

# ACTITUDES DE ALUMNOS HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL SUR

María Guadalupe Barrera Arias y Laura Elena De Luna Velasco<sup>1</sup>  
*Universidad de Guadalajara*

## RESUMEN

En el objetivo de este estudio fue evaluar si las variables de género y programa educativo generan diferencias en las actitudes hacia la discapacidad. Para ello, el instrumento aplicado es una variación del original debido al tipo de población en que se aplicó y las diferencias culturales y sociales entre ambos contextos, y muestra una alta confiabilidad y cuatro escalas unifactoriales. En el estudio se comprueba la existencia de diferencias en las actitudes hacia la diversidad mostradas por estudiantes universitarios en función del área de conocimiento a la que pertenecen, pero no del sexo.

**Indicadores:** *Actitudes, Inclusión, Educación superior.*

---

## INTRODUCCIÓN

Los tópicos relativos a la discapacidad, la inclusión y la educación son algunos de los que más se abordan en las diferentes instituciones educativas nacionales y extranjeras a fin de hacer valer los derechos humanos en un marco de equidad para todos, lo que ha logrado una inclusión cada vez mayor de las personas con discapacidad en las aulas y programas educativos, de manera que hoy se les ofrecen oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional para que así respondan a las necesidades de la vida laboral y social.

El acceso a la educación es uno de los derechos fundamentales de las personas y las coloca en ventaja social respecto a aquellas otras que no la tienen, y quienes padecen alguna discapacidad forman parte de un grupo poblacional que enfrenta múltiples complicaciones para acceder y permanecer en el sistema educativo (Blanco, 2006; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015a).

Tal como se refiere antes, la educación es un derecho universal que debe abarcar a cada persona, por lo que gran parte de las dependencias e instituciones educativas han diseñado objetivos y planes de acción que promuevan el cumplimiento de ese derecho.

En pro de la efectividad y garantía de cumplimiento del derecho a la educación, la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013) ha establecido que los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Mé-

---

<sup>1</sup> Correo electrónico: maria\_93guadalupe@hotmail.com.

xico, según la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en su capítulo 2, fracción XII, promueve desde hace algunos años la educación inclusiva centrada en propiciar la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Como una muestra del compromiso del país con la educación, en las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006) se aborda el término inclusión como un propósito que debe ser promovido por los servicios de educación especial: “[La inclusión] implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión; la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender la diversidad de los alumnos de su localidad” (SEP, 2006).

Se ha reformado también el artículo 41 de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013) con el propósito de actualizarlo para que esté acorde a las necesidades nacionales de la población en situación de vulnerabilidad.

Asimismo, a través de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, publicada en 2013 por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, se propone impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo nacional mediante el desarrollo y aplicación de normas y reglamentos que eviten su discriminación, garanticen sus condicio-

nes de accesibilidad a las instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado.

En su Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030, la Universidad de Guadalajara (2014) pretende constituirse como una red universitaria incluyente, flexible y dinámica, con reconocimiento y prestigio global, que se plantea generar políticas para asegurar que los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables tengan éxito en su trayectoria escolar, así como fortalecer los cuerpos académicos y las líneas estratégicas para la investigación, tomando como referencia las tendencias internacionales y las necesidades nacionales. Tras la puesta en práctica de este proyecto, se aspira a tener una visión panorámica clara sobre las actitudes que se observan en la situación actual del Centro Universitario del Sur de la citada institución, abarcando así los aspectos relativos a las barreras actitudinales de los alumnos, y a su vez los factores que dificultan o facilitan el rumbo hacia la consolidación de una universidad incluyente.

Pese a los esfuerzos y a las modificaciones hechas a los marcos legales y planes de acción, en la actualidad la inclusión es un problema poco investigado en México, y por tanto es pobre la intervención para establecer espacios educativos encaminados a ese propósito. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016), más de mil millones de personas –es decir, 15% de la población mundial– están aquejadas por alguna forma de discapacidad. Tienen dificultades importantes para funcionar entre 110 millones (2.2%), y cerca de 190 millones (3.8%) personas mayores de 15 años. Además, las tasas de discapacidad están aumentando debido en parte al envejecimiento de la población y al aumento de la prevalencia de las enfermedades crónicas.

Hay en México 125 millones de personas, y la prevalencia de la discapacidad

es de 6%; en quince de las entidades federativas la prevalencia de la discapacidad entre la población es mayor que la observada en todo el país. Nayarit y Durango son las entidades con las prevalencias más altas, con 8.2 y 7.5%, respectivamente, y les siguen tres estados con una prevalencia de 7.4%: Colima, Jalisco y Zacatecas (INEGI, 2015b).

En 2014, según los resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) (INEGI, 2015a), había en Jalisco 7,857,979 personas; de ellas, 584,816 reportaron tener mucha dificultad o no poder hacer algunas de las actividades básicas, esto es, personas con discapacidad; 1,140,783 tenían dificultades leves o moderadas para realizar esas mismas actividades, o sea, personas con limitaciones, y 6,131,693 dijeron no tener dificultades para realizar dichas actividades (Strategos, 2015). Lo anterior significa que la prevalencia de la discapacidad en Jalisco en 2014 era de 7.4% ciento. Hoy, las personas que se encuentran en mayor riesgo de experimentar restricciones a su participación o limitaciones en sus actividades representan 14.5% de la población.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2010), los tipos de discapacidad más conocidos en el país son los de caminar o moverse (58 %), ver (aun usando lentes) (27.2%), escuchar (12.1%), hablar o comunicarse (8.3 %), atender su cuidado personal (5.5%), poner atención o aprender (4.4%) y además discapacidad mental (8.5%). La suma de los porcentajes es mayor a 100% debido a la población con más de una dificultad.

Entre la población infantil (0 a 14 años) destacan quienes tienen dificultades para hablar o comunicarse (45.6%) y para bañarse, vestirse o comer (37.4%). Finalmente, entre los jóvenes de 15 a 29 años con discapacidad, las dificultades

para ver (44.6%) son las más frecuentes (INEGI, 2010).

La asistencia escolar se mide a partir de los tres años y es un indicador del nivel de inclusión de la población con discapacidad en la educación. La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad define la educación inclusiva como aquella que propicia la integración de tales personas a los planteles de educación básica regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017). Los resultados de la ENADID 2014 (INEGI, 2015a) muestran que 46.5% de la población con discapacidad de 3 a 29 años de edad asiste a la escuela.

Esta situación evidencia la necesidad de construir escenarios educativos inclusivos a fin de lograr la integración de la población discapacitada a las escuelas, así como diseñar herramientas de enseñanza para asegurar su permanencia.

Las personas con discapacidad de la población estudiantil del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara tienen derecho a formar parte de un ámbito educativo de calidad y forjado con principios inclusivos que garanticen su ingreso, trayectoria y egreso de una carrera, por lo que la aplicación de un instrumento que permita identificar las percepciones hacia la discapacidad en este ámbito marca un punto de partida para su posterior aplicación a toda la red universitaria, favoreciendo así la identificación de las situaciones sobre las cuales operar respecto a las prácticas docentes y de las actitudes facilitadoras de la inclusión de los alumnos con discapacidad (ACD en lo sucesivo).

En su informe de actividades correspondiente a 2016, el Rector General de la Universidad de Guadalajara refirió que la institución tenía registrados a 75 ACD en toda la red universitaria. Asimismo,

aseguró el crecimiento y avance de la universidad al convertirse en la única institución pública con programas para atender la discapacidad auditiva, y a su vez informó la creación del programa Universidad Incluyente, realizado en 2015 para disminuir la exclusión educativa y social. Según el registro de control escolar de la institución vigente hasta enero de 2016, en el Centro Universitario del Sur la comunidad estudiantil totalizaba 7,562, con 0.10% de AcD, destacando la discapacidad visual (.026%) y la motora (0.052%). Por lo anterior, la presente investigación tuvo como uno de sus objetivos ahondar en las actitudes que expresan los alumnos del citado centro sobre la esa población, con lo que se pretende dar respuesta a los cuestionamientos de si la formación profesional influye en las percepciones que se tienen hacia la discapacidad, y a su vez si el género influye en tales actitudes.

Plantear como objetivo investigar las actitudes que se generan en la comunidad universitaria en relación a los AcD es necesario, toda vez que son determinantes para iniciar y adecuar programas de formación en prácticas y políticas inclusivas docentes, y para una nueva cultura en la institución que promueva el ingreso, la permanencia y el egreso de esas personas.

En la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) (OMS, 2016) se define la discapacidad como toda restricción o ausencia [debida a una deficiencia] de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. En su nueva edición, el término aparece como un término-baúl para los déficits, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación; denota los aspectos negativos de la interacción del individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (2015) y la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (2017) no imponen un concepto rígido de discapacidad, sino que adoptan un enfoque dinámico que permite adaptaciones a lo largo del tiempo y en diversos entornos socioeconómicos. Así, consideran ese término como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad y en igualdad de condiciones con las demás.

Fuller, Healey, Bradley y Hall (2004) afirman que las barreras para el aprendizaje encontradas en estudiantes universitarios con discapacidad se producen en torno a cuatro ejes: el aprendizaje, tanto en clases presenciales como no presenciales; la evaluación, especialmente durante las presentaciones orales; el acceso a la información, esto es, las dificultades en el acceso debido a los protocolos establecidos; y las actitudes de funcionarios y profesores que en ocasiones pueden caracterizarse como poco flexibles.

Las investigaciones realizadas sobre los EcD en algunas universidades chilenas (Corrales, Soto y Villafañe, 2016) señalan que las barreras de tipo pedagógico tienen su origen tanto en la falta de un sistema de identificación de los estudiantes en esa condición que participan en la asignatura, al igual que en el desconocimiento del profesorado acerca de estrategias para enseñar a personas con otros requerimientos.

Entre los factores que facilitan la inclusión de los EcD en la educación superior se encuentran las actitudes positivas hacia la inclusión y el respeto hacia las diferencias por parte de todos los actores educativos. Priante (2003) indica que las actitudes hacia estas personas influyen y determinan los diferentes grados de inclusión educativa, laboral y social,

y Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez (2005) y Lissi et al. (2013) coinciden en que las actitudes de los actores educativos, especialmente de los docentes, son un elemento clave para desarrollar un proceso inclusivo.

La actitud hacia las personas discapacitadas es una cuestión que ha cobrado relevancia en los últimos años, sobre todo a partir de un creciente grado de conciencia social por mejorar su calidad de vida. Las actitudes y expectativas negativas hacia tales personas siguen siendo en la actualidad motivo de análisis, puesto que constituyen una de las principales barreras para su inclusión e integración, al decir de Polo, Fernández y Díaz (2011) y de Domínguez (2013). Por su parte, Álvarez et al. (2005) apuntan que en los ambientes educativos las actitudes o la disposición del docente hacia esta alternativa de educación y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales debidas a la discapacidad se consideran particularmente importantes para el logro de la integración escolar.

Para poder realizar el análisis de estas actitudes, se deben tenerse claros sus componentes, para lo cual las presentes autoras han creído conveniente decantarse por el modelo multidimensional, que supone que existen tres componentes básicos de la actitud: el cognitivo (percepciones que la persona posee del objeto y los criterios que tiene sobre él), el afectivo (sentimientos que una persona tiene en relación con el objeto de la actitud) y el comportamental (tendencia a reaccionar ante el objeto de un modo determinado).

Según Ovejero (1998), las actitudes son un factor de gran relevancia, entendiéndose por actitud una predisposición aprendida a responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante objetos, personas o grupos de personas y situaciones. Según este autor, la actitud es aprendida, y por lo tanto se va conformando a lo largo de toda la vida del indi-

viduo y no en un momento determinado. Así, las actitudes hacia las personas con discapacidad se ven influidas por variables tales como la edad o el nivel educativo.

Otros autores sugieren que el estudio de las actitudes es esencial en cuanto que es uno de los factores más importantes al momento de dificultar o facilitar la inclusión e integración de las personas con discapacidad a los ámbitos social y educativo. Tal como sugieren Castejón, Núñez y González (2005), Bueno (2010) y Suriá (2011) respecto a la investigación hecha al efecto, las actitudes son un aspecto fundamental para la integración y el éxito de las personas con discapacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bueno (2010), específicamente, subraya la importancia de generar espacios que provean a estas personas de las herramientas necesarias y suficientes para favorecer su proceso formativo y su independencia, puesto que en la etapa universitaria encaran nuevos retos y contextos muy diferentes a los vividos en el nivel básico, de manera que brindarles espacios comprometidos con la difusión y educación respecto a la diversidad, la discapacidad y la inclusión desarrolla su potencial colectivo para lograr un óptimo desempeño, garantizando con ello su ingreso, permanencia y egreso. Cabe señalar que dicho autor considera primordial asegurar que la persona fortalezca su personalidad y adquiera herramientas para la vida a través de sus contextos, de manera que contribuyan posteriormente a mejorar su desempeño y faciliten su inserción en el campo laboral (Bueno, 2010).

Así como las actitudes hacia la discapacidad afectan a los pares, estudios como el de Castejón et al. (2005) refieren el impacto que tiene en los alumnos la desinformación por parte de sus profesores que, al no generar estrategias adecuadas de interacción ni ajustes razonables ante las necesidades de aquellos, muestran apatía y desinterés que afectan

su aprovechamiento y desarrollo personal, manifestando introversión como una característica de su personalidad.

Granados (2000) y Suriá (2011) señalan que las actitudes que se tengan hacia las personas con discapacidad influirán en la interacción con ellas, de forma que estará en función de esa concepción la predisposición a comportarse e influir en la integración de las mismas a la sociedad.

Se han investigado las actitudes diversos grupos hacia personas con discapacidad, como docentes, alumnos, compañeros de clase y profesionales de la salud. Alemany y Villuendas (2004) aseguran que el éxito de la integración no puede ser impuesta por una ley. Para que la integración escolar sea una realidad debe considerarse el componente actitudinal como uno de los más poderosos. Dichos autores encuentran que las diferencias entre las actitudes hacia los alumnos con necesidades especiales están en función de la formación inicial de los profesores, e identifican como principales dificultades para el proceso de inclusión la falta de concienciación y de experiencia respecto a la discapacidad, lo que impide realizar ajustes razonables en las estrategias y metodologías de trabajo. Quintero, Salazar, Padrón y Salazar (2005), por su parte, coinciden en las necesidades de información y educación, e indican asimismo que toda la población debería recibir información sobre las necesidades de los pacientes discapacitados y promover en ella un cambio de actitud.

Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006) apuntan que la experiencia y el contacto determinan las actitudes. En su investigación acerca de las actitudes hacia la discapacidad, no hallaron diferencias significativas entre las manifestadas por los estudiantes según la titulación en la que se encuentran matriculados, notándose el mismo resultado en cuanto al género; sin embargo, Upton y Harper

(2002) señalan que las mujeres universitarias tienden a puntuar más alto que los hombres en las escalas de actitud hacia las personas con discapacidad (cf. también Araya, González y Cerpa, 2014).

Diversas investigaciones hacen referencia a las diferencias en la actitud. Gómez e Infante (2004), por ejemplo, llevaron a cabo un estudio para examinar las actitudes mostradas hacia las citadas personas por estudiantes universitarios de diferentes carreras. Sus resultados indican que las actitudes mostradas eran más positivas en los alumnos de los últimos cursos, y más aún en los estudiantes de pedagogía.

Gughwan y Chow (2001) examinaron con fines comparativos las actitudes hacia la diversidad en diversos grupos de estudiantes en diferentes etapas, encontrando que los estudiantes de posgrado mostraban actitudes más favorables hacia la integración de ACD que los de pregrado; Alonso, Navarro y Lidón (2008), por su parte, analizaron las actitudes de los estudiantes universitarios en cinco áreas de conocimiento: Educación, Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales e Ingeniería. En sus resultados encontraron que las actitudes hacia la discapacidad fueron más positivas en los estudiantes de Humanidades y de Educación que en el resto de las áreas.

Según lo refiere Lucchini (2003), la predisposición de los profesores hacia la integración de los ACD constituye un factor condicionante de los resultados que se obtienen, por lo que deben consolidarse entonces las actitudes y establecer espacios apropiados para el funcionamiento y la formación encaminados a la inclusión (cf. Araya et al., 2014).

Así, la formación de los profesores cobra una mayor relevancia porque son ellos quienes materializan o hacen posible la integración y futura inclusión en las instituciones educativas y después en la sociedad.

Por lo dicho, entre los ámbitos relevantes para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad se encuentra el educacional. Es importante destacar las iniciativas mundiales y las normas sociales que favorecen los programas de inclusión, tales como las propuestas por la Organización de las Naciones Unidas (2006), que se plantean como objetivo garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Partiendo de este planteamiento, en algunos países latinoamericanos se han generado iniciativas en ese sentido. Según refieren Lissi et al. (2009), en Chile, por ejemplo, se han desarrollado políticas específicas orientadas en esta línea, aunque aún queda mucho camino por recorrer para asegurar que los alumnos con discapacidad puedan recibir una educación de calidad, y hacerlo además en condiciones de equidad. Pese a los avances antes referidos y a los planteamientos formulados, en la citada región se está todavía muy lejos de poder afirmar que las instituciones de educación superior son inclusivas, sobre todo en comparación con aquellos países que ya llevan mucho camino recorrido. Hay todavía mucho por hacer, desde el nivel micro (como los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula), hasta lo macro, como el ámbito de las políticas públicas en términos de normas y recursos que posibiliten el acceso, permanencia y egreso de los ECD en las instituciones de educación superior.

Contrariamente a lo que ocurre en las etapas educativas previas a la universitaria en relación a la discapacidad, no abunda la investigación, si bien, como refieren Rodríguez, Álvarez y García (2014), hay estudios destacados que se han centrado en el acceso de los ACD a los estudios universitarios, los servicios y programas de apoyo universitario, las adaptaciones

curriculares de las asignaturas, las actitudes y participación en la vida universitaria, el rol docente, la accesibilidad y el diseño universal o, de manera global, las actitudes hacia los ACD y su vinculación con las áreas de conocimiento en la universidad. El denominador común de estas investigaciones, según los citados autores, es haber puesto de relieve las actitudes que se generan en la comunidad universitaria acerca de los ACD, ya que son determinantes para adecuar las iniciativas institucionales que se desarrollen y para impulsar programas de formación que permitan la acción docente debido a la repercusión que la misma tiene en las relaciones académicas y en el conjunto de elementos que integran la dimensión social de los estudios universitarios.

En general, como factores principales para lograr la inclusión, se hallan la sensibilidad hacia los ACD en las universidades. De hecho, predomina tal sensibilidad y esas habilidades académicas y actitudinales en quienes a lo largo de su formación profesional desarrollan actividades afines a la educación y la discapacidad. En Latinoamérica se han hecho investigaciones, como la realizada por García (2014) en el ámbito de educación básica, cuyos resultados subrayan la importancia de profundizar en el tópico puesto que los países desarrollados y los que están en desarrollo padecen el problema común de cómo brindar una educación equitativa de calidad para todos los alumnos.

Velasco, Govea y González (2015), en un análisis hecho en México, recalcan que en cuanto al derecho a la educación se hace evidente que ninguno de los elementos que se plantean en este rubro se cumple a cabalidad, pues el sistema de educación inclusiva muestra graves limitaciones por la carencia de personal capacitado para acoger a las personas discapacitadas, por lo que la educación especial sigue teniendo la mayor carga, y es en ésta donde se observa que, si bien

no hay mayores dificultades para su acceso, estas se observan con claridad en las deficiencias en la capacitación del personal y en la elaboración e implementación de programas pertinentes.

Según afirman Rodríguez et al. (2014), a partir de Edward Kellogg Strong, Roger Barker y Paul Mussen en los años treinta y cuarenta (primeros investigadores en el problema), se han llevado a cabo diversos estudios sobre las actitudes hacia la discapacidad, a partir de las cuales se han elaborado instrumentos que han tenido como objetivo tratar de evaluarlas con un control y cuidado cada vez mayores respecto a los aspectos relativos a la deseabilidad social que pudieran generar las respuestas.

Por todo lo anterior, se llevó a cabo el presente estudio no experimental, de corte transversal correlacional (toda vez que recolecta datos en un solo momento con el propósito de describir las variables de estudio y analizar la incidencia en que se manifiesta entre una o más variables [Hernández, Fernández y Bapstista, 2010]), cuyos objetivos fueron explorar las percepciones y actitudes que se generan en la comunidad universitaria en relación a la presencia de ACD; identificar si la percepción hacia ellos se ve influida en función del género; analizar las actitudes de los alumnos hacia las adaptaciones curriculares en las asignaturas; conocer la realidad de tales adaptaciones en las aulas; comparar las actitudes de los estudiantes en función del área de conocimiento, y valorar si, según la percepción de los alumnos, el centro universitario permite la accesibilidad.

## MÉTODO

### Participantes

La población del Centro Universitario del Sur estuvo constituida por 7,562 alum-

nos, de los cuales 4,703 fueron mujeres y 2,859 hombres, y de ella se obtuvo una muestra aleatoria de 378 participantes de segundo semestre en adelante, inscritos en las catorce licenciaturas existentes, en un porcentaje de hombres y mujeres equivalente al de la población, con edades que iban de los 18 en su mayoría a 48 años (solo uno de ellos).

Los participantes fueron distribuidos según las siguientes carreras: Psicología, Veterinaria, Desarrollo Turístico Sustentable, Nutrición, Medicina, Derecho, Enfermería, Negocios Internacionales, Agronegocios, Trabajo Social, Telemática, Periodismo, Seguridad Laboral, Protección Civil y Emergencias, y Letras Hispánicas.

### Instrumento

*Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad* (CUNIDIS) (Rodríguez y Álvarez, 2013). Es una escala tipo Likert de cinco puntos, compuesta por 40 ítems y estructurada en cuatro bloques de contenidos relacionados con los deberes y las acciones del profesorado, la accesibilidad y la sensibilización de la comunidad universitaria (cf. Garabal, 2015). Fue diseñada de acuerdo a las fases implicadas en el desarrollo de instrumentos de medida.

### Procedimiento

Se informó a los participantes acerca de la aplicación del instrumento de medición, explicándoles que la misma no generaba ningún tipo de riesgo para los ellos, que el tiempo de aplicación sería menor de 15 minutos; y asimismo les informó que los datos recabados mediante este procedimiento se manejarían éticamente, respetando su confidencialidad y guardando su anonimato.

## Análisis de datos

Los datos fueron analizados con el programa SSPS, v. 22. Con el propósito de evaluar si las variables de género y programa educativo mostraban diferencias respecto a las actitudes hacia la discapacidad, se hizo un análisis de confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Además, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación varimax y confirmatoria con el fin de analizar la estructura factorial del instrumento. De igual modo, se hicieron análisis de estadísticos descriptivos, de diferencias de medias en función del sexo, y por último un análisis de varianza (ANOVA) según la rama de conocimiento de los alumnos.

## RESULTADOS

### Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad por consistencia interna reveló un coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de .95 y la existencia de las cuatro escalas unifactoriales que lo componen: Acción docente ( $\alpha = .93$ ); Accesibilidad ( $\alpha = .92$ ); 3), Adaptaciones en las asignaturas ( $\alpha = .93$ ) y Comunidad universitaria ( $\alpha = .87$ ). Estos datos se corroboraron con el método de las dos mitades y la fórmula de corrección de Spearman-Brown (.74).

### Análisis de validez

Para el estudio de la validez se efectuó un análisis factorial exploratorio, y con un índice KMO de .94 ( $p < .001$ ) en la prueba de esfericidad de Bartlett se obtuvieron los cuatro factores indicados en la Tabla 1, con autovalores mayores a 1, que en conjunto explican 61.43 % de la varianza total.

**Tabla 1.** Varianza total explicada.

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	15.81	39.53	39.53
2	4.34	10.87	50.40
3	2.66	6.66	57.06
4	1.74	4.37	61.43

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Los resultados del análisis factorial se explican tomando los puntajes de la escala, de manera que tienen un valor de 1 como mínimo y de 5 como máximo. A continuación se señala el análisis de acuerdo a cada uno de los factores a explicar.

### *Adaptaciones en las asignaturas*

Los alumnos expresaron estar de acuerdo en realizar adaptaciones en las asignaturas. Con una media de 3.64 en esta subescala, se identificaron puntuaciones mayores hacia las actitudes que indican que se deben adaptar los objetivos, contenidos, instrumentos y criterios de evaluación de las actividades, de los materiales empleados, de las prácticas y de la metodología en el aula.

### *Actitudes hacia la acción que el profesorado realiza*

En la consulta sobre la acción docente, los alumnos respondieron de modo semejante a lo señalado en el factor anterior. Con una media de 3.35, dijeron estar de acuerdo y considerar que en la práctica del aula se adapten los objetivos, contenidos, instrumentos y criterios de evaluación.

### *Actitudes hacia la accesibilidad universal y la participación en la comunidad universitaria del alumnado con discapacidad*

Los alumnos consideraron que no existía accesibilidad en el centro universitario ni en sus aulas, con una media de 2.94. Sin embargo, cabe destacar que identificaron la puesta en práctica de algunas adaptaciones a los materiales de apoyo para el seguimiento de las clases de los ACD.

### *Comunidad universitaria*

En relación a este factor, se obtuvo una media de 3.30. Los alumnos expresaron que las iniciativas universitarias en materia de discapacidad eran escasas y no necesariamente las más adecuadas. Es importante destacar que, por un lado, los estudiantes consideraron que el profesorado no estaba formado para dar respuesta a los ACD, pero que por otro lado había aspectos positivos en su favor, tales como las actitudes de los alumnos hacia los compañeros del mismo centro universitario.

Asimismo, consideraron que los ACD podían estudiar cualquier carrera. Se hizo un análisis descriptivo de los ítems, en el que se obtuvieron coeficientes de asimetría y curtosis próximos al valor de 0 y por debajo del valor de 2.0, respectivamente, lo que indica semejanza con la curva normal.

### *Distribución de frecuencias*

Se identificó una predominancia en el tipo de respuesta de acuerdo, ubicada en un rango de 40 a 60% en favor de las actitudes hacia la discapacidad.

### *Actitudes hacia la discapacidad por género*

En cuanto al género, los datos muestran que las diferencias encontradas no fueron significativas ( $p > .05$ ), dado que la

puntuación media no refiere variaciones considerables en el género respecto a ninguno de los factores analizados por el instrumento.

### *Comparación de actitudes hacia la discapacidad de acuerdo al programa educativo*

Se efectuó un análisis de varianza de manera global y de cada uno de los ítems en virtud de que había más de dos grupos independientes; dicho análisis sirvió para conocer si había diferencias significativas entre las áreas de conocimiento; al encontrar dichas diferencias, se procedió a las pruebas  $t$  y de Levene de calidad de varianza.

Se encontraron diferencias en las diferentes licenciaturas que la institución ofrece; en el factor de actitudes para realizar adaptaciones a las asignaturas, se registró una significación de  $p = .002$ , identificándose con esta puntuación diferencias significativas entre los estudiantes de los programas educativos de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Nutrición y Trabajo Social, que mostraron puntuaciones menores que los de las licenciaturas en Derecho, Negocios Internacionales, Enfermería, Desarrollo Turístico Sustentable y Telemática.

En el factor de acción docente, se apreció una diferencia significativa ( $p = .000$ ) en los programas educativos de Negocios Internacionales y Telemática, y medias inferiores en Psicología, Periodismo, Desarrollo Turístico Sustentable, Trabajo Social y Medicina Veterinaria y Zootecnia.

En cuanto a la accesibilidad, la significación ( $p = .001$ ) indica que hubo mejores respuestas en los programas educativos de Telemática y Derecho, mientras que los alumnos de Psicología, Desarrollo Turístico Sustentable, Medicina, Periodismo y Letras Hispánicas tuvieron opiniones diversas en cuanto a este factor.

Respecto a la comunidad universitaria, se obtuvo una significación de  $p \geq .009$ ,

principalmente en Telemática, con puntuaciones mayores, y Derecho, Desarrollo Turístico Sustentable, Psicología, Periodismo, Enfermería y Agronegocios con puntuaciones menores.

## DISCUSIÓN

La Universidad de Guadalajara, en su Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030, tiene como retos consolidar el programa Universidad Incluyente en toda la red, y considerar la educación universitaria como equitativa e impulsora de la movilidad social, al lado de todos los retos adicionales que cada centro universitario ha venido reconociendo y dando respuesta en un trabajo comprometido y corresponsable con los grupos organizados, instituciones gubernamentales y voluntariado, el cual podrá integrarse a nuevos proyectos de investigación en la red universitaria y en otras universidades públicas y privadas, para así poder desarrollar programas de fortalecimiento de culturas, prácticas y políticas adaptadas a las necesidades, intereses y procesos que cada institución universitaria emprenda.

Romper las barreras físicas, sociales y actitudinales existentes contra las personas con discapacidad es tanto o más importante que superar las deficiencias físicas o mentales, señala Imrie (1997). Se ha hallado que en muy pocos escenarios se instrumentan actividades dirigidas a evaluar y mejorar las actitudes, aun sabiendo que si se modifican se favorecería la igualdad e integración social efectiva de las personas con discapacidad.

Si bien se observan actitudes cada vez más positivas en la actualidad, es importante fortalecer las habilidades y fomentar en los alumnos valores que los formen en las áreas a las que pertenecen, y desarrollar así sus capacidades para

el análisis y el conocimiento de las normas y políticas que garanticen la justicia social y el sentido humanista necesario para desempeñarse profesionalmente, planeando, diseñando, administrando, implantando, produciendo y proponiendo soluciones en sus servicios.

Conviene mencionar que los ajustes y adecuaciones que una persona con discapacidad necesite realizar no siempre son responsabilidad exclusiva de los profesionales de las áreas de la salud; la interacción humana es una constante, y en cada función que se desempeñe se deberá tener como premisa principal la atención personalizada como respuesta a necesidades específicas.

Tomando en consideración la importancia de mantener actitudes favorable hacia la discapacidad en las áreas afines a las humanidades, las presentes autoras coinciden con Alonso et al. (2008) en cuanto a que eso podría hacer pensar que es necesaria una revisión de los planes de estudio de las carreras de esta área; sin embargo, es posible constatar desde la propia experiencia que en ellas se considera la atención hacia la diversidad desde una perspectiva positiva. Así pues, cabe concluir que existen factores ajenos a la formación académica que también inciden en las actitudes, como la familia, el entorno social, los medios de comunicación y demás.

A partir de esta investigación, y aun habiendo encontrado que las actitudes hacia la discapacidad en el Centro Universitario del Sur fueron positivas en gran medida, podría considerarse como una posible vía de intervención llevar a cabo y ofrecer actividades que aborden más a fondo el referido problema.

Por último, a partir del CUNIDIS pudieron identificarse variaciones en la redacción, lo que podría favorecer la aplicación de su nueva versión en diferentes contextos y áreas de conocimiento, y

asimismo podría extenderse esta línea de investigación a un mayor número de universidades, lo que podría propiciar la

generalización de las actitudes positivas hacia los ACD.

---

## REFERENCIAS

- Aleman, I. y Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales* [en línea], 11(34), 183-215.
- Alonso, M.J., Navarro, R. y Lidón V. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Memorias de las XIII Jornadas de Fomento de la Investigación*. Castellón (España): Universitat Jaume I.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. y Álvarez M., E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Araya C., A., González A., M. y Cerpa R., C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores*, 17, 289-305.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 1-15.
- Bueno, A. (2010). Una mirada ilusionada al futuro de los servicios de apoyo a la discapacidad en la universidad. En A.A.: *Guía de buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad* (pp. 10-33). Alicante (España): CEE Limencop.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, 2017. *Diario Oficial de la Federación*, 18 de marzo. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313841yfecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841yfecha=11/09/2013).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2017). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*, 19 de marzo. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/7590/LGIPCD\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/7590/LGIPCD_.pdf).
- Castejón L., Núñez J. y González P., J. (2005). Contenido del estereotipo de los maestros sobre los alumnos tartamudos. *Psicothema*, 17(3), 496-501.
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (2017). *Glosario de términos sobre discapacidad*. México: CNDH. Recuperado de [http://www.semar.gob.mx/derechos\\_humanos/glosario\\_terminos\\_discapacidad.pdf](http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf).
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2015). *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad y su reglamento*. Marzo 21. México: CNDH. Recuperado de [http://200.33.14.34:1033/archivos/pdfs/lib\\_LeyGrallInclusionPersonasDiscapacidad.pdf](http://200.33.14.34:1033/archivos/pdfs/lib_LeyGrallInclusionPersonasDiscapacidad.pdf).
- Corrales, A, Soto, V. y Villafañe, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles y desafíos institucionales. *Actualidades Investigativas en Educación* [Revista electrónica], 16(3), 1-29.
- “Día Internacional de las Personas con Discapacidad” (2015). *Strategos, Revista Digital del Instituto de Información Estadística y Geográfica*, Marzo 19. Recuperado de <http://iieg.gob.mx/strategos/3-de-diciembre-dia-internacional-de-las-personas-con-discapacidad/>.

- Domínguez, S. (2013). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes de educación secundaria de Lima. *Avances en Psicología*, 21(2). Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/articulo/view/285>.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y Hall, T. (2004). Barriers to learning: A systematic study of the experience of disabled students in an university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318.
- Garabal B., J. (2015). Actitudes de docentes y estudiantes hacia la discapacidad en la Universidade da Coruña. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. extr.(11). doi: 10.17979/reipe.2015.0.11.220.
- García, G. (2014). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 77-93.
- Gómez, V. e Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de Educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 4(16), 371-383.
- Granados, A. (2000): ¿Tiene cabida la diversidad en la universidad? En V. Salmerón y V. L. López (Eds.): *Orientación educativa en las universidades* (pp. 144-147). Granada (España): Grupo Editorial Universitario.
- Gughwan, C.H. y Chow, L. (2001). Korean students' differential attitudes toward people with disabilities: An acculturation perspective. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24, 79-81.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Imrie, R. (1997). Rethinking the relationships between disability, rehabilitation and society. *Disability and Rehabilitation*, 19, 263-271.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Discapacidad en México. México: INEGI. Recuperado de Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015a). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. México: INEGI. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015\\_07\\_1.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_07_1.pdf).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015b). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema>.
- Lissi, M., Salinas M., Medrano D., Zuzulian, M. y Hojas A. (2013). La inclusión en la educación superior desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A., M. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del Piñe UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, 30, 305-324.
- Lucchini, G. (2003). *Niños con necesidades educativas especiales. Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Moreno, F., Rodríguez, I., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1-12.

- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=617>.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Discapacidad y salud*. Ginebra: OMS. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Polo, M., Fernández, C. y Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10, 113-123.
- Priante B., C.M. (2003). *Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva*. Tesis doctoral inédita. Salamanca (España): Universidad de Salamanca. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17184/tesis\\_priante.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17184/tesis_priante.pdf).
- Quintero, A., Salazar, R., Padrón, M. y Salazar, L. (2005). Actitud del odontólogo hacia los niños y adolescentes discapacitados. *Acta Odontológica Venezolana*, 43, 240-251.
- Rodríguez M., A. y Álvarez A., E. (2013). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de los estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102.
- Rodríguez, A., Álvarez, E. y García R., R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 197-216.
- Universidad de Guadalajara (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*. Guadalajara (México): UDG. Recuperado de <http://www.udg.mx/es/PDI>.
- Upton, T.D. y Harper, D.C. (2002). Multidimensional disability attitudes and equitable evaluation of educational accommodations in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(2), 115-130.
- Velasco, L., Govea, R. y González, L. (2015). Inclusión social de personas con discapacidad intelectual en Guadalajara, México. Guadalajara (México): ITESO. Recuperado de <http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2575/L.%20Velasco-%20Revista%20RIDE%20Inclusi%C3%B3n%20PCDI.pdf?sequence=2>.