiales.aspx>
- Sánchez, A. & Carrión, J. (2010). Los Estudiantes con Discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su Integración Educativa y Social. *European Journal of Educational and Psychology*, 3(2), 329-341.
- Santos, M. & Lorenzo, M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE*, 12. Extraído de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412010000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Schelly, C., Davis, P. & Spooner, C. (2011). Student Perceptions of Faculty implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17-30.
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS] (2011). *Red Metropolitana de Educación Superior Inclusiva* [Noticia de Prensa]. Santiago: Autor - Gobierno de Chile. Extraído de:

- [http://www.senadis.gob.cl/sala\\_prensa/d/noticias/1287/se-constituye-la-primer-red-metropolitana-de-educacion-superior-inclusiva](http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/1287/se-constituye-la-primer-red-metropolitana-de-educacion-superior-inclusiva)
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS] (2013). *PLANDISC 2013-2020 Política Nacional para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Santiago: Autor- Ministerio de Desarrollo Social de Chile.
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS] (2014a). *Educación: Fondo Concursable Educación*. Santiago: Autor - Gobierno de Chile. Extraído de: [http://www.senadis.gob.cl/pag/120/582/descripcion\\_general](http://www.senadis.gob.cl/pag/120/582/descripcion_general)
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS] (2014b). *Educación: Educación Superior*. Santiago: Autor - Gobierno de Chile. Extraído de: [http://www.senadis.gob.cl/pag/118/571/educacion\\_superior](http://www.senadis.gob.cl/pag/118/571/educacion_superior)
- Shain, M. & Kramer, D. (2004). Evidence framing the concept; reviewing the health promotion in the workplace. *Occupational Environment Medicine*, 61, 643-648.
- Shannon, D. & Bradshaw, C. (2002). A Comparison of Response Rate, Response Time, and Costs of Mail and Electronic Surveys. *Journal of Experimental Education*, 70(2), 179-192.
- Shevlin, M., Kenny, M. & McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, 19(1), 15- 30.
- Skliar, C., Massone, I. & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 18(1-2), 85-100. doi:10.1174/021037095321263097
- Sloane, B. & Zimmer, C. (1993). The power of peer health education. *Journal American College Health*, 41, 241-245.
- Soto, F. & Hurtado, M. D. (2005). Tecnologías de ayuda y atención a la diversidad: oportunidades y retos. En M. D. Hurtado Montesinos y F. Soto (Coords.), *Tecnologías de ayuda en contextos educativos* (pp. 23-46). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Nancea Editores.
- Stodden, R., Whelley, T., Chang, C. & Harding, T. (2001). Current status of educational support provision to students with disabilities in postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation* 16, 1-10.
- Stodden, R. & Conway, M. (2003). Supporting individuals with disabilities in postsecondary education. *American Rehabilitation*, 27(1), pp. 24- 33.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2001). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universitaria de Antioquía.
- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary School Teachers' Perceptions of Inclusive Education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Summers, G. (1978). *Attitude measurement*. Chicago, IL: Rand-McNally.
- Suriá, R. (2011). Comparative analysis of student's attitudes toward their classmates with disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 197-216.



- Suriá, R., Bueno, A. & Rosser, 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*, 18, 75-90.
- Tervo, R., Azuna, S., Palmer, G. & Redinius, P. (2004). Health professional student attitudes towards people with disability. *Clinical Rehabilitation*, 18, 908 – 915.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Thompson, T., Emrich, K. & Moore, G. (2003). The effect of curriculum on the attitudes of nursing students toward disability. *Rehabilitation Nursing: the official journal of the Association of Rehabilitation Nurses*, 28, 27-30.
- Tinklin, T. & Hall, J. (1999). Getting around obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24 (2), 183 - 194.
- Tracy, J. & Iacono, T. (2008). People with developmental disabilities teaching medical students—does it make a difference? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 33, 345-348.  
doi:10.1080/13668250802478633
- Tucker, L. (1951). *A method for synthesis of factor analysis studies. Personnel Research Section Report, 984*. Washington, DC: Department of the Army.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unidad de Integración y Coordinación de Políticas de Discapacidad de la Universidad de Alcalá de Henares [UICPD-UAH] (2013). *Protocolo de Actuación en la Atención a Personas con Discapacidad*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares. Extraído de:  
[http://www.uah.es/discapacidad/documentos/protocolo\\_actuacion\\_atencion.pdf](http://www.uah.es/discapacidad/documentos/protocolo_actuacion_atencion.pdf)
- United States. Department of Education (2008). *Higher Education Opportunity Act*. Extraído de:  
<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf>
- Universidad de Alicante (2014). *Mapa de universidades españolas [Imagen]*. Extraído de:  
<http://www.ua.es/es/internet/unimapa.htm>
- Universidad Santo Tomás [UST] (2011). *2º Encuentro Juntos por la Inclusión en Santo Tomás Viña del Mar* [Noticia de Prensa web Institucional]. Extraído de:  
[http://www.santotomas.cl/sala\\_prensa/detalleNoticia/14666/2-encuentro-juntos-por-la-inclusion-en-santo-tomas-vina-del-mar](http://www.santotomas.cl/sala_prensa/detalleNoticia/14666/2-encuentro-juntos-por-la-inclusion-en-santo-tomas-vina-del-mar)
- Upton, T. & Harper, D. (2002). Multidimensional disability attitudes and equitable evaluation of educational accommodations by college students without disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15, 115-130.

- Upton, T., Harper, D. & Wadsworth, J. (2005). Postsecondary attitudes toward persons with disabilities: a comparison of college students with and without disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 36*, 24-31.
- Vasek, D. (2005). Assessing the knowledge base of faculty at a private four year institution. *College Student Journal, 36*(2), 307-315.
- Verdugo, M.A. & Campo, M. (2005). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad INICO, Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- Verdugo, M. A., Crespo, M. & Campo, M. (2013). Clasificación de la discapacidad. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 43-60). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. & Navas, N. (2013). Discapacidad e inclusión: Derechos apoyos y calidad de vida. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e Inclusión. Manual para la Docencia* (pp. 17-41). Santiago, Chile: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M.A., Arias, B. & Jenaro, R. (1994). *Actitudes hacia las Personas con Minusvalía*. Madrid: INSERSO Ministerio de Asuntos Sociales.
- Verdugo, M.A. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En M.A. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (Coords.), *Investigación, innovación y cambio: V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 235-247). Salamanca: Amarú. Extraído de: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/7103/8-11/la-concepcion-de-discapacidad-en-los-modelos-sociales.aspx>
- Vickerman, P. & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society, 25*(1), 21-32.
- Visauta, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14: Estadística básica* (3a ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- West, M., Kregel, J., Getzel, E., Zhu, M., Ipsen, Sh., & Martin, D. (1993). Beyond Section 504: Satisfaction and empowerment of students with disabilities in higher education. *Exceptional Children, 59*(5), 456-467.
- Wilczenski, F. (1992). Measuring attitudes towards inclusive education. *Psychology in the Schools, 29*(1), 306-312.
- Wilczenski, F. (1995). Development of a scale to measure attitudes towards inclusive education. *Educational and Psychological Measurement, 55*(2), 291-299.
- Yuker, H. (1988). *Attitudes towards persons with disabilities*. New York: Springer
- Yuker, H. & Block, J. (1986). *Research with the Attitudes towards Disabled Persons Scales (ATDP) 1960-1985*. Hempstead, NY: Hofstra University Bookstore.

Yuker, H., Block, J. & Youngg (1966). *The Measurement of Attitudes towards Disabled Persons*. Albertson, N.Y.: Human Resources Center. Extraído de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044853.pdf>

Zaretsky, L. (2005). From practice to theory: Inclusive models require inclusive theories. *American Secondary Education*, 33(3), 65-86.

Zutti6n, B. & S6nchez, C. (2009). La exclusi6n como categori6 de an6lisis. En A. Rosato & M. A. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideolog6a de la normalidad. Desnaturalizar el d6ficit* (pp. 179-186). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

## **ANEXOS**

---

## Anexo 1

### Resumen de grupo focal de estudiantes

Actor	Descripción	
Facilitadores	Psicóloga educacional 1	
	Psicóloga educacional 2	
Entrevistados	Estudiante 1= E1	
	Estudiante 2= E2	
	Estudiante 3= E3	
	Estudiante 4= E4	
	Carreras de los estudiantes	Sociología, Geografía, Ingeniería y Pedagogía Básica
Lugar:	Sala Taller, UC	
Duración	53:37	

#### I En cuanto a la Inclusión

1. *¿Qué les parece a ustedes que alumnos que egresen de la enseñanza media y que tengan una discapacidad ingresen a estudiar a esta universidad?*

- En general todos están de acuerdo con el ingreso a la universidad.
- Fundamentan lo anterior por un lado, con argumentos que “si entraron” es porque tienen las capacidades intelectuales para rendir bien, distinguiendo entre las capacidades para rendir y el tener una discapacidad.
- También lo fundamentan en que es muy positivo que ingresen a esta universidad, por ser la mejor del país (y por lo tanto con mejor infraestructura para ellos), pero también “demostrar que no existe discriminación hacia ellos, me parece una muy buena idea que personas con discapacidad ingresen a la universidad, sobre todo a esta que es muy buena” (6).
- Comentarios: da la impresión que les falta información sobre temas como admisión especial y sobre las reales características de las distintas capacidades

2. *¿Harían alguna distinción según el tipo de discapacidad?*

En este punto hay distintas opiniones.

- En un comienzo se menciona que no habría diferencias, pero luego los presentes distinguirían entre quienes tienen discapacidad motora y quienes tienen discapacidad sensorial, presentando más dificultades los segundos.
- Ahora, estas distinciones estarían en función de sus necesidades; “ayudarlos, pero no con el fin de discriminar”
- Es importante hacer notar que en sus respuestas se evidencia falta de información acerca de las necesidades de personas con discapacidad.

3. *¿Y ustedes creen que estos estudiantes, están preparados para desempeñarse igual que el resto acá en la universidad?*

- En este punto se vuelve a lo planteado al comienzo, en cuanto a que “sea si llegaron acá es porque tienen las mismas capacidades que todos” (18). Son tan claros en este punto, que de acuerdo a los entrevistados, sería incluso discriminatorio no esperar un rendimiento similar al de sus compañeros.

4. *¿Estos alumnos podrían estudiar cualquier carrera?*

- en un comienzo, se dice claramente que no, no cualquier carrera, y se hace referencia a las limitantes físicas, por ejemplo “preparador físico”.
- Luego, -a través de un ejemplo- “ejemplo teatro, una persona en silla de ruedas no puede” (25) y otro de los participantes agrega “aunque igual algunas personas podrían... sería como un teatro distinto” (26)
- Se hace notar que “las diferencias se empiezan a notar cuando salen al mundo laboral, “ (27), en carreras que impliquen un trabajo de terreno.

## II. Adaptaciones

1. *¿ustedes consideran justo que los profesores hagan algunas modificaciones, ya sea en la forma de evaluación, en los tiempos que les dan, los materiales que les entregan? ¿qué pensarían los compañeros? ¿hay algunas más justas?*

- Se discutió mucho rato respecto a este tema, pero todo daba vuelta en función de que dependiendo de la discapacidad se juzgaban las adecuaciones: “si la discapacidad lo amerita está bien”
- Comentan sobre la necesidad de que las adecuaciones sean específicas y no masivas, es decir no se debería dar una instrucción general: todos los discapacitados tienen más tiempo, porque no aplicaría en todos los casos
- Creen que los compañeros también estarían de acuerdo, si es algo necesario para la persona
- En algunos casos creen que puede generarles incomodidad el compartir con personas que por ejemplo se tarde más en la formulación de preguntas, pero tratarían de ser empáticos
- Al parecer, no reconocen alguna adaptación como más justa o injusta, solo apuntan a que sean cosas necesarias para la persona
- Se menciona brevemente que los alumnos son más quisquillosos con las evaluaciones

2. *¿Cómo creen que sería la integración de ese alumno a las clases, con el resto de los compañeros? ¿Cómo reaccionarían las estudiantes UC en general?*

- Depende de la discapacidad y de las características o “personalidad del estudiante”, en muchos casos la discapacidad limitará espacios comunes de convivencia (alguien que no pueda conversar por ejemplo) y en otros casos las personas pueden estar “acomplejadas” con su discapacidad o pueden no querer que las ayuden
- Se menciona además que para comenzar una relación sería la persona discapacitada la que se tendría que acercar
- También dependería de las personas que la reciben, ya que hay gente muy discriminadora
- Otra línea argumentativa da cuenta que en general hay gente que sin tener una discapacidad se sociabiliza menos, por lo que sería lo mismo en este caso, depende de cada persona.
- En general, según el perfil UC, la mayoría reaccionaría bien

3. *¿estarían dispuestos a ofrecerles algún tipo de ayuda, aunque les implicara trabajo extra? ¿hacer trabajos o estudiar juntos?*

- En general comentan que estarían dispuestos a ayudar aunque dependería de algunas cosas como: la cercanía con la persona, la cantidad de trabajos o pruebas que tengan en ese momento (disponibilidad de tiempo) y si la persona es la que se acerca a solicitar la ayuda (creen que sería difícil negarse ante una solicitud de ayuda)
- Comentan que con una buena organización en grupo se podrían dividir el trabajo para ayudar al compañero que lo necesite
- Respecto a los trabajos en grupo y pruebas comentan que depende la compatibilidad de los estilos de trabajo y estudio, si hay compatibilidad no existirían problemas para incluirlo.
- Se comenta que respecto a trabajos más prácticos el grupo debería “asumir” el trabajo que quizás el compañero no podrá hacer, o que el profesor podría considerar que “se incluyó a un estudiante con discapacidad”
- Comentarios: Si bien en el discurso todos reportan que aceptarían personas con discapacidad en sus grupos se logra percibir que creen que esto implicará más trabajo extra o acompañamiento, lo que al parecer estarían dispuestos a asumir. No se hace alusión a posibles beneficios o a la posibilidad de que el compañero sea talentoso en el área a trabajar.

### III. En cuanto a las Experiencias

- Si bien a lo largo del grupo focal se hizo referencia varias veces a experiencias con compañeros con discapacidad, en este punto se agregan algunas cosas:
- Uno de los presentes, comenta sobre su experiencia de trabajo en grupo<sup>1</sup> “entonces él se encarga de todo lo del computador y nosotros del trabajo como mecánico ... Entonces hay que ser como inteligente también para saber qué tarea asignarle” (131) ... “claro y para el mismo no sería justo que no hiciera nada y se sacara una nota, tampoco se sentiría bien” (132)
- Se hace referencia a la experiencia escolar y cómo lo abordó la profesora, especialmente en cuanto a las evaluaciones. Todos concuerdan con lo que dice uno de ellos: “o sea en resumen esta cuestión va por que es como uno hace las evaluaciones donde uno tiene que distinguir un poco, no por sus contenidos de exigencia, eso es para todos igual” (146)
- Finalmente, al cerrar preguntando ¿Creen ustedes que la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC puede ser visto como una oportunidad?, mencionan:
  - que esto le permite a la UC mostrarse como diversa
  - Para ellos, la oportunidad de aprender de ese compañero, y finalmente.
  - Que los estudiantes con discapacidad, tengan la oportunidad de estudiar

---

<sup>1</sup> Actualmente, en el proyecto de un curso, en su grupo hay un estudiante con discapacidad

## Anexo 2

### Comentarios de Jueces Expertos sólo en ítems del instrumento con observaciones.

Preguntas	COMENTARIOS Juez 1
13. Ingresar a una universidad como la UC, en ocasiones puede ser perjudicial para los estudiantes con discapacidad.	La modificación apunta a en qué sentido sería perjudicial.

Preguntas	COMENTARIOS Juez 2
1. Edad: Menos de 20/ 20 a 23/ 24 a 26/ más de 26	Probar preguntar la edad o año de nacimiento: aun si tienen criterios previos para categorizar la edad, podrán aplicarlos sobre la información completa. Si descubren que esas categorías están desequilibradas o no representan la distribución, no podrán hacer nada para re codificar tal como la pregunta está formulada.
5. ¿Presenta usted algún tipo de discapacidad? Si___ No___	Probar con pregunta abierta (Cual): puede tener más de un tipo de discapacidad. Después se puede categorizar.
6. ¿Has tenido contacto con personas con algún tipo de discapacidad?	Reformular a cuantas personas con discapacidad hay en tu familia
b. Amigos o colegas Si___ No___	Reformular a cuantos amigos con discapacidad has tenido.
c. Compañeros del colegio Si___ No___	Reformular a cuantos compañeros con discapacidad conoces
7. ¿Has tenido algún compañero con discapacidad en alguno de tus cursos de la Universidad? Si___ No___	Reformular a cuantos compañeros con discapacidad conoces
CONSIGNA: A continuación aparecen una serie de frases relativas al tema de la discapacidad en la Universidad. Te pedimos que indiques en qué grado estás de acuerdo, desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo	Especificar en qué tiene que pensar el entrevistado cuando conteste: en un estudiante discapacitado típico; en su experiencia más cercana; en lo que el imagina: Además, la consigna es confusa, porque señala "tema de la discapacidad", y se pregunta sobre "estudiantes universitarios discapacitados". Obviamente falta el ejemplo de cómo se responde y una introducción a lo que se desea conocer.
11. Los estudiantes con discapacidad sensorial (visual o auditiva) normalmente tendrán un desempeño menor al de sus compañeros.	Reconsiderar si el "normalmente" aporta algo sustancial al ítem. Suena innecesario y podría confundir.
12. Los estudiantes con discapacidad motora normalmente tendrán un desempeño menor al de sus compañeros.	Considerar si el énfasis está en el presente "tienen" o en el futuro "tendrán".
13. Ingresar a una universidad como la UC, en ocasiones puede ser perjudicial para los estudiantes con discapacidad.	Es vaga: no sé qué aspecto se desea conocer, es poco informativa. Yo la eliminaría y crearía ítems más específicos.
14. Todo estudiante con discapacidad podrá tomar cualquier curso a lo largo de su carrera.	Reformular a: (Creo que) Los estudiantes con %d pueden tomar...
16. Los estudiantes con discapacidad pueden rendir adecuadamente en esta Universidad.	Lo "adecuado" puede ser ambiguo: especificar un nivel de rendimiento, o reformular en términos relativos: hay tantos buenos estudiantes discapacitados como no discapacitados.
19. Los estudiantes con discapacidad deben tomar todos los cursos de la malla de su carrera.	Podría ser una actitud más que una creencia. Tiene que ver con el trato hacia el exogrupo y no a cualidades como los otros ítems.
26. La presencia de estudiantes con discapacidad en un curso, puede dificultar el desarrollo de la clase.	El "puede" es ambiguo: reformular por el modo presente del verbo: Ej. Dificulta.
34. Me complicaría tener que interactuar con un compañero con:	"Me complicaría" es muy coloquial y poco informativo. Especificar por tipo de discapacidad, el conjunto de emociones que podrían activarse en el contacto: Ej. "Me produce miedo pensar en interactuar (o tener que interactuar) con..." que además considerar que es distinto de "me ha producido temor acercarme a personas con discapacidad motora."
42. Tener un compañero con discapacidad puede ser beneficioso para el resto de los estudiantes	"Puede ser beneficioso", eliminaría el "Puede" y lo complementaría con aspectos específicos: beneficioso para qué. Puede ser una pregunta abierta. Además, parece cercano a Creencia que a Actitud. Y la referencia está puesta en "el otro" ("para otros estudiantes") y no en el sujeto ("para mi como estudiante"). Como está parece una pregunta de opinión.



CONSIGNA: Si tuviera un compañero con discapacidad estaría dispuesto a... (pregunta 43 a 50)	Modificar para "Qué tan dispuesto estaría a...." Cómo está, solo es coherente responder Si/No.
45. Ofrecerme a tomar buenos apuntes para prestarle mi cuaderno.	Dos acciones concatenadas parece un poco complejo: podría ser simplemente "prestarle mis apuntes" o "prestarle mis cuadernos".
51. Me interesaría participar en alguna actividad que me permita conocer más sobre el tema de la discapacidad.	Considerar que la formulación implica una respuesta Si/No

Preguntas	COMENTARIOS Juez 3
4. Año de carrera: 1º/2º/3º/4º/5º/6º/7º o más	Sugiero utilizar año de ingreso para evitar ambigüedad de los "años de carrera"
5. ¿Presenta usted algún tipo de discapacidad? Si___ No___	No es claro cómo se contesta (SI o NO?) Falta agregar Otra en preguntas 5 y 7. La palabra Si está con i minúscula en la pregunta y luego con l mayúscula en la aseveración...
9. Los estudiantes con discapacidad permanentemente necesitarán ayuda para aprobar los cursos.	La palabra permanentemente podría generar confusión. A lo mejor "frecuentemente" es mejor.
10. A los estudiantes con discapacidad se les deben supervisar las decisiones académicas que toman.	Ambigüedad. La eliminaría
14. Todo estudiante con discapacidad podrá tomar cualquier curso a lo largo de su carrera.	"cualquier curso" es muy ambiguo. La eliminaría
15. Los estudiantes con discapacidad pueden participar de todas las actividades prácticas a lo largo de su carrera.	Pienso que la respuesta es dependiente de la carrera y de la discapacidad. Cómo se analizarán las respuestas?.
19. Los estudiantes con discapacidad deben tomar todos los cursos de la malla de su carrera.	No es claro si todos es versus algunos o versus cursos equivalentes
34. Me complicaría tener que interactuar con un compañero con:	Pienso que una respuesta positiva a esta pregunta no implica necesariamente una actitud hacia... Es posible que el alumno conteste en base a su falta de experiencia y no a su actitud...
45. Ofrecerme a tomar buenos apuntes para prestarle mi cuaderno.	No es clara. La pertinencia de la acción depende de la discapacidad. La eliminaría
49. Explicarle información relevante al término de la clase, en el caso que tenga discapacidad auditiva.	No es clara, la eliminaría

### Anexo 3

#### Exploración del número de participantes con valores perdidos (35 ítems)

@missE1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos .00	1339	96,6	96,6	96,6
1,00	41	3,0	3,0	99,6
2,00	3	,2	,2	99,8
4,00	1	,1	,1	99,9
12,00	2	,1	,1	100,0
Total	1386	100,0	100,0	

@missE1: Valores perdidos de la escala 1 de disposición a apoyar la inclusión

@missE2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos .00	1355	97,8	97,8	97,8
1,00	23	1,7	1,7	99,4
2,00	1	,1	,1	99,5
3,00	3	,2	,2	99,7
4,00	3	,2	,2	99,9
7,00	1	,1	,1	100,0
Total	1386	100,0	100,0	

@missE2: Valores perdidos de la escala 2 de percepciones de la necesidad de adecuaciones

@missE3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos .00	1349	97,3	97,3	97,3
1,00	29	2,1	2,1	99,4
2,00	2	,1	,1	99,6
8,00	6	,4	,4	100,0
Total	1386	100,0	100,0	

@missE3: Valores perdidos de la escala 3 de emociones asociadas a la interacción

@missE4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos .00	1345	97,0	97,0	97,0
1,00	35	2,5	2,5	99,6
2,00	3	,2	,2	99,8
8,00	3	,2	,2	100,0
Total	1386	100,0	100,0	

@missE4: Valores perdidos de la escala 4 de creencias respecto a la inclusión

@missPT

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos .00	1256	90,6	90,6	90,6
1,00	101	7,3	7,3	97,9
2,00	20	1,4	1,4	99,4
3,00	1	,1	,1	99,4
10,00	1	,1	,1	99,5
11,00	2	,1	,1	99,6
12,00	1	,1	,1	99,7
16,00	1	,1	,1	99,8
23,00	2	,1	,1	99,9
24,00	1	,1	,1	100,0
Total	1386	100,0	100,0	

@missPT: Valores perdidos de la escala total de actitudes

