



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

Álvarez-Rebolledo, Alondra Marina; Santos Carreto,
María Guadalupe; Barrios González, Érika Egelontina
Propiedades psicométricas del cuestionario "Percepción de la inclusión educativa en nivel superior"
Sinéctica, núm. 53, 2019, Julio-Diciembre, pp. 01-21
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-009)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99862930009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEV
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Propiedades psicométricas del cuestionario “Percepción de la inclusión educativa en nivel superior”

Psychometric properties of the questionnaire “Perception of educational inclusion in higher education”

ALONDRA MARINA ÁLVAREZ-REBOLLEDO*

MARÍA GUADALUPE SANTOS CARRETO**

ÉRIKA EGELONTINA BARRIOS GONZÁLEZ***

La inclusión educativa es un proceso que ha llegado al nivel superior gracias al interés de estudiantes con discapacidad por aspirar a un mejor futuro. De ahí la importancia de conocer la percepción de los estudiantes sobre la inclusión, ya que ellos juegan un papel fundamental para el éxito de esta. El objetivo de nuestra investigación fue evaluar las propiedades psicométricas del cuestionario de percepción de la inclusión educativa en nivel superior. Para ello, aplicamos 227 cuestionarios a estudiantes de una universidad privada del estado de Morelos en México. Obtuvimos un alfa de Cronbach de .898 y en el análisis factorial identificamos tres factores que explican el 34% de la varianza. Aunado a esto, encontramos diferencias significativas en las variables sexo, edad y carrera en relación con la percepción de la inclusión en su universidad. En conclusión, el cuestionario mostró ser válido y confiable en esta población, por lo que se convierte en una alternativa útil para evaluar los programas de inclusión desde la perspectiva estudiantil.

Inclusive education is a model that has reached the undergraduate level due to the interest of students with disabilities to aspire to a better future. It is important to learn the students' perception of inclusion since they play a fundamental role in the success of said studies. The objective of this research was to evaluate the psychometric properties of the questionnaire of perception of inclusive education at a higher level. 227 questionnaires were applied to students of a private university in the state of Morelos, Mexico. A Cronbach's alpha of .898 was obtained and 3 factors were identified in the factorial analysis that explain 34% of the variance. In addition to this, significant differences were found in sex, age and career variables in relation to the perception of inclusion in their university. In conclusion, the questionnaire revealed to be valid and reliable in the population, so it becomes a useful alternative if it is necessary to evaluate the inclusion programs from the students' perspective.

Palabras clave:

propiedades
psicométricas,
inclusión
educativa,
nivel superior,
percepción,
cuestionario

Keywords:

psychometric
properties, in-
clusive
education,
educational in-
clusion,
higher
education,
perception,
questionnaire

Recibido: 14 de febrero de 2019. | Aceptado para su publicación: 8 de julio de 2019.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/952>

doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-009

Sección: Investigaciones temáticas

* Estudiante de la maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Línea de investigación: inclusión educativa en nivel superior. Correo electrónico: alondra.alvarez.rebolledo@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0002-3858-668X>

** Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Líneas de investigación: prácticas educativas, procesos de aprendizaje y procesos afectivos. Correo electrónico: gsantos@uaem.mx

*** Estudiante de doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Coordinadora del Semillero de Investigadores en Morelos. Línea de investigación: desarrollo psicológico en diferentes niveles y contextos educativos. Correo electrónico: erika.barrios.gonzalez@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-6214-0779>

INTRODUCCIÓN

El interés por la inclusión educativa ha ido en aumento desde la aparición de diferentes políticas internacionales que buscan garantizar que todas las personas, sin importar su condición, tengan acceso a la educación. En México, la mayoría de los esfuerzos para lograr la inclusión educativa se han hecho en primaria, secundaria y nivel medio superior, los cuales son obligatorios; sin embargo, los estudiantes con discapacidad han empezado a mostrar un mayor interés en recibir una educación universitaria.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017) reporta que la población con discapacidad en el nivel medio superior (población potencial para las universidades mexicanas) es de aproximadamente 42,000 estudiantes. Sin embargo, distintas razones, como discriminación, falta de accesos adecuados, dificultad para la movilidad, entre otras, impiden que estos estudiantes lleguen o permanezcan en educación superior. De acuerdo con Cruz (2015), la convivencia con los compañeros tiene un peso importante en la calidad de vida escolar de una persona con discapacidad; por lo tanto, la percepción de los estudiantes universitarios sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad es fundamental, ya que ellos son quienes están involucrados de manera directa y son pieza clave para el éxito de la inclusión (Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Rebollo-Quintela, 2013).

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN NIVEL SUPERIOR

Los esfuerzos por lograr la inclusión educativa se centraron en los niveles obligatorios de educación, es decir, en primaria y secundaria. No es sino hasta 2005 cuando en México se publicó la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, la cual a la letra dice:

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos y cuenten con personal docente capacitado (Pérez-Castro, 2016, p. 8).

Lo anterior se basa en la Declaración de Salamanca (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, 1994), la cual hace hincapié en que todo niño debe tener acceso a una escuela normal y que sus necesidades deberán ser atendidas; resalta que antes que nada son personas y los derechos humanos son inherentes a ellos. Así, en 2008, como resultado de las políticas nacionales e internacionales, surge la Declaración de Yucatán (Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, 2008), que señala que es impostergable la necesidad de promover y proteger en las universidades los derechos humanos de todas las personas con discapacidad.

De este modo, diferentes universidades empiezan a responder a lo inevitable: la llegada de estudiantes con discapacidad al nivel superior. Guajardo (2017) presenta de forma concreta las acciones que algunas universidades públicas realizan a favor de sus estudiantes con discapacidad; señala también que la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos son las únicas instituciones de educación superior públicas que

han normado los servicios que brindan para la inclusión de personas con discapacidad en sus programas educativos. Asimismo, menciona algunas universidades tecnológicas, entre ellas la Universidad Tecnológica de Santa Catarina, referencia nacional de la inclusión de estudiantes con discapacidad en nivel superior (Guajardo, 2017).

Como es una situación reciente, se considera de suma importancia ahondar en los estudios que se han efectuado hasta ahora con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades. De acuerdo con Pérez-Castro (2016), el proceso de inclusión educativa en el nivel superior es complejo y largo, por lo que resulta necesario investigar y documentar los casos, los procesos y, finalmente, tener una retroalimentación de los actores involucrados en el desarrollo (docentes, administrativos y estudiantes) para fortalecer las acciones en pro de la inclusión educativa en el nivel superior.

Un trabajo realizado en España de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas propuesto por Ferreira, Vieira y Vidal (2014) prevé los mecanismos que se manejan a nivel institucional para la inclusión educativa; se divide en ocho dimensiones: marco institucional, acceso, participación, información y orientación, adaptaciones, accesibilidad, recursos y resultados. Cada una de estas incluye los documentos probatorios o información que se requiere para ser considerada una institución incluyente. No se menciona algún tipo de validez en este sistema de indicadores.

México no se ha quedado atrás en la puesta en marcha de investigaciones y en el desarrollo de instrumentos para abordar la situación estudiada. En relación con la población universitaria, Cruz (2016) aplicó un cuestionario cuya finalidad fue conocer las representaciones sociales de la comunidad universitaria sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades; sin embargo, no se menciona la validez ni confiabilidad de ese instrumento. Gracias a la técnica de recolección utilizada, Cruz (2016) encontró que los estudiantes universitarios tienen una representación social de la inclusión educativa favorable e identificó algunas barreras como la infraestructura, lo que refleja una diferencia entre los discursos institucionales y las prácticas y culturas que en ella existen.

En Morelos se adaptó el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000) con la finalidad de conocer la percepción de los estudiantes, profesores y administrativos sobre la inclusión de estudiantes sordos señantes en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Esa adaptación dio como resultado dos instrumentos (uno para estudiantes y otro para docentes y personal administrativo) y se dividió en cuatro dimensiones: políticas escolares, cultura escolar inclusiva, barreras para el aprendizaje, y la participación y barreras sociales; se obtuvo un alfa de Cronbach de .67 para el instrumento dirigido a alumnos y .87 el instrumento dirigido a docentes y administrativos. En ese estudio se encontró que hay un conocimiento sobre el programa de inclusión y, en general, respecto al tema de la inclusión en los participantes (Delgado, Martínez, Moreno y Hernández, 2016).

Es notorio el interés por abordar a las instituciones de manera completa; los estudios comentados nos dejan entrever que la tendencia se inclina a comprender en su totalidad a las instituciones para conocer sus procesos de inclusión y cómo estos están atendiendo realmente a la población estudiantil. Otro actor que juega un papel fundamental son los docentes, ya que, de acuerdo con Frumos (2018), son ellos quienes tienen el reto de que la enseñanza sea exitosa en estudiantes con y sin discapacidad.

Das, Kuyini y Desai (2013) diseñaron en la India un instrumento para conocer la percepción que tiene el profesorado sobre su propia preparación y eficacia para atender a estudiantes de primaria y secundaria con discapacidad. Ese instrumento fue una adaptación del cuestionario tipo Likert Essencial Teacher Competencies Questionnaire, elaborado en Estados Unidos en 1979. Esta adaptación se sometió a un análisis estadístico y se obtuvo un alfa de Cronbach de .94; así, resultó apto para fines de investigación. Las dimensiones que abarca este instrumento son: conocimiento sobre niños excepcionales; clima de aceptación en el aula; comunicación con padres; comunidad y otros profesores; atención a necesidades de estudiantes; manejo de grupo; metas establecidas; materiales didácticos; técnicas; adaptación de programas educativos; y evaluación del progreso de los estudiantes.

En Venezuela se efectuó una investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en universidad; se hizo una aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios hacia la discapacidad visual mediante entrevistas en profundidad y análisis de contenido de cada una de las entrevistas (Tovar, 2015). Se encontró que los docentes manejan términos y sentimientos negativos hacia la inclusión, ya que es algo “raro” o “diferente” que les llega a provocar miedo de no poder cumplir con las expectativas. No obstante, se perciben como agentes de sensibilización con sus estudiantes, apoyan y motivan el trabajo de todos los integrantes de su grupo escolar.

En España, Miranda, Burguera y Peña (2018) analizaron la percepción del profesorado de escuelas primarias y secundarias sobre la atención a la diversidad y las diferencias entre esos dos niveles educativos; para ello, realizaron un instrumento tipo Likert dividido en tres bloques (datos generales, escala Likert y preguntas abiertas). El instrumento fue sometido a un análisis de propiedades psicométricas, en el cual se obtuvo un alfa de Cronbach de .96; en la prueba estadística Kaiser-Meyer-Olin (KMO) se obtuvo .914, y explica el 35% de la varianza. Por medio de este instrumento, se encontró que no hay diferencias entre profesores de ambos niveles educativos; sin embargo, se propone complementar con un análisis cualitativo que permita profundizar los datos.

Frumos (2018), en Rumania, llevó a cabo una investigación a fin de entender cómo las actitudes de los docentes están relacionadas con la forma en que ellos perciben su desempeño frente a un aula con estudiantes con discapacidad. Emplearon dos instrumentos ya existentes y reportaron su confiabilidad y validez; uno de ellos es el The Teacher Sense of Efficacy Scale, desarrollado por Tschannen y Woolfolk (2001), el cual se divide en compromiso con los estudiantes, eficacia de estrategias institucionales y manejo de grupo; se obtuvo un alfa de Cronbach de .94. El segundo instrumento empleado es The Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale, de Mahat (2008), que se divide en las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamiento, con un alfa de Cronbach de .77, .78 y .91 para cada dimensión. Señalaron hallazgos importantes, como el factor edad, es decir, mientras más jóvenes son los docentes, mejores actitudes tienen hacia la inclusión.

De diferentes maneras se han abordado, con técnicas y teorías distintas, aspectos de los docentes que impactan directamente en la inclusión educativa, como percepción, representaciones sociales y actitudes. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), en la inclusión entran en acción muchos más actores que los ya conocidos: institución, profesores y estudiantes; también tiene un rol esencial la familia de los

estudiantes con discapacidad; ellos son, como menciona López y Carmona (2018), quienes viven tanto la inclusión como la no inclusión de sus hijos.

López y Carmona (2018) analizan la inclusión socioeducativa de niños y jóvenes con diversidad funcional a partir de las valoraciones de su familia, a las cuales se les aplicó un cuestionario que se compone de siete dimensiones y 31 ítems tipo Likert. Esas dimensiones son: actitudes generales hacia la inclusión; apoyos personales y materiales; relación familia-escuela; relaciones sociales; ocio y tiempo libre; movimiento asociativo; y accesibilidad. La validación del contenido se realizó mediante el juicio de cinco expertos, y del coeficiente de concordancia de Kendall, y se obtuvo un puntaje elevado. Para la fiabilidad, se empleó el alfa de Cronbach, en el cual los valores de todas las dimensiones oscilaron entre .69 y .94. Uno de los resultados es que, mientras mayor sea la preparación académica, hay una mayor apertura y mejor percepción de la inclusión educativa (López y Carmona, 2018).

No obstante lo antes mencionado, se ha encontrado que no se ha otorgado la importancia debida a quienes conviven en las aulas con compañeros con discapacidad. De acuerdo con Rodríguez, Núñez, Bulla y Lozano (2016), son los estudiantes universitarios quienes deben ser formados dentro de ambientes de inclusión para llegar a ser profesionales agentes de cambio.

En España, Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Beiron (2013) indagaron a nivel universitario las actitudes e intenciones de apoyo a la inclusión; para ello, adaptaron un instrumento utilizado en 2011, el cual contiene los siguientes indicadores: intención de apoyo a la inclusión, actitud hacia la inclusión y control percibido. Los valores obtenidos del análisis del alfa de Cronbach fueron favorables (.743); sin embargo, cuando se sometieron cada uno de los indicadores al mismo análisis, el indicador norma social obtuvo un puntaje de .530; este no es un valor aceptable, según reportan Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Beiron (2013), de ahí que se sugiere que en futuras investigaciones esta característica se tome en cuenta.

En Colombia, Rodríguez y colaboradores (2016) abordaron las representaciones sociales de estudiantes universitarios hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad; para ello, recolectaron información en grupos focales y mediante la observación; también recurrieron a la escala de actitudes hacia la persona con discapacidad con cinco subescalas y 37 ítems, desarrollada por Verdugo, Arias y Jenaro (1995, citados en Rodríguez y colaboradores, 2016). Su indagación revela que los estudiantes universitarios perciben que sus compañeros con discapacidad deben esforzarse mucho más que uno regular, no hay un conocimiento claro de los derechos humanos y se identifican barreras de todo tipo que impone la misma sociedad; estas representaciones son las mismas tanto en hombres como mujeres (Rodríguez y colaboradores, 2016).

En Australia, Costello y Boyle (2013) se enfocaron en las actitudes de estudiantes de docencia ante la educación inclusiva y los efectos de su formación hacia la educación inclusiva. Para ello, adaptaron el cuestionario The Teacher Attitudes Towards Inclusion Scale, desarrollado para evaluar a profesores en servicio y a quienes se están preparando para serlo (Cullen, Gregory & Noto, 2010); la adaptación consistió en 21 preguntas tipo Likert y se dividió en cuatro escalas, de las cuales obtuvieron los puntajes de alfa de Cronbach para garantizar la confiabilidad: afecto positivo

(.79), percepción de la formación y competencias (.70), afecto negativo (.67) y puntaje total de inclusión (.81).

Con lo expuesto, podemos concluir que la mayoría de los instrumentos reportados en la literatura, que tienen validez y confiabilidad, son dirigidos a docentes y a la institución educativa en general. De acuerdo con Alonso, Navarro y Vicente (2008), las relaciones interpersonales que los estudiantes establecen son clave en el proceso de inclusión; en este sentido, en México se han encontrado pocos instrumentos con validez y confiabilidad dirigidos a estudiantes universitarios. Como mencionamos, la mayoría de los esfuerzos para lograr la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad se han centrado en los niveles básicos, ya que estos son los obligatorios. Identificamos solo un cuestionario dirigido a la comunidad universitaria específicamente para conocer la inclusión de estudiantes sordos señantes; por ello, planteamos la necesidad de desarrollar un instrumento que pudiera ser aplicado a fin de conocer el proceso de inclusión a este nivel educativo de cualquier discapacidad o necesidades educativas, y que, además, fuera válido y confiable.

DIMENSIONES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Inclusión educativa

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa es un proceso en el que cada uno de los integrantes de la comunidad escolar tiene el mismo valor. Los autores hacen hincapié en que las diferencias enriquecen y resaltan el derecho a la educación. Asimismo, consideran tres dimensiones en las cuales los centros escolares deben enfocarse para lograr la inclusión educativa: políticas inclusivas, culturas inclusivas y prácticas inclusivas.

· Políticas inclusivas

Esta dimensión se refiere a cómo se gestiona la institución, así como los planes y programas que se emplean para cambiarla (Booth y Ainscow, 2015). Pretende analizar cómo las políticas del centro refuerzan y propician la inclusión y la participación de toda la comunidad. López (2011) las menciona también y las define como leyes y normativas contradictorias, por ejemplo: currículo paralelo. El apoyo debe ser compatible con las prácticas para que realmente sirva y no merme los esfuerzos de la comunidad.

· Culturas inclusivas

Las culturas reflejan las relaciones, valores y creencias en la comunidad educativa. Esta dimensión está orientada a la reflexión de la importancia que tiene poner en práctica valores inclusivos (igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad, respeto, confianza, no violencia, compasión, honestidad, valor), ya que es de esta manera como se logran concretar políticas inclusivas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015). López (2011) hace aportaciones interesantes en esta dimensión y comenta

que la cultura generalizada en la educación tiene dos tipos de alumnado: el normal y el especial; esto propicia que se establezcan estrategias diferentes para la educación de cada uno de ellos. Esta es la cultura que hay que romper y es generada por diagnósticos clásicos sobre inteligencia.

· Prácticas inclusivas

Para Booth y Ainscow (2015), esta dimensión se basa en lo que se enseña en las aulas y cómo se enseña y aprende; además, en ellas se ven reflejadas las otras dos dimensiones: política y cultura. Para López (2011), en ese espacio el profesorado se entrelaza con el alumnado y se logra solo si todo el alumnado tiene la oportunidad de participar activamente con un currículo que erradique las desigualdades y las vea como una fortaleza para el aprendizaje y enriquecimiento de toda comunidad, y evitar, así, el doble currículo o los sistemas paralelos.

Confiabilidad y validez

De acuerdo con Soriano (2014), los instrumentos que se diseñen se deben someter a un proceso de análisis para asegurar que la información que se obtenga sea válida, por ejemplo, el análisis estadístico y la aprobación por expertos. Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen la confiabilidad como el grado en que la aplicación repetida de estos llega a producir resultados iguales y la validez es el grado en que la variable es medida realmente; una de las formas más confiables para obtenerla, según Reidl-Martínez (2013), es el coeficiente alpha de Cronbach.

Los tipos de validez son tres:

- Validez de contenido, que evalúa si los ítems son relevantes para el uso que se le dará al instrumento (Argibay, 2006). De acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), la validez de contenido se obtiene a través de un juicio de expertos.
- Validez de constructo; según Argibay (2006), este consiste en comprobar que las conductas que registra el test pueden ser consideradas indicadores del constructo al cual refieren; es el tipo de validez más difícil de comprobar.
- Validez de criterio, que valida el instrumento al compararlo con algún criterio externo que pretende medir lo mismo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Conforme a lo que se ha establecido a lo largo del texto, consideramos de suma importancia tener un instrumento en México con validez y confiabilidad para medir un fenómeno que está siendo reconocido, como la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades, y que se haga a través de las percepciones de los estudiantes universitarios. De acuerdo con Isaacs y Mansilla (2014), es relevante conocer su opinión, ya que sus actitudes y creencias influyen de manera favorable, o no, en el proceso de inclusión. De ahí parte nuestro objetivo de evaluar las propiedades psicométricas del cuestionario “Percepción de la inclusión educativa en nivel superior”.

MÉTODO

Diseño de investigación

El diseño de nuestra investigación es instrumental, definido por León y Montero (2002) como aquel cuyo objetivo principal es la creación o adaptación de un instrumento, en este caso, que permita evaluar la percepción de estudiantes universitarios respecto al proceso de inclusión educativa en el nivel superior de estudiantes con discapacidad.

Instrumento

El citado cuestionario se diseñó tomando en cuenta los resultados de un estudio previo realizado por medio de redes semánticas naturales, con el objetivo de acceder a la organización cognitiva, ya que estas pueden brindar una interpretación interna de los conceptos (Vera-Noriega, Pimentel y De Albuquerque, 2005). Rivero (2008) asegura que las redes semánticas son una técnica que permite el estudio de los significados de ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado. Nuestro instrumento consiste en darle a los participantes un formato con una palabra o concepto estímulo; les pedimos que listen cinco palabras que asocien a dicho estímulo; por último, les solicitamos que enumeren del 1 al 5 las palabras que escribieron: 1 es la que más se relaciona y 5 la que menos relación tiene con el estímulo.

Para obtener las puntuaciones, vaciamos en una tabla de Excel los elementos de la muestra y asignamos una numeración inversa, es decir, a los puntajes 1 les otorgamos cinco puntos; a los 2, cuatro puntos; a los 3, tres puntos; a los 4, dos puntos; y a los 5, un punto.

Los valores que se interpretan son: el tamaño de la red (J), que consiste en el total de elementos que proporcionaron los participantes; frecuencia (f), que significa el número de veces que ese elemento fue repetido; y el peso semántico (M), el cual es la carga o puntaje total que se le asignó a un elemento. El conjunto SAM son los diez elementos con mayor peso semántico; el porcentaje se obtiene con una regla de tres, dividiendo la frecuencia entre el número de participantes y multiplicándolo por 100; este porcentaje ayuda para conocer los elementos que no sean representativos, los cuales son aquellos que obtengan un porcentaje menor del 4%. Finalmente, obtenemos el índice de consenso grupal, que se refiere a la representatividad y se alcanza al sumar el valor de las diez palabras con mayor peso semántico y calcular el porcentaje de estas.

Con los elementos obtenidos de ese estudio, que presentamos en la tabla 1, pudimos observar aspectos que la comunidad estudiantil universitaria consideraba importante para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Esto, junto con lo propuesto por Booth y Ainscow (2015) y la revisión de literatura sobre el tema, nos ayudaron en la redacción y selección de los reactivos pertinentes para la elaboración del cuestionario.

El cuestionario consta de tres dimensiones: políticas inclusivas (programas y accesibilidad), prácticas inclusivas (docentes y estudiantes) y cultura inclusiva (docentes y estudiantes). Está conformado por 36 reactivos redactados a manera de afirmación, con una escala Likert (1= de acuerdo; 2= ni de acuerdo ni desacuerdo;

3= desacuerdo; 4= necesito más información). Es un cuestionario que se puede autoaplicar con una duración de casi quince minutos y está dirigido a estudiantes universitarios.

Tabla 1. Dimensiones, categorías y reactivos del cuestionario
"Percepción de la inclusión educativa en nivel superior"

Dimensión	Definición	Elementos obtenidos de las redes semánticas naturales	Categorías	Reactivos
Políticas inclusivas	Cómo se gestiona la institución educativa y los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo	educación (f=15), oportunidades (f=12), conocimiento (f=12), adaptación (f=9), necesidades (f=8), atención (f=6), escuela (6), creación (f=4), dinero (f=4), programa (f=4), infraestructura (f=4), planeación (f=4), movimiento (f=4)	Programas	1. Considero que existen programas en la universidad que brindan atención a los estudiantes con discapacidad
				7. Considero que la universidad tiene programas para evitar el abandono escolar de estudiantes con discapacidad
				13. Considero que existen programas en la universidad que apoyan económicamente a los estudiantes con discapacidad
				19. Considero que tengo acceso a la información de los programas de inclusión de mi universidad
				25. Considero que la universidad capacita a los profesores para atender a estudiantes con discapacidad
				33. Considero que existen programas en la universidad que vincula a egresados con discapacidad con empleadores
			Accesibilidad	2. Considero que la universidad tiene adaptaciones físicas para personas con discapacidad
				8. Considero que las aulas tienen un diseño adecuado para personas con discapacidad
				14. Considero que la universidad genera oportunidades de ingreso para los estudiantes con discapacidad
				20. Considero que existe equipo especial para que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a la TIC
				26. Considero que las áreas comunes cuenta con un diseño adecuado para personas con discapacidad
				34. Considero que la universidad difunde oportunidades de acceso para personas con discapacidad

Culturas inclusivas	Reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa	Igualdad (f=39), respeto (f=37), diversidad (f=28), equidad (f=22), apoyo (f=20), derecho (f=15), aceptación (f=14), discapacidad (f=13), tolerancia (f=12), empatía (f=12), ayudar (f=10), solidaridad (f=8), capacidades diferentes (f=7), comprensión (f=5), unión (f=5), comunidad (f=5), responsabilidad (f=4), género (f=4), colaboración (f=4), multicultural (f=4)	Docentes	3. Considero que los docentes promueven el respeto, especialmente con estudiantes con discapacidad
				9. Considero que los docentes se aseguran de que la calidad educativa sea la misma para los estudiantes con discapacidad
				15. Considero que los docentes promueven la colaboración con estudiantes con discapacidad
				21. Considero que los docentes nos invitan a apoyar a compañeros con discapacidad dentro del aula
				27. Considero que en general los docentes tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa
				31. Considero que los docentes motivan a los estudiantes con discapacidad para participar en clase
			Estudiantes	4. Considero que la inclusión es un derecho para los estudiantes con discapacidad
				10. Considero que la inclusión de estudiantes con discapacidad enriquece mi formación
				16. Considero que la inclusión de estudiantes con discapacidad desarrolla la empatía
				22. Considero que un sistema inclusivo permite desarrollar mejores habilidades que un sistema de educación especial para los estudiantes con discapacidad
				28. Considero que en general los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa
				36. Considero que toda la comunidad universitaria juega un papel importante en la inclusión de estudiantes con discapacidad

Prácticas inclusivas	Se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y cómo se aprende	Integración (f=21), aprendizaje (f=21), profesor (f=15), incluir (12), enseñanza (f=12), aprender (f=10), convivencia (f=8), educación especial (f=8), no discriminar (f=8), estudios (f=7), lengua de señas (f=6), , participación (f=5), animar (f=5), motivar (f=5), material (f=5), trabajo en equipo (f=5), reacción (f=4), todos (f=4), dinámicas (f=4)	Docentes	5. Considero que los docentes adaptan el contenido de la clase para los estudiantes con discapacidad
				11. Considero que los docentes tienen prácticas que promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro del aula
				17. Considero que los docentes aplican rúbricas de evaluación adaptadas para estudiantes con discapacidad
				23. Considero que los docentes promueven el trabajo en equipos con estudiantes con discapacidad
				29. Considero que los docentes se actualizan para poder atender a los estudiantes con discapacidad
				35. Considero que los docentes tienen experiencia en prácticas inclusivas
			Estudiantes	6. Considero que no tengo problema en hacer trabajo en equipo con estudiantes con discapacidad
				12. Considero que no discrimino a compañeros con discapacidad en las actividades dentro del aula
				18. Considero que estoy dispuesto a prestar apoyo a un compañero con discapacidad en las actividades escolares
				24. Considero que es importante incluir en las dinámicas de clase a compañeros con discapacidad
				30. Considero que convivo a menudo con estudiantes con discapacidad fuera del aula
				32. Considero que la convivencia con estudiantes con discapacidad dentro del aula es buena

Escenario

La misión de la universidad privada donde llevamos cabo el estudio es ser una institución comprometida con sus estudiantes, y asegurarles un ambiente incluyente. Establece, también, dentro de sus valores la no discriminación, la equidad y la igualdad, entre otros. Tiene aproximadamente tres mil estudiantes en licenciaturas (Diseño Digital y Terapia Física), ingenierías (Tecnologías de la Información, Ingeniería Industrial, Mecatrónica, Nanotecnología, Diseño Textil y Moda, Mantenimiento Industrial y Desarrollo de Negocios) y técnico superior universitario (Procesos Industriales: Manufactura, Tecnologías de la Información: Redes Digitales, Terapia Física: Rehabilitación, Mantenimiento Industrial, Mecatrónica, entre otras). Dentro de su comunidad estudiantil, se encuentran inmersos estudiantes con dos tipos de discapacidad: sordera y ceguera. Para los primeros, cuenta con intérpretes de lengua de señas mexicana y para los segundos tiene equipo especializado para braille y convertidor de textos en audio.

En cuanto a infraestructura, existen rampas y accesos pertinentes para personas con discapacidad motriz; se hacen adaptaciones para que los estudiantes con esta discapacidad no tengan que desplazarse al asignarles aulas accesibles. Divulgan información impresa en las mamparas sobre inclusión, discapacidad y valores; sin embargo, no cuentan con letreros en braille o lengua de señas mexicana.

Participantes

La muestra fue seleccionada por conveniencia debido a que ingresamos únicamente a las aulas a las que nos autorizaron los docentes; fueron 227 participantes (88 mujeres, 135 hombres y 4 no lo indicaron) que cursan el segundo y quinto cuatrimestre de las carreras de Redes Digitales, Terapia Física, Diseño Digital, Mecatrónica y Procesos Industriales. En la tabla 2 incluimos la distribución de la muestra por sexo y carrera.

Tabla 2. Distribución de la muestra

		Carrera					Total
		Diseño Digital	Redes Digitales	Terapia Física	Mecatrónica	Procesos	
Sexo	Femenino	11	4	57	10	6	88
	Masculino	16	16	12	75	16	135
Total		27	20	69	85	22	223

Procedimiento

Iniciamos con la aplicación del instrumento de las redes semánticas naturales para obtener los elementos que estudiantes universitarios relacionan con la inclusión educativa. Posteriormente, clasificamos de acuerdo con las tres categorías que establece la literatura respecto a la inclusión. Redactamos los reactivos para someterlos primero a un juicio de tres expertos, dos en el área de la inclusión educativa y atención a la diversidad, y una en metodología, quienes hicieron sugerencias sobre modificar la redacción de algunos reactivos o el empleo de determinados conceptos para mejorar la claridad en su escritura. Una vez obtenida la aprobación de los expertos, procedimos a la aplicación.

Establecimos contacto con la universidad para hacer de su conocimiento nuestro propósito de conocer la perspectiva de sus estudiantes sobre el proceso de inclusión, a lo que accedieron, ya que tienen un marcado interés por tener prácticas efectivas de inclusión. Para ingresar a las aulas, solicitamos la autorización de los docentes y les señalamos que el tiempo estimado para la aplicación era de quince minutos. De igual manera, les explicamos a los estudiantes que solo les entregaríamos el cuestionario a aquellos que estuvieran dispuestos a contestar el instrumento, y que responderían de manera anónima, es decir, no les pedimos su nombre. La aplicación fue grupal y en el transcurso de dos días.

Una vez obtenidos los datos, hicimos el análisis estadístico con el programa Statistical Package for the Social Science versión 22 para Windows, y en especial estadísticos descriptivos, de confiabilidad, análisis factorial, t de Student y ANOVA.

RESULTADOS

Lo primero que obtuvimos fue la validez de contenido, la cual alcanzamos mediante el juicio de tres expertos después de atender a sus recomendaciones. Para evaluar la estructura interna del instrumento “Percepción de la inclusión educativa en nivel superior”, calculamos el KMO para confirmar que se podía llevar a cabo el análisis factorial; la prueba de esfericidad obtuvo un puntaje de .801, con un índice de significación de .000.

Para lograr la validez de constructo, obtuvimos el análisis factorial; los tres factores que constituyen la prueba explican el 34.57% de la varianza. El análisis se hizo con una rotación varimax con tres factores controlados. La distribución de las cargas factoriales puede observarse en la tabla 3, en la cual la mayoría de las cargas se encuentran en el segundo factor, mientras que el menor número de ítems, en el tercer factor.

Tabla 3. Cargas factoriales con rotación varimax de los reactivos del cuestionario

	Factor		
	1	2	3
P1	.493		
P2	.348		
P3		.332	
P4			.320
P5		.465	
P6			.442
P7	.638		
P8	.430		
P9		.452	
P10		.441	
P11		.513	
P12			.557
P13	.632		
P14	.695		
P15		.592	
P16			.449
P17	.576		
P18			.674
P19	.497		
P20	.642		
P21		.671	
P22			.370
P23		.663	
P24			.602
P25	.494		
P26	.558		
P27		.469	
P28		.473	

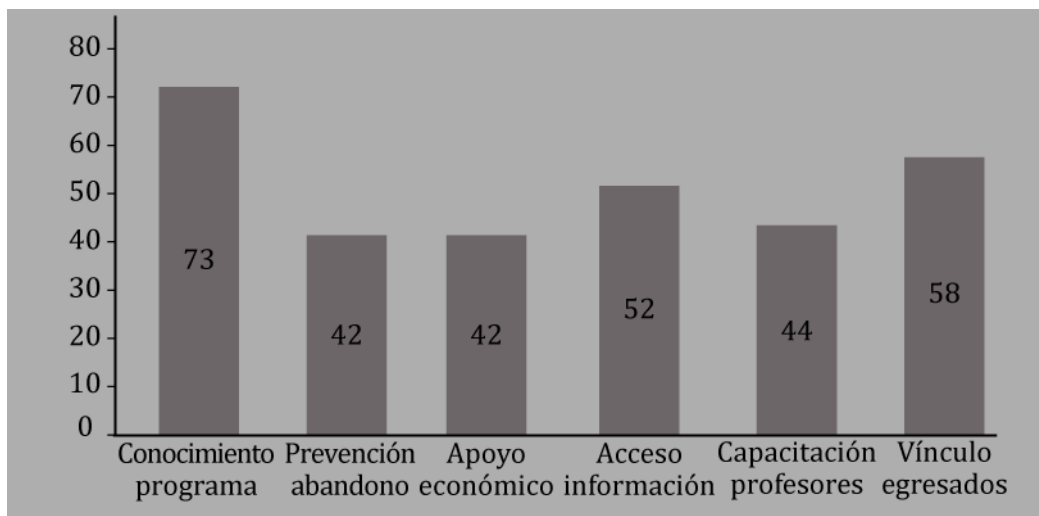
P29		.494	
P30		.371	
P31		.722	
P32		.440	
P33	.502		
P34	.634		
P35		.489	
P36			.391

En cuanto al análisis de confiabilidad, evaluamos la consistencia interna del instrumento por medio del alfa de Cronbach, el cual, para la escala total, es de .898; para las tres dimensiones, obtuvimos: políticas inclusivas (.830), cultura inclusiva (.724) y prácticas inclusivas (.730). De acuerdo con Bojórquez, López, Hernández y Jiménez (2013), el mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es de 0.70, por lo que todos los puntajes se consideran confiables.

Políticas inclusivas

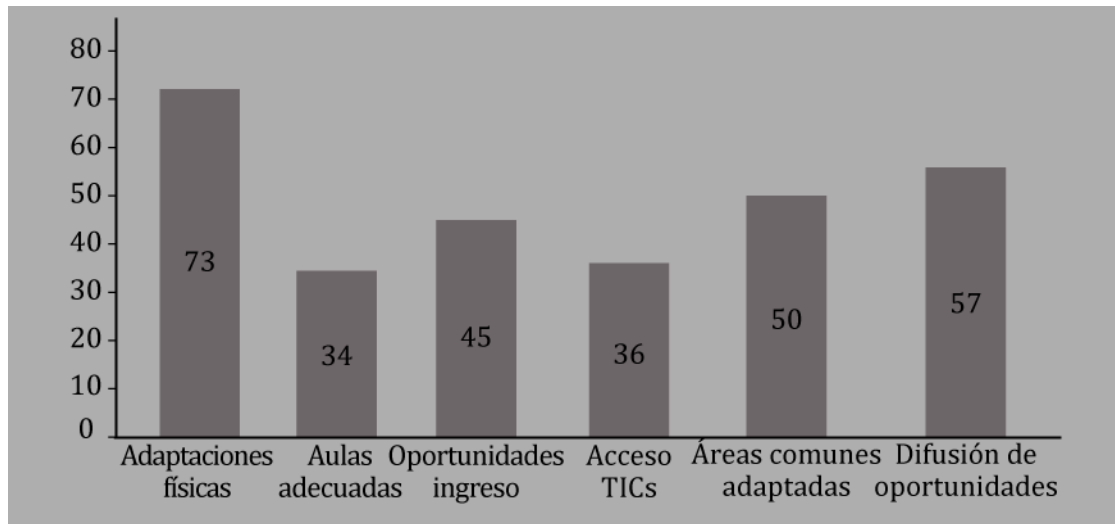
La dimensión de políticas inclusivas se divide en dos categorías: programas y accesibilidad. En cuanto a los primeros, encontramos que la mayoría de los estudiantes conoce la existencia de los programas de inclusión de su universidad (73%), mientras que los puntajes más bajos son para la existencia de programas para evitar el abandono escolar (42%) y los que apoyan económicamente a los estudiantes con discapacidad (42%).

Gráfica 1. Resultados de la dimensión políticas inclusivas, categoría “programas”



En la accesibilidad, encontramos que la mayoría de los estudiantes consideran que su universidad cuenta con adaptaciones físicas (73%); el porcentaje más bajo opina que su universidad posee equipo especial para que las personas con discapacidad tengan acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (36%) y que las aulas presenten un diseño adecuado para estudiantes con discapacidad (34%). Estos resultados pueden observarse en la gráfica 2.

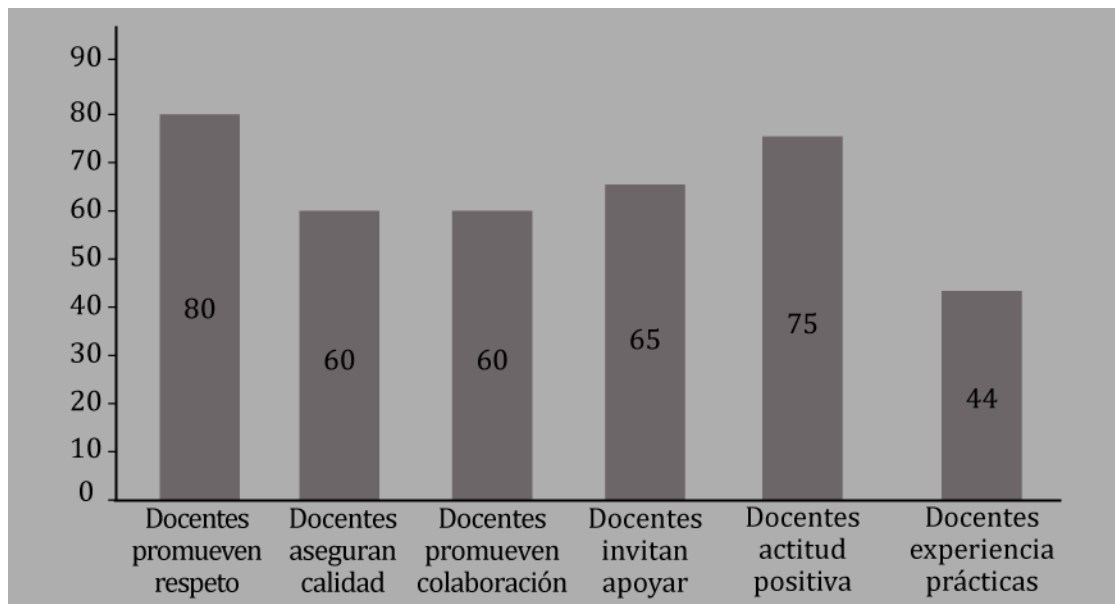
Gráfica 2. Resultados de la dimensión políticas inclusivas, categoría "accesibilidad"



Cultura inclusiva

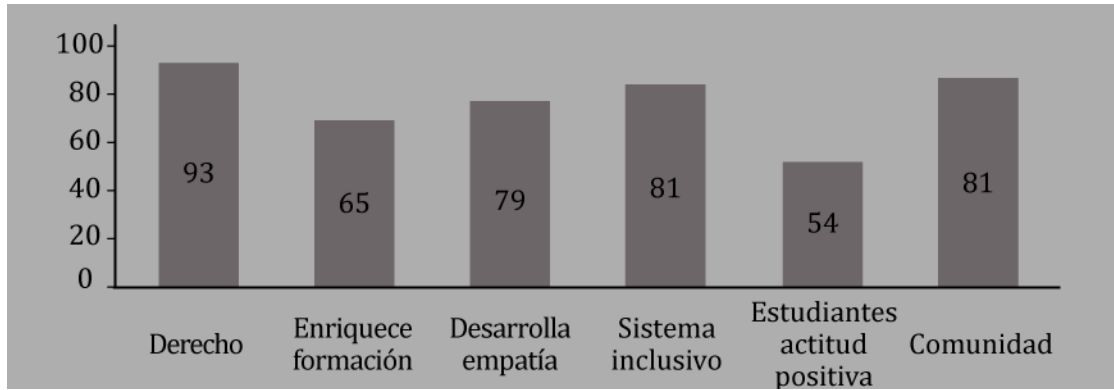
Esta dimensión está conformada por dos categorías: docentes y estudiantes. En relación con los primeros, observamos que la mayoría de los estudiantes perciben que los docentes promueven el respeto hacia los estudiantes con discapacidad (80%), mientras que hay un menor porcentaje que considera que los docentes tienen prácticas que fomentan la inclusión educativa (44%).

Gráfica 3. Resultados de la dimensión cultura inclusiva, categoría "docentes"



La percepción que los estudiantes tienen de su propia cultura de inclusión arrojó que la mayoría considera que la inclusión educativa es un derecho para los estudiantes con discapacidad (93%); no obstante, observamos que un menor porcentaje considera que tienen actitud positiva hacia los estudiantes con discapacidad (54%).

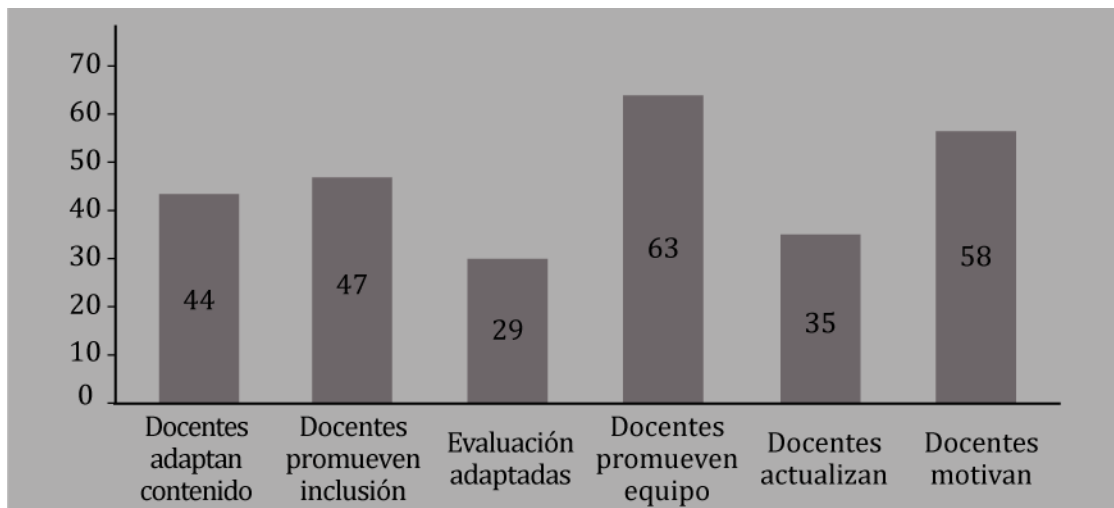
Gráfica 4. Resultados de cultura inclusiva, categoría “estudiantes”



Prácticas inclusivas

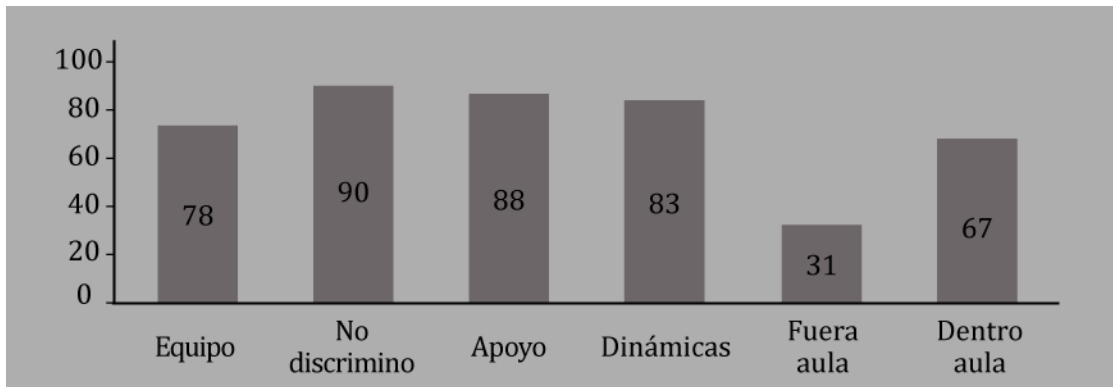
Esta dimensión se dividió en dos categorías: docentes y estudiantes. Para la primera, la mayoría considera que los docentes tienen prácticas que promueven el trabajo en equipo con estudiantes con discapacidad (63%), además de que motivan a sus estudiantes con discapacidad a participar en clase (58%). El porcentaje más bajo opina que los docentes tienen rúbricas especiales para evaluar a estudiantes con discapacidad (29%).

Gráfica 5. Resultados de la dimensión prácticas inclusivas, categoría “docentes”



Finalmente, en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes sobre sus propias prácticas inclusivas, advertimos que la mayoría de ellos consideran que no discriminan (90%) y que prestan apoyo a sus compañeros con discapacidad cuando es necesario (88%). No obstante, hay un bajo porcentaje en la convivencia que tienen con los estudiantes con discapacidad fuera del aula (31%).

Gráfica 6. Resultados de la dimensión prácticas inclusivas, categoría “estudiantes”



En cuanto al sexo, las mujeres son quienes tienen una mejor percepción de las adaptaciones físicas de la universidad, la labor de los docentes al promover el apoyo ($p<.000$), colaboración ($p<.014$) y participación de los estudiantes con discapacidad ($p<.001$), así como preocuparse por la calidad de la enseñanza ($p<.021$). También, observamos diferencias significativas en cuanto a la experiencia de los docentes en prácticas inclusivas ($p<.018$) y la adaptación de dinámicas en clase ($p<.043$). Muestran, además, una percepción favorable sobre las oportunidades que su universidad genera para el ingreso de estudiantes con discapacidad ($p<.023$).

Respecto a la variable edad, destacan diferencias significativas y son los estudiantes de 17 a 26 años los que tienden a percibir mayor inclusión educativa en cuanto a la atención que se les brinda a los estudiantes con discapacidad ($p<.000$), la capacitación de los docentes ($p<.021$), las adaptaciones de las evaluaciones ($p<.037$) y las prácticas inclusivas de los docentes ($p<.032$). De igual manera, es este mismo grupo de estudiantes los que más opinan que no discriminan ($p<.037$) y tienen más empatía hacia sus compañeros con discapacidad ($p<.015$).

Por último, analizamos la variable carreras, que arroja diferencias significativas. Los estudiantes de diseño digital poseen una mejor percepción en los reactivos concernientes al apoyo académico y económico que se les brinda a los estudiantes con discapacidad. Los estudiantes de redes digitales muestran una mejor percepción sobre las adaptaciones que los docentes realizan a los contenidos ($p<.021$), los docentes se aseguran de que la calidad educativa sea para todos ($p<.010$) y se actualizan constantemente ($p<.036$), en cuanto a la institución.

Estos mismos estudiantes perciben que hay programas que apoyan económicamente a estudiantes con discapacidad ($p<.017$) y que se crea un vínculo con egresados con discapacidad para su seguimiento ($p<.007$). Por último, los estudiantes de terapia física reportan una mejor percepción sobre las prácticas para la inclusión de docentes ($p<.021$) y la motivación que estos le dan a sus estudiantes con discapacidad para participar en clase ($p<.001$); también, una mejor percepción sobre el enriquecimiento resultado de la inclusión ($p<.003$) y que pueden trabajar en equipo con estudiantes con discapacidad ($p<.000$).

DISCUSIÓN

Nuestro cuestionario obtuvo un puntaje alto para el alfa de Cronbach (.898) en comparación con los instrumentos reportados previamente dirigidos a estudiantes y su percepción o actitud hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad: el de Delgado y colaboradores (2016) obtuvo un alfa de Cronbach de .67; hay que señalar que estaba dirigido exclusivamente a la sordera. Por su parte, Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Beiron (2013) reportaron .743 como resultado del análisis de su instrumento, y Costello y Boyle (2013), .81, puntajes que indican que los instrumentos son confiables.

En cuanto a los resultados, la percepción de los encuestados sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en su universidad es positiva; hay un conocimiento sobre el programa de inclusión y buenas prácticas y cultura inclusiva, pero aún hay aspectos que se deben mejorar. Nuestros resultados coinciden con los de otra investigación realizada en una universidad pública de Morelos, México, que también encontró, acerca de la inclusión de estudiantes sordos, que aún hay sentimientos de paternalismo y protección hacia el estudiante (Delgado *et al.*, 2016).

De acuerdo con los hallazgos de Frumos (2018), la edad está relacionada con la actitud hacia la inclusión. Este autor observó que, a menor edad, mejor actitud se tienen hacia la inclusión; lo anterior apoya los descubrimientos de esta investigación, ya que los estudiantes más jóvenes muestran una mejor percepción de la inclusión en su universidad.

Según Rodríguez y colaboradores (2016), no hay diferencias significativas en la variable sexo, lo que no concuerda con los descubrimientos de nuestra investigación, ya que advertimos diferencias significativas, y que las mujeres tienen una mejor percepción de la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad.

En el mismo estudio, Frumos (2018) indica que, sorprendentemente, mientras mayor sea la capacitación en cuanto a la formación de los docentes, las actitudes hacia la inclusión son más negativas. Atribuye esto a que, en la actualidad, los conocimientos son teóricos en su mayoría. Esto parece ser diferente en el caso de los estudiantes, ya que en esta investigación no se observaron diferencias significativas respecto a la variable carrera. En este caso coincide con el hallazgo de López y Carmona (2018), quienes concluyen que mientras mayor sea la preparación académica, hay una mayor apertura y mejor percepción de la inclusión educativa.

CONCLUSIÓN

Podemos concluir que hay percepciones positivas en la muestra estudiada; en general, toda la universidad está expuesta a información importante sobre el término inclusión y lo que ello implica, además de la convivencia dentro y fuera de los salones de clases, que son factores importantes para la disposición a la inclusión.

La mayoría de los estudiantes están al tanto de las políticas inclusivas que su universidad maneja para favorecer el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad, y también la accesibilidad y movilidad dentro de las instalaciones. Del mismo modo, identificamos que los estudiantes muestran una percepción favorable sobre la cultura inclusiva y los valores que en ella entran en juego y las prácticas inclusivas tanto de los docentes como propias.

De acuerdo con nuestro objetivo, el cuestionario mostró tener validez de contenido a través del juicio de expertos y constructo (34.57% de la varianza), así como un nivel de confiabilidad bueno (.898). Por lo tanto, se convierte en una alternativa útil para futuras investigaciones en el área de la inclusión educativa y cuando se requiera evaluar los programas de inclusión desde la perspectiva de estudiantes universitarios mexicanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. J., Navarro, R. y Vicente, L. (2008). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. Presentado en las XIII Jornadas de Fomento de la Investigación, Universitat Jaume I, Castellón, España, 113.
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. En *Subjetividad y procesos cognitivos* (pp. 15-33). Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/765/1/T%C3%A9nicas_psicom%C3%A9tricas.pdf
- Bojórquez, J., López, L., Hernández, M. y Jiménez, E. (2013, febrero). *Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab*. Presentado en Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, Cancún, México. Recuperado de <http://laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP065.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva*. Madrid: FUEHEM/OEI.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Unesco.
- Costello, S. & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 4, pp. 129-143. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Cullen, J., Gregory, J. & Noto, L. (2010, febrero). *The teacher attitudes toward inclusión escale (TATIS) technical report*. Presentado en the Annual Meeting of the Eastern Research Association. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED509930>
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPUE, Revista de investigación educativa*, (23), 1 – 23. Recuperado de <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2172>
- Cruz, R. (2015). Educación superior y alumnos con discapacidad: experiencias discriminatorias y discapacitantes. *Revista Pampedia*, vol. 11, núm. 2, pp. 18-32. Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-11/5-Articulo-2-Educacion-superior-y-alumnos-con-discapacidad.pdf>
- Das, A., Kuyini, A. & Desai, I. (2013). Inclusive education in India: Are the teachers prepared? *International Journal of Special Education*, vol. 28, núm. 1, pp. 27-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235361764_Inclusive_Education_in_India_Are_the_Teachers_Prepared

- Delgado, U., Martínez, F., Moreno, A. y Hernández, L. (2016). Inclusión educativa de personas sordas señantes en nivel universitario en México. *ConCiencia*, vol. 1, núm. 2, pp. 43-56. Recuperado de http://revistas.une.edu.pe/index.php/ConCiencia_EPG/article/view/38/32
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, vol. 6, núm. 1, pp. 27-36.
- Ferreira, C., Vieira, M. J. y Vidal, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en universidades españolas. *Revista de Educación*. doi:10-4438/1988-592X-RE-2012-363-193
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, vol. 10, núm. 4, pp. 118-135. <https://doi.org/10.18662/rrem/77>
- Guajardo, E. (2017). *Educación inclusiva en la enseñanza superior*. España: Editorial Académica Española.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación obligatoria en México, Informe 2017*. México.
- Isaacs, M. A., Mansilla, L. (2014). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 13, núm. 26, pp. 117-130. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/37>
- Ley General de las Personas con Discapacidad (2005). *Diario Oficial de la Federación*, México. Recuperado de <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/ley100605.html>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 37-54. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>
- López, G. y Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, pp. 83-98. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/351>
- León, O. G. y Montero, I. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, vol. 2, núm. 3, pp. 503-508. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 82-92. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf>
- Miranda, M., Burguera, J. y Peña, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 29, núm. 2, pp. 71-86. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23154>

- Muñoz-Cantero, J., Novo-Corti, I. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios sobre Educación*, núm. 24, pp. 103-124. Recuperado de <https://dun.unav.edu/handle/10171/29566>
- Muñoz-Cantero, J., Novo-Corti, I. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). Análisis de las actitudes, de los jóvenes trabajadores del sector textil hacia la discapacidad: diferencias por razón de género. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 31, núm. 1, pp. 93-115. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.151811>
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, pp. 1-15. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Reidl-Martínez, L. M. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 6, pp. 107-111. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num02/07_MI_CONFIABILIDAD_EN_LA.pdf
- Rodríguez, I.M., Núñez, A., Bulla, J. y Lozano, A. (2016). Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista Horizontes Pedagógicos*, vol. 18, núm. 2, pp. 86-93. Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1098>
- Rivero, G. (2008) El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. 18, núm. 1, pp. 133-154.
- Segunda Reunión Binacional México-España sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades (2008). Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Universidad. México.
- Soriano, A.M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, núm. 14, pp. 19-40. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i14.2202>
- Tschannen, M. & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, núm. 17, pp. 783-805. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361>
- Vera-Noriega, J., Pimentel, C. y De Albuquerque, F. (2005) Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, vol. 1, núm. 3, pp. 439-451.