



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

**Facultad De Humanidades Y Ciencias De La Educación
Docencia Superior**

**Actitudes de los estudiantes hacia la inclusión de
estudiantes con discapacidad en la educación
superior**

EDGAR, AROSEMENA

Panamá, septiembre, 2017



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

**Facultad De Humanidades Y Ciencias De La Educación
Docencia Superior**

**Actitudes de los estudiantes hacia la inclusión de
estudiantes con discapacidad en la educación
superior**

**Trabajo de grado como requisito para optar al
grado de Especialización en Docencia Superior**

EDGAR, AROSEMENA

Tutor: EFRAIN CALLENDER

Panamá, septiembre, 2017

DEDICATORIA

A Dios por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad.

A mi familia por haberme brindado su apoyo incondicional y por estar conmigo en los buenos y malos momentos.

INDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	iii
INDICE GENERAL.....	iv
INTRODUCCIÓN.....	vi
A. CONTEXTUALIZACION DEL PROBLEMA.....	9
B. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	12
B.1. Objetivo general.....	12
B.2. objetivos específicos.....	12
C. JUSTIFICACIÓN.....	13
D. MARCO REFERECIAL.....	15
E. FUNDAMENTACION TEORICA.....	18
E.1. Contextualización de la discapacidad.....	18
E.2. Definición de discapacidad.....	18
E.3. Derechos y políticas con respecto a la Discapacidad.....	28
E.4. Interrelación entre Educación, Inclusión y Discapacidad.....	31
E.5. Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.....	34
E.6. Antecedentes de Inclusión en la Educación Superior.....	36
E.7. Barreras en la inclusión de estudiantes con discapacidad.....	38
E.7.1. Barreras de accesibilidad.....	40
E.7.2. Barreras sociales.....	40
E.7.3. Barreras actitudinales.....	43
E.8. Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.....	44
E.8.1. Actitudes y sus componentes.....	45
E.8.2. Medición de las Actitudes hacia la Discapacidad e Inclusión.....	50

E.8.3. Investigaciones acerca de las Actitudes, Discapacidad e Inclusión en la educación superior.....	53
F. ANÁLISIS.....	62
G. ASPECTOS METODOLOGICOS.....	69
G.1. Tipo de investigación.....	69
G.1.1 Descriptivo.....	69
G.2. Fuentes de información.....	69
G.2.1 Fuente de información secundaria.....	69
CONCLUSIONES.....	70
RECOMENDACIONES.....	75
BIBLIOGRAFÍA	78
INFOGRAFIA.....	80
ANEXOS.....	81

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, hoy en día, es el resultado de un largo y costoso recorrido de transformación de la educación. Ha sido trascendental para convertir las escuelas en centros inclusivos que dan respuesta a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2012). Los modelos inclusivos empezaron a cobrar relevancia en 1994, cuando se proclama la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los alumnos en el sistema educativo ordinario y que éstos accedan a una educación de calidad independientemente de sus características y necesidades individuales (UNESCO, 1994).

Hay factores que influyen en el éxito o fracaso de modelos inclusivos en los centros educativos, entre ellos, las actitudes del profesorado y los estudiantes hacia la inclusión de personas con discapacidad en las aulas ordinarias (Avramidis y Norwich, 2002; Dart, 2007; Scruggs y Mastropieri, 2003) y el desarrollo de estrategias educativas inclusivas por parte del profesorado en las que participen todos los alumnos (Chiner, 2011). Ha sido objeto de estudio y de muchas investigaciones conocer cuáles son las actitudes hacia la discapacidad, para intentar modificar aquellas actitudes negativas en actitudes positivas y conseguir la inclusión de todos los alumnos (Dendra, Durán y Verdugo, 1991; García y Alonso, 1985; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). Estas actitudes pueden constituir una barrera o un facilitador para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos y repercuten en la utilización, por parte de los docentes, de un mayor uso de estrategias inclusivas.

En este sentido, es importante contextualizar la inclusión educativa para conocer de dónde venimos y hacia dónde caminamos (Ainscow y Booth, 2000; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Actualmente en Panamá, estamos en el camino de lograr la inclusión educativa de todos los alumnos en las aulas, para ello han ido aconteciendo,

de forma gradual, cambios en el sistema educativo. Hemos pasado de un modelo de segregación basado en los déficits de la persona, a un modelo médico, organicista, biológico con una concepción estática de las diferencias, a un modelo de integración, que surge en los años 70 con el principio de normalización, en el que se reconoce el derecho de todas las personas a tener una vida lo más normalizada posible independientemente de sus características y necesidades y a educarse en escuelas ordinarias, adaptándose los alumnos al currículo, métodos, valores y normas de la escolarización. Este modelo contribuyó a un modelo de inclusión en torno a los años 80. La inclusión educativa aspira a hacer efectivo para todos los alumnos el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos, que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de marginación. Además, pone el énfasis en que no son los alumnos los que se tienen que adaptar al sistema educativo o enseñanzas disponibles, sino que son éstas las que se tienen que adaptar a las necesidades y características de cada alumno (Abellán, de Haro y Frutos, 2010; Arnaiz, 2004; De la Puente, 2009; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero, 2012; Parrilla, 2002; Verdugo, 2003; Verdugo, 2009).

La relevancia que subyace en la investigación de este tema está dada por la importancia del efecto e impacto que puedan tener las actitudes de la comunidad universitaria en el quehacer académico de los estudiantes con discapacidad, a través de un rendimiento exitoso, y por ende, por la obtención de un grado o título profesional. Además, la importancia que tiene realizar una evaluación de la situación llevada a cabo a nivel universitario desde la mirada de los estudiantes sin discapacidad, respecto del proceso de inclusión de aquellos que presentan discapacidad, para distinguir, por una parte, los avances y dificultades en la forma que se ha estado implementando este proceso y también para establecer y proponer mejoras al interior de las

instituciones de educación superior. En síntesis, conocer las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, permitirán distinguir las intervenciones más efectivas de inclusión y de acuerdo con los resultados proponer mecanismos para mejorar la sensibilización y la actitud que se tiene hacia la población con discapacidad.

A. CONTEXTUALIZACION DEL PROBLEMA

Actualmente, según la Organización Mundial de la Salud, más de 1,000 millones de personas en el mundo viven con alguna discapacidad. Esta cifra representa alrededor del 15% de la población mundial. En Panamá, según la Primera Encuesta Nacional de Discapacidad (2006), el 11.3% de la población; es decir, 370,053 sufren algún tipo de discapacidad. Estas cifras demuestran que la discapacidad es un tema que debe ser de interés nacional.

Según la Oficina Nacional de Salud Integral para la Población con Discapacidad, la discapacidad es un problema creciente de múltiples manifestaciones que ha llegado a tener relevancia mundial por sus implicaciones y que, en Panamá, constituye un tema que ha evolucionado en su atención hasta alcanzar las dimensiones de visibilidad e importancia que le conceden en la actualidad.

Desde hace varios años, se ha tratado de integrar a las personas con discapacidad a la sociedad panameña. Existen leyes en Panamá como la ley 42 del 27 de agosto de 1999, la cual establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. A pesar de que la ley es muy clara en sus artículos referentes a accesibilidad, discriminación, equidad, igualdad, equiparación de oportunidades, educación, entre otros; esto no se ve reflejado completamente en la realidad.

Son muchos los ámbitos en donde resalta la discriminación y exclusión hacia las personas con discapacidad. Uno de los campos más implicados en esta temática es el ámbito educativo, en donde se puede notar que las

universidades y las escuelas en Panamá, no están condicionadas con la accesibilidad requerida para una persona con discapacidad y menos saben cómo desarrollar métodos que faciliten el aprendizaje al estudiante con discapacidad. Aparte del acceso y las adecuaciones, un sistema educativo inclusivo está directamente relacionado con la percepción y actitudes positivas de la comunidad educativa, siendo la de los alumnos uno de los elementos clave para la plena inclusión de este colectivo.

Se han realizado varios estudios acerca de la discapacidad, sin embargo, en Panamá, es necesario realizar investigaciones más específicas acerca de las actitudes y percepción que se tienen hacia esta población, ya que ésta es la principal barrera en el cumplimiento de las leyes en todos los ámbitos referentes a la discapacidad.

La actitud hacia las personas con discapacidad es un tema que ha cobrado relevancia en los últimos años, a partir de un mayor grado de conciencia social por mejorar la calidad de vida de estos individuos. Las actitudes y expectativas negativas hacia las personas con discapacidad siguen siendo en la actualidad motivo de análisis, puesto que constituyen una de las principales barreras para su inclusión e integración (Polo, Fernández y Díaz, 2011).

Por otro lado, la percepción y creencias que se tenga hacia la discapacidad pueden influir negativa o positivamente y comprometer el desarrollo pleno del individuo en condición de discapacidad, afectando su inclusión e integración en el ámbito educativo, social y afectivo.

A partir de conocer las actitudes que se tienen hacia estas personas, se puede trabajar a fin de cambiarlas cuando son negativas, o reforzar las positivas para

lograr mayor integración escolar y social; ya que las percepciones y creencias de los individuos predisponen o guían sus acciones (Borg, 2001; Kupari, 2003).

Por lo anterior destacado, en cuanto a la información acerca de las personas con discapacidad, se considera importante realizar un estudio que permita conocer la percepción y las actitudes que tienen los estudiantes universitarios hacia la discapacidad. Al realizar una investigación que explore estas variables y de acuerdo con los resultados que se obtengan, se pretende proponer en la universidad, sugerencias para mejorar la sensibilización y la actitud que se tiene hacia esta población. Es por este motivo que se ha planteado la siguiente pregunta de investigación

¿Cuál es la actitud que tienen los estudiantes de la a nivel universitario hacia la discapacidad?

B. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

B. 1 Objetivo general

- Conocer las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

B. 2 objetivos específicos

- Describir las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión de los estudiantes que presentan una discapacidad.
- Establecer las posibles relaciones entre las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema de educación superior

C. JUSTIFICACIÓN

La inclusión educativa es un tema de gran relevancia en la actualidad debido a la diversidad de alumnos que se han incorporado a los centros educativos ordinarios en estos últimos años, cada uno de ellos con necesidades y características diferentes. Esto ha supuesto no sólo cambios metodológicos y curriculares sino un cambio de actitudes por parte de los propios estudiantes y el profesorado.

Según Ainscow, Booth y Dyson (2006), para que se desarrollen modelos educativos inclusivos en el que todos los alumnos estén presentes, participen y aprendan, es necesario modificar la educación, hacer cambios profundos y reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos para dar respuesta a la diversidad y heterogeneidad del alumnado.

La inclusión educativa es un proceso complejo que puede llegar a entenderse mejor si se tiene en cuenta que las actitudes de todos los componentes de la comunidad educativa, en concreto las actitudes de los estudiantes y el profesorado, son claves para atender la propia diversidad del alumnado. Las actitudes han sido estudiadas por muchos autores (Ovejero, 1998; Verdugo et al., 1994).

Con la finalidad de lograr una educación de calidad para todos los alumnos en contextos ordinarios e inclusivos es importante que los docentes y estudiantes tengan actitudes positivas ante los principios de una filosofía inclusiva. Si las actitudes son negativas se pueden modificar y adquirir actitudes más favorables a través de diversas formas (Verdugo et al., 1994; Verdugo et al., 1995).

Son muchas las personas con discapacidad en Panamá y son pocas las universidades que están preparadas para integrar a estos alumnos y brindarles las condiciones adecuadas para su integración a la vida estudiantil.

Los objetivos de este trabajo se centran en evaluar la percepción y las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión de personas con discapacidad. Como experiencia personal al trabajar directamente con personas con discapacidad, he podido darme cuenta de muchas de las dificultades con que se enfrentan día a día, rechazo social, barreras arquitectónicas y barreras actitudinales, y es por eso que he planteado como propósito de este estudio el conocer las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.

D. MARCO REFERENCIAL

La educación en todo el mundo ha sufrido grandes transformaciones en los últimos años, debido al interés de la sociedad porque todo individuo miembro de la misma tenga acceso a una educación de calidad en un marco de igualdad y equidad.

La inclusión plena de las personas con discapacidad en todo el mundo ha pasado por diferentes etapas, ha sido motivo de debates en los más destacados organismos internacionales y nacionales; pues, pese a la firma de un número plural de declaraciones, acuerdos, leyes, decretos, la sociedad violenta los derechos de dichas personas, haciéndolas cada vez más vulnerables, obligando a que este sea un tema prioritario en muchas agendas de Estado.

Diferentes estudios han investigado las actitudes hacia personas con discapacidad en diversos colectivos sociales: profesores, profesionales de la salud o compañeros de clase (Alemany y Villuendas, 2004; Quintero, Salazar, Padrón y Salazar, 2005; Moreno, Aguilera, Rodríguez y Saldaña, 2006). Una serie de investigaciones han comprobado que existen diferencias en las actitudes hacia personas con discapacidad en función de la condición de poseer o no contacto con ellas (López, 2006; Polo *et al.*, 2011).

En este sentido, en un estudio llevado a cabo en Chile por Gómez e Infante (2004) se examinaron las actitudes mostradas por estudiantes universitarios de diversas carreras. Los resultados indicaron que eran más positivas en aquellos del último curso. Además, estos autores señalan que la mejor actitud observada es la de estudiantes de Pedagogía. En este mismo sentido, Alonso, Navarro y Lidón (2004) llevaron a cabo un estudio sobre la actitud hacia la diversidad con objeto de analizar si existen diferencias en estas actitudes en

función del área de conocimiento de los estudiantes universitarios, seleccionando cinco áreas diversas (Educación, Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales e Ingeniería). Sus resultados revelan diferencias en función de esta variable, de manera que las actitudes hacia la discapacidad son más positivas en los estudiantes de Humanidades y Educación que en el resto de áreas de conocimiento.

También, con fines comparativos, Gughwan y Chow (2001) examinaron las actitudes hacia la diversidad en varios grupos de estudiantes de diferentes etapas. Los resultados indicaron que los estudiantes de posgrado presentaban actitudes más favorables hacia la integración de personas con discapacidad que los de pregrado.

Las recientes investigaciones señalan que estudiantes universitarios de sexo femenino tenderían a puntuar más favorablemente en escalas de actitudes hacia las personas con discapacidad que los hombres (Findler, Vilchinsky y Werner, 2007; Upton y Harper, 2002). Pero a la vez, otros estudios (Moreno *et al.*, 2006) reportan que no existirían diferencias significativas en las actitudes en función del género.

Una de las pocas variables sociodemográficas en las que habría resultados más concluyentes es el contacto o la experiencia con la discapacidad, en la que a un mayor contacto existirían actitudes más favorables hacia individuos con discapacidad (Hunty Hunt, 2000, en Barr y Bracchita, 2008). Se ha planteado que sería el contacto con personas con discapacidad lo que permitiría reducir estereotipos (Yuker, 1994, en Barr y Bracchita, 2008) y, en esa línea, influir en actitudes más favorables.

Más recientemente, Suriá (2011) se centró en la actitud de los estudiantes de diferentes etapas educativas hacia la discapacidad analizando cómo son las

actitudes de los alumnos hacia sus compañeros con discapacidad en función de su etapa formativa, así como del curso concreto. El trabajo de Suriá también pretendía comprobar la influencia de la interacción con estas personas sobre la formación de la actitud hacia la discapacidad. Los resultados de su estudio indican que los estudiantes universitarios muestran hacia sus compañeros con discapacidad una actitud más positiva que los alumnos de educación secundaria. Al mismo tiempo, Suriá destaca la existencia de un mayor grado de sensibilización hacia la discapacidad por parte de aquellos estudiantes que interaccionan con compañeros que la tienen.

De acuerdo con la Primera Encuesta de Discapacidad en Panamá (PENDIS, 2006), solo el 9.4% de las personas con discapacidad cuenta con estudios universitarios.

Hay posibilidades de encontrar un empleo bien remunerado para aquellos que poseen una formación universitaria, por lo que urge unir esfuerzos para que cada año logren culminar más jóvenes con discapacidad su educación media y se promueva no solo el acceso a una carrera universitaria, sino también la culminación de la misma en un ambiente con igualdad y equiparación de oportunidades.

En consideración a los antecedentes señalados, el objetivo de este estudio fue describir la actitud de los estudiantes sin discapacidad hacia los estudiantes con discapacidad a nivel universitario

E. FUNDAMENTACION TEORICA

E.1. Contextualización de la discapacidad

La discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive.

La magnitud del tema que nos ocupa podemos resumirla de acuerdo con algunos de los puntos reportados por la OMS, en su 58 Asamblea Mundial sobre Salud, en abril de 2005⁷ y otros escritos sobre el tema:

Alrededor de 600 millones de personas en el mundo (85 millones en América Latina) presentan alguna discapacidad. Esto es alrededor de 10% de la población mundial. De éstas, el 80% vive en países pobres y corresponde a personas de bajos ingresos. Muchas no tienen acceso a servicios de rehabilitación y procuran en su diario vivir llenar sus necesidades básicas, como la alimentación y la vivienda.

Las personas con discapacidad están aumentando por diversos motivos: conflicto armado, minas antipersona, desnutrición, VIH-sida, enfermedades crónicas y desastres naturales, entre otros. Esta tendencia ha creado gran demanda de servicios de salud.

La OMS tiene como objetivo garantizar iguales oportunidades y promocionar los derechos humanos de las personas con discapacidad. En particular, procura implementar reglas estándar en la equidad de oportunidades para personas con discapacidad, promulgadas como guías en salud, educación, trabajo y participación social.

E.2. Definición de discapacidad

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

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

A su vez, la CIF (OMS, 2001) concibe el concepto de funcionamiento como un término global referido a las funciones corporales, estructuras corporales,

actividades y participación, y por otra parte, distingue a la discapacidad como un término genérico que abarca tres dimensiones: deficiencias de función y de estructura, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación.

En síntesis, se plantea que la discapacidad es un término que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo [con una condición de salud] y sus factores contextuales [ambientales y personales] (OMS, 2001).

Los diferentes componentes incorporados en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF (OMS, 2001), se encuentran relacionados con el funcionamiento de la persona en un dominio específico, interactuando de manera compleja y dinámica, entre la condición de salud y los factores contextuales.

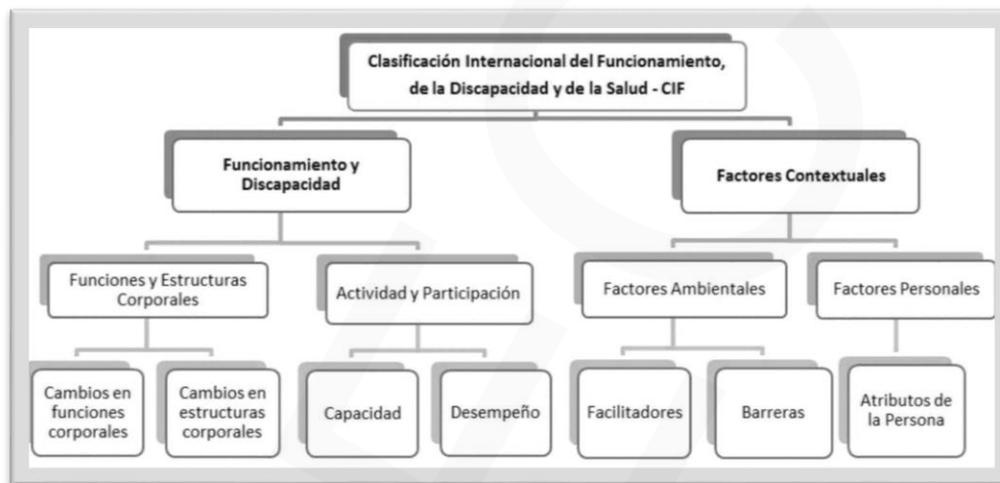
De esta manera, es posible inferir que la limitación en la actividad de una persona puede llegar a convertirse en discapacidad como consecuencia de la interacción entre las limitaciones funcionales y las características ambientales y sociales, y que además le puede provocar restricciones en la participación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

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

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

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

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



Del funcionamiento y discapacidad se desprenden dos componentes:

- a) Funciones y Estructuras Corporales
- b) Actividad y Participación.

Las funciones corporales son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales y las estructuras corporales son las partes anatómicas del cuerpo, por lo cual, los problemas o pérdidas en las funciones y estructuras corporales, se refieren a la deficiencia temporal o permanente que presenta la persona (OMS, 2001). Por otra parte, el concepto de actividad se entiende como la acción o realización de una tarea, y abarca todo el rango de áreas vitales relacionadas con el aprendizaje, movilidad, comunicación, autocuidado, entre las más importantes (OMS, 2001). Así, una limitación en la actividad se refiere a las dificultades de la persona producto de un determinado estado de salud, que puede afectar el desempeño en sus actividades. Y el concepto de

participación se entiende como el acto de involucrarse en una situación vital y denota el grado de implicación de la persona, en donde se incluyen las ideas de ser incluido o aceptado a participar en algún área y por ende, los problemas que una persona puede experimentar en alguna situación vital, se denominan restricciones en la participación (OMS, 2001).

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

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

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

normativas y leyes, características arquitectónicas, las actitudes de la sociedad, entre otras.

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

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

Al respecto, se indica que existe gran variabilidad en la experiencia de una persona con discapacidad, a causa de la interacción entre problemas de salud, factores personales y, de manera significativa por factores ambientales (OMS-BM, 2011b). De hecho, en la representación de los componentes de la CIF se refiere explícitamente a las dificultades que se presentan en cualquiera de las tres áreas de funcionamiento bajo la denominación de:

- a) Deficiencias en las funciones y estructuras corporales
- b) Limitaciones en la actividad
- c) Restricciones en la participación (CIF, 2001; OMS-BM, 2011a).

En este sentido, la evolución de las diferentes concepciones, la información y el uso del lenguaje respecto de la discapacidad, cobran especial relevancia, a la hora de establecer una perspectiva de "eliminación de toda significación descalificadora de la persona, huyendo de las etiquetas que generan marginación y segregación" (Verdugo, Gómez & Navas, 2013, p. 25). Pues bien, para continuar en el marco de comprensión de los diferentes tipos de discapacidad, en este estudio se abordan en mayor detalle la discapacidad física, visual y auditiva, con el objetivo de distinguir posteriormente, aquellos factores y estrategias que pueden favorecer o limitar la participación de estudiantes con discapacidad en el proceso de inclusión en contextos universitarios.

En primer lugar, respecto a la Discapacidad Física es preciso argumentar que existe un amplio nivel de heterogeneidad y diversidad en los diagnósticos, niveles de funcionamiento, y necesidades de apoyos por parte de las personas que la presentan (Gómez, Arias, Verdugo & Alcedo, 2013). Por ello, son diversas las formas de definir y clasificar este tipo de discapacidad. De acuerdo a la clasificación basada en la CIF (2001) y en la CIE (OMS, 1992), se pueden distinguir tres tipos: 1) Deficiencias motoras osteoarticulares (cabeza, columna vertebral, extremidades superiores e inferiores), 2) Deficiencias motoras del sistema nervioso [parálisis de una extremidad

superior o inferior, paraplejia, tetraplejia, trastornos de la coordinación de movimientos y/o tono muscular, u otras deficiencias]; y 3) Deficiencias viscerales (aparato respiratoriocardiovascular- digestivo- genitourinario, sistema endocrino-metabólico, y sistemas hematopoyético y sistema inmunitario). Ahora bien, considerando los planteamientos de Gómez et al. (2013), las personas con deficiencia motora son aquellas que: presentan de manera transitoria o permanente una alteración en su aparato motor, debida a limitaciones en el funcionamiento del sistema osteoarticular, muscular o nervioso, que da lugar en grados y formas variables a limitaciones en algunas de las actividades que pueden realizar la mayoría de las personas de su edad (p. 186).

En este sentido, se admite entonces que la discapacidad física se deriva de deficiencias motoras, que pueden afectar la postura, el desplazamiento, la coordinación y la manipulación de la persona, así como también, la comunicación, que pueden derivar a dificultades en la inteligibilidad del habla (Gómez et al., 2013; Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas & Vásquez, 2013; Méndez, 2010). Por lo tanto, la importancia de generar condiciones de equidad e inclusión en un contexto académico, van más allá de lo que puede ocurrir en una asignatura; Esta refiere una adaptación de todo el sistema, incluyendo aspectos de accesibilidad en los espacios y del mobiliario, sistemas y recursos de apoyo adecuados a las características de los estudiantes, adaptaciones realizadas por los docentes acordes a sus necesidades, formación y sensibilización de la comunidad universitaria (Lissi et al., 2013) y también de condiciones de seguridad y prevención de riesgos (Jones & Hopkins, 2003). Todas ellas, de manera integrada posibilitarán a los estudiantes con discapacidad motora participar y desarrollar su quehacer académico y social en igualdad de oportunidades (Lissi et al., 2013)

En segundo lugar, se incluye en esta descripción a la Discapacidad Visual que cubre un amplio rango de tipos y grados de deficiencias de la visión (Lissi et

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

En tercer lugar, en cuanto a la Discapacidad Auditiva se refiere a "algún grado de disminución en la capacidad para percibir los sonidos. El déficit auditivo se conoce también como hipoacusia y según su grado, se distinguen cuatro niveles: leve, moderada, severa y profunda" (Lissi et al., 2013, p. 28). En el ámbito específico de las personas sordas, es preciso señalar tres aspectos fundamentales: la cultura, la lengua y la educación (Domínguez & Velasco, 2013; Lissi et al., 2013). Desde la perspectiva sociocultural, las personas sordas se han agrupado y organizado, constituyendo comunidades, dentro del cual surge la lengua de signos, como un vínculo social que permite la identificación de sus miembros con una historia y una cultura propia (Lane,

1992, citado en Lissi et al., 2013; Skliar, Massone & Veinberg, 1995). Así, la lengua de signos permite a las personas sordas construir su identidad y constituye un sistema lingüístico con una gramática propia, permitiéndoles establecer una adecuada y óptima comunicación (Acuña, Adamo, Cabrera & Lattapiat, 1999, citado en Lissi et al., 2013).

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

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

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

E.3. Derechos y políticas con respecto a la Discapacidad

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

Oportunidades de las Naciones Unidas (ONU, 1993), la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad (UNESCO, 1994), el Foro Mundial de Educación para

Todos (UNESCO, 2000), Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva del año 2004 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se constituye como un segundo hito en el marco de comprensión de la discapacidad, la cual ha tenido importantes implicaciones a nivel mundial. En esta convención se reconoce a la discapacidad como "el resultado de la incapacidad de las sociedades de ser incluyentes y dar cabida a las diferencias

individuales. Son las sociedades, no el individuo, las que deben cambiar, y la Convención proporciona una hoja de ruta para ese cambio" (ONU, 2010, p. 7). De hecho, el concepto de -derechos- se entiende como un factor de cambio social (Palacios, 2008), dejando de manifiesto que es la primera vez que los derechos de las personas con discapacidad quedan expuestos de forma exhaustiva en un instrumento internacional vinculante (ONU, 2006, 2010).

De acuerdo a estos planteamientos, la ONU (2010) plantea que la discapacidad implica una evolución en el pensamiento y la acción de los Estados y de todos los sectores de la sociedad, en virtud de la cual las personas con discapacidad dejen de ser consideradas receptores de servicios de beneficencia u objetos de las decisiones de otros, y pasen a ser titulares de derechos. Un enfoque de derechos humanos busca los medios de respetar, apoyar y celebrar la diversidad humana mediante la creación de las condiciones que permitan una participación significativa de una gran diversidad de personas, incluidas las personas con discapacidad. Proteger y promover los derechos de estas personas no se reduce a proporcionar servicios en la esfera de la discapacidad. Implica asimismo adoptar medidas para cambiar las actitudes y comportamientos que estigmatizan y marginan a las personas con discapacidad. Implica también poner en marcha políticas, leyes y programas que eliminen los obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad y garanticen a éstas el ejercicio de los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales (p. 11).

La Convención (ONU, 2006) reconoce de forma explícita que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos y establece normativas a través de un Protocolo Facultativo que los países adscritos o Estados Partes deben asumir con sus ciudadanos con discapacidad, basándose en los siguientes principios: Respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; No discriminación; Participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;

Respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; Igualdad de oportunidades, y Accesibilidad (p. 17).

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

Las diferentes aportaciones planteadas por la CIF (OMS, 2001) y por la Convención (ONU, 2006) respecto de la discapacidad, permiten abordarla bajo la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), este modelo incluye diferentes sistemas que se encuentran en directa relación con la persona (Bronfenbrenner, 1987), en este caso, aludiendo a una persona con discapacidad (Salinas et al., 2013). El primer nivel y más próximo a la persona es el microsistema, referido a las relaciones e interacciones establecidas con la familia, amigos o actores del entorno educativo (Bronfenbrenner, 1987). El objetivo de esto no pretende desarrollar un nuevo enfoque de la discapacidad, sino que realizar una aproximación, desde una perspectiva sistémica, que pueda servir para la construcción de puentes entre lo que ha sido planteado respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de educación superior.

En nuestro país existe una normativa que protege los derechos de las personas con discapacidad es la Ley 42 de 27 de agosto de 1999, modificada por la Ley 134 de 31 de diciembre de 2013, que establece la equiparación económica para las personas con discapacidad.

Esta Ley se fundamenta en los principios de equidad, no discriminación, participación, correspondencia, equiparación de oportunidades, respeto a la dignidad personal, así como en derechos humanos establecidos en la

Constitución Política. La Secretaría Nacional de Discapacidad (Senadis) aporta lineamientos en nuestro país, para la inserción laboral, inclusión educativa y salud de las personas con discapacidad.

E.4. Interrelación entre Educación, Inclusión y Discapacidad

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

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

diversidad se relaciona con "la adaptación de las formas de enseñanza y el ajuste de las ayudas educativas (...) para asegurar que todos los alumnos alcancen las finalidades y objetivos de desarrollo personal y de inserción social (...) que presiden la educación" (p. 176).

Priante (2002) agrega que la inclusión es una actitud y un sistema de valores y creencias, basados en el reconocimiento de nuestras concepciones y disposiciones hacia las personas con discapacidad. Desde esta mirada, Rodríguez (2004) asegura que es una actitud que "engloba escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad" (p. 16). En este sentido, resulta evidente que la inclusión de estudiantes con discapacidad conlleva un proceso prolongado de tiempo para desarrollar múltiples cambios en la sociedad (Lissi & Salinas, 2012). Se trata entonces de un cambio de perspectiva de la educación de los estudiantes con discapacidad, desde la cual Blanco (2010) plantea que se podrá alcanzar mediante el desarrollo de un enfoque amplio de la atención a la diversidad, proporcionándoles los recursos y apoyos que necesitan y eliminando las barreras que limitan su acceso y permanencia en la educación, y su plena participación y aprendizaje, en coherencia con un enfoque social e interactivo de la discapacidad (p. 20).

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

Borland y James (1999) señalan que las políticas institucionales pueden apoyar explícitamente el modelo social de la discapacidad, pero se pueden contradecir con las experiencias que se mantienen con los estudiantes con discapacidad en los servicios de la institución universitaria, avalando por tanto el modelo médico. En consecuencia, el modelo médico y el modelo social de la discapacidad comprenden paradigmas opuestos. El modelo médico sustenta una educación que fomenta la exclusión, representada a través de la determinación de la educación de estudiantes con discapacidad en escuelas especiales (Zuttió & Sánchez, 2009), en donde además se sostiene una patologización de la diferencia (Zaretsky, 2005). De hecho, este modelo considera a la discapacidad como una enfermedad y a la diferencia como una desviación social (Carrington, 1999), lo que está fuertemente arraigado en la sociedad, especialmente en algunos profesionales que trabajan con personas con discapacidad (Bourke & Carrington, 2007; Carrington, 1999). Esto es muy relevante puesto que ha influido fuertemente en la formación de profesores y en sus creencias, actitudes y prácticas en educación (Carrington, 1999; Zaretsky, 2005). A diferencia de lo anterior, el modelo social concibe a la discapacidad no como el resultado de una deficiencia corporal, sensorial o cognitiva (Burrello, Lashley & Beatty, 2001, citado en Zaretsky, 2005), sino como un constructo que emerge a partir de la interacción de la persona y el entorno (OMS, 2001). "Una concepción social de la discapacidad enfatiza también la existencia de barreras en los contextos en que se desenvuelve la persona, que limitan sus posibilidades de participación y acceso a oportunidades de desarrollo y aprendizaje" (Lissi y Salinas, 2012, p. 201). En este sentido, Zaretsky (2005) señala que la adopción de uno de estos modelos -médico o social- repercutirá e influirá significativamente en los estudiantes con discapacidad, en términos de su inclusión educativa y social. Es por eso, que cuando se plantea el reto de la inclusión en contextos educativos, desde una perspectiva social, se nos propone un cambio profundo en la forma de

reconocer la diversidad humana, de entender la discapacidad y de concebir la educación de y para todos (Lissi et al, 2013). Al respecto, Dyson (1999, citado en Malinen & Savolainen, 2008) plantea que pueden resultar diferentes tipos de inclusión, a partir de los distintos discursos, y aunque puede ser difícil unificarlos, ofrece diversas posibilidades para desarrollar nuevas formas de pensar acerca de la inclusión.

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

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

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

E.5. Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior

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

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

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

La inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos educativos representa mejores y mayores oportunidades de participación en el aprendizaje, en la cultura, en las comunidades y en la sociedad (Blanco, 2010; UNESCO 2005). De hecho, se admite que la ES puede llegar a ser aún más importante para aquellos que presentan una discapacidad (Fichten, 1988), puesto que aumentaría sus posibilidades de obtener y mantener un empleo,

incrementar sus ingresos, y lograr mayor independencia, autonomía y calidad de vida (Moswela & Mukhopadhyay, 2011). Así queda de manifiesto en la positiva evaluación que hacen los estudiantes con discapacidad respecto a los estudios universitarios, específicamente a nivel de su estructura e identidad personal y social (Borland & James, 1999; Salinas et al., 2013).

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

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

E.6. Antecedentes de Inclusión en la Educación Superior

En cuanto a los antecedentes del proceso de inclusión en la educación superior, se destaca la importante evolución que ha tenido el establecimiento de políticas, leyes y normativas, en diversos países de Norteamérica, Europa y Latinoamérica. En gran medida, esto ha permitido satisfacer el creciente interés de estudiantes con discapacidad por recibir educación universitaria (Konur, 2006). En un análisis de lo observado en países como Estados Unidos, España y Chile que cuentan con larga trayectoria en este tema nos hemos encontrado con la importancia del establecimiento de leyes que aseguran los

derechos de no discriminación e igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y en la instalación de un proceso de inclusión en contextos de educación superior.

Entre las principales normativas que se exigen cumplir por parte de las instituciones universitarias, se incluye: asegurar el acceso a las instalaciones y actividades y, la existencia de políticas de admisión y prácticas que no discriminen por motivos de discapacidad, exigiendo a las universidades asegurar el derecho de igualdad de oportunidades para los estudiantes con discapacidad, proporcionando los apoyos a través de adaptaciones específicas, recursos tecnológicos, ayudas y servicios (Hebel, 2001 , citado en Johnson, 2006).

En panamá a nivel de las universidades del estado existe La dirección de Inclusión e Integración Universitaria, esta fue creada con el propósito de asesorar, orientar y coordinar la atención a la diversidad dentro del entorno universitario. De esta forma se facilita y se da cumplimiento al principio de igualdad de oportunidades y el libre acceso a los estudios superiores a todos los estudiantes, en el marco del cumplimiento de los derechos humanos sin diferencias de condición física, socioeconómico, de género y etnia. Esta entidad cuenta tiene como su objetivo principal, promover la integración, autonomía y desarrollo de la población de estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables, con discapacidad y los grupos del género femenino, así como servir de enlace entre las unidades universitarias internas y locales, las instituciones gubernamentales y las organizaciones de la sociedad civil vinculadas a los temas de discapacidad, género, salud y prevención integral.

A nivel nacional de igual manera existe en la constitución nacional leyes que sustentan estos objetivos, como Ley No. 23 de 28 de junio de 2007 Por la cual se crea la Secretaría Nacional de Discapacidad. La Ley No. 25 de 10 de julio de 2007 por la cual se adoptan la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre

los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptados en Nueva York, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 13 de diciembre de 2006. La Ley No.42 de 27 de agosto de 1999 por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. El Decreto Ejecutivo No. 88 de 12 de noviembre de 2002 por medio del cual se reglamenta la Ley N° 42 de 27 de agosto de 1999, por la cual se establece la Equiparación de Oportunidades para las personas con Discapacidad. La Ley 134 de 31 de diciembre de 2013 que establece la equiparación económica para las personas con discapacidad, y la Ley No. 15 de 31 de mayo de 2016 que reforma la Ley 42 de 1999, que establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad de oportunidades para las personas con discapacidad.

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

E.7. Barreras en la inclusión de estudiantes con discapacidad

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

hacer frente a múltiples barreras asociadas a la discapacidad (Borland & James, 1999).

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

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

Desde la perspectiva de accesibilidad universal y diseño para todos, la eliminación de barreras es uno de los principales objetivos por los cuales establece diferentes soluciones basados en el principio de igualdad de oportunidades. En este sentido, y considerando este enfoque es que resulta pertinente plantear las diferentes barreras como barreras de accesibilidad, puesto que se relacionan con las dificultades en el acceso a entornos físicos y a la comunicación e información, las que además están estrechamente

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

E.7.1. Barreras de accesibilidad

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

E.7.2 Barreras sociales

Estas barreras surgen en la interacción entre la persona con discapacidad y los distintos contextos sociales o culturales, afectándole negativamente y limitando su participación en el sistema en que se desenvuelven (Booth & Ainscow 2000; OMS, 2001; ONU, 2010). Estas consideraciones proporcionan el punto de partida, cuando se trata de contextos educativos, ya que las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2000), emergen de la interacción entre el estudiante y el proceso de enseñanza-

aprendizaje (UNICEF, 2005). Desde la perspectiva del modelo ecológico, estas barreras se pueden encontrar en todos los sistemas, pero de manera particular -en el microsistema y mesosistema-, lo que afectaría negativamente al estudiante universitario en su quehacer académico y social (Salinas et al., 2013). Diversos autores (Borland & James, 1999; Collins, 2000; Shevlin et al., 2004; Tinklin & Hall, 1999) destacan las barreras de acceso general a la universidad, relacionadas con diferentes problemas en los sistemas de admisión y con la falta de conocimiento e información del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a la ES. Es así como el acceso limitado a determinados planes de estudios se constituye como la principal barrera (Shevlin et al., 2004). Esta situación se puede ejemplificar a partir de lo que sucede en algunas universidades que incluyen restricciones en el acceso a determinadas carreras o a cursos particulares (González & Araneda, 2005; Konur, 2006; Moreno, 2006).

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

Al respecto, existe acuerdo en las diferentes naciones y comunidades universitarias, en cuanto a la falta de conocimiento y formación de los docentes universitarios en el uso de las adaptaciones curriculares, así como de temáticas generales de la discapacidad y de metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión (Bilbao, 2010; Castellana, 2005; Castellana & Sala 2005; Castro et al., 2006; Izzo, Hertzfeld, Simmons-Reed & Aaron, 2001; Moreno, 2006; Lissi et al., 2009). Respecto a la falta de información en el ámbito de la discapacidad, se señala que los estudiantes que presentan

discapacidad tienen que realizar un gran esfuerzo para demostrar sus capacidades, e incluso impresionar a los demás, puesto que existe mucha ignorancia al respecto (Borland & James, 1999). Estas barreras pueden implicar un retraso para el estudiante con discapacidad e incluso un fracaso académico, dado el alto nivel de exigencias y demandas en la ES (Borland & James, 1999). En general, los estudiantes con discapacidad tienen que dedicar una gran cantidad de tiempo de su actividad académica, en el cambio de formato de sus textos a uno que sea accesible, los cuales en ocasiones los recursos de apoyo -personales o tecnológicos- no siempre se encuentran disponibles en las instituciones de ES para llevar a cabo estas tareas (Borland & James, 1999). A lo anterior se suman, actividades relacionadas con aspectos personales, derivados de su condición de salud o de su deficiencia, que en muchas ocasiones los estudiantes con discapacidad no pueden omitir o suspender (Borland & James, 1999).

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

aprendizaje existen barreras que limitan la construcción de conocimiento, demostrando una clara restricción en la participación de los estudiantes con discapacidad en sus actividades académicas, derivada de la falta de preparación del sistema para ofrecer una educación de calidad. En este sentido, el desarrollo e instalación de actividades de formación continua de los docentes basados en el diseño universal para el aprendizaje, podría ser una alternativa o solución para que todos los estudiantes puedan acceder y participar en condiciones de equidad (Burgstahler, 2007; Díez et al., 2011 ; Lissi et al., 2013; Moreno, 2006; NDA, 2006; Peralta, 2007; Salinas et al., 2013).

E.7.3. Barreras actitudinales

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

-la falta de acceso físico y tecnologías de apoyo- como las de mayor importancia (Collins, 2000, citado en Shevlin et al., 2004).

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

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

E.8. Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior

Para comprender el tema de las actitudes primero debemos entender las concepciones del término de las actitudes, para posteriormente ampliar el análisis a la medición de las actitudes hacia la discapacidad e inclusión de personas con discapacidad. Más específicamente y en mayor profundidad, de las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad en contextos de Educación Superior.

E.8.1. Actitudes y sus componentes

El tema de las actitudes, si bien ha sido abordado desde la década de los 30', planteando diversos enfoques, definiciones y características, cobra relevancia hacer una mayor revisión de éstas, para aproximarse a una concepción que permita por una parte, distinguir los elementos fundamentales de este constructo, y por otra, comprender mejor la relación que tiene sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de educación superior. En este sentido se presentan a continuación algunas de las principales definiciones de las actitudes y referencia del autor:

- Grado de afecto a favor o en contra de un objeto psicológico (Thurstone, 1931). Grado de efecto positivo o negativo asociado con algún objeto psicológico (Thurstone, 1946).
- Estado mental natural de disposición (a responder), organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva y/o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado (Allport, 1954, p. 451).
- Predisposición aprendida a responder a un objeto o clase de objetos de una forma consistente, favorable o desfavorable (Fishbein, 1967, p. 257).
- Sistema relativamente duradero de reacciones afectivas y evaluativas que se basa en y refleja los conceptos o creencias evaluativas que han sido aprendidas acerca de las características de un objeto social o una clase de objetos sociales (Shaw & Wright, 1967,).
- Organización de las creencias, de los sentimientos y de las predisposiciones personales a comportarse de un modo peculiar (Rosnow & Holz, 1967).
- Idea provista de una carga emocional que predispone a una

clase de acciones ante un determinado tipo de situaciones sociales (Triandis, 1971).

- Predisposición aprendida a responder de una manera favorable o desfavorable ante un objeto dado. Desde la teoría de la acción razonada, las actitudes, tienen el fin de predecir el comportamiento de los individuos el cual estaría determinado por las creencias y éstas, a su vez, influyen en la formación de la actitud. Las creencias se refieren a la información que el individuo tiene acerca del objeto (Fishbein & Azjen, 1975, p. 6).
- Idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones en una clase particular de situaciones sociales (Antonak, 1988, p. 109). • Organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotadas de carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto (Rodríguez, 1978)
- Conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas; estas constituyen expresiones de los componentes cognitivos (por ejemplo, información perceptual, estereotipos), afectivos (por ejemplo, sentimientos de gusto o disgusto) y conativos (por ejemplo, intención conductual o conducta en sí misma) de una actitud (Verdugo, Arias & Jenaro, 1994, p 21)
- Combinación de creencias y sentimientos que predisponen a una persona a comportarse de una determinada manera (Noe, 2002).

Considerando lo anterior, en primer lugar se puede distinguir que las actitudes son concebidas como un grado de afecto positivo o negativo (Thurstone, 1946, citado en Arias et al., 2013); como estados o procesos mentales (Allport, 1954, citado en Arias et al., 2013); como construcciones teóricas (Arias et al., 2013);

y también como una combinación de sentimientos y creencias (Noe, 2002; Rosnow & Holz, 1967; Shaw & Wrigth, 1967, citado en Arias et al., 2013) que predisponen a la persona hacia una conducta. Así, las actitudes se podrían entender entonces, como una combinación u organización de creencias, sentimientos y predisposiciones hacia un referente (Noe, 2002; Rodríguez, 1978; Rosnow & Holz, 1967, citado en Arias et al., 2013).

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

Respecto al componente cognitivo, se indica que se refiere a las ideas, pensamientos, percepciones, creencias, opiniones o conceptualizaciones que tiene la persona del referente (Arias et al, 2013; Findler et al., 2007; Verdugo et al., 1994). En cuanto al componente afectivo de las actitudes, algunos autores lo refieren como un grado de afecto o como una carga afectiva (Antonak, 1988; Antonak & Livneh, 1988; Triandis, 1971, citado en Arias et al., 2013), que se expresa a través de sentimientos positivos o negativos hacia un referente (Findler et al., 2007). El componente afectivo-conductual se indica que se encuentra relacionado con la intención o voluntad de comportarse de

cierta manera hacia el objeto o referente, es decir, puede llegar a considerarse como la respuesta de la persona (Cook, 1992, citado en Findler et al., 2007). Por consiguiente, si se considera que las actitudes de una persona son el reflejo de la relación de pensamientos, creencias, sentimientos, percepciones y predisposiciones hacia un objeto, persona o situación, en tercer lugar es importante mencionar que las actitudes se construyen (Devine, 1997, citado en NDA, 2006). Es por ello que diversos autores (Arias et al., 2013; Findler et al., 2007; Hogg & Vaughan, 2005) afirman que las actitudes son una construcción cuyos componentes, se encuentran relacionados entre sí, lo que supone una interdependencia al momento de establecerse cualquier modificación en alguno de ellos y desencadenando un cambio en los demás. "La formación y la naturaleza de las actitudes entre las personas y los grupos (...), así como la adquisición de destrezas sociales son componentes fundamentales de la experiencia [educativa y social] de cualquier individuo" (Casal, 2005, p. 136). Es decir, las actitudes pueden ser aprendidas a partir de diversas situaciones sociales y experiencias y por tanto se pueden formar y modificar (Arias et al, 2013; Hogg & Vaughan, 2005).

En el marco más específico de la discapacidad, Verdugo et al. (1994) plantean que las condiciones y las características de la interacción son muy relevantes, puesto que de éstas dependen que se modifiquen, confirmen o invaliden los estereotipos. De hecho, se argumenta que existe una relación entre el contacto frecuente y el desarrollo de actitudes positivas (Aguado, Flórez & Alcedo, 2004; Arias et al., 2013), permitiendo reducir estereotipos e influir en el desarrollo de actitudes más positivas (Yuker, 1994, citado en Barr & Bracchita, 2008). Aunque también habría que considerar que el contacto limitado al estar influido por una imagen estereotipada puede ser el único referente (Verdugo et al., 1994). Por lo tanto, la influencia que tiene la información y lo que se dice de las personas con discapacidad puede tener un impacto profundo en las personas, en términos positivos como negativos

(Verdugo et al., 1994). La formación de las actitudes plantea entonces una gran oportunidad, por la posibilidad de modificarlas, a través de las interpretaciones y significados que socialmente se van construyendo de determinada -persona o constructo- como lo puede ser la discapacidad o la inclusión de personas con discapacidad (NDA, 2006). En este sentido, Antonak y Livneh (2000) destacan que la formación temprana relacionada con la discapacidad, podría mejorar su conocimiento respecto al tema, influyendo positivamente en sus actitudes y disipando ciertas creencias estereotipadas hacia las personas con discapacidad. Estos autores insisten en que, las instituciones académicas deben participar en los esfuerzos directos para modificar conscientemente las actitudes de sus estudiantes hacia las personas con discapacidad (Antonak & Livneh, 2000).

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

actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad (Graham et al., 2009; Thompson, Emrich & Moore, 2003; Tracy & Iacono, 2008).

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

En este sentido, las actitudes se entenderán como:

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

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

E.8.2. Medición de las Actitudes hacia la Discapacidad e Inclusión

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

En el libro *Actitudes hacia las personas con Minusvalía* de Verdugo et al. (1994) se presenta una revisión exhaustiva de los instrumentos diseñados entre la década del 50 y 60 en donde se evalúa las actitudes hacia personas con discapacidad intelectual, discapacidad visual, discapacidad mental y discapacidad auditiva, dejando de manifiesto que la medición estuvo focalizada a medir las actitudes hacia diferentes tipos de discapacidades, induciendo a un análisis y revisión más amplia en fechas posteriores.

La escala de actitudes hacia las personas con discapacidad ATDP, diseñada por Yuker, Block y Campbell (1966) y modificada por Yuker, Block, y Youngg, (1966) fue la más utilizada por diversos investigadores en el área.

Ahora bien, al hacer una revisión de las investigaciones realizadas, se coincide en el uso de cuestionarios como el instrumento más utilizado para medir los diferentes aspectos relacionados con las actitudes, desde una perspectiva multidimensional, incluyendo para ellos los tres componentes -cognitivo, afectivo, y conativo o conductual--, haciendo referencia explícita a los diferentes tipos de discapacidad (Verdugo et al., 1994).

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

a un determinado comportamiento, o a la influencia de las percepciones y situaciones sociales en el comportamiento.

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

E.8.3 Investigaciones acerca de las Actitudes, Discapacidad e Inclusión en la educación superior

De acuerdo con la revisión de la literatura, las investigaciones que han evaluado las actitudes hacia la discapacidad en diferentes actores educativos han considerado diferentes variables. Entre los aspectos generales, figuran los siguientes: experiencia o contacto con personas con discapacidad, variables sociodemográficas y antecedentes académicos. Y entre los aspectos específicos a las actitudes, las dimensiones se encuentran referidas a:

creencias, sentimientos y disposición hacia las personas con discapacidad o hacia la inclusión, así como también de las percepciones acerca de la necesidad de adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad. A continuación, se describen algunos de los resultados más relevantes respecto de las actitudes de dos actores -estudiantes y docentes- con el objetivo de presentar evidencia que luego será contrastada, de manera sistémica, en el capítulo final de conclusiones y análisis.

En primer lugar, McCarthy y Campbell (1993, citado en Rao, 2004) indican que las actitudes hacia las personas con discapacidad están relacionadas con la cantidad de experiencia o contacto directo con personas con discapacidad. Así lo demostró Antonak (1988) en uno de los primeros estudios, señalando que el factor que más influye en las puntuaciones de actitud fue la intensidad del contacto con personas con discapacidad. Esto es coincidente, con lo planteado por Choi & Lam (2001) y Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006) admitiendo actitudes positivas en los estudiantes universitarios hacia sus compañeros con discapacidad. Diversos investigadores, lo confirman agregando que la experiencia o contacto entre estudiantes con y sin discapacidad tiene un efecto positivo sobre sus interacciones sociales (Beattie, Anderson & Antonak, 1997; Budisch, 2004; López, 2004; Meyer, Gouvier, Duke & Advokat, 2001; Moreno et al, 2006; Polo et al., 2011; Upton, Harper & Warsworth, 2005), que podrían influir además, en su disposición a apoyarles en actividades académicas. Arias et al. (2013) aseguran que "la experiencia o contacto directo con las personas con discapacidad ejerce un papel muy importante en la formación de actitudes" (p. 65).

Al analizar las emociones asociadas a la interacción entre estudiantes universitarios con y sin discapacidad, Fichten (1988) indica que son varios los estudios en donde se demuestra que los estudiantes universitarios se sienten menos cómodos con las personas con discapacidad que con sus compañeros sin discapacidad. Parte de la explicación de las actitudes negativas hacia los

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

En segundo lugar, los resultados reportados en la literatura son diversos respecto de la relación entre las actitudes y las diferentes variables sociodemográficas. En cuanto a las diferencias de género, en algunos estudios (Olkin & Howson; 1994; Stovall & Sedlacek, 1983, citados en Choi & Lam, 2001 ; Rao, 2004; Royal & Roberts, 1987) se señala que las mujeres presentan actitudes positivas hacia las personas con discapacidad. Específicamente, en las investigaciones con estudiantes universitarios (López, 2004; Upton & Harper, 2002; Upton et al., 2005) se reportaron favorables actitudes hacia los estudiantes con discapacidad. En el estudio de Findler et al. (2007) sólo se observaron diferencias significativas en el componente

conductual de las actitudes, a través de la escala MAS. Mientras que en otras investigaciones (Yuker & Block; 1986; Choi & Lam, 2001; Moreno, Rodríguez, Saldaña & Aguilera, 2006) no se encontraron diferencias significativas en función del género.

Respecto de la variable edad, sucede una situación similar. En algunas investigaciones (Rao, 2004; Yuker & Block, 1986) no se reportan diferencias entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la edad. Específicamente, en el estudio de Rao (2004) se demuestra que no hubo un efecto significativo de la edad de profesores universitarios sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad, lo que además es consistente con investigaciones previas (Kraska, 2003). Mientras que en otras (Findler et al., 2007; Upton & Harper, 2002) realizadas con estudiantes universitarios se reporta que a medida que aumenta la edad, las emociones y comportamientos hacia las personas con discapacidad son más positivas.

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

En función del curso de los estudiantes, se observa que mientras más avanzados estén en sus carreras, las actitudes son más favorables hacia la inclusión de aquellos que presentan discapacidad (Suriá, 2011; Suriá et al.,

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

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

A partir de lo anterior, se destaca la importancia de desarrollar investigaciones futuras que se centren en las actitudes que tiene la comunidad universitaria, respecto del uso y necesidad de las adaptaciones académicas para los estudiantes con discapacidad (Leyser & Greenberger, 2008; Upton et al.,

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

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

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

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

inclusión de las personas con discapacidad, puesto que se encuentran implícitos los valores y derechos fundamentales de la sociedad que queremos construir (NDA, 2006).

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

Diversos investigadores indican que el apoyo de los compañeros universitarios, se percibe como la ayuda más importante para los estudiantes con discapacidad (Abad et al., 2008; Castellana & Sala, 2005; González & Araneda, 2005). Lissi et al. (2013) declaran que "para que un estudiante con discapacidad pueda desarrollar sus actividades académicas en condiciones de equidad es fundamental que sus compañeros tengan también actitudes

favorecedoras de la inclusión" (p. 74). Es así como los estudiantes con discapacidad señalan que sus compañeros de estudios, de clase o grupo tutorial, se constituyen como una importante fuente de apoyo y soporte social (Abad et al., 2008; Castellana & Sala, 2005; Castro de Paz & Abad, 2009; Clarck, 2007; González & Araneda, 2005; Salinas et al., 2013). En este sentido, estudiar o hacer trabajos en grupo con compañeros con discapacidad, puede ser una oportunidad para derribar las barreras actitudinales que se asocian al desconocimiento del otro y de sus capacidades, y por otra parte, es una oportunidad para participar del proceso de inclusión, a través de actividades que faciliten el acceso a la información y contenidos específicos - por ejemplo en la digitalización o grabación de textos-, como también de manera directa en acciones de voluntariado o de tutorías, estableciendo así instancias de interacción colaboración en la que todos sean activos participantes (Lissi et al., 2013).

Desde este contexto, las actitudes de estudiantes hacia la inclusión de compañeros con discapacidad pueden transformarse en un factor enriquecedor y también un facilitador del quehacer académico y social para todos los estudiantes (Konur, 2006; Lissi et al., 2013). Dentro de las estrategias para desarrollar actitudes positivas con los compañeros de estudiantes con discapacidad, se indican las siguientes: provisión de información respecto de la inclusión y de la discapacidad, desarrollo de instancias sociales donde participen personas con discapacidad, formación de grupos de discusión y de equipos de trabajo colaborativo, desarrollo de experiencias no académicas y planificación de un programa de tutorías (Arias et al., 2013; Abad et al., 2008; Verdugo et al., 1994). La colaboración entre estudiantes facilita el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y conductas prosociales y el mantenimiento de un clima de respeto y valoración de las diferencias (Domínguez & Velasco, 2013). Es por ello que es tan importante que todos los estudiantes crean que pueden hacer una diferencia (Clarck,

2007). Un ejemplo de ello, se distingue en las tutorías entre iguales que provee de instancias para que se establezca una dinámica de relación entre los estudiantes con aquellos que presentan discapacidad, obteniendo logros significativos a nivel académico y social (Lissi et al., 2014). El trabajo en equipo ofrece la posibilidad de acceder a los conocimientos por parte de todos los estudiantes, y construir ideas en conjunto de manera efectiva, estrategia que ha sido desarrollado con resultados muy positivos en contextos universitarios (Clarck, 2007).

La relevancia y justificación de llevar a cabo una investigación acerca de las actitudes de la comunidad universitaria hacia el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad presenta dos vertientes principales. La primera distinguir, por una parte, cuáles son las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus compañeros que presentan discapacidad, y por otra concebir de qué manera se reflejan en la construcción de una universidad inclusiva. la segunda vertiente, se vincula a nivel práctico, cuyo propósito se refiere en destacar la importancia que tiene realizar una evaluación de la situación llevada a cabo en una universidad, para distinguir, por una parte, los avances y dificultades en la forma que se ha estado implementando el proceso de inclusión, y por otra parte, para establecer y proponer mejoras al interior de esta institución. En el proceso de inclusión no sólo es importante el acceso, sino que también la permanencia y egreso, teniendo en cuenta que los factores contextuales, entre los cuales se destacan las actitudes, son fundamentales para avanzar más allá de la inclusión (Lissi & Salinas, 2012).

F. ANÁLISIS

En este capítulo se plantea un análisis respecto de los resultados obtenidos en los diversos estudios utilizados para este trabajo, los cuales presentan directa correspondencia con los objetivos planteados respecto a conocer las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior

Las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades tienden a ser predominantemente favorables. Estos resultados obtenidos a través de los trabajos revisados son coincidentes con otras investigaciones anteriormente realizadas y utilizadas como referencia para estos estudios (Choi & Lam, 2001, Gómez & Infante, 2004; Mella & González, 2004; Moreno et al., 2006; Polo et al., 2011; Rodríguez & Álvarez, 2013; Suriá, 2011; Upton et al., 2005). Especialmente, se denotan resultados positivos en la percepción de la necesidad de adecuaciones para estudiantes con discapacidad, emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad y disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad. No obstante, las creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico presentan una tendencia moderadamente positiva. Para desarrollar este argumento, es relevante señalar algunos puntos relevantes.

- En la mayoría de los estudiantes se observa una positiva y destacada disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, intención que se distingue a través de instancias de soporte en los ámbitos de accesibilidad y de trabajo colaborativo. A lo anterior se suma, una favorable intención a participar en actividades de formación y de voluntariado en temáticas de discapacidad e inclusión en la educación superior. Es interesante distinguir estos dos aspectos,

puesto que se encuentran directamente relacionados con uno de los objetivos de la inclusión, referido a aumentar las oportunidades de participación académica y social de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario.

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

En este sentido, el estudio de Lissi et al (2014) así lo ha corroborado, dando cuenta que "las tutorías pueden ser un importante recurso para apoyar a estudiantes con discapacidad en contextos universitarios en el ámbito académico y social y tienen [e incluso se podría advertir] un efecto preventivo en la deserción universitaria" (p. 28). Esto se constituye como un antecedente que complementa los resultados reportados en la presente investigación, que por cierto, no sólo considera los efectos positivos en los estudiantes con discapacidad, sino que también se distingue en la propia experiencia del estudiante tutor, consignada como potencialmente transformadora, a nivel de sus actitudes, creencias y disposición a apoyar a otros, asumiendo un compromiso con la temática de la discapacidad en el ejercicio presente, e incluso en su futuro profesional (Lissi et al., 2012). Así mismo, en el

estudio de estudiantes con discapacidad (Lissi et al., 2013; Medrano, 2009; Salinas et al., 2013) se confirma y corrobora también la relevancia que han tenido los pares en el proceso de inclusión universitaria, siendo sobresaliente las actitudes favorables hacia ellos, consignándolo como un significativo valor en su quehacer universitario, demostrado a través de relaciones interpersonales fundadas en la colaboración y en la amistad, lo que a su vez indica un acercamiento más real de inclusión social (Medrano, 2009; Salinas et al., 2013).

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

para responder a la diversidad de necesidades que puedan presentar los estudiantes (Alba, 2007).

La construcción de una universidad inclusiva involucra el desarrollo de un proceso de reflexión y evaluación del rol que tiene cada actor en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad y también de la actualización respecto de las concepciones de la discapacidad y de estrategias que aseguren su participación en la actividad académica. Por lo tanto, es indispensable, la articulación de un trabajo permanente, continuo y conjunto entre -docentes, estudiantes, profesionales del programa para la inclusión, entre otros-. De esta manera, se irá avanzando y asumiendo la importancia, impacto y valor de las adecuaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad, como parte significativa del proceso de inclusión (Leyser & Greenberger, 2008; Lissi et al., 2013; Salinas et al., 2013; Upton & Harper, 2002; Upton et al., 2005) y como uno de los derechos reconocidos por las políticas nacionales e internacionales (ONU, 2008, 2010).

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

discapacidad, destacándose las adaptaciones curriculares y herramientas tecnológicas que favorecen la inclusión, así como también, indicaron haber desarrollado una mayor profundización en conocimientos académicos y habilidades docentes (Lissi et al., 2014).

- Se constatan diferencias en las emociones de los participantes, según el tipo de interacción a establecer con los estudiantes con discapacidad y también con el tipo de discapacidad que presenten sus compañeros. Si bien, la mayoría de los estudiantes no expresa emociones negativas frente a una dinámica de relación con compañeros con discapacidad visual, auditiva y motora; estos resultados se modifican cuando se trata de un nivel de interacción más cercano y concreto. Una cuarta parte de los estudiantes reporta emociones negativas para desarrollar un trabajo con un compañero con discapacidad auditiva o visual, y más de un tercio, en el caso de que presentase problemas del habla, lo que se corresponde con el estudio de Fichten (1998). Por lo tanto, lo que resulta importante de señalar es que los estudiantes sin discapacidad reportan emociones más positivas cuando se trata de establecer un nivel de interacción amplio o concreto con estudiantes con discapacidad motora, coincidente con lo planteado en otros estudios (Findler et al., 2007).
- Como último punto, se denotan resultados más moderados al abordar las creencias de los estudiantes sin discapacidad respecto a la inclusión de aquellos que presentan discapacidad en el ámbito académico. Esto queda de manifiesto cuando se observa que sólo la mitad de estudiantes presenta creencias positivas en relación al acceso de estudiantes con discapacidad a esta universidad. Y cuando se trata de

un nivel más próximo, en relación al acceso a sus carreras, se observan notables diferencias según el tipo de discapacidad de los estudiantes. En este sentido, más de la mitad de los participantes del estudio presentan creencias positivas respecto al acceso de estudiantes con discapacidad motora a sus carreras, disminuyendo notablemente cuando aluden a compañeros con discapacidad auditiva y aún más si presentan discapacidad visual. En la misma dirección, los estudiantes presentan creencias más positivas respecto a la capacidad de desempeño académico de los estudiantes con discapacidad motora, que de aquellos que presentan discapacidad sensorial. Estos resultados son coincidentes con algunas investigaciones que han explorado esta área (Findler et al., 2007).

En síntesis, desde la perspectiva multidimensional de las actitudes, se abordaron los tres componentes del constructo: -cognitivos, afectivos y conativo-conductuales—, expresados a través de la disposición a apoyar la inclusión, a la percepción de la necesidad de adaptaciones, en las emociones asociadas a la interacción y en las creencias de los estudiantes respecto de la inclusión de estudiantes con discapacidad. Específicamente, se pudo constatar que las creencias de los estudiantes presentan resultados diferentes, respecto a los encontrados en las subescalas de disposición, percepciones y emociones.

Así, los hallazgos de este estudio indican que los estudiantes sin discapacidad presentaban actitudes favorables hacia la inclusión de compañeros que presentan discapacidad. Así, los resultados obtenidos en este estudio marcan una ruta para el desarrollo de diversas intervenciones y posteriores investigaciones y se constituye un gran avance en el nivel de comprensión de las actitudes de la comunidad universitaria hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

En cuanto a la relación de inclusión y la experiencia obtenida por parte de los estudiantes al tener contacto con estudiantes que presentan una discapacidad, los resultados muestran que el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal, influye positivamente en las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad en la educación superior. Esto se refleja al observar que las actitudes de los estudiantes son más favorables a medida que aumenta su experiencia con la discapacidad a nivel personal. Esto es coincidente con diversos estudios revisados no sólo con estudiantes, sino también con otros actores educativos (Beattie, Anderson & Antonak, 1997; Antonak, 1981; Budisch, 2004; Choi & Lam, 2001; López, 2004; Meyer, Gouvier, Duke & Advokat, 2001; Moreno et al., 2006; Polo et al., 2011; Upton, Harper & Warsworth, 2005).

Es interesante destacar, además, que tanto las emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad de los estudiantes y la disposición de los estudiantes sin discapacidad a apoyar la inclusión de compañeros con discapacidad en esta universidad son más positivas a medida que aumenta el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal. Así mismo, las creencias respecto a la inclusión en el ámbito académico de los estudiantes sin discapacidad dependen de un grado mayor de experiencia con la discapacidad a nivel personal.

A diferencia de lo anterior, se observa que el grado de experiencia con personas con discapacidad a nivel educativo, no influye en las actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad.

El hecho de que las actitudes favorables se encuentren relacionadas con la experiencia con la discapacidad a nivel personal da cuenta de la importancia que tiene el contacto más cercano con personas con discapacidad, ya sea con familiares o amigos, denotándose un grado de influencia mayor y de una vinculación más profunda que la del nivel académico.

G. ASPECTOS METODOLOGICOS

G.1. Tipo de investigación

G.1.1 Descriptivo

Se define estudio descriptivo como un tipo de metodología a aplicar para deducir un bien o circunstancia que se esté presentando. Se aplica describiendo sus dimensiones, en este caso se describe el órgano u objeto a estudiar. (Sampieri, Roberto (et al.) Metodología de la investigación.)

El estudio será descriptivo por que busca explicar cuáles son las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación de nivel superior.

G.2. Fuentes de información

G.2.1 Fuente de información secundaria

Las fuentes secundarias de información contienen información organizada, elaborada, producto de análisis, extracción o reorganización que refiere a documentos primarios originales. (Sampieri, Roberto (et al.) Metodología de la investigación.)

Se considera una fuente de información secundaria debido a que se utiliza una bibliografía especializada en el área de la salud, así como documentos de tipo legal que legislan los aspectos concernientes a la discapacidad para la sustentación del marco referencial del trabajo.

CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan diversas conclusiones, que permiten distinguir cómo los conjuntos de resultados obtenidos se integran en la realidad social construida en cuanto al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, desde la mirada de los estudiantes sin discapacidad. El proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos educativos plantea un desafío a alcanzar en donde no sólo importan los compromisos y responsabilidades que asuman los países en términos de sus leyes y políticas, sino que tiene que ver con el desarrollo de mejoras en el funcionamiento de las instituciones y de la actuación de los diferentes actores. Entendiendo que la discapacidad es un constructo social que emerge a partir de la interacción de la persona y el entorno; y que estos factores contextuales --físicos, sociales y actitudinales- pueden determinar las oportunidades en la participación y la calidad de vida de las personas con discapacidad (Badía & Orgaz, 2013; Verdugo, 2003; Verdugo et al., 2013). Específicamente, en contextos universitarios cuando los diferentes sistemas interactúan, y como resultado crean e instalan condiciones que pueden favorecer o limitar el quehacer académico y social de los estudiantes con discapacidad.

En la última década, se ha incrementado el número de estudiantes con discapacidad en la educación superior a nivel mundial, siendo Panamá uno de los países que ha incorporado importantes avances en esta materia. Sin embargo, también es cierto que la creciente transformación de la educación superior ha generado diversos y complejos problemas que podrían afectar a las instituciones de educación superior en la ampliación del acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad, pero lo que es evidente es que la inclusión es una realidad que ha llegado para quedarse.

En este sentido, en Panamá se ha evidenciado un aumento en la matrícula de estudiantes con discapacidad en las universidades, distinguiéndose

importantes cambios. Esta transformación emerge a partir del establecimiento de normativas y políticas gubernamentales e institucionales (ONU, 2008; SENADIS, 2014), pero fundamentalmente de la actuación de personas con discapacidad, de sus familias y de profesionales vinculados con el área de la educación de las instituciones, que han permitido superar algunas de las barreras de acceso, permanencia y egreso de la educación superior.

En esta línea de avance, la Universidad de Panamá y la Universidad tecnológica de Panamá han implementado programas como el de Programa de Inclusión e Integración Universitaria implantando entre otras cosas un formulario de evaluación de estudiantes con discapacidad en el aula de clase, siendo este diseñado para que los docentes realicen la evaluación y las observaciones y sugerencias, para mejorar los servicios que brinda la dirección de Inclusión e Integración Universitaria. A su vez, en este contexto se desarrollan diversos servicios dirigidos a los estudiantes con discapacidad y a la comunidad universitaria con el objetivo de afianzar el desarrollo de prácticas inclusivas.

La importancia de desarrollar investigación en el área de las actitudes de la comunidad universitaria hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad está sólidamente respaldada, debido al incipiente abordaje que por mucho tiempo se había manejado en este tema. Así como también, por el reconocimiento de la realidad presente y emergente, y por las implicaciones para establecer mejoras en las políticas y prácticas educativas de las instituciones de educación superior, y por consiguiente aumentar las oportunidades de participación en el quehacer académico y social de los estudiantes con discapacidad.

En el marco del presente trabajo el objetivo fue: conocer las actitudes de estudiantes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior; Entendiéndose para ello que las actitudes son "un conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase

específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas; estas constituyen expresiones de los componentes cognitivos (...), afectivos (...) y conductuales (...) de una actitud (Verdugo et al., p. 21).

En este sentido, la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) ofrece la posibilidad de presentar estos resultados, distinguiendo cómo los diferentes sistemas se encuentran relacionados en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de educación superior. Especialmente, entre los estudiantes participantes del estudio, los estudiantes con discapacidad y otros sistemas intervinientes.

Desde esta perspectiva el modelo ecológico nos muestra cómo los diferentes sistemas se encuentran organizados, destacándose de manera particular --el microsistema- nivel más próximo al estudiante con discapacidad, y en donde encuentran los estudiantes sin discapacidad, cuya actuación podría ser determinante en el quehacer académico y social del estudiante universitario con discapacidad (Salinas et al., 2013; Verdugo et al., 2013).

En este contexto, se ubican diferentes actores y factores que pueden actuar como facilitadores u obstaculizadores del proceso de inclusión, influyendo de manera directa en la actividad universitaria de los estudiantes con discapacidad. En cuanto aquellas actuaciones que podrían mejorar este que hacer, se destacan:

- a) el establecimiento de leyes y normativas a nivel nacional e institucional relacionadas con la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad (ONU, 2008, 2010).
- b) el desarrollo de acciones de apoyo y entrega de recursos profesionales, materiales y tecnológicos que le permitan a la persona con discapacidad asegurar su participación en la sociedad.
- c) la difusión, sensibilización y promoción de los derechos de las personas con discapacidad.

- d) el desarrollo de sistemas de accesibilidad y diseño universal en todos sus niveles.
- e) la instalación de programas y servicios para la inclusión en las universidades.
- f) la formación de los docentes universitarios, en temáticas generales de la discapacidad y de metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión — Uso de adaptaciones curriculares—
- g) el desarrollo de adaptaciones curriculares indispensables para que los estudiantes con discapacidad puedan participar en condiciones de equidad.
- h) el desarrollo de programas de formación de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad.

En cuanto a la pregunta de ¿Cómo son las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior?

Las actitudes hacia la inclusión de estudiantes son predominantemente favorables, destacándose en cuanto a su percepción de la necesidad de adaptaciones para estudiantes con discapacidad, en sus emociones asociadas a la interacción con compañeros con discapacidad, y en su disposición a apoyar el proceso de inclusión. En cuanto a las creencias respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico, se denotan una moderada tendencia a ser favorables.

Al respecto de las posibles relaciones entre las actitudes y lo que podría estar influyendo sobre ellas, lo que podría estar influyendo en las actitudes favorables de estos estudiantes hacia la inclusión a nivel superior, es la trayectoria de sensibilización y creación de puntos de acceso en los diferentes ámbitos para las personas con discapacidad en contextos universitarios.

Los resultados también demuestran que el grado de experiencia con la discapacidad a nivel personal, influye positivamente en las actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad en la educación superior, constatándose la importancia que tiene

el contacto más cercano con personas con discapacidad, ya sea con familiares o amigos, mediante una vinculación más profunda que la del nivel académico.

RECOMENDACIONES

El proceso de inclusión conlleva cambios en el sistema educativo y en sus políticas, en el funcionamiento de las instituciones, en las actitudes y por ende en las prácticas y dinámicas de relación de todos los actores docentes, estudiantes y profesionales de apoyo entre los más importantes.

A partir de lo visto en este trabajo, se podrían sugerir diferentes estrategias de intervención.

En primer lugar, la importancia que tendría la introducción de contenidos en los diversos programas de estudios en las instituciones. Un modelo de contenidos relacionados con la discapacidad es plausible puesto que los principios de los derechos de las personas con discapacidad presentan una amplia gama de aspectos vinculados a las diferentes carreras universitarias. Entre ellos se encuentran la temática de accesibilidad la que está estrechamente relacionada con la igualdad de oportunidades, diseño accesible, valoración a la diversidad, e inclusión.

Algunos autores señalan que la temática de accesibilidad es una condición esencial para cualquier proyecto de inclusión, e incluso admiten que es "un reto prioritario de los estamentos universitarios" (Díez et al., 2011, p. 60). Pues bien, si se reconoce su relación con factores contextuales, se advierte un "amplio abanico de posibilidades que van desde la modificación de aspectos físicos muy cercanos a la persona hasta el diseño de políticas sociales por parte de los gobiernos de un país" (Díez, 2013, p. 406). Es decir, es aplicable a diversos entornos -físicos, sociales o virtuales—. Por lo tanto, es congruente con los contenidos de los programas de estudios de diversas carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, Ciencias Básicas y Aplicadas y de Arquitectura, Artes y Comunicaciones.

Es importantísimo que cada año se establezcan estrategias de difusión, apoyo y asesorías directas y permanentes, de tal manera de contribuir el desarrollo

de prácticas que favorezcan su instalación como dinámicas naturales en una clase, en una facultad, en la universidad y en la comunidad entera. Por último, señalar que la temática de accesibilidad y diseño universal es una de las áreas y líneas de investigación a continuar desarrollando.

En segundo lugar, desarrollar estrategias de intervención basadas en la formación de actitudes. En este sentido, y tal como se ha señalado con antelación, se han desarrollado diversos programas entre los cuales se destaca el programa de tutorías de pares, y el sistema de voluntariado que ha permitido favorecer el desarrollo de actitudes más favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en esta institución. Además, los medios de difusión han cumplido un rol fundamental en el proceso, donde no sólo se han llevado a cabo comunicaciones en revistas científicas, sino que también en revistas de la institución que incluye una cobertura bastante amplia de la comunidad estudiantil y docente. No obstante, es necesario continuar esta labor, y de manera más específica con otros actores; los cuales están vinculados al quehacer administrativo y de gestión, puesto que cumplen una actividad que se vincula directamente con el ámbito académico de los estudiantes con discapacidad. A la fecha se encuentran en curso una serie de acciones que intentan cubrir este ámbito, en lo que se refiere a los departamentos de admisión, biblioteca, salud estudiantil, entre otros. En síntesis, esta universidad ha asumido una responsabilidad social compartida y un compromiso con la temática de inclusión de estudiantes con discapacidad, mediante apoyos concretos, espacios de información, intercambio, evaluación y de reflexión, lo que en gran medida permite vislumbrar la continuación de intervenciones, mejoras y proyectos de desarrollo y de investigación.

En tercer lugar, emerge la necesidad de generar sugerencias para introducir en las políticas públicas y regulaciones institucionales y nacionales, en cuanto al proceso de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con

discapacidad en las instituciones de educación superior. Al respecto, es necesario subrayar que aún faltan consideraciones más explícitas respecto a la definición de ajustes, adaptaciones y apoyos, y exigencias hacia los actores en cuanto a sus deberes en el desarrollo de prácticas docentes, puesto que las indicaciones en la legislación aún son muy generales. Específicamente, se sugieren modificaciones y especificaciones para regular las vías de admisión a las universidades, desarrollar exigencias más explícitas en cuanto a las adaptaciones curriculares, apoyos, recursos y servicios dirigidos a los estudiantes universitarios con discapacidad para asegurar condiciones de equidad y calidad en la educación. Además, se podría proponer regulaciones mediante ayudas económicas y becas de estudio, de tal manera de asegurar la permanencia y egreso de estos estudiantes, y permita a los estudiantes con discapacidad asumir los costes de sus estudios universitarios como una instancia posible, y no como una acción que desencadene un endeudamiento para el estudiante y para su familia.

En cuarto y último lugar, es indispensable desarrollar acciones permanentes de formación continua por parte de los estudiantes de carreras universitaria del área de educación, puesto que el ámbito de ejercicio docente se fomenta en la introducción e instalación de las estrategias mencionadas anteriormente, basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Todo ello, en concordancia con lo planteado en la Leyes de la república de Panamá, respecto de los cambios y modificaciones a introducirse en los programas de formación y en la actualización de los académicos, para responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes, así como también para fortalecer una educación de calidad que promueva por una parte la inclusión de ellos en los diferentes niveles y que por otra parte, disminuya la desigualdad en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo nacional.

BIBLIOGRAFÍA

Arias, B., Verdugo, M. A., Gómez, L. & Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia (pp. 61-88). Santiago, Chile: Amarü Ediciones.

Ávila, V. (1998). Análisis de la problemática de los alumnos con deficiencias visuales en los estudios universitarios: El caso de la Universidad de Valencia. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia, España.

Castro de Paz, J. & Abad, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. Revista Qurrriculum, 22, 165-188.

Castro de Paz, J., Llorca, M., Alvarez, P. & Alvarez, D. (2006). Universidad y diversidad: necesidades docentes en la atención al alumnado con discapacidad. Revista Qurrriculum, 19, 189-209.

Céspedes, M. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. Revista Aquichan, 5(5), 108-113.

Cortés, M., Gallego, J., Garcia, J. y Garcia V. (2011). Recomendaciones para la atención a personas con discapacidad en la Universidad de Salamanca. Salamanca: Servicio de Asuntos Sociales.

Gómez, V. & Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. Cultura y Educación, 16(4), pp. 371-383.

González, F. & Araneda, P. (2005). Informe Final: Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile. Santiago: UNESCO-IESALC.

Organización Mundial de la Salud - Banco Mundial [OMS-BM] (2011b). Informe Mundial sobre la discapacidad [Resumen]. Ginebra: OMS.

Sampieri, H., R. Collado, F., C. & Lucio, B., P (1998) Metodológica de la investigación (segunda edición). México: Editorial Mc. Graw Hill.

Sánchez, J., Lorca Miguel (2004) Atención educativa al alumno con parálisis cerebral (segunda edición) Málaga-España: Editorial Aljibe.

Porter, S. (2007). Diccionario de Fisioterapia (primera edición). Madrid, España: Editorial Elsevier

INFOGRAFIA

Aguado, A., Florez, M.A. & Alcedo, M. (2004) (23 agosto 2017). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673. Extraído de: <http://www.psicothema.com/contenidos.asp>

Alonso, M., Navarro, R. & Vicente, L. (2008) (23 agosto 2017). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Jornadas para fomentar Investigación, Universidad Jaume I*. Extraído de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf>

Blanco, R. (2006) (23 agosto 2017). Inclusión en la educación superior. En P. Díaz (Ed.), *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile* (pp. 37-40). Santiago, Chile: Fundación EQUITAS. Extraído de: http://www.fundacionequitas.org/archivo.aspx?cod_idioma=ES&id=20

Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M., Campo, M., Sancho, 1 . , Sánchez, S., Calvo, I. & Moral, E. (2011) (26 agosto 2017). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: INICO. Extraído de: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/26032/8-1/espacio-europeo-de-educacion-superior.aspx>

Lissi, M.R., Onetto, V., Zuzulich, M.S., Salinas, M. & González, M. (2014) (30 agosto 2017). Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1). Extraído de: http://www.rinace.net/rlei/rlei_num_anteriores.html

López, M. (2008) (30 agosto 2017). De la Exclusión a la Inclusión: Políticas y Prácticas de la Universidad Española respecto a los Alumnos con Déficit Auditivo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 16(5). [En Red] Disponible en <http://eppa.asu.edu/epaa/vl6n5>

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1993) (26 agosto 2017). Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas. Extraído de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>

Rodríguez, N. (2004) (30 agosto 2017). Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador IESALC. [En Red]. Documento extraído de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Sanchez, I. (2013) (23 agosto 2017). Integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales. El Mercurio [Periódico digital]. Documento extraído de: <http://www.elmercurio.com/blogs/2013/09/27/15601/1ntegracion-delos-estudiantes-con-necesidades-educativas-especiales.aspx>.

Secretaria Nacional de la Discapacidad [SENADIS] (2013) (30 agosto 2017). Normativas para las Personas con Discapacidad. Panamá. Documento extraído de: http://www.senadis.gob.pa/?page_id=4921

Universidad Tecnológica de Panamá, Programa de inclusión e integración universitaria, (26 agosto 2017). extraído de: <http://www.utp.ac.pa/programa-de-inclusion-e-integracion-universitaria-0>

Verdugo, M.A. (2003) (26 agosto 2017). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En M.A. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (Coords.), Investigación, innovación y cambio: V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad (pp. 235-247). Salamanca, España: Amaru. Documento extraído de: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/7103/8-11/la-concepcion-de-discapacidad-en-losmodelossociales.aspx>

UNMECFT

UNNECFT