

## ESTUDIO PILOTO DE LAS ACTITUDES DOCENTES JUARENSES HACIA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

### PILOT STUDY OF JUARENSE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION

Martha-Patricia Maldonado-Espinoza  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México  
[martha.maldonado@uacj.mx](mailto:martha.maldonado@uacj.mx)  
<https://orcid.org/0000-0001-6310-5596>

Judith Molinar-Monsiváis  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México  
[judith.molinar@uacj.mx](mailto:judith.molinar@uacj.mx) \*  
<https://orcid.org/0000-0001-9511-5393>

\* e-mail para correspondencia

#### RESUMEN

*Durante gran parte de su historia, la educación superior ha recibido a grupos homogéneos con cierto capital intelectual y lingüístico sin vislumbrar el vertiginoso crecimiento de una diversidad de alumnos. Actualmente, la inclusión a la educación superior en igualdad de condiciones involucra a todos los actores educativos; implica condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas y actitudinales donde la imagen del docente y su práctica son claves en el proceso inclusivo. Se realizó una exploración bibliográfica en profesores iberoamericanos y se encontró que expresaban actitudes positivas a pesar de que carecían de experiencia y conocimientos, mientras comunicaban renuencia a realizar ajustes en sus enseñanzas. El estudio aquí reportado realizó un pilotaje a 19 docentes universitarios de Ciudad Juárez, quienes manifiestan una actitud positiva hacia la discapacidad y, al igual que los demás docentes iberoamericanos, expresaron renuencia a realizar adaptaciones. Pero, a diferencia de sus colegas, la mayoría de los juarenses manifestó tener conocimientos y habilidades para enseñar al alumnado con discapacidad. Se concluye que la dinámica pedagógica es muy importante y que no es suficiente solamente una buena disposición; es necesaria una formación que privilegie el desempeño docente apropiado y determine la generación de actitudes positivas. Estas actitudes constituyen uno de los elementos clave para el desarrollo del proceso inclusivo.*

*Palabras clave:* inclusión, universidad, actitudes, docentes, alumnos

## ABSTRACT

*For much of its history, higher education welcomed homogeneous groups with specific intellectual and linguistic capital without envisioning the dizzying growth of diverse students. Currently, inclusion in higher education on equal terms involves all educational actors; it implies organizational, normative, administrative, pedagogical, and attitudinal conditions where the image of the teacher and his practice is key in the inclusive process. A bibliographic exploration was carried out on Ibero-American teachers, and it was found that they expressed positive attitudes even though they lacked experience and knowledge; they also reported a reluctance to adjust their teachings. In this context, a pilot study was carried out on 19 university teachers, in whom a forceful positivism towards disability stood out and, like the Ibero-American teachers, expressed reluctance to make adaptations, but unlike their colleagues, most of Juarence teachers stated that they had knowledge and skills to teach students with disabilities. It is concluded that the pedagogical dynamic is transcendental and that only a good disposition is not enough; its training is necessary since it improves its performance and determines the generation of positive attitudes, as well as these attitudes constitute one of the key elements for the development of the inclusive process.*

*Keywords:* inclusion, university, attitudes, teachers, students

**Introducción**

La inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en la educación superior actualmente representa una acción impostergable que requiere el tránsito obligatorio de la integración a la inclusión, tomados como punto de partida la dignidad y los derechos para la accesibilidad a la educación plena y efectiva en igualdad de condiciones. La inclusión no significa solo el acceso al conocimiento o al espacio. Significa la adaptación del entorno a la persona y no lo contrario. Involucra a todos los actores —profesores, administrativos y estudiantes— y no se reduce solamente a la acogida de las personas excluidas. La inclusión es un tema extenso, en el que es importante adoptar un nuevo posicionamiento, una nueva mirada que dignifique. Incluir implica realizar cambios radicales en las prácticas educativas, en las políticas universitarias y en las labores administrativas y académicas, ade-

más de cambios en la mentalidad y la actitud de los agentes involucrados que propicien el reconocimiento, la aceptación y el compromiso con la diversidad.

Zacarías Ponce et al. (2006) parten de la premisa de que la educación es un derecho universal que tiene como fin el desarrollo pleno de todo ser humano y que la escuela es el espacio donde se educa y forma al individuo, constituyéndose en el lugar ideal para aprender a convivir con las diferencias y combatir la desigualdad en el espacio donde se gesta la integración. Cabe destacar que la educación y la formación del individuo descansan en las manos del profesorado y que las correctas actitudes docentes hacia las diferencias de cada alumno constituyen un elemento clave que puede propiciar o frenar la educación inclusiva.

**La inclusión y sus antecedentes**

Se puede considerar que la inclusión

tuvo sus orígenes en diversos movimientos integradores a favor de la igualdad de oportunidades para personas con discapacidades y en la lucha por erradicar las prácticas de segregación, marginación y exclusión dirigida a estas poblaciones.

Graham (2020) traza una línea histórica sobre la evolución de la educación inclusiva que parte del movimiento de fines del siglo XIX, en el que los niños con discapacidad eran segregados y separados de la educación regular. Fue apenas en 1860 cuando en Australia se fundaron escuelas privadas que atendieron a alumnos con discapacidades; sin embargo, la apertura de escuelas especiales de gobierno no dio inicio sino hasta cuatro décadas después.

En los años subsecuentes proliferaron colegios y clases especiales de niños “mal ajustados” y de “mente débil”, atendidos en centros separados y aislados de las escuelas regulares. Esta forma de exclusión fue considerada como segregación, situación que provocó preocupación y profundas reflexiones sobre el quién estaba siendo segregado y el porqué de la segregación, ya que planteaba graves problemas educativos y de derechos civiles (Graham, 2020).

El marco de referencia de la inclusión presumiblemente tiene su punto de partida y sustento formal en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. El primer artículo de dicha carta magna expone el estatus de libertad e igualdad de todos los seres humanos desde el momento de nacer y el deber de la fraternidad mutua. El artículo 2 afirma que toda persona es sujeto de derechos, independientemente de cualquier condición que ostente, sentando así el principio de no discriminación (Unidos por los Derechos Humanos [UHR], 2012). El artículo 26 es aun más específico,

pues enfatiza dos aspectos cruciales: el derecho a la educación de todas las personas y la igualdad de condiciones para el acceso a la educación superior, con el objetivo primordial de lograr la plenitud del desarrollo humano, el fortalecimiento de los derechos y las libertades y la tolerancia y la amistad entre la diversidad de grupos para el mantenimiento de la paz mutua (UHR, 2012). De esta manera, estos principios universales propiciaron los primeros grandes pasos hacia la educación inclusiva.

Posteriormente, con fundamento en esta carta magna, se derivaron una serie de importantes documentos entre los que destaca el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, que fue el cuerpo jurídico internacional de derechos humanos cuyo artículo 13 garantiza la accesibilidad a todas las personas, de acuerdo con su capacidad; sugiriendo de esta manera la necesidad de realizar ajustes razonables que permitan el ejercicio de los aprendizajes en igualdad de condiciones (UHR, 2012).

Casi una década después, en Inglaterra se designó un comité para revisar la oferta educativa para niños y jóvenes con discapacidades físicas o mentales, que concluyó en el informe Warnock (1978), el cual pone de manifiesto que la educación es un bien al que todos deben tener acceso, siendo las necesidades educativas iguales para todos y con los mismos fines. La misión principal del comité fue tener una visión integral para poder proveer educación a niños y jóvenes discapacitados, pero también hacer arreglos para su transición a la vida adulta, entre otros aspectos cruciales. El informe Warnock fue un parteaguas en la concepción y el manejo de la educación especial y tuvo gran repercusión en

muchos otros países.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, en Jomtien, fue otro documento sobre el tema de inclusión, en el que se recalcó la necesidad de universalizar el acceso a la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990). La importancia de este documento radica en que generó un marco de acción para establecer las bases de superación de las desigualdades educativas.

Así mismo, en la Declaración de Salamanca, la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia [MEC] de España (1994) marcaron un hito con relación al establecimiento de políticas y prácticas para la ejecución de la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y estudiantes con discapacidad. En otras palabras, esta declaración promovió fervientemente la escuela para todos, afirmando que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer esas necesidades” (p. viii).

### **El proceso de inclusión en México**

Sin embargo, en México, el principio inclusivo ya se gestaba décadas antes, lo cual se refleja en el texto original del artículo 3 de la Constitución Mexicana de 1917, que hace referencia al derecho de todo individuo a recibir educación laica y gratuita (Diario Oficial, 1917). El primer párrafo de la reforma al Artículo 3 de 1946 refuerza este principio, al establecer que la educación “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” y en los incisos b y c del apartado I promueve una educación sin hostilidades ni exclusivismos

o privilegios, respetando la dignidad del educando en igualdad de derechos (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, s.f.).

De esta manera, aunque desde antaño se venía construyendo ya en la constitución mexicana la visión de una cultura inclusiva, el proceso en México no dio inicio sino hasta 1993, con el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE), al que se incorporaron 22 estados. Este fue un proceso con cambios legales que ayudaron a visualizar la situación en el país (García Cedillo, 2018). Posteriormente, en 2002, se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002). En la actualidad, la Reforma Educativa (SEP, 2016) menciona que uno de los cinco ejes del modelo educativo es la inclusión con equidad. Acorde con el modelo, la escuela “debe ser un espacio incluyente, en el que se practique la tolerancia y no se discrimine por origen étnico, género, discapacidad, religión o cualquier otro motivo” (p. 63).

Un punto de referencia en México enfocado en la inclusión para alumnos con discapacidad en educación superior fue la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2008), en la que diversas universidades se comprometieron formalmente a brindar una educación inclusiva a todas las personas en igualdad de condiciones, evitando la exclusión y garantizando su participación en la educación, en lo social, en lo económico y en lo cultural. En esta declaración, los participantes propusieron un conjunto de principios para guiar sus trabajos y

acciones para prevenir y defender los derechos de las personas con discapacidad. Finalmente, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible del 2015 continúa con la misma filosofía en su objetivo 4, por el cual se busca garantizar una educación inclusiva, de calidad y equitativa para todos durante todo su ciclo vital (Barradas Alarcón y González Hernández, 2019).

La realidad es que en muchos países, como en México, pese a los grandes esfuerzos, estas iniciativas se han reducido solo a ideales y no se han hecho efectivas en su totalidad. García Oramas (2019) señala que las personas con discapacidad históricamente han enfrentado muchas barreras para su desarrollo profesional y personal, y solamente un 5% de ellas logra acceder a la educación media superior y superior y una minoría logra egresar y conseguir un título universitario.

No se pueden ignorar los logros alcanzados en México ni los esfuerzos por conseguir la inclusión en la educación superior. Sin embargo, como lo refiere García Oramas (2019), se puede observar que se trata de esfuerzos descoordinados entre las entidades académicas. Además, también se puede observar que siguen prevaleciendo “condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas y actitudinales en el sistema educativo que se erigen como barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los alumnos” (SEP, 2019, p. 19).

### **El término inclusión**

El concepto y la filosofía de la inclusión se hacen presentes a partir de la preocupación de diversos países por dar accesibilidad y atender a una pequeña minoría de personas con discapacidad

(PcD). La inclusión se ha convertido en un tema que en las últimas décadas ha acaparado el interés y la atención de gobiernos e instituciones educativas a nivel global. El término comúnmente se suele asociar con la participación educativa de los estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales (Graham, 2020).

La Organización las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) concibe la inclusión, primeramente, como un proceso que toma en cuenta la diversidad de necesidades desde niños hasta adultos en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, y que busca reducir y acabar con la exclusión en la enseñanza. Esto implica “cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común” (p. 9). Entonces, la educación inclusiva requiere que la capacidad del sistema educativo se fortalezca para poder llegar a todos y que oriente sus políticas y prácticas educativas, ya que “la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria” (p. 8).

Asimismo, Ainscow et al. (2006) mencionan que, para que surja un ambiente inclusivo, se requiere que el individuo esté presente, aprenda y participe en todo momento. Según ellos, estos tres elementos constituyen el elemento principal para que exista un proceso de mejora sistemático al que debe atender y hacer frente la administración y la institución educativa. Si se mejora considerablemente la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado, se reducirán e, incluso, se eliminarán las barreras excluyentes de los estudiantes en las instituciones de educación superior.

El intento de definir el término para

comprender su magnitud implica un verdadero reto, como lo indican Booth y Ainscow (2015). Conceptos con tal complejidad no pueden ser definidos en una sola frase. Al respecto estos autores refieren que

está vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación. No se trata de un aspecto de la educación relacionado con un determinado grupo de estudiantes. Tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora o innovación que habitualmente se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas, para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo: los estudiantes y sus familias, el personal, el equipo directivo y otros miembros de la comunidad (p. 24).

En otras palabras, trasciende las barreras de lo académico y se relaciona con acciones que promuevan la participación de todos los involucrados con las personas con discapacidad; en estos aspectos radica la complejidad de la definición del término inclusión.

En torno del tema, la escuela inclusiva es el lugar al que cada educando debe tener acceso para que sus necesidades específicas sean atendidas (Leiva Olivencia y Jiménez Hernández, 2012). Estos cambios se han realizado en varios países a partir de las políticas educacionales y han ayudado a visualizar un panorama hacia la atención e igualdad de oportunidades para toda la humanidad.

Considerando lo anterior, el desarrollo de una escuela inclusiva no solo representa un reto para México. Ainscow et al. (2006) afirman que el desarrollo de prácticas inclusivas también representa un gran desafío para los sistemas educativos en todo el mundo. Los autores rechazan designar a una escuela

como inclusiva, tomando en cuenta que la inclusión no es un estado final, sino un compromiso continuo para superar barreras para el aprendizaje y la participación y prefieren concebir a la escuela inclusiva como aquella que está esforzándose por poner en práctica valores inclusivos y se encuentra en un viaje, en lugar de haber llegado a un destino.

En México, la educación es un derecho. Para poder garantizar la educación para todos desde el nivel educativo superior, es necesario que los docentes cuenten con herramientas pedagógicas, psicológicas y éticas para lograr una educación inclusiva y mejorar su ideología y sus creencias respecto de las personas con discapacidad, aceptando la gran diversidad de la humanidad (Alcaín Martínez y Medina-García, 2017).

### **Discapacidad**

Tornando la atención a los principales sujetos de la inclusión, se puede afirmar que la discapacidad es poseedora de una extensa historia que parte de una concepción impregnada de ignorancia, marginación y segregación hacia las personas con discapacidad, hasta arribar a épocas más actuales en las que, aunque es concebida desde otras perspectivas, de alguna manera más humana, siguen prevaleciendo dos modelos: el modelo médico y el modelo social. En ambos casos se puede observar una profunda preocupación por clasificar y explicar las discapacidades y su funcionamiento. De hecho, Seoane (2011) observa una dialéctica entre el modelo médico y el social; al respecto, afirma que el modelo médico concibe la discapacidad como un problema individual de salud que tiene como punto de partida la condición biológica. Desde esta perspectiva, la discapacidad provoca limitaciones en el

funcionamiento del individuo que solo se subsanan mediante el tratamiento médico. Mientras que el modelo social se concentra en el entorno, lo que indica que la discapacidad deja de ser una condición del individuo y pasa a convertirse en el resultado de la interacción del sujeto con las condiciones y estructuras sociales.

La primera clasificación de la discapacidad corresponde a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) a cargo de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980, que se concentró en la persona con discapacidad y en su tratamiento, atención y consecuencias de largo plazo. Además, propuso los términos (a) deficiencia, que hace referencia a la carencia o anomalía de una estructura o función; (b) discapacidad, que se refiere a la ausencia o restricción de la capacidad para realizar una actividad dentro de lo considerado normal y (c) minusvalía, que es una situación de desventaja a causa de una discapacidad que limita el desempeño del sujeto. El modelo teórico de la CIDDDM desde su instauración fue muy utilizado a nivel mundial, pese a que se caracterizó por adoptar el modelo clínico de la enfermedad (Herrera-Castanedo et al., 2008).

Casi dos décadas después, la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, Beta-2 (CIDDDM-2), también a cargo de la Organización Mundial de la Salud (United Nations, 1999), en su empeño por unificar y estandarizar un lenguaje adecuado sobre el funcionamiento humano y la discapacidad a partir de bases científicas, ordenó de manera sistemática y codificó un lenguaje para una extensa gama de información sobre salud como diagnóstico, funcionamiento y discapacidad,

pero sin abarcar los estados funcionales, como los factores socioeconómicos — raza, sexo y religión, entre otros—.

Pese a estos avances, Seoane (2011) refiere que el modelo médico claramente reflejado en la CIDDDM, centrado particularmente en las limitaciones, fue objeto de duras críticas conceptuales y prácticas, por lo que fue revisada con el propósito de tornarlo más armónico con el modelo social. Según Jiménez Buñuales et al. (2002), esta situación dio como resultado una síntesis que es la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud [CIF], cuyos elementos claves son las funciones, la participación y los factores contextuales. De esta manera, la discapacidad deja su connotación negativa y ahora se concibe al individuo a partir de sus capacidades, su funcionamiento y su mejora a partir de los sistemas de apoyo. De acuerdo con esta clasificación, la discapacidad se define como “un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación”, pero además “indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una ‘condición de salud’) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (OMS, 2001, p. 206).

La Organización Mundial de la Salud [OMS] y el Banco Mundial [BM] (2011) afirman que la discapacidad es parte de la vida humana y que prácticamente todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en el transcurso de sus vidas y que el entorno puede facilitar o dificultar la participación de las personas con discapacidad. Con el tiempo, la concepción de la discapacidad ha sufrido modificaciones sustanciales y ha transitado de un modelo clasificatorio, impregnado

de una perspectiva negativa de las deficiencias, discapacidades y minusvalías, a otro más positivo que contempla la importancia de los factores ambientales como generadores de discapacidad.

**Alumnos con discapacidad en educación superior.** En lo relativo al alumnado en situación de discapacidad, las evidencias de Paz-Maldonado (2020) muestran que las discapacidades más comúnmente localizadas en universidades europeas y latinoamericanas son físicas, psíquicas y sensoriales (visuales y auditivas), coincidiendo con Verdugo (2013, citado en Aburto Otárola, 2020), quien además observó que las personas con discapacidad se enfrentan a diversos obstáculos como políticas inexistentes o que no se hacen cumplir, prestaciones de servicios insuficientes en asistencia, salud y apoyo, falta de accesibilidad arquitectónica, de transporte, de servicios y uso de tecnologías, entre otros. Además, se enfrentan a actitudes negativas que se traducen en creencias y prejuicios que constituyen obstáculos para la educación y, como consecuencia, menos probabilidades de ingresar y permanecer en la escuela (OMS y BM, 2011).

### Percepciones docentes

Para poder identificar cómo percibe el docente la inclusión de alumnos con discapacidad es necesario comprender este término. Las percepciones son impresiones que el individuo recibe de un objeto o suceso a través de sus sentidos (Real Academia Española [RAE], 2014). Al organizar y realizar la interpretación por medio de la decodificación de los estímulos percibidos a través del cuerpo, logra descifrar los objetos y acontecimientos al procesar la información cognoscitivamente a través del conoci-

miento previo (Pérez Porto y Gardey, 2008). Este conocimiento forma parte del pensamiento donde, al aprender socialmente por medio de sus sentidos, el docente interpreta y ejecuta una creencia y actitud.

Bruner y Tagiuri (1954) mencionan que, en la percepción social, al interactuar en sociedad, el individuo realiza interpretaciones de los comportamientos, conductas y actitudes de los demás, siendo capaz de comprender el entorno y actuar en consecuencia ante los estímulos que recibe. Se forma una impresión de la persona con la que interactúa por medio de inferencias cargadas de prejuicios, ya que, al analizar la información a través de ciertos factores, como la educación, el conocimiento, la predisposición genética, los estereotipos y las emociones, llega a establecer o no una relación con el entorno. En consecuencia, realiza evaluaciones sobre lo que percibe en ciertas situaciones, entornos y personas, limitando o perjudicando el bienestar y la armonía social. Por esta razón, es importante estudiar las actitudes para conocer y comprender lo que perciben e interpretan los docentes en determinadas situaciones o interacciones en el ámbito universitario.

### Actitudes docentes

Para conocer las actitudes docentes hacia la inclusión educativa, es necesario comprender el significado de actitud. Cabe mencionar que el concepto ha sido investigado desde diferentes perspectivas para su comprensión y estudio y vinculado a las cogniciones, afectos y conductas (Eagly y Chaiken, 2005).

De manera global, la RAE (2014) define actitud como una manifestación de la disposición de ánimo que conduce a un comportamiento específico. Desde



la perspectiva pedagógica, se la define como la forma de comportamiento de una persona hacia un objeto que conlleva sentimientos de agrado o rechazo (Morris y Maisto, 2005). Desde la psicología, es un conjunto de creencias positivas o negativas hacia un objeto que predispone una acción y afecto hacia el objeto (Barra Almagia, 1998), correspondiendo a los elementos de carácter afectivo, cognitivo y conductual debido a las predisposiciones a actuar positiva o negativamente. Para la psicología social, las actitudes son evaluaciones que los seres humanos efectúan sobre una cosa, concepción o persona (Morales Domínguez et al., 2007).

Por su parte, Allport (1935) definió la actitud como un estado de disposición mental y nerviosa, organizado por medio de la experiencia, que ejerce una influencia directiva dinámica sobre la conducta del individuo ante objetos o situaciones que se relacionan con ella.

Del mismo modo, Eagly y Chaiken (1998) manifestaron que las actitudes cuentan con una forma estructural o dimensión valorativa donde la persona se predispone para actuar de una determinada manera ante una situación, objeto o suceso

En función de sus implicaciones sociales e individuales, las actitudes son adquiridas por experiencias grupales o individuales (Allport, 1935; Triandis, 1991), tienen carga afectiva y emocional que muestra sentimientos positivos o negativos (Morales Domínguez et al., 2007; Morris y Maisto, 2005; Triandis, 1991), cuentan con valoraciones (Eagly y Chaiken, 1998; Triandis, 1991), se aprenden por medio de aprendizajes estables, implicando una información cognoscitiva (Allport, 1935; Barra Almagia, 1998; Triandis, 1991) y conllevan a una

conducta hacia el objeto o individuo (Allport, 1935; Morris y Mastio, 2005; Triandis, 1991).

Esta diversidad de interpretaciones que plantean los teóricos coincide en que las actitudes pueden formarse por medio de procesos cognitivos/afectivos/conductuales que se dan en las interacciones sociales (creencias, pensamientos) y que se expresan mediante respuestas cognitivas/afectivas/conductuales (carga afectiva). También coincide con la concepción de actitudes de Rodríguez (1967, citado en Aigner, 2010) como “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (p. 329).

Al respecto, podemos resumir que, al ser aprendidas, las actitudes pueden generar una reacción positiva o negativa en el individuo, ocasionando un comportamiento favorable o desfavorable ante el objeto, suceso, evento, etc., adoptando una predisposición para responder, comportarse y actuar. Esta triada cognitivo-afectivo-conductual requiere adentrarse a sus dimensiones para comprender cada una de ellas.

**Dimensiones de las actitudes.** Para analizar y comparar las actitudes de diversos grupos o individuos, es preciso considerar cómo están conformadas cada una de las dimensiones. El modelo tridimensional de Eagly y Chaiken (2005) incluye (a) la dimensión cognitiva, que representa la forma de percibir el objeto actitudinal e indica el conjunto de ideas y la recopilación de información, creencias o pensamientos que la persona posee sobre el objeto de actitud; (b) la

dimensión afectiva, que informa sobre los sentimientos, intereses o valores de agrado/desagrado, a favor o en contra del objeto actitudinal y (c) la dimensión conductual, que indica la tendencia, las intenciones o las disposiciones de acción ante el objeto de actitud. La Tabla 1 ejemplifica cada una de las estructuras o dimensiones de las actitudes.

Este modelo tridimensional de las actitudes muestra que, desde la dimensión cognitiva, existe un conocimiento previo al objeto, ya sea por información, ideas

o creencias recibidas del contexto. La dimensión afectiva indica que se brinda valor, interés o actitud hacia el objeto como bueno o malo. La dimensión conductual indica la manifestación de la conducta a favor o en contra del objeto (Eagly y Chaiken, 2005). Así pues, se puede describir el fenómeno de la actitud en el aspecto cognitivo con los pensamientos; en el afectivo, con los sentimientos, y en el conductual, con las intenciones para actuar hacia el objeto; esto es, son pensamientos, sentimientos

y actuaciones dirigidos al objeto de la actitud.

#### *Dimensiones de las actitudes*

Educativa		Actitudinal	
Dimensión cognitiva	Conocimientos	Componente cognitivo	Creencias, ideas, información
Dimensión afectiva	Actitudes Valores Intereses	Componente afectivo	Agrado/Desagrado A favor/en contra Gusto/disgusto
Dimensión conductual	Manifiesta una conducta	Componentes conativos	Interacciones de acción o de actuación a favor/en contra

*Nota.* Fuente: Elaboración propia.

Estos tres componentes o dimensiones pueden generar en el individuo una actitud positiva o negativa hacia el objeto, situación o persona y, para lograr un cambio en las actitudes, diversos autores mencionan que se requieren determinados procesos. El individuo puede adquirir una predisposición para actuar de forma selectiva modificándolas o transformándolas.

**Cambio de actitudes.** Dado que las actitudes al ser aprendidas pueden ser modificadas, es importante actuar sobre las causas que las propician para lograr un cambio en los aprendizajes actitudinales.

Ciertos autores mencionan que, desde el plano cognitivo, las personas lle-

gan a realizar conclusiones al procesar y pensar la información recibida del contexto (Chaiken et al., 1989). Una vez que el individuo selecciona y analiza información, puede actuar a favor o en contra del objeto, situación o suceso por medio de su conducta o comportamiento (Eagly y Chaiken, 1998). La conducta que realiza en contra de la situación o negativamente hacia un objeto es lo que se considera que se modifique en una actitud. De manera que, un cambio de actitud puede ayudar a mejorar una conducta que genera discriminación o daño o que viola los derechos de las personas.

La teoría de la acción razonada introducida por Ajzen (1991) indica que los individuos pueden predecir las conductas y modificarlas. Esta teoría estableció un

modelo que tiene varios elementos para poder predecir la conducta y las actitudes de las personas (Reyes Rodríguez, 2007).

El modelo de Ajzen menciona que las creencias de las personas se relacionan con la información que se tiene de un objeto y el atributo que se espera de él. Entonces, si se adquiere una creencia de algo o de alguien, de manera simultánea se adquiere una actitud hacia ello, por lo que la actitud se convierte en la evaluación afectiva de una persona con respecto a un objeto o a una persona. La intención comportamental de la persona, o su intención de llevar a cabo un comportamiento específico, está determinada por la naturaleza de la actitud del sujeto hacia su desempeño de la conducta y constituye un factor normativo que indica su percepción de la influencia social o de la norma subjetiva ejercida sobre él para que ejecute o no una determinada conducta. Este proceso puede observarse en la Figura 1.

**Figura 1**  
*Modelo del proceso actitudinal según la teoría de la acción razonada*



Nota. Fuente: Ajzen (1991).

Este modelo puede contribuir a un cambio en la conducta de las personas porque integra las variables de conducta, conocimiento y carga valorativa social conforme a las normas impuestas por la cultura y la educación. En resumen, esta teoría plantea que, para lograr un cambio en las actitudes (inclusivas), es necesaria una intervención para influir en

las creencias y percepciones (educación/aprendizaje) con la intención de modificar la conducta del individuo. Es decir, al lograr una modificación en el conocimiento, se puede alcanzar un balance en las creencias y percepciones que se tienen del objeto o persona, de lo que puede o no hacer y de la conducta que realiza o ejecuta.

**Planteamiento**

Para entender el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad a la educación superior y las actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad a la universidad, es preciso ubicarse en un contexto histórico que brinde un panorama amplio del proceso de integración de este alumnado diverso y comprender la manera en que esta situación ha supuesto la ejecución de prácticas inclusivas y cómo ha sido su implementación. Además, es primordial conocer cómo han sido las actuaciones del profesorado y todos los actores educativos en este proceso.

Para esto, resulta crucial partir del hecho de que la educación superior durante la mayor parte de su historia recibió a grupos homogéneos de estudiantes con cierto capital cultural, intelectual y lingüístico, por lo que las prácticas tradicionales se ajustaron durante generaciones enteras a este tipo de población estudiantil (Sebastián y Scharager, 2007). No obstante, durante estas últimas décadas, un creciente número de estudiantes con una diversidad interindividual se ha estado incorporando de manera notable a la educación superior, incluidos estudiantes con discapacidad (Sanford et al., 2011; Soto Calderón, 2007). Sin embargo, pruebas sólidas han demostrado que su incorporación no es garantía de que hayan culminado sus estudios y de que se hayan graduado (Sanford et al., 2011).

Como es de suponerse, difícilmente las instituciones de educación superior vislumbraron esta diversidad en las aulas, por lo que tampoco se aseguraron prácticas inclusivas que les garantizaran el principio de equidad educativa (Sebastián y Scharager, 2007). El proceso de inclusión, en palabras de Salinas Alarcón et al. (2013), ha resultado ser un campo emergente que exige una mayor participación de todos. Incluir al estudiantado con diversas condiciones intelectuales, motoras y sensoriales implica esfuerzo, participación y responsabilidad mayor de parte de los actores educativos (Gómez Campuzano y Urrea Cuéllar 2021).

A pesar de que la inclusión asume el reconocimiento de todas las personas como sujetos de derecho y la supresión de toda discriminación y de toda una normativa que obliga su cumplimiento, Hernández González y Velásquez Restrepo (2016) insisten en que en la realidad “siguen presentándose prácticas educativas enmarcadas en la inequidad, la discriminación y la exclusión” (p. 494), dejándose entrever una vasta brecha entre la capacidad del sistema para que las políticas de inclusión educativa y las prácticas escolares incluyentes se correspondan. Al respecto, Fajardo (2017) afirma que en Iberoamérica existe un gran marco constitucional y legal, pero que no es claro cómo opera ni cómo se implementan de manera cotidiana las prácticas incluyentes en educación superior. A pesar de lo anterior, las imposiciones legales no determinan en su totalidad la práctica inclusiva; es también la posición del docente mediante su práctica la que tiene el potencial de determinar el éxito o el fracaso de sus estudiantes (Bermúdez y Navarrete Antola, 2020).

Al hablar de prácticas inclusivas,

nos referimos a las acciones basadas en el modelo inclusivo que defiende la educación para todos y que comprende diversas actuaciones del profesorado. Una de sus premisas fundamentales puntualiza la necesidad del cambio en la actitud del profesorado y el compromiso por la inclusión y la aceptación de todo el alumnado (Muntaner, 2014). Camaño Carballo et al. (2019) aseguran que, analizando las actitudes docentes, se podría identificar el origen del problema y que aceptar la diversidad educativa representa el cimiento de una sociedad inclusiva e igualitaria. Es por esta razón que el estudio de las actitudes de los docentes de educación superior hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad ha sido objeto de diversas investigaciones durante las últimas décadas.

#### **Actitudes docentes en educación superior en países de Iberoamérica.**

Al hablar de las actitudes hacia la educación inclusiva, partimos de una particular postura del docente que incluye un conjunto de creencias y percepciones sobre sus posibilidades de atender a una diversidad de alumnos, de un sentimiento hacia la normalización escolar y una tendencia a actuar adecuadamente (Rodríguez Fuentes et al., 2021).

Montánchez-Torres (2014) sostiene que las posturas que pueden manifestar los docentes pueden ser positivas o negativas ante el movimiento inclusivo, posición que en definitiva puede posibilitar u obstaculizar el proceso. Al respecto, Camaño Carballo et al. (2019) afirman que particularmente las actitudes positivas obran a favor; es decir, facilitan la inclusión a la educación superior del alumnado diverso. Al contrario, las actitudes negativas de parte del profesorado, desde el punto de vista del alumnado con disca-

pacidad, interfieren en su participación y aprendizaje (Perera et al., 2022; Polo Sánchez et al., 2021) y afectan su autoestima y motivación (Polo Sánchez et al., 2021). Desde esta perspectiva, las actitudes del docente ocupan un papel crucial en la facilitación de los procesos inclusivos.

### Estado del arte

Dada la indiscutible relevancia de las actitudes de los docentes en el proceso de inclusión educativa del estudiantado con discapacidad, se realizó una exploración de la literatura científica publicada entre los años 2007 y 2022 para identificar datos sobresalientes que pudieran responder a interrogantes relacionadas con los tipos de actitudes manifiestas en los docentes y para tratar de entender las causas y efectos de esas actitudes.

Cabe destacar que, en esta exploración, se encontró que la mayoría de las investigaciones tuvieron lugar en España y que, salvo una investigación (Perera et al., 2022), el resto de los investigadores elaboraron o recurrieron a instrumentos de medición para explorar las actitudes del profesorado. Mediante estos instrumentos fue que se pudo determinar que los docentes presentaban diversas actitudes y posturas que se detallan en los siguientes párrafos.

**Hallazgos sobre los tipos de actitudes y posturas manifiestas por los docentes hacia la inclusión.** Se pudieron observar actitudes neutrales; sin embargo, fueron muy poco comunes (Soto Calderón, 2007). Las actitudes negativas se observaron mínimamente (Castellanos Daza et al., 2018; Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018); mientras que, con un notable prevalecieron las actitudes positivas (Aburto Otárola, 2020; Andra-

de Rosales, 2021; Camaño Carballo et al., 2019; Garabal-Barbeira, 2015; Gómez Campuzano y Urrea Cuéllar, 2021; Martínez Martín y Bilbao León, 2011; Montánchez-Torres, 2014; Perera et al., 2022; Polo Sánchez et al., 2021; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015; Rodríguez-Martín et al., 2014). Las actitudes eran aun más positivas si los docentes habían tenido contacto con personas con discapacidad (Andrade Rosales, 2021; Castellanos Daza et al., 2018; Gómez Campuzano y Urrea Cuéllar, 2021; Martínez Martín y Bilbao León, 2011; Rodríguez Martín et al., 2014). Una cuarta categoría que vale la pena destacar son las actitudes prejuiciosas, presentes en docentes con actitudes negativas, como era de esperarse (Castellanos Daza et al., 2018; Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018), pero también en poco más de la tercera parte de los docentes que manifestaron actitudes positivas (Andrade Rosales, 2021; Martínez Martín y Bilbao León, 2011).

De igual manera, independientemente de las actitudes positivas o negativas, también se pudo ver que los profesores mostraron discrepancia o renuencia a realizar ajustes o modificaciones en sus metodologías —adaptaciones— para el alumnado con discapacidad, puesto que no lo consideraban un deber (Aburto Otárola, 2020; Andrade Rosales, 2021; Camaño Carballo et al., 2019; Castellanos Daza et al., 2018; Fontana Hernández y Vargas Dengo, 2018; Garabal-Barbeira, 2015; Perera et al., 2022; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015; Rodríguez-Martín et al., 2014).

Un aspecto importante que, en su gran mayoría, los participantes expresaron fue su carencia de experiencia, conocimiento, formación o entrenamiento en inclusión y discapacidad (Aburto

Otárola, 2020; Andrade Rosales, 2021; Camaño Caballero et al., 2019; Fontana-Hernández y Vargas-Dengo, 2018; Garabal-Barbeira, 2015; Gómez Campuzano y Urrea Cuéllar, 2021; Martínez Martín y Bilbao León, 2011; Montánchez-Torres, 2014; Perera et al., 2022; Polo Sánchez, et al., 2021; Soto Calderón, 2007).

Por lo anterior, una abrumadora mayoría reconoce y/o propone programas de formación sobre discapacidad e inclusión, pero también orientaciones prácticas sobre el reforzamiento de acti-

tudes positivas hacia la diversidad, competencias y adaptaciones metodológicas (Aburto Otárola, 2020; Andrade Rosales, 2021; Camaño Carballo et al., 2019; Castellanos Daza et al., 2018; Fontana Hernández y Vargas Dengo, 2018; Gómez Campuzano y Urrea Cuéllar, 2021; Martínez Marín y Bilbao León, 2011; Montánchez-Torres, 2014; Perera et al., 2022; Polo Sánchez et al., 2021; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015; Rodríguez-Martín et al., 2014). La Tabla 2 incluye un resumen de las actitudes docentes observadas en los estudios revisados.

**Tabla 2**

*Datos sobre las actitudes inclusivas de docentes en educación superior en Iberoamérica*

Año	Lugar	Autor(es)	AN	APS	ANG	APR	APC	CFT	RAC	PPF
2007	Costa Rica	Soto Calderón	*					*		
2011	España	Martínez-Martín y Bilbao León		*		*	*	*		*
2013	España	Rodríguez- Martín y Álvarez-Arregui	*						*	*
2014	España	Rodríguez- Marín et al.		*			*		*	*
2014	Ecuador	Montánchez- Torres		*				*		*
2015	España	Garabal-Barbeira		*				*	*	
2018	Colombia	Castellanos-Daza et al.			*	*	*		*	*
2018	Costa Rica	Fontana-Hernández y Vargas Dengo			*	*		*	*	*
2019	Ecuador	Camaño Carballo et al.		*				*	*	*
2020	Chile	Aburto-Otarola		*				*	*	*
2021	España	Polo Sánchez et al.		*				*	*	*
2021	Colombia	Gómez Campuzano y Urrea Cuéllar		*			*	*	*	*
2021	México	Andrade Rosales		*		*	*	*	*	*
2022	España	Perera et al.		*				*	*	*
Frecuencia			1	11	2	4	5	11	9	12
Porcentaje (%)			7.14	78.57	14.28	28.57	35.71	78.57	64.28	85.71

*Nota.* En las columnas posteriores a la de autores, las siglas significan, AN: Actitud neutral; APS: Actitud positiva; ANG: Actitud negativa; APR: Actitud prejuiciosa; APC: Actitud positiva condicionada al contacto con alumnos con discapacidad; CFT: Carencia de formación en temas de inclusión, y/o discapacidad, y/o adaptaciones en metodologías de enseñanza; RAC: Renuencia a la elaboración de adaptaciones curriculares; PPF: Propuesta de formación al profesorado en temas de inclusión. Fuente: elaboración propia. Los asteriscos el tipo de actitudes y percepciones que muestran los autores. La frecuencia y el porcentaje de cada columna fue calculado sobre el total de los 14 estudios revisados.

**Método**

Se realizó un estudio piloto de las actitudes docentes hacia la inclusión en la educación superior de Ciudad Juárez. Se administró a 19 profesores universitarios (7 hombres y 12 mujeres) la Escala de Sentimientos, Actitudes y Creencias sobre la Educación Inclusiva, Revisada (SACIE-R), diseñada por Forlin et al. (2011) y traducida y validada

al español por Rodríguez Fuentes et al. (2019), que mostró un alfa de Cronbach para docentes de .80. La escala mide tres constructos o factores —actitudes, sentimientos y preocupación— y está conformada por 12 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert que van desde totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (4), como puede verse en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Factores e ítems de la Escala de Sentimientos, Actitudes y Creencias sobre la Educación Inclusiva, Revisada (SACIE-R)*

Factor 1: Actitudes
1. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases regulares.
4. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases regulares.
6. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille/lenguaje de signos) debería estar en clases regulares.
12. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares.
9. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares.
Factor 2: Sentimientos
10. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas.
8. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad.
3. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible.
Factor 3: Preocupaciones
5. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase.
7. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase.
2. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula.
11. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad.

*Nota.* Fuente: Adaptada de Rodríguez Fuentes et al. (2019).

**Resultados**

Se analizó, en cada factor, la frecuencia de respuestas para cada categoría de la escala. En el caso del factor 1, de cinco ítems, al que respondieron 19 participantes, se analizó un total de 95 respuestas. En el factor 2, de tres ítems, al que respondieron 19 participantes, se analizó un total de 57 respuestas. Finalmente, en el factor 3, de cuatro ítems, al que respondieron 19 participantes, se analizó un total de 76 respuestas.

De acuerdo con los resultados globales obtenidos en el factor 1, de actitudes, relacionado con la posibilidad de que el alumnado diverso con dificultades y necesidades específicas debería estar en clases regulares, computando porcentajes de respuestas seleccionadas de acuerdo y totalmente de acuerdo, se observó que el 62.10% de los docentes estuvo de acuerdo. En el factor 2, de sentimientos, asociado al miedo de tener contacto y socializar con personas con

discapacidad, computando porcentajes de respuestas seleccionadas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se encontró que el 92.98% afirmó no tener estos sentimientos negativos. Finalmente, el factor 3, asociado a preocupaciones, computando porcen-

tajes de respuestas seleccionadas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, se obtuvo que el 61.85% de los docentes estuvieron en desacuerdo en experimentar preocupación o estrés por atender al alumnado con discapacidad (ver Tabla 4).

**Tabla 4**

*Resultados globales de las actitudes docentes evaluadas con la Escala SACIE-R*

Respuesta	Factor 1: Actitudes		Factor 2: Sentimientos		Factor 3: Preocupaciones	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Desacuerdo total	2	2.11	33	57.89	17	22.37
Desacuerdo	34	35.79	20	35.09	30	39.48
De acuerdo	46	48.42	4	7.09	22	28.95
Acuerdo total	13	13.68	--	--	7	9.21
Total	95	100	57	100	76	100%

Al analizar los factores por ítem, se pudieron distinguir las actitudes a mayor detalle. Al respecto, en el factor 1, computando porcentajes de respuestas seleccionadas de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 84.21% de los maestros consintió en que el alumnado con dificultades para expresarse oralmente [ítem 1] permaneciera en clases regulares y el 68.42% de los docentes aceptó que el alumnado con problemas de atención [ítem 4] también permaneciera en clases regulares (ver Tabla 5).

Por otra parte, en el mismo factor, las respuestas se mostraron polarizadas acerca de los estudiantes que utilizan sistemas de comunicación especiales y los que necesitan adaptaciones individualizadas. En el ítem 6, “El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille/lenguaje de signos) debería estar en clases regulares”, computando porcentajes de respuestas seleccionadas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, el 47.37% de los maestros se pronunció

en contra, mientras que las respuestas seleccionadas de acuerdo y totalmente de acuerdo mostraron que el otro 52.63% respaldaba la idea de incluirlos en el salón de clases. Se observó la misma polaridad con el ítem 12, “El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares”. El cómputo de las respuestas seleccionadas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo mostró que el 52.63% de los maestros se pronunció en disconformidad, mientras que respondió de acuerdo o totalmente de acuerdo el otro 47.37%, respaldando su inclusión en el salón de clases. Algo similar sucedió con el ítem 9, “El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares”, donde, con respuestas seleccionadas de acuerdo y totalmente de acuerdo, un 57.89% de los docentes se pronunció a favor, mientras que el otro 42.11% se pronunció en contra, observándose una discreta diferencia a favor de la inclusión de los alumnos con estas características (ver Tabla 5).



**Tabla 5**

*Frecuencias y porcentajes de respuestas a los ítems del factor 1, de actitudes, de la escala SACIE-R*

Respuesta	Item 1		Item 4		Item 6		Item 12		Item 9	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Desacuerdo total	1	5.26	--	--	--	--	--	--	1	5.26
Desacuerdo	2	10.53	6	31.58	9	47.37	10	52.63	7	36.85
De acuerdo	11	57.89	9	47.37	8	42.11	8	42.11	10	52.63
Acuerdo total	5	26.32	4	21.05	2	10.52	1	5.26	1	5.26
Total	19	100.00	19	100.00	19	100.00	19	100.00	19	100.00

Al analizar los ítems del factor 2, de sentimientos, se pudo apreciar que las respuestas fueron contundentes respecto al ítem 10, “Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas”. Mediante respuestas seleccionadas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, el 94.74% de los docentes negó sufrir una fuerte impresión fren-

te a las personas con graves discapacidades físicas. Un 89.47% negó sentir miedo cuando contestó el ítem 8, “Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad”, al igual que el 94.74% de los docentes en el ítem 3, “Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible”, que negó evitarlas (ver Tabla 6).

**Tabla 6**

*Frecuencias y porcentajes de respuestas a los ítems del factor 2, de sentimientos, de la escala SACIE-R*

Respuesta	Item 10		Item 8		Item 3	
	n	%	n	%	n	%
Desacuerdo total	11	57.89	11	57.89	11	57.89
Desacuerdo	7	36.85	6	31.58	7	36.85
De acuerdo	1	5.26	2	10.53	1	5.26
Acuerdo total	--	--	0	--	--	--
Total	19	100.00	19	100.00	19	100.00

Finalmente, en el factor 3, de preocupaciones, con respuestas seleccionadas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, casi tres cuartas partes de los docentes (73.69%) no respaldaron la afirmación del ítem 11, “Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad”, mientras que las respuestas al ítem 7, “Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad

en mi clase”, se notaron polarizadas, ya que el 47.37% de los docentes afirmó no preocuparse, mientras que un 52.63% opinó lo contrario. Los ítems 5, “Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase”, y 2, “Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula”, tuvieron porcentajes idénticos: un 63.16% de los maestros negaron tener

preocupación por un incremento en su carga de trabajo y consideraron que no era difícil prestar atención adecuada a los alumnos en el aula (ver Tabla 7).

### Discusión

Dados los resultados del estudio piloto de las actitudes de los maestros juarenses hacia la inclusión de personas con discapacidad en educación superior por medio de la aplicación de la escala SACIE-R, se puede concluir respecto de sus actitudes que, aunque la mayoría de

ellos opinó que el alumnado diverso con dificultades y necesidades específicas de apoyo debería estar en clases regulares, mostró cierta predilección por el alumnado con problemas de atención y con los que manifiestan dificultades para expresarse oralmente, mientras que sus respuestas se polarizan (acuerdo-desacuerdo) cuando se trata de incluir en clases regulares al alumnado con necesidad de sistemas de comunicación especiales y a quienes requieren programas académicos individualizados.

**Tabla 7**

*Frecuencias y porcentajes de respuestas a los ítems del factor 3, de preocupaciones, de la escala SACIE-R*

Respuesta	Item 2		Item 11		Item 5		Item 7	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Desacuerdo total	7	36.84	7	36.84	3	15.79	--	--
Desacuerdo	5	26.32	7	36.85	9	47.37	9	47.37
De acuerdo	6	31.58	4	21.05	4	21.05	8	42.11
Acuerdo total	1	5.26	1	5.26	3	15.79	2	10.52
Total	19	100.00	19	100.00	19	100.00	19	100.00

Estos resultados son afines con los estudios de Ainscow et al. (2001) y Jiménez y Fardella (2015), quienes señalaron que los docentes tienen dificultades con el diálogo oral, la falta de preparación, la poca actitud de disposición y la negación o invisibilización de la diversidad del alumnado que presenta alguna necesidad educativa dentro del aula, lo que muestra cómo la actitud de rechazo de la sociedad docente universitaria puede ser adquirida por la información que percibe de ciertos medios (coordinadores, directivos, estudiantes) o fuentes, llegando a generar un aprendizaje o creencia negativa y transmitiendo, a su vez, a otros individuos el mismo conocimiento o creencia. Estos aprendizajes que generan sentimientos negativos se constru-

yen a partir de los significados que las personas le atribuyen a la información que perciben-reciben del entorno y del significado-valor que le brinde cada individuo a las características físicas, intelectuales y conductuales, dando como resultado entornos sociales negativos: una sociedad universitaria donde predomina la segmentación y la exclusión, donde las diferencias de los individuos se consideran difíciles o problemáticas y no como una oportunidad para crecer como humanidad desde la empatía y la cooperación.

En relación con los datos obtenidos acerca de los sentimientos asociados con el miedo a tener contacto y socializar con personas con discapacidad, una abrumadora mayoría de los docentes juarenses

negó rotundamente tener sentimientos negativos. Sin embargo, las actitudes de poco más de la mitad de ellos confirmaron que preferirían que no fueran incluidos en las aulas de clases los alumnos que les representaran un desafío; por ejemplo, los que requieren sistemas específicos de comunicación y los que necesitaban adaptaciones curriculares. Más de la mitad de los docentes juarenses se mostró preocupado por el estrés que implicaba tener este alumnado diverso en su clase.

Para lograr una actitud inclusiva hacia el alumnado con discapacidad, es necesario que el colectivo docente y administrativo se forme en temas para la atención hacia la diversidad. Diversos autores mencionan que el desconocimiento y la poca preparación hace que las aulas sean excluyentes y poco empáticas hacia las necesidades de cada alumno. En esta línea de sugerencias, Silva-Peña (2017) menciona el concepto de justicia social al implementar una teoría-práctica para erradicar las desigualdades y acrecentar las oportunidades de los alumnos en las aulas universitarias, por medio de capacitaciones legislativas, políticas, sociales, educativas y personales.

Respecto de las preocupaciones, más de la mitad de los docentes juarenses afirmaron no tener preocupación o estrés por atender al alumnado con discapacidad y que no les preocupaba no tener los conocimientos suficientes y las habilidades para atenderlos. De hecho, opinaron que no era difícil prestarles la atención adecuada. Estas respuestas son opuestas a las encontradas en sus colegas, los docentes iberoamericanos, ya que la mayoría aseguró que no tenían los conocimientos suficientes ni formación en temas de inclusión, discapacidad y

adaptaciones metodológicas, razón por la cual proponía una formación del profesorado en estos temas.

En realidad, estas posturas tan polarizadas respecto de la formación podrían asociarse a un exceso o, al contrario, a una total falta de conciencia de su importancia, ya que la formación recibida, de inicio, privilegia su desempeño docente, lo sensibiliza y genera actitudes positivas y/o las mejora (Martínez Martín y Bilbao León, 2011; Perera et al., 2022; Soto Calderón, 2007). En conclusión, las actitudes pueden ser uno de los determinantes de la inclusión (Polo Sánchez, 2021) a la vez que constituyen un apoyo académico y social al alumnado con discapacidad, lo cual favorece su permanencia en la universidad (Camaño Carballo et al., 2019), asumiendo que el docente ejerce un rol de orientador, tutor y guía del estudiante. Además, brinda conocimientos, ofrece explicaciones comprensibles, estimula su proceso de enseñanza/aprendizaje y desarrollar su individualidad, responsabilidad, independencia y autonomía (Zabalza, 2009).

Por lo anterior, independientemente de si se lo reconoce o no, la formación es absolutamente recomendable y necesaria en el colectivo docente para el desarrollo de competencias en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La realidad es que la universidad carece de un modelo congruente de programas para capacitar y formar al personal docente hacia la atención del alumnado diverso. Al interior de la institución educativa solo se brindan cursos optativos al final del semestre, lo que manifiesta el poco interés hacia esta problemática y el gran desafío para brindar mejores oportunidades a los estudiantes. Una buena preparación del profesorado es fundamental para la promoción de actitudes

inclusivas y creencias para el desarrollo de múltiples concepciones pedagógicas y didácticas y de las capacidades de escucha, empatía, respeto y comunicación asertiva, entre otras.

Es necesario impulsar una formación obligatoria del profesorado y del colectivo administrativo, posibilitando la participación de toda la comunidad universitaria y promoviendo la inclusión dentro de los espacios educativos. Con esto, se pueden lograr mejores oportunidades para la comunidad estudiantil en la educación superior, evitando y eliminando cualquier vestigio de discriminación y exclusión. Aplicar programas psicoeducativos para el personal universitario puede ser un factor fundamental para lograr una buena formación en competencias básicas para el manejo y abordaje de los estudiantes con alguna discapacidad.

Este estudio permitió observar que, para lograr la eliminación de las diferentes barreras que existen en el entorno universitario, es necesario considerar herramientas técnicas, formas de aprendizaje, actitudes positivas y condiciones sociales, culturales y económicas que permitan una cultura incluyente, mejoren la calidad de vida y sensibilicen respecto de las necesidades de la comunidad estudiantil.

El proceso de inclusión educativa es un compromiso social que exige una mayor implicación de todos los actores educativos y se traduce en cambios actitudinales que evidencian un genuino respeto por las diferencias. También es cierto que la dinámica pedagógica del

docente es relevante, puesto que sus actitudes constituyen uno de los elementos clave para el desarrollo del proceso inclusivo, pero no es suficiente solamente una buena disposición o actitud; es necesaria la formación. La formación y preparación del profesorado privilegia su desempeño y genera una actitud más positiva hacia la inclusión y las actitudes positivas constituyen uno de los factores determinantes de la inclusión.

Para concluir, el solo acceso a la educación superior no puede considerarse inclusión; lo es aquella que posibilita la permanencia y la conclusión exitosa. El derecho a la educación de todas las personas en la igualdad de condiciones es lo que garantiza al alumnado el acceso a la educación superior, pero los ajustes razonables son los que le facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y la preparación del docente y las adaptaciones curriculares contribuyen a su permanencia. Todos estos elementos en armonía son los que posibilitan la conclusión exitosa de los estudiantes, están fuertemente condicionados a disposiciones actitudinales de los actores educativos y tienen gran potencial para derribar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Sin embargo, las anteriores condiciones están sujetas a un fenómeno mayor de carácter cultural, político, social y económico, que involucra voluntades políticas y esquemas mentales orientadas al cambio, que, se supone, deberían aminorar la desigualdad, pero que en el sentido práctico se ha estacionado en un discurso más que en una realidad.

## Referencias

- Aburto Otárola, E. T. (2020). *Percepciones del docente de educación superior sobre sus competencias, conocimiento y actitudes hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales* [Tesis de maestría, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. Repositorio Institucional UCST. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/2299>

## ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN

- Aignerren, M. (2010). Técnicas de medición por medio de escalas. *La Sociología en sus Escenarios*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6552>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alcaín Martínez, E. y Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Allport, G. (1935). Actitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.
- Andrade Rosales, V. (2021). *Actitudes docentes y autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. Repositorio Institucional UAA. <http://hdl.handle.net/11317/2209>
- Barra Almagia, E. (1998). *Psicología social*. Universidad de Concepción.
- Barradas Alarcón, M. E. y González Hernández, A. (2019). Marco legal y políticas públicas que fundamentan una educación superior inclusiva. En M. J. García Oramas (Ed.), *Universidad inclusiva: lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad* (pp. 23-59). Universidad Veracruzana. <https://doi.org/10.25009/uv.2234.1452>
- Bermúdez, M. M. y Navarrete Antola, I. N. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva en los centros escolares*. FUHEM y OEI.
- Bruner, J. S. y Tagiuri, R. (1954). The perception of people. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 634-654). Addison-Wesley.
- Camaño Carballo, L., Rodríguez Cuéllar, Y., Rojas Uribe, T. M., Erazo Brito, G. F. y Pancho-Chavarrea, T. L. (2019). Estudio de las actitudes de docentes hacia la discapacidad en una universidad ecuatoriana. *Revista Espacios*, 40(39), Artículo 17. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p17.pdf>
- Castellanos Daza, C. M., Gutiérrez Torres, A. D. y Castañeda Polanco, J. G. (2018). Actitudes hacia la discapacidad en educación superior. *Inclusión y Desarrollo*, 5(2), 159-174. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.159-174>
- Chaiken, S., Liberman, A. y Eagly, A. H. (1989). Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. En J. S. Uleman y J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 212-252). Guilford.
- Diario oficial, Órgano del Gobierno Provisional de la República Mexicana. (1917, 5 de febrero). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la del 5 de febrero de 1857* [Tomo V, Número 30]. Poder Ejecutivo, Secretaría de Gobernación. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM\\_orig\\_05feb1917.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf)
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1998). Attitude structure. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 269-322). McGraw-Hill.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st Century: The current state of knowledge. En D. Albaracín, B. T. Johnson, y M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 743-767). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410612823>
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fontana-Hernández, A. y Vargas-Dengo, M. C. (2018). Percepciones sobre discapacidad: implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 332-355. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.16>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eci.v21i3.7682>

- Garabal-Barbeira, J. (2015). Actitudes de docentes y estudiantes hacia la discapacidad en la Universidad de Coruña. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 15-19. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.220>
- García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- García Oramas, M. J. (2019). Introducción. En M. J. García Oramas (Ed.), *Universidad inclusiva: lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad* (pp. 7-10). Universidad Veracruzana.
- Gómez Campuzano, L. y Urrea Cuéllar, A. M. (2021). Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario. *Psicoespacios*, 15(27), 29-42. <https://doi.org/10.25057/21452776.1413>
- Graham, L. J. (2020). Inclusive education in the 21st century. En L. J. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice* (pp. 42-85). Allen & Unwin.
- Herrera-Castanedo, S., Vázquez-Barquero, J. L. y Gaite Pindado, L. (2008). La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). *Rehabilitación*, 42(6), 269-275. [https://doi.org/10.1016/S0048-7120\(08\)75662-7](https://doi.org/10.1016/S0048-7120(08)75662-7)
- Hernández González, E. y Velásquez Restrepo, J. S. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *El Ágora USB*, 16(2), 493-512. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-50526-4>
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. (s.f.). *Texto original de la Constitución de 1917 y de las reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación del 5 de febrero de 1917 al 1º de junio de 2009*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2802/8.pdf>
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/133>
- Jiménez Buñuales, M., González Diego, P. y Martín Moreno, J. M. (2002). La clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF) 2001. *Revista Española de Salud Pública*, 76(4), 271-279. <https://scielosp.org/pdf/resp/2002.v76n4/271-279/es>
- Leiva Olivencia, J. J. y Jiménez Hernández, A. S. (2012). La educación inclusiva en la Universidad del siglo XXI: Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, 41-62. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1172/993>
- Martínez Martín, M. A. y Bilbao León, M. C. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 42(4), 50-78. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/Los-docentes-de-la-Universidad-de-Burgos-y-su-actitud-hacia-las-personas-con-discapacidad.pdf>
- Montánchez-Torres, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio. *Espacio I + D, Innovación más Desarrollo*, 3(5), 114-140. <https://doi.org/10.31644/IMASD.5.2014.a06>
- Morales Domínguez, J. F., Moya Morales, M., Gaviria Stewart E. y Cuadrado Guirado, I. (Eds.). (2007). *Psicología social* (3a. ed.). McGraw-Hill
- Morris, C. G. y Maisto, A. H. (2005). *Introducción a la psicología* (12a ed.). Prentice Hall.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990, 5-9 de marzo). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Organización las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESDOC Biblioteca Digital. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia [MEC] España. (1994, 7-10 de junio). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* [Informe]. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: versión abreviada*. Organización Mundial de la Salud. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf)
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/7030/Informe\\_Mundial\\_sobre\\_la\\_Discapacidad\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/7030/Informe_Mundial_sobre_la_Discapacidad_.pdf)

## ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN

- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación*, 32(1), 123-146.  
<https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Perera, V. H., Melero, N. y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454.  
[https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/04/RMIE\\_93.pdf](https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/04/RMIE_93.pdf)
- Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2008). *Definición de percepción: qué es, significado y concepto*.  
<https://definicion.de/percepcion/>
- Polo Sánchez, M. T., Fernández Cabezas, M. y Fernández Jiménez, C. (2021). Factores para potenciar el desarrollo de comunidades universitarias inclusivas: ideas, creencias y actitudes del profesorado universitario hacia la discapacidad. *Anales de Psicología*, 37(3), 541-548.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.334951>
- Real Academia Española (2014). Actitud. En diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/actitud>
- Real Academia Española. (2014). Percepción En Diccionario de la lengua española (23.ª ed.).  
<https://dle.rae.es/percepcion>
- Reyes Rodríguez, L. (2007). La teoría de la acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa Duranguense*, 2(7), 66-77.  
<http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense7.pdf>
- Rodríguez Fuentes, A., Caurcel Cara, M. J., y Alaín, L. (2019). Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. *Actas Icono 14*, 1(1), 416-433.  
<https://icono14.net/ojs/index.php/actas/article/view/1338>
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A. y Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47265>
- Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E. y García-Ruiz, 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. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12012>
- Salinas Alarcón, M., Lissi, M. R., Medrano Polizzi, D., Zuzulich Pavez, M. S. y Hojas Loret, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98. <https://doi.org/10.35362/rie630502>
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A. M. y Shaver, D. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 6 years after high school: Key findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. National Center for Special Education Research. <https://ies.ed.gov/ncser/pubs/20113004/pdf/20113004.pdf>
- Sebastián, C. y Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, 26, 19-36. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.231>
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006*.  
<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016*.  
[https://www.gob.mx/uploads/attachment/file/118382/El\\_Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2019, 22 de noviembre). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Boletín N° 211*. <https://drive.google.com/file/d/IG83N833F5nyrjhC6RhO3dgSMTiVUYRSj/view>
- Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora*, 30(1), 143-161.  
<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/7386>
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. En I. Silva- Peña, J. Diniz-Pereira y K. Zeichner (Eds.), *Justicia social: la dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 121-145). Mutante Editores. <https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2019/12/2017.-Silva-Pe%C3%B1a.I.Formaci%C3%B3n-docente-para-la-Justicia-Social-en-un-Chile-desigual.pdf>
- Soto Calderón, R. (2007). Actitud docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los(as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación*, 31(1), 11-42.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1251>
- Triandis, H. C. (1991). Attitude and attitude change. En R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology* (pp. 485-496). Academic Press.

- Unidos por los Derechos Humanos. (2012). *La historia de los derechos humanos*. Human Rights.  
<https://www.unidosporlosderechoshumanos.mx>
- United Nations. (1999). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)* [Boletín sobre los discapacitados No 2/1999].  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/dpbe19992c.htm>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2008). *Declaración de Yucatán*.  
[https://www.uacj.mx/ddu/documentos/DECLARACION\\_YUCATAN.pdf](https://www.uacj.mx/ddu/documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf)
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Educational of Handicapped Children and Young People.  
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.  
<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>
- Zacarias Ponce, J., de la Peña Rode, A. y Saad Dayán, E. (2006). *Inclusión educativa*. Ediciones SM.



Recibido: 8 de agosto de 2023  
Revisado: 7 de septiembre de 2023  
Aceptado: 23 de septiembre de 2023