



Actitudes Hacia la Discapacidad en Educación Superior y su relación con las Variables de Inclusión

José Ángel Vera Noriega

Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo A.C., avera@ciad.mx.

Miguel Ángel Burruel Valencia

Ana Luisa Millán Castro

Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Hermosillo

Introducción

El porcentaje de personas en el mundo que viven en situación de discapacidad de acuerdo a los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2011 es del 15%. En México existen 7.8 millones de personas que pertenecen a este grupo poblacional, y de este grupo de personas, después de los 19 años, son muy pocos los que asisten a las instituciones educativas, lo cual coincide con el rango de edad que tienen los alumnos al ingresar a la educación de nivel superior (Cíntora, Vargas y González, 2019). Si se toma en cuenta que las instituciones educativas forman parte de la formación de valores, actitudes y representan a la sociedad que la componen (Escobedo, 2016; Leiva y Jiménez, 2012; UNESCO, 2017), no se entiende si las personas en situación de discapacidad, se encuentren excluidas del sistema educativo desde los niveles básicos de educación hasta el nivel superior (García, 2019; Pérez, 2016; Zárate, Díaz y Ortiz, 2017).

Debido a esto las autoridades educativas y especialmente aquellas de las Instituciones de Educación Superior (IES), enfrentan el reto de tener instituciones educativas más inclusivas para poder atender a la diversidad, ya que de forma tradicional se han considerado elitistas y excluyentes, características que hoy en día no son aceptables en la educación, sustentado esto en el principio de igualdad de las personas sin importar rasgos físicos o culturales, aceptando la responsabilidad, y el compromiso que indica el protocolo facultativo de los derechos de las personas con discapacidad, en el cual se incluye el derecho a la educación en todos los niveles educativos considerando una educación inclusiva (Bagnato, 2017, Cruz, 2016, Tenorio y Ramírez, 2016).

El desarrollo social, laboral y especialmente el educativo de las personas en situación de discapacidad, es uno de los grandes retos a los cuales se enfrenta la sociedad en el mundo, incluyendo a México (Arellano, Gaeta, Peralta y Cavazos, 2019; Blanco, 2006).



Por lo tanto, es necesaria una educación inclusiva, entendiéndola como la educación que trata de dar respuesta a la diversidad de alumnos, asumiendo que la diversidad es aquella característica particular que tiene cada persona en un grupo poblacional, más allá de que presente alguna discapacidad o no (Arnaiz, 2012). Así pues, la inclusión escolar, necesita realizar cambios importantes en su estrategia y estructura con la finalidad de brindar los espacios adecuados a todos los alumnos (Novo, Muñoz y Calvo, 2014; Verdugo, 2009; Verdugo y Schallock, 2009).

Autores como Moriña y Carballo (2020), Pérez (2019) indican que la cantidad de alumnos en situación de discapacidad que ingresa a las IES ha venido incrementándose, lo que convierte en una verdadera necesidad tener una educación inclusiva, equitativa de calidad y que promueva el aprendizaje permanente para todos a nivel superior, tal como lo indican autores como Aquino, García e Izquierdo (2012); Palmeros y Gairín (2016), y la agenda mundial de educación 20-30 para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). Sin embargo, autores como Cruz y Casillas (2017) mencionan que las IES han reaccionado de forma lenta a esta necesidad y que han cometido el error de pensar que a nivel superior se trabaja de la misma forma, como se trabaja en los niveles básicos de educación.

Las universidades no se vuelven inclusivas por el solo hecho de aceptar alumnos en situación de discapacidad dentro de sus espacios (Cíntora et al. 2019; Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012; Morera, 2018), es necesario ir borrando el concepto de integración escolar que solo hace hincapié al ingreso de los estudiantes a las IES, sin tomar en cuenta que la diversidad de personas necesita una verdadera atención y flexibilización (Bravo y Santos, 2019).

La inclusión educativa requiere cambios de actitudes, políticas, infraestructura y procedimientos dentro de las instituciones educativas (Mejía, 2019; Pérez, 2019). Por lo tanto, el punto de partida para tener una educación inclusiva, es aceptar de forma incondicional que existen diferencias y que la diversidad es una de las bases que propicia el fortalecimiento de la comunidad estudiantil, ya que de esa forma, se pueden tener diferentes formas de aprendizaje (Zarate, Díaz y Ortiz, 2017).

Se vuelve necesario entonces construir escuelas realmente inclusivas, tomando en cuenta todas las variables que ayuden a construir la inclusión educativa, dentro de las variables más importantes se pueden mencionar: actitud, cultura, políticas, y procedimientos de aprendizaje para todos los alumnos. Estudios como los de Acevedo (2016), Arellano et al. (2019), Benet (2019), Ocampo (2013), Pérez y Sarrate (2013), Tapia y Manosalva (2012) así lo demuestran.

El trabajo realizado por Bravo y Santos, (2019), estudió la percepción de alumnos universitarios sobre la inclusión, sus resultados demuestran que existe una relación adecuada entre



la comunidad universitaria y los alumnos en situación de discapacidad, lo cual sirve de apoyo para desarrollar aquellos valores que apoyan a la diversidad. Autores como Bagnato (2017), Morera (2018) encontraron en sus investigaciones, que si la comunidad universitaria tiene una percepción favorable al cambio, gran parte de las barreras que impiden la inclusión educativa, pueden ser eliminadas.

En este estudio, la pregunta de investigación se enfoca en estudiar ¿Cómo se relacionan las actitudes de los estudiantes de educación superior hacia la discapacidad con las percepciones acerca de la inclusión en su universidad?

Teniendo como objetivo analizar y evaluar la percepción y conocimiento de la comunidad universitaria sobre los procesos de inclusión, valores inclusivos, atención a la diversidad y su relación con las actitudes hacia la discapacidad en educación superior.

Método

El diseño de esta investigación tiene las características de un trabajo no experimental, descriptivo. Mediante la aplicación de un par de cuestionarios a la comunidad estudiantil.

La población de estudio fueron 1934 alumnos de nivel superior, hombres y mujeres mayores de 18 años. Del área de ingeniería participaron las carreras de Sistemas Computacionales, Informática, Mecánica, Eléctrica, Electrónica, Biomédica, Industrial, Gestión Empresarial, Mecatrónica, y Aeronáutica, mientras que del área de licenciatura participaron Administración y Psicología.

El grado de escolaridad de los alumnos va de primer semestre hasta duodécimo. Los grupos que participaron en la encuesta fueron elegidos de manera específica mediante un análisis de datos previo a la aplicación de la encuesta, con la finalidad de tener un mejor control de los datos. Se utilizaron un par de herramientas para el levantamiento de los datos. El primero la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad. La cual fue, creada por (Verdugo, Jenaro y Arias, 1995). De acuerdo con Polo y López (2006) es una herramienta confiable y debidamente validada, enfocada a evaluar actitudes en cualquier lugar de trabajo para las personas en situación de discapacidad. Esta escala tiene un coeficiente alfa de Cronbach de 0,92, además, cuenta con validez general y específica para deficiencias físicas, mentales y sensoriales. Es considerado un instrumento útil y con las suficientes garantías psicométricas (Verdugo et al. 1995). Es una encuesta tipo Likert que consta de 37 reactivos.

En la tabla 1 se muestran las opciones de respuesta con sus respectivos valores.

Tabla 1



Opciones de respuesta y sus valores

MD (Estoy Muy en Desacuerdo)	1
BD (Estoy Bastante en Desacuerdo)	2
PD (Estoy Parcialmente en Desacuerdo)	3
PA (Estoy Parcialmente de Acuerdo)	4
BA (Estoy Bastante de Acuerdo)	5
MA (Estoy Muy de Acuerdo)	6

El segundo instrumento utilizado para la recogida de los datos fue la Adaptación del *Index for Inclusion* al ámbito de la educación superior, este instrumento es una propuesta que realizaron (Salceda y Ibáñez, 2015), el cual es derivado del instrumento original que realizaron (Booth y Ainscow, 2002). Esta adaptación fue evaluada por contenido mediante el procedimiento estadístico método de concordancia, y consta de 48 ítems. La valoración de cada ítem se realiza como la versión original, tipo Likert, teniendo cuatro posibles respuestas, tres de las posibles respuestas pertenecen a la misma escala (0 = necesito más información, 1 = En desacuerdo, 2 = Bastante de acuerdo, 3 = Totalmente de acuerdo). En el análisis participaron seis jueces expertos en materia de educación inclusiva y otras disciplinas, procedentes de universidades de diferentes comunidades. Se utilizó una escala de entre 1 a 4 que va de "muy bajo" a "muy alto", en tres categorías: Adecuación (redacción del ítem), Pertinencia (si el ítem es apropiado) y Relevancia (importancia del ítem). Para analizar los datos se revisaron los siguientes estadísticos: el Alfa de Krippendorff, el Alfa de Cronbach y el porcentaje promedio de acuerdo o Kappa de Cohen. También se retomó información cualitativa, para llegar al resultado final fue necesario modificar y excluir reactivos.

El procedimiento para la recogida de los datos en esta investigación fue de forma virtual, se transformó el instrumento a formato electrónico para facilitar su aplicación. Después de esto, se explicó el proyecto a los distintos jefes académicos de cada carrera para buscar su consentimiento, posteriormente se contactó a los maestros explicándoles también el proyecto para involucrarlos en la participación en la investigación. Aquellos maestros que decidieron participar, se les proporcionó el enlace electrónico de la encuesta para que ellos a su vez la hicieran llegar a los alumnos

Resultados

Se ha considerado como variable criterio o dependiente a aquellos ítems relacionados con las actitudes de los estudiantes: el reconocimiento/negación de derechos, implicación personal, calificación genérica, asunción de roles y valoración de capacidades - limitaciones; se tiene como



variable predictora o independiente, a aquellos ítems que refieren a las dimensiones sobre inclusión de las personas en la universidad.

Las variables sobre la dimensión de inclusión son aquellas que se estarán transformando para ver el comportamiento con respecto a las variables sobre la dimensión de las actitudes. Se realizó un análisis de correlación entre los ítems sobre las actitudes de los estudiantes y se ha observado que correlacionan positivamente entre sí; así mismo entre los ítems considerados para la inclusión correlacionan positivamente. Sin embargo, colocando los ítems de las actitudes junto con los ítems de inclusión, se detecta que no existe correlación positiva alguna. Lo que significa que puede haber muy buena actitud ante las personas con discapacidad, sin embargo, difícilmente se llevan a cabo acciones para facilitar su inclusión en el aula y la institución.

En seguida, se generaron los cuartiles sobre cada dimensión de inclusión y después se realizó un análisis de varianza con relación a las dimensiones sobre las actitudes. En la tabla 2 se muestran los resultados de los valores **F** para el ANOVA y los niveles de significancia estadística para cada dimensión de inclusión con relación a cada dimensión de actitud de los estudiantes encuestados.

Al colocar en cuartiles el "orquestrar el proceso educativo", como parte del desarrollo de prácticas inclusivas, en la dimensión de asunción de roles se tiene un alto nivel de significancia estadística con un valor de 0.000 y de $F = 15.650$ comparado con las demás dimensiones de actitud. Las pruebas post hoc de Scheffé indican que en el cuartil 4 se encuentra el valor de media más alto de 4.9874, lo que significa que los estudiantes encuestados perciben que las personas en situación de discapacidad presentan un alto nivel de autoestima, autoconcepto y su autoimagen positiva.

Cuando se coloca en cuartiles el "organizar el apoyo", que se refiere a la elaboración de políticas inclusivas para atender a la diversidad, se presenta un alto nivel de significancia estadística ante algunas dimensiones sobre las actitudes; para reconocimiento/negación de derechos, los resultados del post hoc indican que el valor de media más alto se encuentra en el cuartil 1, igualmente para las dimensiones de implicación personal y capacidades - limitaciones.

Tabla 2



Valores F para el ANOVA y los niveles de significancia estadística para cada dimensión

		Orquestrar el Proceso Educativo					Organizar el Apoyo					Desarrollar una Universidad para Todos				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión Reconocimiento y Negación de derechos	Entre grupos						8.285	3	2.762	7.843	0	2.91	3	0.97	2.733	0.042
	Dentro de grupos						679.631	1930	0.352			685.006	1930	0.355		
	Total						687.916	1933				687.916	1933			
Dimensión Implicación Personal	Entre grupos						8.889	3	2.963	6.624	0	5.915	3	1.972	4.393	0.004
	Dentro de grupos						863.304	1930	0.447			866.277	1930	0.449		
	Total						872.192	1933				872.192	1933			
Dimensión Asunción de Roles	Entre grupos	31.398	3	10.466	15.65	0	18.623	3	6.208	9.191	0	28.293	3	9.431	14.068	0
	Dentro de grupos	1290.709	1930	0.669			1303.484	1930	0.675			1293.814	1930	0.67		
	Total	1322.107	1933				1322.107	1933				1322.107	1933			
Dimensión Valoración de Capacidades y Limitaciones	Entre grupos						3.663	3	1.221	2.857	0.036	3.208	3	1.069	2.501	0.058
	Dentro de grupos						824.614	1930	0.427			825.069	1930	0.427		
	Total						828.277	1933				828.277	1933			
		Establecer Valores Inclusivos					Construir Comunidad					Movilizar Recursos				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión Asunción de Roles	Entre grupos	48.942	3	16.314	24.731	0	47.192	3	15.731	23.814	0	16.19	3	5.397	7.976	0
	Dentro de grupos	1273.165	1930	0.66			1274.915	1930	0.661			1305.917	1930	0.677		
	Total	1322.107	1933				1322.107	1933				1322.107	1933			
Dimensión Valoración de Capacidades y Limitaciones	Entre grupos	3.075	3	1.025	2.397	0.066	4.108	3	1.369	3.207	0.022	3.297	3	1.099	2.571	0.053
	Dentro de grupos	825.202	1930	0.428			824.169	1930	0.427			824.98	1930	0.427		
	Total	828.277	1933				828.277	1933				828.277	1933			

Lo anterior se debe a que los estudiantes que pertenecen al cuartil de puntaje más bajo en las actitudes de reconocimiento o negación de derechos, implicación personal y capacidades – limitaciones perciben que en la universidad existen formas de apoyo pedagógico para el alumnado que lo necesita, que existen alternativas de enseñanza y tutorización no presencial para el alumnado, se definen políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento. Porque este grupo del cuartil uno al contar con actitudes que suponen diferencias en la funcionalidad, capacidades y reconocimiento de sus derechos, victimizan al discapacitado y perciben el discurso de inclusión y algunas acciones mínimas de ajustes en el aula y la universidad son sobrevaloradas, como contrario a lo que sucede con los alumnos del cuartil de mayor puntaje en asunción de roles. Recordando que la dimensión de actitudes de asunción de roles es la que se refiere a la percepción de criterios afectivo-emocionales de los discapacitados.

De igual manera, revisando los puntajes promedio obtenidos en la dimensión “universidad para todos”, se presenta un alto nivel de significancia estadística ante algunas dimensiones sobre las actitudes; para reconocimiento/negación de derechos, los resultados del post hoc indican que



el valor de media más alto se encuentra en el cuartil 1, lo mismo que para las dimensiones de actitudes; implicación personal y capacidades - limitaciones

Lo anterior se debe a que los estudiantes que se encuentran en el cuartil uno con el menor puntaje de inclusión en las de las dimensiones "organizar el apoyo" y "universidad para todos" que se refieren a las políticas organizacionales Institucionales para la igualdad de oportunidades, obtienen los valores promedio más altos en las actitudes sobre la funcionalidad y la implicación personal. Lo anterior significa, que a medida que aumentan las actitudes positivas de funcionalidad, capacidades y reconocimiento de derechos los alumnos perciben menor compromiso de la institución para desarrollar políticas de atención a la igualdad.

Los promedios de la dimensión "establecer valores inclusivos", como parte de culturas inclusivas, se indica que en el cuartil 4 se encuentra el valor de media más alto para las actitudes de asunción de roles y el cuartil uno para la "valoración de capacidades" - limitaciones. Lo que significa que los estudiantes encuestados del cuartil cuatro con el puntaje más alto "en establecer valores inclusivos", asumen que los discapacitados tienen sentimientos afectos y emociones iguales a los de la sociedad en general. Mientras que el cuartil uno de "establecer valores inclusivos" que no se identifican con la filosofía, los principios y los objetivos de la educación inclusiva, que perciben una institución donde se no se generan transformaciones que contribuyen a mejorar la sociedad, se relacionan con los promedios mas altos en reconocimiento de capacidades.

Al revisar los promedios de la dimensión de inclusión "construir comunidad", se tiene de nueva cuenta las pruebas post hoc de Scheffé que nos indican que en el cuartil 4 se encuentra el valor de media más alto para las actitudes de asunción de roles. Lo anterior significa que los estudiantes encuestados que presentan actitudes positivas hacia los estados afectivo-emocionales de los discapacitados perciben que los recursos del entorno local se utilizan para apoyar el aprendizaje, que se involucra a la comunidad universitaria en el diseño de propuestas para la mejora de la convivencia interna, entre otros. También se presenta un alto nivel de significancia estadística con la dimensión de valoración de capacidades y limitaciones, presentando al cuartil uno de inclusión con los valores promedio más altos en actitudes de reconocimiento de capacidades.

En cuanto a "movilizar recursos", las pruebas post hoc de Scheffé para la comparación en cuartiles de las dimensiones de actitudes nos indican que en el cuartil 4 se encuentra el valor de media más alto para las actitudes de asunción de roles presentando un alto nivel de significancia estadística comparado con las diferencias en las otras dimensiones de actitud. Los alumnos que se



ubican en el cuartil 1 de las dimensiones de inclusión con los valores promedio más bajos de percepción de igualdad y equidad de la institución para los discapacitados presentan los valores más altos para las actitudes de valoración de capacidades y limitaciones. Esto significa que los estudiantes con mayores promedios en actitudes perciben que no se reconocen y se aprovechan los recursos de la comunidad universitaria para asegurar la inclusión efectiva de todos sus miembros y que se distribuyen de forma injusta para apoyar la inclusión.

Discusión

Al estudiar las 6 dimensiones del índice de inclusión y analizarlo en cuartiles con relación a las dimensiones de actitud se puede observar en los resultados que en la dimensión de asunción de roles se presenta el nivel más alto de significancia estadística, y esto se debe a que la comunidad universitaria está consciente de que se debe incluir y apoyar a la diversidad. La asunción de roles examina las actitudes hacia los procesos afectivo-emocionales y en este plano los que tienen mayor puntaje son los que asumen que no existen diferencias en la forma de sentir y percibir a sí mismos entre los discapacitados y la sociedad civil y obtienen promedios más altos en las dimensiones de inclusión. Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los de Bravo y Santos, (2019), en su estudio, ya que ellos encontraron la existencia de una relación adecuada entre los alumnos en situación de discapacidad y la comunidad universitaria, lo que facilita el desarrollo de aquellos valores que sirven de apoyo para atender a la diversidad.

Las dimensiones en las cuales los alumnos en el cuartil 1 de las dimensiones de inclusión que presentan los puntajes promedios menores de aceptación de políticas y esfuerzos dirigidos a la igualdad e inclusión, se relaciona con actitudes en las que el alumno considera que la funcionalidad, capacidades y limitaciones de los discapacitados son iguales a las de la sociedad en general asumiendo una posición equitativa e igualitaria con los discapacitados. Esta posición actitudinal hace posible que el alumno responda atendiendo no solo al discurso de la norma social subjetiva que la universidad y la sociedad enarbolan sobre la inclusión social y educativa sino objetivando las acciones y observando como los discursos políticos se transforman en cambio que benefician la inclusión. Los alumnos con puntajes mayores en las dimensiones de actitudes son más sensibles a las dificultades y retos de la discapacidad para funcionar en una cultura que excluye y aparta y no lleva a cabo acciones para el trato equitativo e igualitario.

Bajo este contexto, en aquellas dimensiones de actitud que refieren al compromiso, equidad y responsabilidad, cuando los promedios obtenidos son los más altos, se asocian al cuartil 1 de las



dimensiones de inclusión, lo cual implica que la universidad y sus miembros no tienen un compromiso hacia la educación inclusiva. Estos alumnos consideran que se respeta a las personas con situación de discapacidad, pero la Universidad no trabaja en favor y apoyo hacia ellos, se percibe una actitud de comodidad, un estado de conformidad hacia lo establecido por parte de las autoridades y las políticas institucionales. Sin embargo, como nos indica Arellano et al. (2019) y Benet (2019), ante los procesos de discriminación y exclusión las instituciones deben realizar cambios en la currículo, infraestructura, atención a la diversidad para generar ambientes y, espacios inclusivos en las IES.

Para garantizar la inclusión de personas en situación de discapacidad en la institución, se requiere de una planeación y organización que establezca una función de garantizar la participación y aprendizaje de estas personas; se necesita un trabajo conjunto entre todo el personal de la institución, intercambiar ideas, experiencias, sugerencias, bajo las políticas y normatividad educativas, descritas en la agenda 2030, en la cual se garantizan los derechos de la educación para todos en igualdad de circunstancias, como lo menciona Cruz (2016), el cual indica que en las IES se deben generar las condiciones necesarias para ser accesibles para las personas en situación de discapacidad; siendo necesario el diseño de estrategias institucionales para tomarlos en cuenta y garantizar sus derechos.

Referencias

- Acevedo, S. (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. *Praxis y Saber*, 7(15), 147-164. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n15/2216-0159-prasa-7-15-00147.pdf>
- Aquino, S., García, V. y Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39, 1-21. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007&lng=es&tlng=es
- Arellano, A., Gaeta, M., Peralta, F. y Cavazos, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-20. doi: 10.1590/S1413-24782019240023
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Bagnato, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 3, 15-26. doi: 10.1590/0104-4060.51050



- Benet, A. (2019). Construyendo una universidad intercultural inclusiva (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España. doi:10.6035/14113.2019.183584
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T. and Ainscow, M (2002) Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom. Bristol, UK: CSIE. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED470516>
- Bravo, P. y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 327-352. doi: 10.17163/soph.n26.2019.10
- Cintora, K., Vargas, M. y González, F. (2019). Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1-17. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-006
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1-23. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002&lng=es&tlng=es
- Cruz, R. y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. doi: 10.1016/j.resu.2016.11.002
- Escobedo, P. (2016). Educar para ser. Una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva (Tesis Doctotal). Universitat Jaume I, Castellón. doi: 10.6035/14034.2016.165306
- Espinosa, C., Gómez, V., y Cañedo, C. (2012). ¿Integración o Inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, XXXVIII(3), 255-273. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87024622001>
- García, J. (2019). Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-12. doi: 10.24320/redie.2019.21.e10.1949
- Leiva, J. y Jiménez, A. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, 41-62. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1172/993>
- Mejía, S. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151-164. doi: 10.16888/interd.2019.36.2.10



- Morera, M. (2018). Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. *Reflexiones*, 97(2), 35-54. doi: 10.15517/rr.v97i2.32948
- Moriña, A., y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação y Sociedade*, 41, 1-16. doi: 10.1590/es.214662
- Novo, I., Muñoz, J. y Calvo, N. (2014). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología* 31(1), 155-171. doi: 10.6018/analesps.31.1.163631
- Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Riberdis, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239. Recuperado de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5553>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: Banco Mundial. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: Unesco. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, Francia. Recuperado de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion>
- Palmeros, G. y Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102. doi: 10.18800/educacion.201602.005
- Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455011>
- Pérez, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462793008>
- Pérez, G. y Sarrate, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 16(1), 1-20. doi:10.5944/educxx1.16.1.718



- Polo, M. y López, M. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la universidad de granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195-211. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230775004.pdf>
- Salceda, M. y Ibáñez, A. (2015). Adaptación del Índice de Inclusión al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Capital intangible*, 11(3), 508-545. doi: [10.3926/ic.647](https://doi.org/10.3926/ic.647)
- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410001.pdf>
- Tenorio, S. y Ramírez, M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1), 9-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83445564001>
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349.pdf#page=21>
- Verdugo, M., Jenaro, C. y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2009). Quality of Life: From Concept to Future Applications in the Field of Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 62-64. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/230002400_Quality_of_Life_From_Concept_to_Future_Applications_in_the_Field_of_Intellectual_Disabilities
- Zárate, R., Díaz, S. y Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. doi: [10.15359/ree.21-3.15](https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15).