



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Rodríguez-Martín, Alejandro; Álvarez-Arregui, Emilio
Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes
Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 147, 2015, pp. 86-102
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749006>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

Universidad y discapacidad

Actitudes del profesorado y de estudiantes

ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN* | EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI**

Los estudiantes con discapacidad constituyen un colectivo emergente que ha ido adquiriendo importancia en la educación superior al amparo de las modificaciones legales en España. Los objetivos del presente estudio fueron identificar las actitudes de una muestra de universitarios (profesorado, n=367 y estudiantes, n=2025) hacia este colectivo y su inclusión en la universidad, y validar un nuevo instrumento de medición de actitudes: la escala CUNIDIS. Este instrumento tiene 40 ítems, propiedades psicométricas de fiabilidad, homogeneidad y validez satisfactorias, así como una alta validez predictiva. Los resultados obtenidos indican una actitud general positiva hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad, más alta en el grupo de iguales que en el profesorado. Existen discrepancias en cuanto a la acción docente y la realización de adaptaciones curriculares en función del grupo encuestado, del género y la rama de conocimiento. Los resultados se interpretan de acuerdo a la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior y se realizan propuestas de mejora en esta línea.

Differently-abled students constitute an emerging group which has gained relevance in higher education under legal changes enacted in Spain. The objectives of this study were to identify the attitudes of a sample of university members (professors, n=367 and students, n=2025) toward that group and its inclusion in the university, and validate a new instrument for measuring attitudes, the CUNIDIS scale. This instrument has 40 items, satisfactory psychometric properties of reliability, uniformity, and validity, and high predictive validity. The results obtained indicate a positive general attitude toward inclusion of differently-abled students, higher in the peer group than among professors. There are discrepancies in relation to teaching action and the implementation of curricular adaptations depending on group surveyed, gender, and area of expertise. The results are interpreted based on the social dimension of the European Higher Education Area and proposals for improvement are made on that line.

Palabras clave
Discapacidad
Educación superior
Actitudes del estudiante
Actitudes del profesor
Espacio Europeo de
Educación Superior

Keywords
Disability
Higher education
Student attitudes
Professors' attitudes
European Higher
Education Area

Recepción: 11 de febrero de 2013 | Aceptación: 14 de septiembre de 2013

* Doctor en Psicopedagogía y profesor de la Universidad de Oviedo (España). Secretario Académico del Departamento de Ciencias de la Educación y miembro de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Educación Superior (RIAICES). Líneas de investigación: atención a la diversidad y educación inclusiva; ecosistemas de formación *blended-learning*; educación emprendedora. CE: rodriguezalejandro@uniovi.es

** Doctor en Pedagogía y profesor de la Universidad de Oviedo (España). Presidente del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAEA) y miembro de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Educación Superior (RIAICES). Líneas de investigación: organización y gestión de instituciones educativas; ecosistemas de formación *blended-learning*; educación emprendedora. CE: alvarezemilio@uniovi.es

ANTECEDENTES

En las últimas dos décadas, la adopción de medidas para atender a la diversidad del alumnado en la educación básica (educación primaria y secundaria obligatoria) ha repercutido positivamente en muchos estudiantes con discapacidad y ha favorecido su acceso a la universidad; sin embargo, estos estudiantes han encontrado ahí las dificultades propias de adaptación a una nueva realidad, las cuales se han ido afrontando a medida que se ha ido construyendo un contexto normativo internacional y nacional más favorable.

En las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior se ha instado a los Estados para que adopten medidas encaminadas a favorecer el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad. Tales acuerdos han cristalizado en España en importantes avances legales que trascienden los tímidos antecedentes de la Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos-LISMI; o los recogidos en la derogada Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma universitaria-LRU; o en las sucesivas leyes reguladoras del sistema educativo.

El punto de inflexión para los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas se sitúa en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades-LOU y, posteriormente, en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que la modifica (LOMLOU). Este marco legislativo incluye la obligación de prestar atención a las personas con discapacidad por parte de administraciones y universidades, y garantizar su acceso y permanencia en los estudios universitarios (art. 45). Además, la disposición adicional 24^a recoge cambios sustanciales: la accesibilidad total de edificios, instalaciones y servicios; la inclusión de aspectos formativos sobre discapacidad en las titulaciones universitarias; y la concepción de las personas con discapacidad como integrantes plenos de la comunidad universitaria. Estas intenciones están respaldadas por

la Organización de las Naciones Unidas en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, donde se recoge que “los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior (art. 24)”.

La promoción de la igualdad de las personas con discapacidad (ámbitos formativo, laboral, tecnológico, etc.) y la mejora de su calidad de vida también han sido objeto de un importante apoyo en las instituciones internacionales, y especialmente en las europeas, a través de iniciativas como Horizon, Helios I y II con su famosa Carta de Luxemburgo, eEurope, eEqual o eInclusion. Estas actuaciones han contribuido a la aprobación, en el año 2000, de la *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*, y la Comunicación de la Comisión Europea *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*. Esta disposición establece la revisión de las políticas fundamentales de la UE para mejorar las condiciones de acceso de las personas con discapacidad estableciendo el principio de transversalidad o *mainstreaming disability* (European Disability Forum, 2007; ONU, 2009; Priestley, 2008); que en España se incorpora en el artículo 2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU).

Los avances legales en favor de las personas con discapacidad han permitido ir superando muchas de las reticencias iniciales hacia este colectivo, si bien debemos destacar que será la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), por su filosofía y alcance, la clave para superar las críticas e improvisaciones. El Proceso de Bolonia ha influido en las estructuras de los planes de estudio y en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ello, las universidades europeas han desarrollado importantes esfuerzos para adaptarse a los objetivos propuestos. En este escenario se fue gestando lo que se ha denominado *dimensión social del*

EEES, un aspecto ampliamente recogido en la Declaración de Berlín en el año 2003 y en la última Declaración de Viena-Budapest de 2010, que concibe una educación superior promotora de la cohesión social y de una universidad accesible para todos.

Los colectivos de estudiantes y el tejido asociativo de personas con discapacidad han sido los más reivindicativos en este aspecto: pese a la ausencia de datos oficiales en España, la población universitaria con discapacidad es muy reducida (se estima en 1 por ciento), pero es mucho mayor el porcentaje de estudiantes con discapacidad que quiere acceder a la universidad o concluir su formación y que encuentra múltiples obstáculos (Peralta, 2007). Las cifras sobre estudiantes con discapacidad recogidas en diversos estudios (EADSNE, 2011, Eurydice, 2012; OCDE, 2003; Orr *et al.*, 2011) constatan este incremento en la educación superior en toda Europa, pero ponen de relieve que el potencial previsible de estudiantes con discapacidad debería ser mayor en las universidades (Watkins, 2011).

LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD: DEL ÁMBITO ESCOLAR AL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La política en materia educativa, en general, y la referida a la educación universitaria en

particular, está orientada en Europa a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo enfoque inclusivo no admite dudas. Sin embargo, su desarrollo práctico, así como la eficacia de su implementación, dependen de múltiples factores; entre ellos, uno de los más influyentes se refiere a la actitud de los miembros de cualquier comunidad educativa, entendiendo este constructo como “una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud” (Fishbein, 1975: 29). De ahí que la investigación haya puesto de relieve que las actitudes y percepciones hacia la discapacidad constituyen uno de los obstáculos más complejos de superar (Bunch y Valeo, 2004; Suriá *et al.*, 2011).

Son numerosos los estudios sobre actitudes hacia la discapacidad desde las primeras aportaciones realizadas en los años treinta y cuarenta del pasado siglo por Edward Kellogg Strong, Roger Barker y Paul Mussen. Estos autores impulsaron los primeros intentos por estudiar de forma objetiva, aunque con análisis discretos, las actitudes hacia las personas con determinadas discapacidades. A partir de aquí se presentan diversos instrumentos (Cuadro 1) que han tratado de evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad controlando la distorsión que la deseabilidad social puede generar en las respuestas (White *et al.*, 2006).

Cuadro 1. Instrumentos para medir las actitudes hacia las personas con discapacidad

| Instrumento | Autor/es | Año |
|---|-----------------------------|------|
| Attitude toward Disabled People Scale | Yuker, Block y Campbell | 1960 |
| Disability Social Distance Scale | Tringo | 1970 |
| Disability Factor Scale-General | Siller | 1970 |
| Attitudes of Disability Scale | Linkowski | 1971 |
| Attitudes toward Handicapped Individuals | Lazar | 1973 |
| Multidimensional Attitude Scale on Mental Retardation | Harth | 1974 |
| The Acceptance Scale | Voeltz | 1980 |
| Attitudes toward Mainstreaming Scale | Berryman, Neal y Berryman | 1980 |
| Attitude toward Treatment of Disabled Students | Fonosch y Schwab | 1981 |
| Scale of Attitudes toward Disabled Persons | Antonak | 1982 |
| Disability Social Relationship Scale | Grand, Bernier y Strohmer | 1982 |
| Attitudes toward Inclusive Education Scale | Wilczenski | 1992 |
| Disabled Persons Scale | Gething y Wheeler | 1992 |
| Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad | Verdugo, Arias y Jenaro | 1994 |
| College Student Experiences Questionnaire | Pace y Kuh | 1998 |
| Concerns about Inclusive Education Scale | Sharma, Ee y Desai | 2003 |
| Disability Social Relations Generalized Disability Scale | Hergenrather y Rhodes | 2007 |
| The Multidimensional Attitudes Scale toward Persons with Disabilities | Findler, Vilchinsk y Werner | 2007 |

Fuente: adaptado de Gosden Kichen, 2007.

Entre los instrumentos más destacados para identificar las actitudes hacia la discapacidad encontramos la Attitude toward Disabled Persons Scale (ATDP) unidimensional (Yuker *et al.*, 1966), el instrumento de mayor trascendencia mundial, que ha sido traducido a 13 idiomas (Yuker y Block, 1986) y empleado con validez en estudios transculturales (Grames y Leverentz, 2010). A pesar de su repercusión, Siller (1970) mostró su desacuerdo inicial con esta concepción unidimensional y publicó la Disability Factor Scale-General (DFS), cuya estructura factorial ha sido también confirmada por otras investigaciones.

Posteriormente se publicaron la Scale of Attitudes towards Disabled Persons (SADP) (Antonak, 1982); la Mental Retardation Misconceptions Scale (Antonak y Livneh,

1988) y la Disabled Persons Scale (IDP) (Gething y Wheeler, 1992); esta última también ha mostrado una importante validez transcultural (Forlin *et al.*, 1999), desde enfoques multidimensionales, que se revelan como los más empleados en la construcción de instrumentos y en el diseño de las iniciativas de formación que se derivan de la recogida de información para mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad (Findler *et al.*, 2007).

En el contexto español, los estudios sobre actitudes hacia la discapacidad han sido relevantes (Alemany y Villuendas 2004; Verdugo *et al.*, 2002) y se han centrado fundamentalmente en los colectivos de pertenencia, en las actitudes del profesorado y en las actitudes de las familias. Uno de los instrumentos más utilizados en el ámbito iberoamericano es la

Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Verdugo *et al.*, 1994). Esta herramienta multidimensional consta de cinco factores desde los que se abordan las actitudes hacia las capacidades/limitaciones de las personas con discapacidad, el reconocimiento/negación de sus derechos, la implicación personal y la atribución de roles hacia estas personas por parte de los encuestados.

A diferencia de lo que ha sucedido en las etapas no universitarias, las investigaciones sobre la discapacidad en la educación superior no son tan abundantes, si bien hay estudios destacados que se han centrado en el acceso a los estudios universitarios (De la Red *et al.*, 2002), los servicios y programas de apoyo universitario así como las adaptaciones curriculares en las asignaturas (Forteza y Ortego, 2003; Díez *et al.*, 2008; Trujillo y Cayo, 2006), las actitudes y participación en la vida universitaria (Konur, 2006; Sachs y Schreuer, 2011), el rol docente (Fernández Batanero, 2011), la accesibilidad y diseño universal (Aragall, 2006; Guasch *et al.*, 2010) o, de manera global, en las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad (Alcantud *et al.*, 2000) y su vinculación con las áreas de conocimiento a la que se adscriben sus estudios en la universidad (Polo *et al.*, 2011).

El denominador común de estas investigaciones es haber puesto de relieve la importancia de conocer las actitudes que se generan en la comunidad universitaria acerca de los estudiantes con discapacidad, ya que éstas son determinantes para adecuar las iniciativas institucionales que se desarrolleen; para impulsar programas de formación que permitan modificar su influencia en la acción docente; y por su repercusión en las relaciones académicas y en el conjunto de elementos que integran la dimensión social de los estudios universitarios.

OBJETIVOS

La investigación cuyos resultados se presentan en este artículo tuvo como objetivos generales:

1) conocer las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad que tiene el alumnado y el profesorado universitario de todas las ramas de conocimiento de una universidad del sur de España; y 2) validar una escala de medición de actitudes de elaboración propia.

En concreto, los objetivos que guiaron la investigación, de acuerdo a la revisión de la literatura nacional e internacional especializada, fueron: 1) analizar las actitudes del profesorado y de los estudiantes hacia la realización de adaptaciones curriculares en las asignaturas; 2) conocer si el alumnado y profesorado valoran en la misma línea la acción docente respecto al alumnado con discapacidad que se realiza en la realidad del aula; 3) valorar las actitudes hacia la accesibilidad universal y la participación en la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad; 4) indagar si la rama de conocimiento a la que pertenecen las titulaciones que cursan los estudiantes, y en las que imparte docencia el profesorado, constituyen una variable que condiciona la orientación de las actitudes hacia la discapacidad; 5) identificar si el contacto previo con personas con discapacidad condiciona las respuestas y, por tanto, la actitud de los participantes.

La hipótesis que orienta este trabajo es que la rama de conocimiento donde se integran profesorado y estudiantes, así como las experiencias previas de contacto con la discapacidad, influye en las tendencias de respuesta y en las actitudes manifestadas por los participantes.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo constituida por 367 docentes universitarios en activo de una universidad española (244 hombres y 123 mujeres) y 2 mil 025 estudiantes (762 hombres y 1 mil 263 mujeres) pertenecientes a todas las titulaciones de grado que componen la oferta formativa de la institución y que supone 23 y 9 por ciento,

respectivamente, del total de la población. La muestra fue tomada siguiendo las directrices del muestreo por conglomerados considerando las ramas de conocimiento y la titulación (estudiantes) y el centro (profesorado) como unidades de muestreo respectivas, y asumiendo un intervalo de confianza de 95 por ciento y un margen de error de +/- .05.

El profesorado participante tiene una experiencia docente en la universidad de más de diez años (84 por ciento) y, de acuerdo a la distribución general, se adscribe a la rama de Arquitectura e ingenierías (26.7 por ciento), Ciencias sociales y jurídicas (25.6 por ciento), Ciencias de la salud (19.9 por ciento), Ciencias (14.7 por ciento) y Arte y humanidades (13.2 por ciento). Con respecto a la vinculación con la discapacidad, 76.7 por ciento manifiesta tener o haber tenido contacto con este colectivo, mayoritariamente con las discapacidades físicas (65.8 por ciento), visuales (44.7 por ciento) o auditivas (32.0 por ciento). Entre los motivos del contacto está la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula (39.8 por ciento), el contacto laboral (36.8 por ciento), de ocio/ amistad (27.4 por ciento) y el contacto familiar (25.9 por ciento).

Los estudiantes se distribuyen, por rama de conocimiento, de la siguiente manera: Ciencias sociales y jurídicas, 51.5 por ciento; Arquitectura e ingenierías, 26.5 por ciento; Arte y humanidades, 10 por ciento; Ciencias de la salud, 8 por ciento; y Ciencias, 7 por ciento. El 74.1 por ciento manifestó tener contacto con personas con discapacidad, mayoritariamente con discapacidad física (52.2 por ciento), auditiva (22.4 por ciento) o visual (20.4 por ciento), y los motivos principales son las relaciones de ocio y amistad (36.5 por ciento) y familiares (27.0 por ciento).

Instrumento

Se diseñó específicamente un instrumento denominado Escala CUNIDIS (Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad), de acuerdo a las fases implicadas en el desarrollo de instrumentos de medida (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008), la selección empírica de ítems (Prat y Doval, 2003) y una adecuada distribución y claridad en la evaluación (Vallejo, 2006). En su versión preliminar, elaborada a partir de la revisión de la literatura, la escala incluyó 89 ítems agrupados teóricamente, de acuerdo a las investigaciones y estudios previos, en cuatro factores que se confirmaron, posteriormente, en el análisis factorial (adaptaciones en las asignaturas; acción docente; accesibilidad; y comunidad universitaria). Se supone que éstas son las cuestiones principales que se abordan.

Con la intención de asegurar la validez de contenido y la aplicabilidad del instrumento, en su primera versión, fue sometido a un doble proceso:

- a) Juicio de expertos, donde seis participantes analizaron la adecuación de los ítems con la dimensión que evaluaban mediante una escala Lickert de cinco opciones de respuesta, empleando el acuerdo inter-jueces para la eliminación de los ítems que generaban confusión.
- b) Estudio piloto realizado sobre una muestra de 170 estudiantes y 15 profesores que permitió, nuevamente, eliminar ítems que por su formulación o dificultad de comprensión generaban errores. Así, de los 49 ítems iniciales, 40 permanecieron en la versión definitiva (Cuadro 2). El cuestionario consta, además, de 7 variables de clasificación (sexo, edad, titulación, curso, contacto previo con personas con discapacidad, motivo y tipo de discapacidad).

Cuadro 2. Versión definitiva de la Escala CUNIDIS

| Indique su grado de acuerdo (de 1 a 5) con las afirmaciones que se realizan | | | | |
|---|----------------------|-----------------|---------------------|-------------------------------|
| 1 Totalmente en desacuerdo | 2 Poco de acuerdo | 3 De acuerdo | 4 Muy de acuerdo | 5 Totalmente de acuerdo |
| Respecto a los estudiantes con discapacidad, el profesorado debe: | | | | |
| 1. ...adaptar los objetivos de las asignaturas | | | | |
| 2. ...adaptar los contenidos de las asignaturas | | | | |
| 3. ...adaptar la metodología empleada en las clases | | | | |
| 4. ...adaptar las actividades a desarrollar en las asignaturas | | | | |
| 5. ...adaptar los materiales empleados en las actividades | | | | |
| 6. ...adaptar los instrumentos de evaluación | | | | |
| 7. ...adaptar los criterios de evaluación/calificación | | | | |
| 8. ...adaptar las prácticas de la titulación | | | | |
| 9. ...ampliar el tiempo para exámenes y entrega de trabajos | | | | |
| 10. ...realizar tutorías de manera habitual | | | | |
| Respecto a los estudiantes con discapacidad, en la realidad del aula el profesorado: | | | | |
| 11. ...adapta los objetivos de las asignaturas | | | | |
| 12. ...adapta los contenidos de las asignaturas | | | | |
| 13. ...adapta la metodología empleada en las clases | | | | |
| 14. ...adapta las actividades a desarrollar en las asignaturas | | | | |
| 15. ...adapta los materiales empleados en las actividades | | | | |
| 16. ...adapta los instrumentos de evaluación | | | | |
| 17. ...adapta los criterios de evaluación | | | | |
| 18. ...adapta las prácticas de la titulación | | | | |
| 19. ...amplía el tiempo para los exámenes y entrega de trabajos | | | | |
| 20. ...realiza tutorías de manera habitual | | | | |
| Respecto a la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad: | | | | |
| 21. ...la facultad/escuela no tiene barreras arquitectónicas | | | | |
| 22. ...el equipamiento de las clases está adaptado | | | | |
| 23. ...las condiciones de las clases favorecen el acceso y movilidad | | | | |
| 24. ...la disposición de las clases permite el trabajo en grupo | | | | |
| 25. ...se emplean tecnologías para el seguimiento de las clases | | | | |
| 26. ...los materiales impresos/audiovisuales de clase están adaptados | | | | |
| 27. ...se cuenta con apoyos humanos y materiales para seguir las clases | | | | |
| 28. ...se realizan todas las prácticas de la titulación | | | | |
| 29. ...participan en todas las actividades en clase | | | | |
| 30. ...tienen similares dificultades que el resto de los compañeros/as | | | | |
| Respecto a la sensibilización y relaciones de los estudiantes con discapacidad: | | | | |
| 31. ...las iniciativas universitarias para la sensibilización y concienciación sobre discapacidad son adecuadas | | | | |
| 32. ...todos los estudiantes pueden participar en las actividades culturales, deportivas y de ocio que se organizan | | | | |
| 33. ...los compañeros respetan la disposición de la clase para facilitar el acceso y movilidad de estos estudiantes | | | | |
| 34. ...la comunicación con el profesorado es fluida | | | | |
| 35. ...la relación de los estudiantes y el profesorado de la facultad/escuela es adecuada | | | | |
| 36. ...la relación de los estudiantes y el resto de compañeros de la facultad/escuela es la adecuada | | | | |
| 37. ...el profesorado de la universidad está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad | | | | |
| 38. ...un estudiante con discapacidad puede estudiar cualquier titulación | | | | |
| 39. ...un estudiante con discapacidad puede ser un buen profesional | | | | |
| 40. ...la universidad está preparada para formar y atender a estudiantes con discapacidad | | | | |

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Este estudio pertenece a una investigación más amplia que se está desarrollando con CUNIDIS en varias universidades españolas, portuguesas, argentinas y brasileñas. En el caso de los estudiantes el cuestionario se administró presencialmente, de forma colectiva en su sesión de clase, previa solicitud de colaboración y aceptación del profesorado para emplear sus horas de docencia. A dicho colectivo se le remitió personalmente el cuestionario. A todos los participantes se les informó de la participación voluntaria y la confidencialidad de los datos. Para evitar el efecto de deseabilidad social, se les instó a contestar con la mayor sinceridad posible. Tras la recogida de los datos éstos se informatizaron para su posterior análisis estadístico.

Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 19.0. Se realizó un análisis de fiabilidad y validez de constructo del instrumento. Además, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes

principales y rotación Varimax y confirmatorio, con el fin de analizar la estructura factorial del instrumento. A continuación se realizó un análisis de estadísticos descriptivos, un análisis de diferencias de medias en función del sexo, colectivo y contacto previo; y un análisis de varianza (ANOVA), en función de la rama de conocimiento del profesorado y de los estudiantes. Finalmente se realizó un análisis discriminante a través de la Lambda de Wilks.

RESULTADOS

Validación del instrumento

Análisis de fiabilidad

El análisis de fiabilidad por consistencia interna revela un α de Cronbach de 0.921 y la existencia de cuatro escalas unifactoriales que lo componen: 1) adaptaciones en las asignaturas (α : 0.898); 2) acción docente (α : 0.931); 3) accesibilidad (α : 0.877); y 4) comunidad universitaria (α : 0.805). Estos datos se corroboran en el método de las dos mitades y la fórmula de corrección de Spearman-Brown (0.89) (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis factorial de la Escala CUNIDIS

| Ítem | Media | Desviación típica | Factor 1 Adaptaciones en las asignaturas | Factor 2 Acción docente | Factor 3 Accesibilidad | Factor 4 Comunidad universitaria |
|------|-------|-------------------|---|----------------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| 1 | 3.00 | 1.28 | .724 | | | |
| 2 | 2.85 | 1.26 | .726 | | | |
| 3 | 3.73 | 1.10 | .692 | | | |
| 4 | 3.69 | 1.06 | .727 | | | |
| 5 | 3.81 | 1.09 | .684 | | | |
| 6 | 3.16 | 1.26 | .711 | | | |
| 7 | 3.16 | 1.26 | .711 | | | |
| 8 | 3.71 | 1.16 | .634 | | | |
| 9 | 3.20 | 1.31 | .525 | | | |
| 10 | 3.67 | 1.17 | .509 | | | |
| 11 | 2.26 | 1.31 | | .851 | | |
| 12 | 2.22 | 1.30 | | .848 | | |
| 13 | 2.51 | 1.40 | | .873 | | |
| 14 | 2.53 | 1.41 | | .877 | | |
| 15 | 2.61 | 1.46 | | .874 | | |
| 16 | 2.42 | 1.40 | | .874 | | |
| 17 | 2.42 | 1.40 | | .874 | | |
| 18 | 2.49 | 1.44 | | .864 | | |
| 19 | 2.37 | 1.45 | | .830 | | |
| 20 | 2.65 | 1.50 | | .806 | | |
| 21 | 2.44 | 1.23 | | | .477 | |
| 22 | 2.21 | 1.04 | | | .756 | |
| 23 | 2.22 | 1.07 | | | .761 | |
| 24 | 2.44 | 1.16 | | | .637 | |
| 25 | 3.06 | 1.20 | | | .472 | |
| 26 | 2.65 | 1.22 | | | .574 | |
| 27 | 2.52 | 1.21 | | | .544 | |
| 28 | 2.49 | 1.34 | | | .424 | |
| 29 | 2.64 | 1.30 | | | .444 | |
| 30 | 2.37 | 1.27 | | | .470 | |
| 31 | 2.66 | 1.16 | | | | .436 |
| 32 | 2.69 | 1.26 | | | | .465 |
| 33 | 3.17 | 1.29 | | | | .619 |
| 34 | 3.10 | 1.22 | | | | .726 |
| 35 | 3.08 | 1.11 | | | | .766 |
| 36 | 3.21 | 1.16 | | | | .770 |
| 37 | 2.58 | 1.23 | | | | .623 |
| 38 | 2.79 | 1.40 | | | | .379 |
| 39 | 4.19 | 1.09 | | | | .478 |
| 40 | 2.72 | 1.12 | | | | .504 |

Factor 1: $\alpha: 0.898$; factor 2: $\alpha: 0.931$; factor 3: $\alpha: 0.877$; factor 4: $\alpha: 0.805$.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de validez

El estudio de la validez se desarrolló, en primer lugar, a través de una correlación entre ítems para identificar aquellos con bajas correlaciones respecto al resto del instrumento, si bien todos los ítems presentaron correlaciones superiores a 0.73. En segundo lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio y, con un índice KMO 0.91 y $p<0.001$ en la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtuvieron los cuatro factores indicados con autovalores >1 y que en conjunto explican 87.29 por ciento de la varianza total. El primer factor explicó 43.22 por ciento de la varianza; el segundo un 18.33 por ciento; el tercero 16.86 por ciento y el cuarto 8.86 por ciento. También se realizó un análisis descriptivo de los ítems, donde se obtuvieron coeficientes de asimetría y curtosis próximos al valor cero y por debajo del valor 2.0 respectivamente, tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica semejanza con la curva normal. Para comprobar la estructura factorial en la población general, se realizó un análisis factorial confirmatorio con el módulo AMOS del paquete estadístico SPSS 19.0, que puso de manifiesto el buen ajuste del modelo que se proponía: $\chi^2=897.029$, $p<0.000$; CFI= 0.96; RMSEA=0.63, de acuerdo a los criterios de diversos autores (Byrne, 2010; Hu y Bentler, 1999).

Validez predictiva

El análisis de la validez predictiva se llevó a cabo a partir de los resultados de un análisis discriminante, tomando como criterio tener o no contacto previo con la discapacidad. Los resultados indican, utilizando como variables las cuatro escalas unifactoriales del instrumento, que se clasifica correctamente

el 74.1 por ciento de los participantes, con una lambda de Wilks significativa de $\Lambda=0.79$, $\chi^2=66.17$, $p<0.003$. El análisis dio como resultado una función discriminante con autovalor de 0.35, siendo su correlación canónica de 0.185. Los grupos centroides se situaron para el grupo de participantes con contacto con la discapacidad de (0.111) y para los participantes que manifestaron no tener contacto con discapacidad (-319). Además se hizo un análisis de varianza para establecer las diferencias significativas entre los colectivos que, unido a un análisis de medias, permitió afirmar que los participantes que manifestaron experiencias previas son más favorables a la realización de las adaptaciones curriculares y más críticos con los aspectos sobre accesibilidad y comunidad universitaria, independientemente del colectivo.

Actitudes hacia la realización de adaptaciones en las asignaturas

Tras el análisis de distribución de frecuencias (Tabla 2), los resultados muestran que el profesorado considera que no debe adaptar los objetivos ($\bar{x}=2.10$; 70.1 por ciento), los contenidos ($\bar{x}=1.93$; 74.8 por ciento) o los instrumentos y criterios de evaluación ($\bar{x}=1.90$; 55.1 por ciento) recogidos en las guías docentes. Sin embargo, los estudiantes manifiestan su acuerdo hacia tales adaptaciones con medias superiores $\bar{x}=3.15$. Destacan especialmente las respuestas favorables que tienen los estudiantes hacia la adaptación de las actividades ($\bar{x}=3.70$; 89.2 por ciento), de los materiales empleados ($\bar{x}=3.79$; 90.3 por ciento) y de las prácticas ($\bar{x}=3.77$; 88.3 por ciento). Donde nos encontramos un mayor acuerdo entre las actitudes del profesorado ($\bar{x}=3.72$; 87.6 por ciento) y los estudiantes ($\bar{x}=3.71$; 88.2 por ciento) es en la adaptación de la metodología del aula.

Tabla 2. Distribución de frecuencias

| Profesorado | | | | | | | Estudiantes | | | | | | | | |
|-------------|-------|------|------|------|------|------|-------------|------|-------|------|------|------|------|------|------|
| Ítem | Media | DT | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ítem | Media | DT | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2.10 | 1.23 | 42.5 | 28.2 | 12.8 | 10.2 | 6.4 | 1 | 3.15 | 1.21 | 9.8 | 18.5 | 36.5 | 16.2 | 18.9 |
| 2 | 1.93 | 1.11 | 47.0 | 27.8 | 13.9 | 7.5 | 3.8 | 2 | 3.01 | 1.20 | 10.6 | 24.3 | 32.3 | 17.8 | 14.7 |
| 3 | 3.72 | 1.13 | 6.4 | 6.0 | 26.3 | 32.0 | 29.3 | 3 | 3.71 | 1.09 | 3.0 | 8.6 | 31.2 | 27.0 | 30.0 |
| 4 | 3.56 | 1.07 | 5.3 | 7.5 | 35.0 | 30.5 | 21.8 | 4 | 3.70 | 1.06 | 2.0 | 7.9 | 31.9 | 30.2 | 27.1 |
| 5 | 3.85 | 1.21 | 4.5 | 5.3 | 24.1 | 25.6 | 39.1 | 5 | 3.79 | 1.08 | 2.4 | 6.8 | 30.9 | 26.9 | 32.5 |
| 6 | 2.90 | 1.34 | 19.9 | 20.3 | 24.8 | 19.5 | 15.4 | 6 | 3.20 | 1.23 | 9.6 | 17.8 | 31.8 | 22.0 | 18.4 |
| 7 | 3.21 | 1.32 | 10.9 | 16.5 | 28.2 | 22.2 | 20.7 | 7 | 3.77 | 1.13 | 3.2 | 7.8 | 29.1 | 24.8 | 34.4 |
| 8 | 3.36 | 1.27 | 7.9 | 18.8 | 25.6 | 22.6 | 24.8 | 8 | 3.15 | 1.31 | 11.3 | 22.0 | 26.3 | 18.9 | 21.1 |
| 9 | 3.79 | 1.30 | 9.0 | 6.4 | 20.7 | 22.2 | 41.4 | 9 | 3.63 | 1.15 | 3.7 | 10.0 | 33.5 | 22.4 | 29.7 |
| 10 | 3.83 | 1.20 | 4.5 | 5.3 | 23.1 | 27.6 | 39.1 | 10 | 3.25 | 1.07 | 2.3 | 6.9 | 29.9 | 27.9 | 32.5 |
| 11 | 1.77 | 1.16 | 33.1 | 30.8 | 15.8 | 6.4 | 1.9 | 11 | 2.35 | 1.31 | 10.4 | 26.4 | 34.5 | 10.4 | 5.3 |
| 12 | 1.66 | 1.05 | 34.6 | 38.0 | 7.9 | 7.5 | 0.4 | 12 | 2.31 | 1.32 | 11.1 | 28.5 | 30.9 | 11.6 | 4.8 |
| 13 | 2.60 | 1.47 | 12.8 | 18.4 | 28.2 | 19.2 | 9.8 | 13 | 2.50 | 1.40 | 8.1 | 23.9 | 32.2 | 14.9 | 7.5 |
| 14 | 2.52 | 1.43 | 11.3 | 22.9 | 30.1 | 13.9 | 9.8 | 14 | 2.53 | 1.41 | 7.2 | 22.5 | 33.7 | 14.8 | 8.1 |
| 15 | 2.77 | 1.43 | 5.3 | 16.2 | 39.1 | 14.7 | 12.8 | 15 | 2.59 | 1.46 | 7.9 | 22.5 | 29.7 | 16.0 | 10.5 |
| 16 | 2.32 | 1.43 | 16.5 | 28.6 | 22.2 | 11.3 | 9.4 | 16 | 2.44 | 1.40 | 8.7 | 26.3 | 30.1 | 13.7 | 7.5 |
| 17 | 2.21 | 1.40 | 16.2 | 25.2 | 25.9 | 12.0 | 5.6 | 17 | 2.53 | 1.45 | 8.1 | 22.2 | 31.4 | 14.9 | 9.4 |
| 18 | 2.70 | 1.62 | 12.8 | 21.4 | 19.9 | 15.0 | 18.8 | 18 | 2.32 | 1.42 | 14.0 | 26.5 | 25.4 | 12.7 | 7.6 |
| 19 | 3.03 | 1.68 | 9.0 | 12.8 | 24.1 | 14.7 | 27.4 | 19 | 2.60 | 1.47 | 8.0 | 20.4 | 31.9 | 15.2 | 10.9 |
| 20 | 3.93 | 1.20 | 2.5 | 3.3 | 22.1 | 31.6 | 39.1 | 20 | 3.45 | 1.05 | 1.05 | 7.2 | 30.9 | 25.9 | 32.5 |
| 21 | 2.37 | 1.31 | 30.1 | 27.8 | 18.4 | 13.2 | 8.6 | 21 | 2.46 | 1.22 | 23.9 | 29.0 | 26.1 | 12.3 | 7.3 |
| 22 | 2.26 | 1.03 | 23.3 | 43.2 | 21.8 | 7.1 | 4.5 | 22 | 2.19 | 1.03 | 27.4 | 39.4 | 21.9 | 7.7 | 3.2 |
| 23 | 2.44 | 1.16 | 23.3 | 33.1 | 24.8 | 12.0 | 6.4 | 23 | 2.18 | 1.05 | 29.8 | 36.6 | 21.0 | 9.5 | 2.9 |
| 24 | 2.45 | 1.30 | 30.1 | 27.1 | 16.5 | 18.4 | 7.5 | 24 | 2.43 | 1.13 | 23.1 | 31.8 | 27.2 | 12.3 | 5.1 |
| 25 | 3.16 | 1.31 | 10.9 | 13.9 | 33.8 | 19.5 | 19.5 | 25 | 3.05 | 1.18 | 8.7 | 18.6 | 37.0 | 21.7 | 12.2 |
| 26 | 2.48 | 1.27 | 18.0 | 27.8 | 27.4 | 14.7 | 6.8 | 26 | 2.69 | 1.21 | 15.6 | 25.0 | 33.4 | 15.0 | 8.6 |
| 27 | 2.07 | 1.22 | 30.1 | 30.1 | 19.2 | 10.5 | 3.4 | 27 | 2.59 | 1.20 | 12.9 | 26.0 | 35.9 | 14.0 | 6.0 |
| 28 | 2.22 | 1.49 | 10.9 | 19.5 | 30.5 | 13.9 | 6.4 | 28 | 2.50 | 1.31 | 8.6 | 22.9 | 39.0 | 11.9 | 6.2 |
| 29 | 2.73 | 1.40 | 2.6 | 16.9 | 36.5 | 22.9 | 7.1 | 29 | 2.61 | 1.28 | 7.4 | 23.1 | 40.0 | 12.4 | 7.7 |
| 30 | 2.24 | 1.15 | 11.3 | 41.0 | 25.6 | 10.0 | 2.6 | 30 | 2.38 | 1.27 | 19.1 | 26.4 | 29.7 | 11.9 | 6.0 |
| 31 | 2.35 | 1.19 | 21.4 | 29.7 | 26.7 | 14.3 | 3.4 | 31 | 2.72 | 1.15 | 10.6 | 24.1 | 40.7 | 14.1 | 6.9 |
| 32 | 2.21 | 1.28 | 12.8 | 33.5 | 25.6 | 12.0 | 3.4 | 32 | 2.76 | 1.24 | 11.8 | 27.8 | 30.6 | 16.2 | 10.5 |
| 33 | 3.25 | 1.55 | 3.8 | 7.1 | 25.6 | 28.9 | 22.9 | 33 | 3.14 | 1.25 | 6.0 | 15.4 | 36.3 | 23.0 | 15.2 |
| 34 | 3.23 | 1.45 | 1.9 | 7.9 | 29.7 | 32.3 | 17.3 | 34 | 3.08 | 1.18 | 3.7 | 13.7 | 43.6 | 23.2 | 10.6 |
| 35 | 3.30 | 1.30 | 0.8 | 8.3 | 36.1 | 30.5 | 16.5 | 35 | 3.05 | 1.07 | 3.7 | 13.1 | 50.0 | 21.3 | 1.6 |
| 36 | 3.11 | 1.57 | 0.8 | 4.5 | 28.6 | 35.0 | 15.0 | 36 | 3.21 | 1.08 | 2.6 | 9.8 | 45.9 | 28.1 | 9.7 |
| 37 | 1.95 | 1.04 | 30.1 | 42.1 | 13.5 | 8.3 | 1.5 | 37 | 2.69 | 1.24 | 8.5 | 26.2 | 34.7 | 16.9 | 7.0 |
| 38 | 2.15 | 1.21 | 34.6 | 27.8 | 20.3 | 9.8 | 4.9 | 38 | 2.88 | 1.40 | 16.1 | 24.1 | 23.8 | 15.6 | 17.9 |
| 39 | 4.27 | 0.94 | 1.1 | 0.8 | 18.0 | 26.7 | 52.6 | 39 | 4.16 | 1.12 | 1.4 | 4.2 | 17.4 | 22.3 | 52.9 |
| 40 | 2.38 | 1.17 | 16.5 | 33.5 | 29.3 | 10.5 | 4.9 | 40 | 2.78 | 1.11 | 8.5 | 24.8 | 41.7 | 15.3 | 6.6 |

1) Totalmente en desacuerdo; 2) poco de acuerdo; 3) de acuerdo; 4) muy de acuerdo; 5) totalmente de acuerdo.

Fuente: elaboración propia

Actitudes hacia la acción docente que el profesorado realiza

Cuando es consultado por su acción docente el profesorado refleja respuestas coherentes con lo manifestado en el factor 1: consideran que en la práctica del aula no se adaptan los objetivos ($\bar{x}=1.77$; 79.7 por ciento), los contenidos ($\bar{x}=1.66$; 80.5 por ciento) o los instrumentos y criterios de evaluación ($\bar{x}=2.21$; 67.3 por ciento). Los estudiantes, por su parte, muestran una tendencia de respuesta mayoritariamente cercana al desacuerdo con los ítems de este factor, y sus medias se asemejan a las registradas por el profesorado, especialmente en lo relativo a la adaptación de los objetivos ($\bar{x}=2.35$; 36.8 por ciento) y contenidos ($\bar{x}=2.31$; 39.6 por ciento) de las diferentes asignaturas.

Actitudes sobre la accesibilidad universal y la participación en la comunidad universitaria del alumnado con discapacidad

Tanto estudiantes como profesorado consideran que no existe accesibilidad en sus respectivos centros, ni en las aulas, aunque sí reconocen que se adaptan algunos materiales y se emplean tecnologías de apoyo para el seguimiento de las clases por parte de los estudiantes con discapacidad. En cuanto al factor de comunidad universitaria, nuevamente ambos colectivos manifiestan que las iniciativas

universitarias en materia de discapacidad no son adecuadas, si bien un importante número (42 por ciento) desconoce tales actuaciones. Encontramos dos aspectos destacables: por un lado, los estudiantes consideran que el profesorado no está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad ($\bar{x}=2.49$; 72.02 por ciento), actitud confirmada por los propios docentes ($\bar{x}=2.15$, 85.7 por ciento); y por otro lado, mientras el profesorado considera que los estudiantes con discapacidad no pueden estudiar cualquier titulación ($\bar{x}=2.15$; 62.04 por ciento), los estudiantes tienen una actitud favorable en este sentido ($\bar{x}=3.08$; 77.8 por ciento).

Análisis de diferencias de media

Dado que la consistencia interna del cuestionario y de las escalas que lo componen es alta, estimamos conveniente mostrar el análisis de diferencias de medias tomando como referencia los valores absolutos de cada una de las escalas, con el propósito de destacar, aún más, las posibles diferencias significativas obtenidas.

En cuanto al sexo (Tabla 3), los datos muestran que existen diferencias significativas ($p\leq.00$), ya que las profesoras y las estudiantes consideran con mayor determinación que deben realizarse adaptaciones en las asignaturas.

Tabla 3. Análisis de diferencias de medias por sexo

| Escalas unifactoriales | Profesorado | | Estudiantes | | T | Sig. |
|-------------------------------|-------------|------------|-------------|------------|-------|------|
| | Media | Desv. típ. | Media | Desv. típ. | | |
| Adaptación en las asignaturas | 30.32 | 31.17 | 6.86 | 7.01 | -2.84 | .005 |
| Acción docente | 22.71 | 21.57 | 10.55 | 11.18 | 2.44 | .015 |
| Accesibilidad | 25.37 | 24.81 | 7.78 | 7.25 | 1.73 | .082 |
| Comunidad universitaria | 29.85 | 30.43 | 8.15 | 7.05 | -1.76 | .078 |

Fuente: elaboración propia.

Desde la variable *colectivo* (Tabla 4), y con una significación de $p\leq.00$ en los dos casos señalados, constatamos que es el profesorado el que registra una actitud más negativa que la mostrada por los estudiantes hacia la

realización de las adaptaciones en las asignaturas. En cuanto a la acción docente, los estudiantes muestran puntuaciones más negativas sobre las adaptaciones que se realizan en la realidad del aula.

Tabla 4. Análisis de diferencias de medias entre colectivos (profesorado y estudiantes)

| Escalas unifactoriales | Profesorado | | Estudiantes | | T | Sig. |
|-------------------------------|-------------|------------|-------------|------------|-------|------|
| | Media | Desv. típ. | Media | Desv. típ. | | |
| Adaptación en las asignaturas | 28.42 | 6.53 | 31.11 | 6.97 | -2.84 | .000 |
| Acción docente | 28.19 | 8.13 | 30.44 | 7.44 | -1.76 | .000 |
| Accesibilidad | 24.49 | 7.13 | 25.08 | 7.53 | 1.70 | .183 |
| Comunidad universitaria | 21.57 | 10.11 | 22.15 | 11.11 | 1.04 | .352 |

Fuente: elaboración propia.

Tomando como variable la rama de conocimiento en la que se agrupan las diferentes titulaciones (Tabla 5), encontramos que en todas las categorías se registra una alta significación ($p \leq .00$). En todos los factores el profesorado y los estudiantes de la rama de Ciencias sociales y jurídicas, y en menor medida los

adscritos a Ciencias de la salud, tienen puntuaciones superiores y más favorables hacia las cuestiones planteadas respecto de quienes están en la rama de Arquitectura e ingenierías, que registra las puntuaciones más bajas, excepto en las cuestiones vinculadas con accesibilidad.

Tabla 5. Análisis de diferencias de medias entre ramas de conocimiento

| Escalas unifactoriales | Rama 1 | | Rama 2 | | Rama 3 | | Rama 4 | | Rama 5 | | F | Sig. | Con-traste |
|-------------------------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|-------|------|--------------|
| | Media | Desv. típ. | | | |
| Adaptación en las asignaturas | 31.65 | 6.70 | 30.29 | 7.21 | 29.76 | 7.52 | 32.00 | 7.26 | 29.30 | 6.76 | 13.96 | .000 | 3<1 4>5 |
| Acción docente | 19.52 | 13.02 | 19.59 | 12.61 | 17.70 | 11.84 | 23.85 | 9.45 | 21.64 | 11.17 | 20.34 | .000 | 4>1,2,3,5 |
| Accesibilidad | 24.90 | 8.26 | 22.01 | 7.59 | 24.03 | 7.65 | 26.13 | 7.01 | 24.23 | 7.56 | 15.40 | .000 | 3<5 4>3,5 |
| Comunidad universitaria | 29.50 | 7.37 | 28.34 | 7.55 | 27.21 | 8.81 | 32.12 | 6.41 | 28.29 | 8.11 | 39.66 | .000 | 4>1,2,3,5 |

1) Arte y humanidades; 2) Ciencias; 3) Ciencias de la salud; 4) Ciencias sociales y jurídicas; 5) Arquitectura e ingenierías.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permiten extraer varias conclusiones respecto de los objetivos que guiaron la investigación, ya que nos aportan una visión global de las actitudes que tanto el profesorado como los estudiantes tienen hacia la discapacidad en la universidad y sus diferentes dimensiones. Los datos ponen de relieve lo controvertido de las adaptaciones curriculares en las asignaturas en la universidad (Alcedo *et al.*, 2007; Arnaiz, 2000; Dalmau

et al., 2011) y los aspectos vinculados a la comunidad universitaria (Shevlin *et al.*, 2004).

Las diferencias de actitud se producen, principalmente, por el colectivo y la rama de conocimiento a la que pertenecen. Una explicación posible es que las actitudes están condicionadas por la realidad en la que actúan, muy diferente según la naturaleza de las propias titulaciones que cursan los estudiantes o donde imparte docencia el profesorado, es decir, la rama de conocimiento. Se confirma la importancia de este aspecto, como ya

apuntaron Polo *et al.* (2011), dado que los que pertenecen al área de Ciencias sociales y jurídicas o al área de Ciencias de la salud, mantienen actitudes diferentes al resto, sobre todo frente a los de Arquitectura e ingenierías. Las diferencias entre estas áreas es indiscutible, primero por los perfiles profesionales del profesorado y, segundo, por las características de las titulaciones que se incluyen en estas áreas, algunas de ellas vinculadas de forma directa con el mundo de la discapacidad.

Además de estas diferencias, el contacto con personas con discapacidad constituye la variable que condiciona el nivel y calidad de las respuestas en la línea de estudios previos (Newberry y Parish, 1987; Suriá, 2011; Wai y Man, 2006; Yazbeck *et al.*, 2004). Si el contacto con personas con discapacidad, la información y la formación previa adquieren un valor clave, se requerirá entonces el desarrollo efectivo de los planteamientos recogidos en la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior, cuestión a la que se puede y debe responder de manera concreta a través de los planes de acción para el alumnado con discapacidad en cada universidad (Cayo, 2008).

La adopción e incorporación de estas medidas requerirá también de la suficiente sensibilidad en la gestión de las instituciones de educación superior para que se contribuya de manera oficial hacia tal objetivo. Para ello, y desde el necesario respaldo institucional, se deben promover diferentes acciones formativas, tal y como lo venimos haciendo en la Universidad de Oviedo, para analizar las principales dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que el profesorado universitario enfrenta, y que están vinculadas con las necesidades educativas específicas. Por otra parte, tales acciones deben proporcionar orientaciones prácticas al profesorado para realizar adaptaciones curriculares en las asignaturas que imparten y optimizar la respuesta educativa. Esta formación docente debe implementarse a través de una metodología práctica, desde el análisis de situaciones

reales, en un contexto compartido, donde participen profesores de todas las ramas de conocimiento, con la riqueza que esta interdisciplinariedad aporta. Todo ello con el objetivo de favorecer un enfoque ecosistémico (Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2011) que garantice la igualdad de oportunidades reforzando una actitud positiva hacia la diversidad.

Además, esto requiere plantear nuevas estrategias y un compromiso personal para que todos los estudiantes logren la integración socio profesional, en un contexto inclusivo que ofrezca las mismas oportunidades de aprendizaje y de desarrollo activo y autónomo en el aula. En esta línea, será fundamental, en estrecha relación con la formación del profesorado, el desarrollo de campañas de sensibilización y concienciación, así como un decidido impulso para que los planes de acción tutorial, y los programas de tutoría, permitan definir y ajustar realmente la respuesta educativa singular que requieren los estudiantes con discapacidad. Una cuestión clave será el establecimiento de tutorías específicas en función de las necesidades del alumnado, con especial atención a la integración de los nuevos estudiantes. Además, se deben establecer programas de tutoría permanente para que el estudiante con discapacidad pueda disponer de un apoyo a lo largo de sus estudios, en consonancia con el resto de iniciativas que se desarrollen (becas de acompañamiento, apoyo entre iguales, adaptación de materiales, etc.).

Los resultados obtenidos avalan la escala CUNIDIS como un instrumento de medida fiable y válido para evaluar las actitudes hacia la discapacidad en la universidad, por sus características psicométricas, su validez predictiva y el rigor metodológico seguido en las diferentes fases de su construcción, tal y como proponen Muñiz y Fonseca (2008).

También hemos de considerar ciertas limitaciones de nuestro estudio y algunas propuestas para investigaciones futuras. En primer lugar, no se ha hecho un estudio que

analice las diferencias en función del tipo de contacto previo con personas con discapacidad, es decir, que permita saber si existen diferencias de acuerdo al tipo de discapacidad que tienen las personas con las que se mantuvo contacto previo. Este aspecto resulta relevante, ya que el binomio formación/información puede influir en las decisiones que se adopten. En segundo lugar, hubiera sido interesante contrastar las tendencias de respuesta

obtenidas y la actitud que evidencian con los propios estudiantes con discapacidad, una línea en la que continuamos trabajando. En tercer lugar, el análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad puede arrojar importantes resultados para su éxito académico. Finalmente, para futuros estudios en este campo será importante abordar los asuntos mencionados y la validación del instrumento en otros contextos culturales.

REFERENCIAS

- ALCANTUD, Francisco, Vicente Ávila y María Celeste Asensi (2000), *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*, Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València, Estudi General.
- ALCEDO, María Ángeles, Antonio León Aguado, Sara Real Castelao, Meni González González y Begoña Rueda Ruiz (2007), “Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad”, *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, núm. 3, pp. 7-18.
- ALEMANY, Inmaculada y María Dolores Villuendas (2004), “Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 11, núm. 34, pp. 183-215.
- ÁLVAREZ-ARREGUI, Emilio y Alejandro Rodríguez-Martín (2011), “Ecosistemas de formación *blended-learning* para emprender y colaborar en la universidad. Valoración de los estudiantes sobre los recursos”, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, núm. 4, pp. 7-24.
- ANTONAK, Richard F. (1982), “Development and Psychometric Analysis of the Scale of Attitudes toward Disabled Persons”, *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, vol. 13, núm. 2, pp. 22-29.
- ANTONAK, Richard F. y Hanoch Livneh (1988), *The Measurement of Attitudes toward People with Disabilities: Methods, psychometrics and scales*, Springfield, Charles C. Thomas.
- ARAGALL, Francesc (coord.) (2006), *Libro blanco del diseño para todos en la universidad*, Madrid, IMSERSO/Fundación ONCE.
- ARNAIZ, Pilar (2000), “Las adaptaciones en el currículum universitario”, *Boletín del Real Patronato*, núm. 47, p. 151-168.
- BERRYMAN, Joan D., W.R. Neal Jr. y Charles Berryman (1980), *Attitudes toward Mainstreaming Scale*, Athens, University of Georgia.
- BOLLEN, Kenneth A. y J. Scott Long (1994), *Testing Structural Equation Models*, Newbury Park, Sage.
- BUNCH, Gary y Angela Valeo (2004), “Student Attitudes toward Peers with Disabilities in Inclusive and Special Education School”, *Disability & Society*, vol. 19, núm. 1, pp. 61-76.
- BYRNE, Barbara M. (2010), *Structural Equation Modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*, Nueva York, Routledge.
- CAYO, Luis (2008), “Guía para la elaboración de un plan de acción al alumnado con discapacidad en la universidad”, *La Cuestión Universitaria*, núm. 6, pp. 103-116.
- DALMAU, Mariona, Montserrat Llinares e Ingrid Sala (2011), “Percepción de los estudiantes universitarios españoles con discapacidad sobre los apoyos recibidos en su formación universitaria”, en José María Román, Miguel Ángel Martín y Juan Donoso Valdivieso (comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, Madrid, Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación, pp. 6099-6111.
- DE LA RED, Natividad, Rafael de la Puente, María del Carmen Gómez y Luis Carro (2002), *El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- DÍEZ, Emiliano, Miguel Ángel Verdugo, Maribel Campo, Isabel Sancho, Alba Alonso, Eva Moral e Isabel Carro (2008), *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad*, Salamanca, INICO.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2011), *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education.

- European Disability Forum (2007), *Creating an Inclusive Society: Mainstreaming disability based on the social economy example*, Brussels, Edition & Imprimerie.
- EURYDICE (2012), *The European Higher Education Area in 2012: Bologna process implementation report*, Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- FERNÁNDEZ Batanero, José María (2011), "Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 2, pp. 137-147.
- FINDLER, Liora, Noa Vilchinsky y Shirli Werner (2007), "The Multidimensional Attitudes Scale toward Persons with Disabilities (MAS): Construction and validation", *Rehabilitation Counseling Bulletin*, vol. 50, núm. 3, pp. 166-176.
- FISHBEIN, Martin e Icek Ajzen (1974), "Attitudes toward Objects as Predictors of Single and Multiple Behavioral Criteria", *Psychological Review*, vol. 81, núm. 1, pp. 59-74.
- FISHBEIN, Martin e Icek Ajzen (1975), *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An introduction to theory and research*, Reading, Addison-Wesley.
- FONOSCH, Gail y Lois O. Schwab (1981), "Attitudes of Selected University Faculty Members toward Disabled Students", *Journal of College Student Personnel*, vol. 22, núm. 3, pp. 229-235.
- FORLIN, Chris, Gerad Fogarty y Annemaree Caroll (1999), "Validation of the Factor Structure of the Interactions with Disabled Persons Scale", *Australian Journal of Psychology*, vol. 5, núm. 1, pp. 50-55.
- FORTEZA, Dolors y José Luis Ortega (2003), "Los servicios y programas de apoyo universitario para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación", *Revista de Educación Especial*, núm. 33, pp. 9-26.
- GETHING, Lindsay y Barbara Wheeler (1992), "The Interaction with Disabled Persons Scale: A new Australian instrument to measure attitudes towards people with disabilities", *Australian Journal of Psychology*, vol. 44, núm. 2, pp. 75-82.
- GOSDEN Kitchen, Suzanne (2007), *Perception of Students with Disabilities: An assessment of attitudes held by pre-service teachers*, Morgantown, West Virginia University.
- GRAMES, Molly y Cortney Leverenz (2010), "Attitudes toward Persons with Disabilities: A comparison of Chinese and American students", *UWL Journal of Undergraduate Research*, vol. XIII, en: <http://www.uwlax.edu/urc/JUR-online/> (consulta: 15 de enero de 2013).
- GRAND, Sheldon A., Joseph E. Bernier y Douglas C. Strohmer (1982), "Attitudes toward Disabled Persons as a Function of Social Context and Specific Disability", *Rehabilitation Psychology*, vol. 27, núm. 3, pp. 65-173.
- GUASCH, Daniel, Pilar Dotras y Montserrat Llinares (2010), *Los principios de accesibilidad universal y diseño para todos en la docencia universitaria*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- HARTH, Robert (1974), "Attitudes towards Minority Groups as a Construct in Assessing Attitudes towards the Mentally Retarded", *Education and Training of the Mentally Retarded*, vol. 6, núm. 4, pp. 142-147.
- HERGENRATHER, Kenneth y Scott Rhodes (2007), "Exploring Undergraduate Student Attitudes toward Persons with Disabilities: Application of the disability social relationship scale", *Rehabilitation Counseling Bulletin*, vol. 50, núm. 2, pp. 66-75.
- HU, Li-tze y Peter M. Bentler (1999), "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional criteria versus new alternatives", *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-55.
- KONUR, Ozcar (2006), "Teaching Disabled Students in Higher Education", *Teaching in Higher Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 351-363.
- LAZAR, Alfred (1973), *Attitudes toward Handicapped Individuals Scale (ATHI)*, Long Beach, California State University.
- LINKOWSKI, Donald C. (1971), "A Scale to Measure Acceptance of Disability", *Rehabilitation Counseling Bulletin*, vol. 14, núm. 4, pp. 236-244.
- MUÑIZ, José y Eduardo Fonseca-Pedrero (2008), "Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria", *Revista de Investigación en Educación*, vol. 5, pp. 13-25.
- NEWBERRY, Marva K. y Thomas S. Parish (1987), "Enhancement of Attitudes toward Handicapped Children through Social Interactions", *Journal of Social Psychology*, vol. 127, núm. 1, pp. 59-62.
- OCDE (2003), *Disability at Higher Education*, París, OCDE.
- ONU (2009), *Mainstreaming Disability in MDG Policies, Processes and Mechanisms: Development for all. Report of the Expert Group Meeting*, Nueva York, Secretariat for the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Division for Social Policy and Development.
- ORR, Dominic, Christoph Gwosc y Nicolai Netz (2011), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008-2011*, Bielefeld, Bertelsmann Verlag.
- PACE, C. Robert y George D. Kuh (1998), *College Experiences Questionnaire*, Bloomington, Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.

- PERALTA, Antonio (2007), *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*, Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad/GRAFO, S.A.
- POLO, María Tamara, Carolina Fernández y Carmen Díaz (2011), "Estudio de las actitudes de estudiantes de ciencias sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas", *Universitas Psychologica*, vol. 10, núm. 1, pp. 113-123.
- PRAT, Remei y Eduardo Doval (2003), "Construcción y análisis de escalas", en Jean Pierre Lévy y Jesús Varela (coords.), *Ánalisis multivariante para las ciencias sociales*, Madrid, Prentice Hall, pp. 43-90.
- PRIESTLEY, Mark (coord.) (2008), *Targeting and Mainstreaming Disability in the 2008-2012. National strategy reports for social protection and social inclusion*, Leeds, Network of European Disability experts (ANED)/University of Leeds.
- SACHS, Dalia y Naomi Schreuer (2011), "Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences", *Disability Studies Quarterly*, vol. 31, núm. 2, en: <http://dsq-sds.org/article/view/1593/1561> (consulta: 30 de enero de 2013).
- SHARMA, Umesh, Jessie Ee e Ishwar Desai (2003), "A Comparison of Australian and Singaporean Pre-Service Teachers' Attitudes and Concerns about Inclusive Education", *Teaching and Learning*, vol. 24, núm. 2, pp. 207-217.
- SHEVLIN, Michael, Mairin Kenny y Eileen McNeela (2004), "Participation in Higher Education for Students with Disabilities: An Irish perspective", *Disability & Society*, vol. 19, núm. 1, pp. 15-30.
- SILLER, Jerome (1970), "Generality of Attitudes toward the Physically Disabled", *Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association*, vol. 5, pp. 697-698.
- SURIÁ, Raquel (2011), "Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad", *Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 9, núm. 1, pp. 197-216.
- SURIÁ, Raquel, Agustín Bueno y Ana Rosser Limiñana (2011), "Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante", *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, núm. 18, pp. 75-90.
- TRINGO, John. L. (1970), "The Hierarchy of Preference toward Disability Groups", *The Journal of Special Education*, vol. 4, núm. 3, pp. 295-306.
- TRUJILLO, Esther y Luis Cayo (dir.) (2006), *Guía de recursos sobre universidad y discapacidad*, Madrid, Grupo Editorial Cinca.
- VALLEJO, Pedro (2006), *Medición de actitudes en Psicología y educación*, Madrid, Gráficas Ormag.
- VERDUGO, Miguel Ángel, Benito Arias y Cristina Jenaro (1994), *Actitudes hacia las personas con minusvalía*, Madrid, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- VERDUGO, Miguel Ángel, Cristina Jenaro y Benito Arias (2002), "Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención", en Miguel Ángel Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, Madrid, Siglo XXI, pp. 79-135.
- VOELTZ, Luanna (1980), "Children's Attitudes toward Handicapped Peers", *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 84, núm. 5, pp. 455-464.
- WAI, King y David Man (2006), "Attitudes toward People with Disabilities: A comparison between health care professionals and students", *International Journal of Rehabilitation Research*, vol. 29, núm. 2, pp. 155-160.
- WATKINS, Amanda (comp.) (2011), *Special Needs Education Country Data 2010*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education.
- WHITE, Michael J., Phyllis Gordon y Vance Jackson (2006), "Implicit and Explicit Attitudes toward Athletes with Disabilities", *Journal of Rehabilitation*, vol. 72, núm. 3, pp. 33-40.
- WILCZENSKI, Felicia L. (1992), "Measuring Attitudes toward Inclusive Education", *Psychology in the Schools*, vol. 29, núm. 4, pp. 306-312.
- YAZBECK, Marie, Keith McVilly y Trevor R. Parmenster (2004), "Attitudes toward People with Intellectual Disabilities. An Australian perspective", *Journal of Disability Policy Studies*, vol. 15, núm. 2, pp. 97-111.
- YUKER, Harold E. y J. Richard Block (1986), *Research with the Attitudes towards Disabled Persons Scales (ATDP) 1960-1985*, Nueva York, Hofstra University Bookstore.
- YUKER, Harold E., J. Richard Block y William J. Campbell (1960), *A Scale to Measure Attitudes towards Disabled Persons*, Nueva York, Human Resources Center.
- YUKER, Harold E., J. Richard Block y Janet H. Younng (1966), *The Measurement of Attitude toward Disabled Persons*, Nueva York, Human Resources Center.