



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS**



**Universidad Autónoma del Estado de Morelos**

**Facultad de Comunicación Humana**

**“Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el proceso de  
inclusión en nivel superior de la U.A.E.M.”**

**TESIS**

**Que presenta:**

**ALONDRA MARINA ÁLVAREZ REBOLLEDO**

**para obtener el grado de**

**MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

**Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**Director de tesis**

**Dr. Eliseo Guajardo Ramos.**

**Marzo, 2020.**

## **Agradecimientos**

A Dios, por mi simple existencia. Después de todo lo pasado no hay palabras.

A CONACyT por la beca 886381, haciendo posible un logro más en mi vida.

A mis profesores de la MADEI, a la Dra. Guadalupe, Dr. Eliseo, Dr. Leonardo, a la Mtra. Yadira y al Mtro. Mauricio por ser un ejemplo de profesionalismo y ser mis guías.

Gracias a la Unidad para la Inclusión Educativa, UAEM.

A Érika y al Semillero de Investigadores, por enseñarme que cuando me lo propongo, es posible.

A MADEI 9, por la complicidad y amistad.

A mis amigas y amigos, por motivarme y emocionarse siempre con mis planes.

A Aída e Itzel, por enseñarme lo que el verdadero trabajo en equipo puede lograr.

A Zyz, por ser y estar siempre.

A doña Gloria, Don Marco y Mireya por su apoyo y soporte en todo momento, sobre todo en los más difíciles.

A Dara y Mikel, por contagiarme siempre su alegría genuina; por enseñarme que es posible sentir un amor así de grande e inexplicable.

A mis tías, tíos, primas y primos; porque la familia lo es todo.

A Socorro, por ser mi mayor ejemplo de amor y fortaleza.

A Patty, la nena, porque sin darse cuenta (creo) me ha enseñado demasiado.

A Patricia Rebolledo y Alfredo Álvarez, mis papás; por su amor inagotable, porque no hay momento que no me demuestren ese amor. Gracias por todos sus esfuerzos para que yo haya llegado hasta aquí, gracias por siempre creer en mi hermana y en mí.

A Marco, por motivarme a ir siempre por más. Por estar a mi lado en mis logros, por estar cuando mi cabeza estuvo a punto de estallar, cuando mi corazón quería llorar y cuando creí que mi cuerpo no podría más. Por siempre hacerme sentir fuerte y que puedo contra todo, por hacerme sentir amada todos los días. TE AMO.

**GRACIAS INFINITAS.**

## Índice

Resumen	1
Capítulo 1. El problema.	2
Antecedentes.	4
Planteamiento del problema.	10
Preguntas de investigación.	11
Objetivo general.	12
Objetivos específicos.	12
Justificación.	13
Capítulo 2. Marco teórico.	15
1. De la exclusión a la inclusión, el largo camino.	15
Políticas inclusivas.	23
Culturas inclusivas.	23
Prácticas inclusivas.	24
2. La discapacidad en Nivel Superior, un reto.	26
Instituciones internacionales para la educación de personas con discapacidad.	26
Instituciones nacionales para la educación de personas con discapacidad.	27
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, UAEM.	30
Plan de estudios de la Facultad de Artes.	34
Plan de estudios de la Facultad de Psicología.	35
3. Representaciones sociales, una mirada determinante.	37
Capítulo 3. Método.	42
Diseño general.	42
Contexto y población.	42
Facultad de Artes.	44
Facultad de Psicología.	45
Criterios de selección.	46
Fase 1. Representaciones sociales de la inclusión educativa.	46
Objetivos.	46
Preguntas de investigación.	46
Diseño.	47
Muestra.	47
Instrumento.	47
Procedimiento.	49
Resultados de la fase 1.	49
Fase 2. Representaciones sociales del proceso de inclusión en la UAEM.	54
Objetivos.	54
Preguntas de investigación.	54
Diseño.	55

Muestra.	55
Instrumento.	55
Procedimiento.	56
Pilotaje.	57
Procedimiento del pilotaje.	58
Resultados del pilotaje.	59
Resultados de la fase 2.	61
Validez y confiabilidad.	61
Resultados por Facultad.	62
Políticas inclusivas.	62
Culturas inclusivas.	64
Prácticas inclusivas.	68
Resultados por semestre.	70
Resultados por edad.	71
Resultados por sexo.	71
Capítulo 4.	73
Discusión.	73
Conclusiones.	76
Referencias.	76
Anexos.	89
Anexo 1. Tabla de especificaciones para construcción del cuestionario.	89
Anexo 2. Cuestionario.	90
Artículos publicados.	91

### Índice de tablas

Tabla 1. Políticas internacionales ( <i>Foro mundial sobre la educación, 2000</i> ).	18
Tabla 2. La inclusión en la educación significa ( <i>Guía para la educación inclusiva, 2015</i> ).	21
Tabla 3. Acciones del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad.	33
Tabla 4. Población estudiantil de la Facultad de Artes.	44
Tabla 5. Población estudiantil de la Facultad de Psicología.	45
Tabla 6. Muestra fase 1.	47
Tabla 7. Conjunto SAM.	50
Tabla 8. Resultado no paramétrico U de Mann – Whitney.	52
Tabla 9. Distribución de la muestra del pilotaje.	58

Tabla 10. Cargas factoriales.	59
Tabla 11. T de Student reactivos categoría cultura – inclusiva “docentes”.	66
Tabla 12. ANOVA para puntajes por sexo.	70
Tabla 13. T de Student para puntajes por sexo.	72

### **Índice de figuras**

Figura 1. Oferta educativa de la UAEM.	43
Figura 2. Elementos mencionados por Facultad.	51
Figura 3. Resultados categoría “Políticas inclusivas – programas”.	63
Figura 4. Resultados categoría “Políticas inclusivas – accesibilidad”.	64
Figura 5. Resultados categoría “Cultura inclusiva – docentes”.	65
Figura 6. Resultados categoría “Cultura inclusiva – estudiantes”.	67
Figura 7. Resultados categoría “Prácticas inclusivas – docentes”.	68
Figura 8. Resultados categoría “Prácticas inclusivas – estudiantes”.	69

## **Resumen**

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) es una de las pocas Universidades públicas mexicanas que tienen normados los servicios para la atención a la diversidad de su alumnado. En el año 2013 crea su Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad con el objetivo de planificar, aplicar y evaluar estrategias y programas de acción que permitan ofrecer las condiciones óptimas para el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Es así que en el año 2014 recibe a sus primeros estudiantes con discapacidad en algunas de sus Facultades como la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología. A 6 años de su creación es necesario documentar el proceso de inclusión (acceso, permanencia y egreso), así como realizar estudios para identificar áreas de oportunidad, fortalecerlas y lograr ser referencia nacional, incluso internacional.

El objetivo de esta investigación es analizar las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología sobre el Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, mediante un diseño transaccional descriptivo dividido en dos fases; en la fase uno se empleó el instrumento de redes semánticas naturales y en la fase dos se aplicó un cuestionario que se construyó para esta investigación, del cual se evaluaron las propiedades psicométricas para obtener la validez y confiabilidad.

Como resultados se obtuvieron representaciones favorables de la inclusión educativa en términos generales, sin embargo se identifica poco conocimiento del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, así como una mirada crítica de los estudiantes universitarios hacia sus docentes. Como resultado general de la aplicación del cuestionario no se encontraron diferencias significativas entre Facultades, por lo se sospecha que la formación de

los estudiantes no influye en la representación social del proceso de inclusión dentro de su Universidad, no obstante, al hacer el análisis estadístico por cada dimensión que conforma al cuestionario sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas.

**Palabras clave: inclusión educativa, educación superior, representaciones sociales.**



## **Capítulo 1**

### **Antecedentes**

El interés por la inclusión educativa ha ido en incremento con la aparición de diferentes políticas internacionales que buscan garantizar que todas las personas, sin importar su condición, tengan acceso a la educación. Sin embargo, la mayoría de ellas promovían dicha inclusión solo en los niveles obligatorios en México son; educación básica, secundaria y media superior, siendo hasta el año 2019 con la reforma educativa donde se modifica el artículo 3° haciéndose obligatorio el nivel superior . A pesar de ello actualmente hay casos de estudiantes con discapacidad que tienen el interés tanto de recibir una formación profesional como de ejercerla.

En México, diferentes universidades públicas han realizado esfuerzos por recibir y garantizar la permanencia de estudiantes con algún tipo de discapacidad, empero solo tres han normado académicamente sus servicios para personas con discapacidad, ellas son: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (Guajardo, 2017). Esta última ha sido seleccionada como el escenario donde se desarrollará la presente investigación ya que cuenta con un programa dedicado a la atención a estudiantes con discapacidad denominado Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad que tiene el objetivo de planificar, aplicar y evaluar estrategias y programas de acción que permitan ofrecer las condiciones óptimas para el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Es desde el año 2013 que dicho programa comienza a implementar estrategias para el ingreso de estudiantes con discapacidad en la Universidad. Así, en el año 2014 las primeras

Facultades reciben a los primeros estudiantes entre ellas la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología. Con esto, la UAEM tiene la necesidad de comenzar la documentación de casos tanto de éxito como de fracaso, identificar las fortalezas y los puntos que se deben atender para mejorar la atención a la población estudiantil. Ello, se logrará con el desarrollo de diferentes estudios los cuales deben involucrar a diferentes actores de la comunidad universitaria y tomar en cuenta diferentes ángulos, uno de ellos son las representaciones sociales frente al proceso de inclusión educativa que se está viviendo en su Universidad, puesto que éstas de acuerdo con Abric (2001) definen las prácticas de inclusión.

Diversos son los estudios que giran en torno a las representaciones sociales de las comunidades universitarias para comprender cómo viven el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, algunos han sido dirigidos a toda la comunidad como el desarrollado en la Universidad Veracruzana (UV), que ha recibido estudiantes con diferentes discapacidades, por lo que se consideró importante conocer la representación social de la inclusión en dicha comunidad. Con esa finalidad, se administró un cuestionario del cual no se reportan datos particulares como la fuente, nombre o propiedades psicométricas. Este estudio concluye que el hecho de pensar a la persona con discapacidad como sujeto de educación superior permite su reconocimiento y repensar la educación superior como un lugar para la diversidad. Se vive en la UV una aceptación de las personas con discapacidad empero se identifican aún muchas barreras para su accesibilidad. Finalmente, se hace la sugerencia de la creación de una estrategia institucional que tenga en cuenta la discapacidad desde una visión de los derechos humanos (Cruz, 2016).

En Morelos, se realizó una adaptación del índice de inclusión (*Index*) (Booth y Ainscow, 2000 citado en Delgado, Martínez, Moreno y Hernández, 2016), con la finalidad de conocer la

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

Gómez (2013) describe y analiza los factores que contribuyen a la formación de ambientes de inclusión de estudiantes Sordos en la Universidad Autónoma de Durango. En dicha tesis se analizan cómo es percibido por diferentes actores de la comunidad universitaria el proceso de inclusión y gracias a ello se pudo identificar las acciones que fortalecen el proceso de inclusión, así como los aspectos o necesidades que aún no se abordan. Ello mediante entrevistas semiestructuradas y fichas de observación, complementado con historias de vida, grabaciones y fotos.

Es notorio el interés por abordar a las instituciones y su comunidad en totalidad, sin embargo, también hay estudios que se enfocan a un solo actor y que se consideran para esta investigación ya que aportan conocimientos empíricos que ayudarán a analizar los resultados. Los docentes son la población de dichos estudios 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.

Frumos (2018) realiza en Rumania una investigación con la finalidad 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. Señalaron que la edad es un factor importante ya que mientras más jóvenes son los docentes, mejores actitudes tienen hacia la inclusión. Aunado a ello, se encontró que los docentes que tienen menor preparación son quienes tienen actitudes positivas hacia la inclusión educativa en comparación con aquellos que su capacitación es mayor; atribuyéndolo a que quienes solo poseen conocimientos teóricos y no se han enfrentado con situaciones prácticas más complejas.

De acuerdo con un estudio realizado por Zárate – Rueda, Díaz – Orozco, Ortiz – Guzmán (2017) en la Universidad Industrial Santander y la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia, cuyo objetivo fue dimensionar el compromiso de estas universidades con la educación inclusiva desde la perspectiva de los docentes; mediante entrevistas semi estructuradas y la observación de campo. Se concluye que es gracias a las representaciones sociales positivas que tienen los docentes sobre sus estudiantes con discapacidad que encuentran la inclusión como una experiencia enriquecedora, aprecian la educación como un derecho y no como un simple servicio, tienen la disposición de adecuar los contenidos y le dan un peso importante a la relación estudiante – docente para poder identificar las necesidades de cada estudiante. Además, un punto clave en la conclusión de dicha investigación es la necesidad de crear un programa que acompañe a los estudiantes con discapacidad a lo largo de su trayectoria, lo que nos indica la importancia de normar los servicios y establecer objetivos claros que favorezcan a la inclusión educativa a nivel superior.

En Venezuela, siguiendo la línea de investigación en relación a las representaciones sociales de los docentes, Tovar (2015) realiza un estudio con el objetivo de conocer dichas

representaciones de los docentes sobre sus estudiantes con ceguera, a través de entrevistas a profundidad y análisis del contenido. Concluye que efectivamente puede favorecer o desfavorecer las posibilidades de inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades, además, que las Universidades deben garantizar la inclusión de personas con discapacidad a través de políticas, programas y servicios así, como comunicar a toda la comunidad universitaria de manera efectiva todo lo relacionado a la diversidad y el respeto para todos.

Así como las antes mencionadas, hay muchas investigaciones más que se enfocan a las representaciones sociales que tienen los docentes tanto de Educación Básica hasta Educación Superior y son menos los estudios que tienen como objetivo conocer qué piensan y cómo viven el proceso de inclusión educativa los mismos estudiantes, a pesar de lo importante que es comprender su mirada hacia este fenómeno, ya que de acuerdo con Alonso, Navarro y Vicente (2008) las relaciones interpersonales que los estudiantes establecen son clave en el proceso de inclusión.

Álvarez – Rebolledo, Santos y Barrios (2019) desarrollan en una Universidad privada de Morelos una investigación dirigida a conocer la percepción de estudiantes universitarios sobre la inclusión educativa mediante la aplicación de un cuestionario escala Likert, donde se encuentra que los estudiantes están constantemente expuestos a información relacionada con la inclusión educativa, o que permite un mayor conocimiento de lo que implica dicho proceso y sus beneficios, hay convivencia dentro y fuera del aula. Estadísticamente se encuentran diferencias entre sexo y edad, siendo las mujeres quienes tienen mejor disposición hacia la inclusión, así como los estudiantes más jóvenes.

En relación a estudios hechos a nivel nacional, García, Piña y Aguayo (2019), se enfocan en la comunidad estudiantil con la finalidad de conocer cómo es que los estudiantes universitarios representan a las personas con discapacidad, no específicamente en un ámbito educativo, más bien supone que el contexto sociocultural influye en la representación de la discapacidad. Se utilizó el instrumento de las redes semánticas y se aplicó a un total de 193 estudiantes de diferentes universidades de Guanajuato, Tabasco y Quintana Roo. Se concluye que el contexto influye en las representaciones sociales.

Un estudio realizado en una universidad de Colombia, establece como objetivo describir y comprender las representaciones sociales de estudiantes universitarios hacia sus compañeros con discapacidad. La metodología es mixta y se emplean tres técnicas de recolección; para la parte cualitativa grupos focales y observación, y para la parte cuantitativa se aplicó un cuestionario llamado Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAD). De esta investigación se obtiene que los estudiantes universitarios perciben que sus compañeros con discapacidad deben esforzarse mucho más que un estudiante 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, Núñez, Bulla y Lozano, 2016).

Con objetivos similares, se desarrolla en Chile un trabajo para determinar y describir las representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre inclusión y discapacidad, a través de redes semánticas naturales ya que es a través de ellas que se tiene acceso a una aproximación de significado sobre un concepto en particular, sin embargo admite el autor que es necesario ser reforzada con otra técnica de recolección de datos para profundizar. En dicho trabajo se concluye que los participantes ven la discapacidad como un problema complejo, se deduce que a nivel de

discurso los jóvenes tienen claridad de la necesidad de los procesos inclusivos, sin embargo siguen viéndolo como un problema (Isaacs y Mansilla, 2014).

En resumen, en los estudios antes mencionados se concluye de manera general la existencia de representaciones sociales que favorecen la inclusión educativa, empero se identifica que las principales barreras son institucionales tanto de infraestructura, como en los programas universitarios. Dichos programas deben encargarse de dar a conocer a toda la comunidad lo que el proceso de inclusión educativa significa e implica para así hacer partícipes a los diferentes actores que la componen.

Debido a que la UAEM ha recibido estudiantes con discapacidad oficialmente desde hace aproximadamente 6 años y no se han encontrado documentación de casos, trayectorias, seguimiento de egresados, así como información de pláticas, talleres, etc., dirigidos a la comunidad estudiantil, se considera importante conocer y analizar las representaciones sociales de los estudiantes universitarios de dicha Universidad para poder identificar, desde su mirada, las fortalezas y debilidades del proceso de inclusión de sus pares con discapacidad dentro de la UAEM. Lo anterior con ayuda de un instrumento que cuente con validez y confiabilidad, el cual además debe estar dirigido a distintas discapacidades ya que hay estudiantes con sordera, ceguera, Trastorno del Espectro Autista, discapacidad motriz y discapacidad intelectual.

## **Planteamiento del problema**

Con la aparición de diferentes políticas públicas, las instituciones educativas han tenido que responder a lo que en ellas se establece. Dichas políticas públicas aparecen desde finales del siglo XIX, las más conocidas dada su importancia son la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) y la Declaración de Salamanca (1994) que proclama una educación para todos sin importar su condición, apareciendo así el concepto de *inclusión*.

El modelo inclusivo tiene como base el cumplimiento del derecho a la educación, un derecho humano (Calvo y Verdugo, 2012). Es gracias a dicho modelo que las personas con discapacidad han tenido oportunidad de avanzar por el sistema educativo, lo que ha derivado en que tengan interés y motivación por cursar licenciaturas. Los primeros registros de escuelas para personas con discapacidad que tienen como objetivo formarlas para una vida independiente y una inserción laboral datan de finales del siglo XIX, la Escuela Nacional de Sordomudos la cual tenía como función formar profesores Sordos para personas Sordas. Es hasta el año 2008 que se publica la Declaración de Yucatán en la cual se establece que es impostergable la necesidad de promover y proteger en las universidades los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, es decir, en México, se inician los primeros esfuerzos por brindar una formación a las personas con discapacidad que les permita ser independientes e insertarse en espacios laborales desde hace más de 100 años, pero es hasta la actualidad que se establecen políticas públicas que contemplan a la Educación Superior y las Universidades como la UAEM se suman a estas acciones.

En México, según el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación 2017 (INEE, 2017) existen aproximadamente 42,000 estudiantes con diferentes discapacidades



en nivel medio superior, por ello, es de suma importancia atender a lo que desde el año 2008 se demanda en la Declaración de Yucatán, gracias a estas cifras se sabe que la población con discapacidad potencial para las universidades es enorme. Si bien las universidades han tenido que generar estrategias para poder recibir a estos estudiantes, son pocas las universidades públicas que han normado académicamente sus servicios para los estudiantes con discapacidad, entre ellas la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM) (Guajardo, 2017).

Siendo la UAEM una de las pocas Universidades públicas que tienen normados sus servicios para la atención a la diversidad es importante que se documenten diferentes aspectos, desde cómo se perciben las oportunidades de ingreso, cómo se vive el proceso de inclusión y la permanencia de estudiantes con discapacidad, el proceso de egreso, hasta el seguimiento de egresados y la comunicación con empleadores ya que no se cuentan con estos registros. El hecho de documentar y dar a conocer la información beneficiará a la UAEM y a su comunidad ya que se podrán identificar áreas de oportunidad para fortalecerlas, así como lograr ser referencia nacional e incluso internacional.

Por ello, el presente trabajo se enfoca en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, con la finalidad de identificar fortalezas y debilidades del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la UAEM para que puedan ser atendidas oportunamente, esto desde la mirada de los estudiantes universitarios de dos de las primeras Facultades en recibir estudiantes con discapacidad Artes y Psicología, por lo cual se plantean las preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la representación social que tienen los estudiantes sobre el enfoque inclusivo?

2. ¿Cuál es la representación social que tienen los estudiantes universitarios de las Facultades de Artes y Psicología sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM?
3. ¿Qué diferencias hay en las representaciones sociales de la inclusión educativa entre estudiantes de Artes y Psicología?
4. ¿Cuáles serán la representación social de los estudiantes sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM?

Derivado de lo anterior, se establecen los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

- Analizar las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología sobre el proceso de inclusión en la UAEM.

### **Objetivos específicos.**

- Comparar el concepto de inclusión educativa en estudiantes de la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología.
- Describir cómo perciben los estudiantes el proceso de la inclusión de personas con discapacidad en la UAEM.

## **Justificación**

En la actualidad como se ha mencionado anteriormente, muchos son los esfuerzos que diferentes Universidades públicas han realizado para lograr la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en sus aulas, sin embargo, hay muy pocas Universidades que tienen sus servicios normados institucionalmente y por lo tanto no se han documentado los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades.

Es importante que estas universidades realicen acciones y den respuestas pertinentes y que lleguen a toda la comunidad universitaria para lograr con éxito la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en ellas, por lo que se considera relevante entender cómo viven ellos ese proceso de inclusión y qué necesidades detectan para que sean atendidas mediante estrategias puntuales.

La UAEM, es una universidad de referencia nacional ya que tiene un programa institucional con el objetivo de hacer cumplir el derecho a la educación de personas con discapacidad y otros grupos vulnerados. Desde el año 2014 se han recibido estudiantes en diferentes licenciaturas con diferentes discapacidades y los primeros estudiantes con discapacidad ya egresaron, por lo que ha llegado el momento de hacer una aproximación a cómo la comunidad estudiantil ha percibido dicho proceso de inclusión, ello ayudará a identificar si el proceso ha sido el adecuado, si los estudiantes consideran que se capacita a sus docentes y si sus prácticas son inclusivas; además, identificar otros retos como la capacitación no solo de los docentes sino también la sensibilización que tienen los mismos estudiantes y así lograr que la comunidad se sienta atendida y escuchada; así como hacer del programa institucional de la UAEM un programa fortalecido y de referencia nacional.

Castorina (2017) considera que para el mejoramiento de la enseñanza es necesario promover este tipo de investigaciones y la importancia de que se realicen con periodicidad ya que las representaciones sociales exhiben un carácter cultural e histórico, por lo que no son las mismas para todos ni para siempre.

## Capítulo 2

### Marco teórico

El presente capítulo se compone en tres sub capítulos, el primero trata sobre el largo camino que se ha recorrido para llegar a la inclusión, se explica cómo se ha percibido a la discapacidad desde las primeras sociedades donde se excluía a la persona *diferente*, hasta la actualidad con el término *inclusión* y el cumplimiento del derecho a la educación. En el segundo sub capítulo se aborda cómo la inclusión educativa ha llegado a los diferentes niveles de educación, desde el Nivel Básico hasta el Superior, esto considerando datos internacionales relevantes aterrizando así en México y la educación en el Nivel Superior. Finalmente el tercer sub capítulo contempla desde la definición de las representaciones sociales hasta su uso en la educación y en la inclusión educativa.

#### 1. De la exclusión a la inclusión, el largo camino

*“Todas las personas están capacitadas para aprender.*

*Lo único que se necesita es una educación adecuada”*

*Miguel López Melero, 2011.*

Para comprender cómo se llega al modelo inclusivo es importante conocer cómo ha sido percibida la discapacidad desde las primeras sociedades, con ello se puede entender la manera como se han tratado a las personas con discapacidad, empezando desde un modelo que los excluye de cualquier participación en la sociedad y como poco a poco, a partir de los avances médicos, psicológicos y pedagógicos, las políticas públicas han forzado este avance hacia la inclusión social, educativa y laboral de personas con discapacidad.

Desde la antigüedad existen registros sobre cómo la discapacidad es percibida en la sociedad, definiendo así la forma en cómo se trataban a las personas con algún tipo de discapacidad (Vergara, 2002). De acuerdo con Santofimio - Rojas (2016), las primeras sociedades humanas nómadas requerían que sus miembros tuviera una condición física óptima para sobrevivir en el ambiente difícil, es desde ese momento donde se empieza a percibir el abandono, la esclavitud o la muerte de las personas con alguna discapacidad. En concordancia con otros autores como Vergara (2002) y González (2009), las civilizaciones de la antigüedad, la romana, griega y egipcia compartían visiones de la discapacidad regidas por una cultura teocrática, mágica y esotérica, donde se recurría constantemente a la eugenesia, infanticidio y rituales para el tratamiento de la discapacidad. Es hasta el surgimiento del cristianismo cuando esa visión cambia radicalmente y se procura la benevolencia con el otro, especialmente con aquellos que estaban impedidos o débiles ya que se consideraba que estaban más cerca de Dios. Así surgen las instituciones encargadas de dar asistencia a quienes no pudieran valerse por sí mismos (Vergara, 2002).

Es en la edad media cuando empieza el interés por proteger a las personas con algún tipo de discapacidad, se proclaman leyes en contra del infanticidio, se hacían actos caritativos y de asistencia en hospitales y otras instituciones aisladas, marcando el rechazo y la exclusión (Vergara, 2002). Es en este período donde según Santofimio - Rojas (2016) nace el concepto de anormalidad y menciona Vergara (2002) los primeros intentos por medir la inteligencia. Así hasta llegar al renacimiento y la ilustración, donde surgen los primeros tratados para proteger al pobre y necesitado, los cuales según Vergara (2002) son puntos clave para la apertura de asilos, hospitales y otras instancias encargadas de velar por el necesitado.

De acuerdo con Padilla (2010), a finales del siglo XIX e inicios del XX, surgió el interés de realizar tratados y políticas con la finalidad de proteger la infancia, en los que se promovía la idea de generalizar y universalizar la obligatoriedad de la educación primaria, lo que develó un gran reto ya que se empezaron a hacer presentes los niños “anormales” y ello llevó a idear estrategias para evitar, en la medida de lo posible, la exclusión.

Como se puede apreciar, la concepción de la discapacidad ha tenido, desde que se tiene registro, una mirada que disminuye, que asegura que la persona con algún tipo de discapacidad es incapaz de valerse por sí mismo, por lo que necesita la asistencia o caridad del otro. Sin embargo, se empieza a reconocer que las personas con discapacidad pueden ser partícipes de una educación, iniciando así un camino donde se identifican diversas barreras como las de infraestructura, curriculares, actitudinales, entre otras; dichas barreras son las que más adelante se busca eliminar.

Es en las décadas de los sesentas y setentas cuando en diferentes países se empiezan a utilizar los términos “normalización” e “integración” que buscaban con políticas educativas superar la dualidad entre “anormal” y “normal” (Santofimio - Rojas, 2016). Pero ¿Qué es integración?

La integración tiene como marco de referencia la normalización, es decir, se centra en la deficiencia o discapacidad y el objetivo es compensarla de alguna manera; se rige por los principios de igualdad, competencia, individualidad y prejuicios. La intervención es centrada en la persona con necesidades especiales, mediante recursos y profesionales específicos para las necesidades educativas especiales, busca intervenir con adaptaciones curriculares y considera que las necesidades son exclusivamente de la persona (Calvo y Verdugo, 2012). Lo anterior conduce

a concluir que este término visualiza a la persona como la portadora del problema, es la persona quien debe adaptarse al contexto y no al revés, esta visión cambiará radicalmente con el concepto de inclusión que más adelante se abordará.

Llegar de un modelo de exclusión y segregación a un modelo integrador no fue fácil, como se puede observar, tuvieron que pasar años y realizarse diferentes políticas que aseguraran la integración educativa, en la tabla 1 se plasman algunas de las políticas internacionales más citadas cuando se habla de integración, las cuales además nos conducen al término y modelo educativo actual, el modelo inclusivo.

*Tabla 1.  
Políticas internacionales.*

#### POLÍTICAS INTERNACIONALES

Año	Documento/Organismo	Propuesta
1960	Convención de la UNESCO.	Lucha contra las discriminaciones en el ámbito de la enseñanza.
1989	Declaración de los derechos de los niños.	Reconoce el derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación.
1990	Declaración Mundial sobre educación para todos.	Satisfacer necesidades básicas de aprendizaje.
1993	Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con	Propone espacios integrados.



	discapacidad.	
1994	Declaración de Salamanca.	Estipula que la educación debe ser para todos, sin importar sus condiciones.
2000	Marco de acción del foro mundial sobre la educación.	Primaria obligatoria y gratuita hasta el 2015.
2001	UNESCO	Se usa por primera vez el término INCLUSIÓN.
2006	Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.	Sistema de educación inclusivo a todos los niveles.

*Fuente: Foro mundial sobre la educación, 2000.*

Se puede apreciar que en ese momento pensar en integración educativa era revolucionario y complejo, valdría la pena reflexionar si de verdad se comprendió el objetivo final de la integración ya que Guajardo (2009) denomina “integración educativa” para quienes acuden a escuela regular o a los servicios de educación especial, con el mismo currículo. No obstante comenta también que en el período de los noventas se tenía un currículo paralelo, el de las escuelas regulares y el de los servicios de educación especial.

Para González (2009) también hablar de integración, es hablar de educación especial, la cual se entiende como una actividad independiente y separada del sistema educativo, un sistema paralelo que se basa en la clasificación de las alumnas y alumnos en función de las discapacidades que presentan.

En México, es en la década de los noventa cuando se adopta el modelo de integración (Cárdenas, 2014), es así como se busca la generación de espacios, materiales, infraestructura, etc., para responder a este modelo y surgen de acuerdo con Sánchez (2004) los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los cuales brindan los siguientes servicios según la Secretaría de Educación Pública (2006):

- *CAM: atención en diferentes niveles de educación básica utilizando adaptaciones a planes y programaciones. También se organizaron grupos en función de la edad y discapacidad.*
- *USAER: tienen el propósito de promover la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación regular.*

Se puede observar, que; a pesar de las políticas, los esfuerzos, la creación de instituciones y la adopción de este modelo integrador, aún existe una mirada dividida que no permite un cumplimiento total del derecho a la educación. El hecho de que se cree una educación paralela a la educación regular, que no se complementan sino que se perciben como diferentes, da muestras de que la exclusión o segregación, seguía vigente hasta hace unos cuantos años. O que incluso, sigue.

El término de integración ha caminado, es en nuestros días que se da una transformación que causa todavía más revuelo. El término y modelo actual es el modelo inclusivo.

La inclusión es definida por diferentes autores entre ellos Echeita y Ainscow (2011), López (2011) y Ainscow (2003), y concuerdan en que parte del cumplimiento de los derechos humanos, específicamente el de la educación, y engloba no solo a los dos actores que

tradicionalmente están involucrados en el proceso enseñanza – aprendizaje, es decir, además del docente y estudiante, las familias y la comunidad juegan un papel muy importante para lograr la inclusión. Es relevante recordar las políticas internacionales que ya se han mencionado en la tabla 1 y que son parteaguas en el desarrollo y aparición de nuevos modelos, una de ellas es la Declaración de Salamanca (1994) donde se hace énfasis en que todo niño debe tener acceso a una escuela normal, y que sus necesidades sean atendidas, resaltando que antes que nada son personas y los derechos humanos son inherentes a ellos.

En Inglaterra, Booth y Ainscow publican por primera vez en el año 2000 la “Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares” como una alternativa para guiar a los centros educativos en el proceso de la inclusión (Booth y Ainscow, 2015). Dicha publicación es nombrada usualmente como *Index* y en él, Booth y Ainscow emplean la tabla 2 para plasmar lo que la inclusión en la educación significa.

*Tabla 2.*

*La inclusión en la educación significa.*

Definición de inclusión en la educación.

- 
- Poner los valores inclusivos en acción.
  - Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
  - Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
  - Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
  - Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.

- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
- Vincular la educación a realidades locales y globales.
- Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
- Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
- Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
- Mejorar los centros escolares tanto para el personal, padres y tutores, como para los estudiantes.
- Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
- Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
- Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

*Fuente: Guía para la educación inclusiva. 2015. Pp.3.*

Ainscow (2003) es muy puntual al afirmar que la inclusión es un proceso que no es sencillo, por lo que el progreso es muy escaso. Dicho proceso es visto como una búsqueda constante de mejores formas de responder a las necesidades del alumnado y busca aprender a vivir con las diferencias haciendo de ellas una fortaleza (Echeita y Ainscow, 2011). Otras de las características propias del proceso de inclusión, concuerdan Ainscow (2003) y Echeita y Ainscow

(2011) es la identificación de barreras tanto estructurales, actitudinales y curriculares, la participación de todos los estudiantes y que se pone especial atención en grupos que pueden estar en riesgo de exclusión. López (2011) agrega que se habla de oportunidades equivalentes, es decir, los individuos reciben en función de lo que necesitan y no reciben lo mismo que otros.

Pero, ¿Qué es lo que hace de la inclusión un proceso complicado?, diversos autores han logrado identificar y plasmar cuáles son las barreras principales con las que se enfrenta la inclusión y coinciden con el *Index*. Dichas barreras se encuentran clasificadas en tres dimensiones: políticas inclusivas, prácticas inclusivas y culturas inclusivas.

### **Políticas inclusivas.**

De acuerdo con el *Index* (2015) esta dimensión se refiere a cómo se gestiona la institución así como los planes y programas que se emplean para cambiarlo. Pretende analizar cómo las políticas del centro refuerzan y propician la inclusión y la participación de toda la comunidad (*Index*, 2015).

López (2011) las menciona también y las define como leyes y normativas contradictorias, por ejemplo: currículum paralelo. El apoyo debe ser compatible con las prácticas para que realmente sirvan de apoyo y no mermen los esfuerzos de la comunidad (López, 2011).

### **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 (*Index*, 2015). Cabría agregar el valor “equidad” ya que como se ha mencionado anteriormente la inclusión se guía por el hecho de que cada uno reciba lo que necesita, sin embargo el *Index* no lo toma en cuenta.

López (2011) hace aportaciones interesantes en esta dimensión comentando que la cultura generalizada en la educación tiene dos tipos de alumnado: el “normal” y el “especial” y ello 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 (López, 2011).

### **Prácticas inclusivas.**

De acuerdo con lo que define el *Index* (2015) sobre esta dimensión, se basa en lo que se enseña en las aulas y cómo se enseña y aprende, además es donde se ven reflejadas las dos dimensiones anteriores, las políticas y las culturas.

Para López (2011) es donde el profesorado se entrelaza con el alumnado y se logra solo si todo el alumnado tiene la oportunidad de participar activamente con un currículum que erradique las desigualdades y las vea como una fortaleza para el aprendizaje y enriquecimiento de toda comunidad, evitando así el doble currículum o los sistemas paralelos de los que se hablaba anteriormente.

Con la inclusión se espera que todos los estudiantes aprendan y participen, que como argumenta López (2011) el docente se convenza que el primer beneficiado al crear estrategias adecuadas para todos, es él. Es tener presente que todas las personas están capacitadas para aprender, solo se necesita una educación adecuada (López, 2011).

Ahora bien, existe un debate sobre la forma correcta o lo que implican dos conceptos utilizados en el modelo inclusivo: inclusión educativa y educación inclusiva. Por ello, a continuación se hace una definición de ambos términos para que se pueda comprender la toma de decisiones para el capítulo metodológico de esta investigación. Guajardo (2016), explica que la *educación inclusiva* es un término que contempla a toda la población que está en riesgo de ser vulnerada, claro que en esa población se encuentran las personas con discapacidad, empero el término *inclusión educativa* sí está dirigida exclusivamente a dicha población.

Una vez conociendo las diferentes miradas con las que se ha abordado la discapacidad a lo largo del tiempo y cómo estas influyen en la educación de estas personas se puede concluir que efectivamente, la inclusión es un proceso tan complicado que se puede identificar que los modelos no se aplican de manera pura, se mezclan y eso propicia fallas, es decir, actualmente el modelo inclusivo es el que impera en el sistema educativo, sin embargo, por la literatura revisada y reportada se concluye que aún se encuentra mezclado con prácticas más bien integradoras.

## **2. La discapacidad en el nivel superior, un reto**

Si bien la inclusión educativa, como se ha revisado anteriormente, es compleja en los Niveles Educativos obligatorios, llevar este proceso en el Nivel Superior lo es aún más. El objetivo de este sub capítulo es dar un panorama de la discapacidad en las universidades mexicanas, para lo que se considera importante hacer un recuento histórico sobre la creación de diferentes instituciones internacionales y nacionales que son antecedentes en la educación para personas con discapacidad.

### **Instituciones internacionales para la educación de personas con discapacidad.**

En Europa, dos instituciones que son raíz en la educación para personas con discapacidad fueron en España, la Escuela para Sordomudos y en París, el Instituto Nacional para Jóvenes Ciegos, esto en los siglos XVI y XVIII respectivamente (Jordán de Urries y Verdugo, 1999). La apertura de estos centros dedicados a la atención de personas con algún tipo de discapacidad aumenta gracias a la segunda guerra mundial y es cuando se empieza a adoptar un modelo que da pie a la educación especial, en el que existían clases y centros especiales para las personas con necesidades diferentes (Jordán de Urries y Verdugo, 1999).

De acuerdo con Jordán de Urries y Verdugo (1999) en la década de los sesenta surge el término *normalización* lo que lleva al modelo integrador ya que se buscaba regular, compensar o solventar la deficiencia.

Para esas décadas existían ya diferentes políticas internacionales como las ya expuestas anteriormente, lo que llevó a diferentes países a actuar en pro de la educación de las personas con discapacidad, teniendo como fundamento los derechos humanos, de acuerdo con la Universidad Internacional de Valencia (2018) es a partir del 2000 que los países más avanzados en Europa



(Noruega, Suecia, Finlandia y Dinamarca) ponen en marcha medidas para favorecer la inclusión educativa, es decir, para esa década ya se empleaba el término *inclusión*.

Lamentablemente existe poca información internacional documentada sobre cómo los estudiantes con discapacidad llegan a las universidades, sin embargo sí hay estadísticas que indican que en España no solo deciden estudiar los estudiantes con discapacidad una licenciatura, sino eligen continuar con posgrados, de acuerdo con Alcaín y Medina (2017):

- Universitarios de grado con discapacidad: 45.4%
- Estudiantes de posgrado y máster con discapacidad: 44.8%
- Estudiantes de doctorado con discapacidad: 43.3%

Estas estadísticas son sumamente relevantes puesto que se empieza a ver que un gran porcentaje de la población universitaria en España, no sólo a nivel licenciatura sino en posgrados, es población con discapacidad, lo que significa no solo un reto a nivel superior sino un reto para lo que viene después, el interés por estudiar un posgrado.

Las universidades internacionales que han tenido casos de éxito de estudiantes con discapacidad que se pudieron rastrear fueron la Universidad de Málaga (Guajardo, 2017) y la Universidad Gallaudet en Washinton DC, la cual de acuerdo con Oviedo (2006) es la única en el mundo que tiene todos sus programas diseñados para personas Sordas.

### **Instituciones nacionales para la educación de personas con discapacidad.**

Se realizará ahora un acercamiento al contexto de estudio de la presente investigación. Padilla (1998) plasma de manera muy concreta el establecimiento de diferentes escuelas o instituciones dirigidas a personas con discapacidad. Empezando con la creación de la Escuela Nacional de

Sordomudos a finales del siglo XIX; cuyo objetivo, de acuerdo con Cruz - Aldrete (2009) era la enseñanza del español en su forma escrita, así como expresada ya sea en abecedario manual o de forma oral según las posibilidades de cada uno de los individuos. Posteriormente, según Cruz - Aldrete (2009), se inició en la misma escuela la formación de profesores sordos para personas sordas, lo que lleva a reflexionar sobre la posibilidad de que las personas con discapacidad sí pudieran tener una formación profesional y además, ejercerla. Otra escuela que abrió sus puertas a finales del siglo XIX es la Escuela Nacional para Ciegos, donde de acuerdo con Padilla (2010), se abordaba educación elemental y se les enseñaba oficios para que pudieran encargarse de su propia existencia.

De ese momento en adelante, Padilla (2010) documenta la apertura de diferentes instituciones que se encargaron de niños abandonados que no precisamente tenían una discapacidad pero su condición de abandono lo encasillaba en una infancia “anormal”, empero no se ahondará en ellas debido a que el enfoque del presente trabajo es sobre discapacidad.

Es en 1938 que surge la necesidad de la atención sistematizada a la población con deficiencia mental e inadaptados, a ciegos sordos y lisiados del aparato motor, así como la formación de profesionales que atiendan a esa población, por ello en los años cincuenta se crean las primeras especialidades en educación de niños con esas condiciones (Valdespino, 2014). Un antecedente importante que hay que retomar es la creación de escuelas de perfeccionamiento en la década de los sesenta, que tenían como primicia que cada alumno debe ser útil y productivo para sí mismo y para la sociedad, esas escuelas se convirtieron poco después en escuelas de educación especial (Valdespino, 2014).

Con ese modelo de educación especial se llega hasta la década de los noventa. Aunque anteriormente se había intentado tener grupos integrados pero, de acuerdo con Valdespino (2014) no fueron un éxito, es por ello que surgen los servicios adicionales que se mencionaron en el sub capítulo anterior: CAM y USAER (Sánchez, 2004).

En décadas más recientes ya se busca emplear la inclusión más que la integración y se puede apreciar que la información documentada es en su mayoría en educación básica y la enseñanza de oficios, pero hasta ahora es poca la información que se tiene documentada sobre la inclusión de personas con discapacidad en universidades.

Pérez-Castro (2016) documenta que es hasta el año 2005 que en México se publica la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (pp. 8) la cual a la letra dice:

*“II. 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;”*

Posteriormente, en la Declaración de Yucatán (2008) que tiene como principio el respeto y tolerancia por las diferencias, el logro de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad sean hombres o mujeres y la necesidad de que las universidades desarrollen programas que protejan a este sector de la población.

Es así como 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. Estas universidades son: Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de México,

Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad Autónoma de Colima, Universidad de Guadalajara, Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Veracruzana, añadiendo a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) como las tres únicas instituciones de educación superior que tienen normados los servicios que brindan para la inclusión de personas con discapacidad en sus programas educativos.

***Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).***

En 2012, el Rector Jesús Alejandro Vera Jiménez, presenta en su Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2012 – 2018 una Universidad socialmente responsable, lo cual implica un compromiso con hacer de la Universidad un espacio accesible para todos y en todos sentidos, ya que la inclusión es una condición necesaria para la viabilidad y gobernabilidad de país. En dicho plan se establece como meta específica contar, al año 2018, con al menos el 10% de la población universitaria integrada por jóvenes de sectores excluidos.

De acuerdo con el acta de Consejo Universitario de la UAEM con fecha del 12 de mayo de 2013 tras una identificación de las necesidades de la comunidad y como respuesta a ellas, además de analizar los beneficios que brindaría a la universidad, se aprueba el Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, con el objetivo de planificar, aplicar y evaluar estrategias y programas de acción que permitan ofrecer las condiciones óptimas para el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Aunado a su creación, se decidió que dicho Programa estuviera adscrito y subordinado jerárquicamente al Consejo Universitario. Asimismo, se acuerda que contará con un Director y la estructura que el Presidente del Consejo Universitario considere necesaria dependiendo de las necesidades del Programa. Posteriormente, se establecieron las atribuciones y obligaciones propias del Programa, las cuales son:

- I. Coordinar los esfuerzos de unidades académicas y de dependencias administrativas de la Administración Central que tengan alguna relación con los planes, obras y acciones del Programa;
- II. Fungir como instancia asesora de la comunidad universitaria en los temas relacionados al ámbito de su competencia;
- III. Difundir una cultura de aprecio y respeto a los derechos humanos de las personas con discapacidad;
- IV. Instrumentar obras y acciones para permitir el acceso y la inclusión educativa, a la Universidad, de las personas con discapacidad;
- V. Impulsar al interior de la Universidad la generación de programas educativos y académicos así como materiales didácticos orientados a las personas con discapacidad;
- VI. Elaborar estadísticas y diagnósticos que permitan contar con indicadores para intervenir con mayor pertinencia ante esta problemática;
- VII. Implementar parámetros de acción y evaluación de los programas y acciones de la Institución en materia de este acuerdo;

- VIII. Promover la adecuación de la infraestructura de las instalaciones universitarias para optimizar la accesibilidad y permanencia a las mismas de las personas con discapacidad;
- IX. Proponer a favor de las personas con discapacidad mecanismos de accesibilidad académica y de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación en las actividades que se desarrollan al interior de la Universidad;
- X. Brindar apoyo y orientación a integrantes de la comunidad universitaria que tengan algún problema que afecte la autorregulación de su comportamiento, y las demás previstas en la Legislación Universitaria y que le delegue el Consejo Universitario.

En su Plan de trabajo, presentado en el 2013, el Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad establece los siguientes objetivos:

- Identificar la población con discapacidad en la entidad y la universidad
- Determinar las necesidades de la población con discapacidad en los ámbitos de la educación media superior y superior
- Elaborar planes y programas estratégicos para la inclusión educativa de las personas con discapacidad a la universidad
- Programa estratégico de accesibilidad y permanencia dentro de las instalaciones arquitectónicas universitarias (escuelas, facultades, servicios, baños, vías de acceso, etc.)
- Programa estratégico para el diseño de sistemas de orientación, movilidad y acceso a la información para personas con ceguera o debilidad visual
- Programa estratégico de accesibilidad académica a los programas educativos a través de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación

- Programa estratégico de orientación y apoyo académico/administrativo para personas con trastorno que afectan la autorregulación del comportamiento
- Programa estratégico de orientación y apoyo para realizar adecuaciones curriculares que faciliten el acceso de las personas con discapacidad a los programas educativos
- Programa estratégico de vinculación con la sociedad
- Diseñar programas educativos orientados preferentemente a las personas con discapacidad
- Diseñar programas de orientación y sensibilización en torno a las personas con discapacidad y el ejercicio de sus derechos
- Elaborar los parámetros de la acción y la evaluación (determinar qué, cuándo, cómo, y con qué se evaluará el programa)
- Elaborar el informe de avances y compromisos (uno por año)

Hasta la fecha, el Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad ha reportado las actividades que se reportan en la tabla 3, las cuales fueron realizadas en consecuencia de sus objetivos planteados.

*Tabla 3.  
Acciones del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad.*

<b>2015</b>	<b>2013 - 2014</b>	<b>2012 – 2013</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pláticas, jornadas, conferencias y talleres dirigidos a padres de familia, docentes, estudiantes y comunidad en</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folletos sobre la etiología de diferentes discapacidades.</li> <li>• Diplomados.</li> <li>• Foros y jornadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de programas (arquitectónicos, sobre derechos humanos, lengua de señas y autismo, entre otros).</li> </ul>

---

general.

- Reuniones con diferentes directivos para divulgar el trabajo y objetivos a alcanzar del programa.
- Difusión por radio y televisión.
- Folletos y carteles informativos.
- Diplomados.
- Creación de la Unidad de Servicios de Apoyo.

En la tabla anterior solo se encuentran las acciones que el Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad que forman parte de los informes de los años 2013 al 2015, sin embargo no se localizaron informes públicos más actuales.

*Plan de estudios de la Facultad de Artes.*

El plan de estudios de la Facultad de Artes se crea en el año 2014; contempla 40 materias del ciclo básico y 24 del ciclo específico el cual, se divide en 4 líneas de aprendizaje: creación artística, documental, nuevos medios y teoría, curaduría y gestión del arte.



En el mapa curricular no se encuentran contempladas materias relacionadas directamente con la atención a la diversidad, sino son materias totalmente enfocadas a la creación artística, por lo que se puede asegurar que los estudiantes poseen escasos conocimientos teóricos en relación a la inclusión educativa.

*Plan de estudios de la Facultad de Psicología.*

La Facultad de Psicología cuenta con su plan de estudios desde el año 2004, en dicho plan se contempla un total de 48 materias, 6 seminarios y 5 prácticas.

En cuanto a las materias se observa en el mapa curricular tres etapas, la general que involucra materias de carácter teórico. En las etapas disciplinaria y profesional donde ya se encuentran cursos específicos y es en ellas donde se ubican materias que están directamente relacionadas con la diversidad como: Psicología Evolutiva (I y II), Teorías del Aprendizaje Humano, Evaluación Psicológica y Neuropsicología (etapa disciplinaria); Atención a la Diversidad, Planeación Educativa, Aprendizaje en Contextos Educativos e Intervención Neuropsicológica (etapa profesional). Además, los estudiantes realizan prácticas en escenarios educativos como lo son Centros de Atención Múltiple, Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y otros escenarios donde se atiende a población con alguna discapacidad.

Se puede decir que los estudiantes de la Facultad de Psicología están familiarizados con aspectos teóricos y prácticos que se relacionan con la atención a la diversidad, así como el conocimiento de políticas públicas en pro de las personas vulneradas.

Para concluir es importante retomar de este sub capítulo que no hay información documentada sobre cuándo se inicia la inclusión educativa de personas con discapacidad en Nivel Superior a nivel internacional, sin embargo cuentan con estadísticas sobre cuántos estudiantes

hay en licenciatura o en algún posgrado. En México sí están documentados los inicios de la inclusión educativa de personas con discapacidad en niveles que los preparan para ejercer alguna profesión, pero no hay estadísticas actuales ni documentación de casos más recientes de inclusión y todo lo que cada caso implica (ingreso, permanencia, egreso, empleabilidad, posgrado). La UAEM crea su Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad hasta el año 2013, 5 años después de la Declaración de Yucatán, siendo una de las tres Universidades públicas mexicanas que han normado sus servicios para estudiantes con discapacidad. Dejando claro el reto al que nos enfrentamos, los puntos a atender y lo importante que es abordarlos.

### 3. Representaciones sociales, una mirada determinante

En este sub capítulo el objetivo principal además de explicar claramente lo que son las representaciones sociales y cómo se generan, es describir cómo estas influyen en el trato hacia los demás y su papel en la educación, específicamente hacia los estudiantes con discapacidad.

La noción de representaciones sociales (RS) surge desde Emile Durkheim quien de acuerdo con Mora (2002) inicia los estudios sobre las representaciones colectivas e individuales y es Serge Moscovici quien retoma el estudio y se empieza a utilizar el término *representaciones sociales*, a las cuales define como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Moscovici, 1979, citado en Mora, 2002).

Denise Jodelet, seguidora de la teoría de Moscovici hace una aproximación de las RS a la educación, para lo cual es importante entender primero cómo define ella las RS. Las RS se presentan de formas variadas y algo complejas ya que es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social (Jodelet, 1986). Por lo que se entiende que son conocimientos generados de nuestra realidad a partir de la interacción de dos aspectos fundamentales en el ser humano: lo psicológico y lo social (Jodelet, 1986). Para Jodelet (1986 p.p. 6) es necesario hacer énfasis en que es un pensamiento más colectivo que intraindividual, derivado de ello propone la siguiente definición general sobre las RS:

*“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.*

*Las representaciones constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.”*

Dejando claro cómo define Jodelet (1986) las RS y sus funciones (comunicación, comprensión y dominio del entorno) y se puede hacer una inferencia sobre lo importante que es entender las RS de un grupo o comunidad específica para entender cómo se relaciona, vive y comprende cierto fenómeno en especial. No obstante, aún se deben explicar los procesos propuestos por Moscovici (citando en Jodelet, 1986) por los que se transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social.

El primero de esos dos procesos es la *objetivización* la cual a su vez, implica varias fases definidas por Jodelet (1986, p.p. 13):

- Selección y descontextualización de los elementos de la teoría. Dicha selección se hace en relación a los criterios culturales y valores. La población hace una selección de elementos y los proyecta en su vida cotidiana para lograr dominarlos.
- Formación de un *núcleo figurativo* que consiste en transformar los conceptos teóricos en un conjunto gráfico, visible.
- Naturalización, la cual ocurre cuando los elementos se convierten en elementos reales.

Ejemplificando lo anterior de la siguiente manera: la población elige la definición de inclusión educativa que esté más acorde con sus valores, en este caso los estudiantes universitario podrían describirla con relación a los valores que se les inculca como universitarios y hacen un dominio sobre su definición colectiva de la inclusión; posteriormente lo proyectan en algo visible, podría ser en este caso en rampas, elevadores, existencia de intérpretes de lengua de señas mexicanas,

entre otros, para que finalmente todos esos elementos sean naturalizados, algo visto como parte de su vida universitaria cotidiana.

El segundo proceso que explica Jodelet (1986, p.p. 18), es el *anclaje* el cual se refiere al enraizamiento social de la representación y que se descompone en varias modalidades para comprender cómo se da el significado, cómo se utiliza la representación y cómo opera su integración:

- El anclaje como asignación de sentido, donde se refiere a la jerarquía de valores asignados por la sociedad y que permite crear alrededor del objeto una red de significados. Esto, constituye un rasgo esencial ya que explica los lazos de cierto fenómeno con una cultura o sociedad.
- El anclaje como instrumentalización del saber que permite comprender cómo los elementos de la representación no solo expresan las relaciones sociales sino que también contribuyen a construirlas.
- El anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento en el cual se explica que las RS no surgen de la nada, sino que siempre encuentra algo en lo que ya se había pensado o con lo que ya se había interactuado.

Siguiendo el ejemplo anterior, se puede explicar que cuando ocurre el anclaje como asignación de sentido de la inclusión educativa, la comunidad podrá mostrarse abierta o resistente a la inclusión dependiendo de los valores con que la relacionen y es así como se llega a la instrumentalización del saber, ya que se definen las relaciones sociales y esas mismas relaciones contribuyen a mejorar o no la concepción de la inclusión educativa, para

finalmente enraizarse en el sistema de pensamiento lo que queda como huella en la experiencia que servirá en un futuro cuando se creen nuevos modelos educativos.

Una vez explicado el proceso de las RS, a continuación se realizará un enlace con la educación. Dicho campo según Jodelet (2011) es uno de los más fecundos para la aplicación de un enfoque de RS y sus metodologías. Jodelet (2011) ejemplifica claramente el papel que juegan las RS en un ambiente escolar con un ejemplo de Baudelot y Establet donde a través de diversas investigaciones llegan a la conclusión de que el término *fracaso* no existía en el vocabulario escolar de escuelas europeas sin embargo; después de la segunda guerra mundial inician acciones para identificar a los estudiantes de bajo rendimiento, es en ese momento que las ciencias de la educación empiezan a generar análisis y el término *fracaso* se adopta por el mundo docente y posteriormente por el resto de la sociedad. Con este ejemplo se puede inferir perfectamente cómo el hecho de identificar y clasificar viene de conocimientos previos para generar nuevos y esos nuevos conocimientos nos llevan a establecer cierto tipo de relaciones sociales, es evidente que el trato o atención que reciben los niños identificados con problemas de aprendizaje es diferente a la que reciben los que no los tienen. Lo mismo se observa con la discapacidad, el hecho de saber que alguien “no puede” hacer algo, ya sea hablar, ver, moverse, etc., cambia inmediatamente la forma de relacionarse con esa persona.

Lo anterior se puede corroborar con lo que Abric (2001) entiende por RS, quien las define como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social que determina sus comportamientos o prácticas. Abric (2001) propone 4 funciones de las RS:

- Permiten entender y explicar la realidad.
- Definen la identidad.
- Conducen los comportamientos y prácticas.
- Permiten justificar posturas y comportamientos.

Castorina y Barreiro (2012) hacen una especificación sobre las investigaciones en educación, las cuales muchas veces no tienen presente las características principales de las RS, las cuales se tendrán presentes en este estudio. Las RS se producen en las prácticas sociales y son producto de la experiencia grupal o comunicación social y se producen para otorgar sentido a situaciones sociales, así es como se entiende que las RS son dinámicas y se puede modificar, de hecho lo hacen constantemente ante la presencia de nuevos y desconocidos fenómenos. En el ámbito educativo se deben establecer relaciones entre tres esferas de las cuales depende una investigación de RS, la subjetividad que hace referencia a las vivencias corporizadas de cada alumno, la intersubjetividad donde se consideran los diálogos y la transubjetividad donde se considera el espacio áulico (Castorina y Barreiro, 2012). Castorina y Barreiro (2012) concluyen que la teoría de las RS puede enriquecer la comprensión de la vida cotidiana en la escuela ya que es en eso en lo que se centra, además de aclarar que las modificaciones en las políticas educativas o modelos deben tener en claro que las transformaciones son sociales, no individuales, y de ello depende el éxito.

Por lo anterior planteado se considera importante iniciar a documentar y crear investigaciones en torno a las RS en el ámbito educativo, Castorina (2017) considera que para el mejoramiento de la enseñanza es importante promover este tipo de investigaciones y la importancia de que se realicen con periodicidad ya que las RS exhiben un carácter cultural e histórico, por lo que no son las mismas para todos ni para siempre.

## Capítulo 3

### Método

#### Diseño general

En el presente capítulo se hace una descripción general del diseño de esta investigación, así como la descripción de la población y los criterios de selección. Posteriormente, se divide en las dos fases ya que cada fase tiene sus propios objetivos, muestras, instrumentos, procedimientos y análisis de resultados. En ambas fases se presenta un análisis cuantitativo de la información obtenida, así como un análisis cualitativo, ello no significa la afiliación a un diseño mixto, puesto que los instrumentos empleados son cuantitativos que se prestan a un análisis cualitativo también y como mencionan Guelmes y Nieto (2015) pueden combinarse los análisis de datos como complementación.

En la primera fase se analizó el concepto de *inclusión educativa* en estudiantes universitarios y en la segunda fase se analizaron las representaciones sociales que tienen los estudiantes de ambas facultades en relación al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de la UAEM; cubriendo así el objetivo general y específicos de la presente investigación.

Fase 1: Representación social de inclusión educativa.

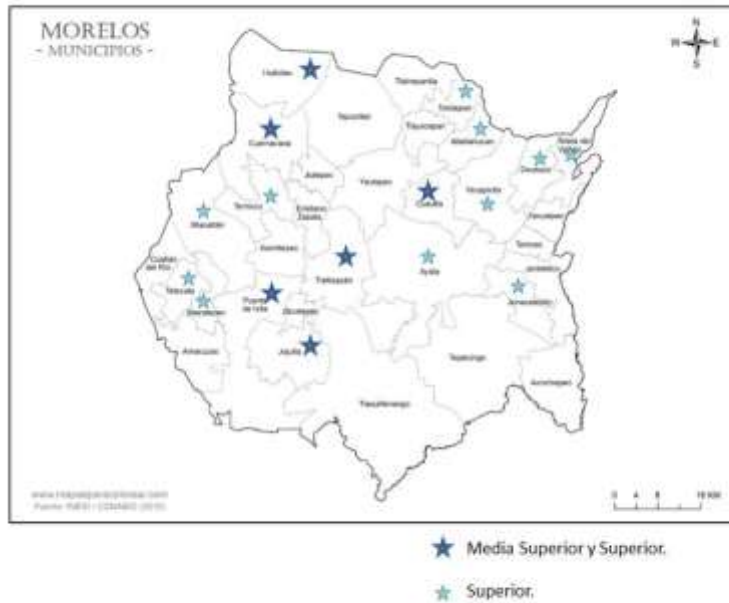
Fase 2: Representación social del proceso de inclusión en la UAEM.

#### Contexto y población

La Universidad Autónoma de Morelos tiene una oferta educativa para nivel medio superior en 6 municipios; y oferta educativa a nivel superior en 12 como se puede observar en la figura 1.



*Figura 1.  
Oferta educativa de la UAEM.*



A partir del año 2012, bajo el lema “Una universidad socialmente responsable” durante la gestión del Dr. Jesús Alejandro Vera Jiménez (2012-2018) (PIDE, 2012 – 2018) se buscó asegurar el acceso de todas las personas a la UAEM. Derivado de lo anterior, en mayo 2013 en sesión de Consejo Universitario se aprobó la creación del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad.

Es desde ese momento que se empiezan a generar diferentes estrategias para lograr la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM. Las Facultades que desde 2014 han recibido estudiantes con diferentes discapacidades son: Artes, Psicología, Derecho, Historia, Filosofía y Diseño.

Actualmente la UAEM cuenta con aproximadamente 43, 000 estudiantes de los cuales poco más de 100 tienen algún tipo de discapacidad. Para la finalidad de este estudio se eligieron dos de las Facultades que más han recibido estudiantes con discapacidad, las cuales son: Artes y Psicología.

### **Facultad de Artes.**

La Facultad de Artes, se ubica en campus Cuernavaca (colonia Chamilpa), tiene una infraestructura que permite el acceso y desplazamiento de personas con discapacidad motriz ya que tiene rampas, sin embargo, se pudo observar que, a la entrada de cada aula, sanitarios y oficinas administrativas hay un escalón. No se observaron anuncios en LSM o Braille. Se puede observar en la tabla 4 la población estudiantil que conforma la Facultad de Artes.

*Tabla 4.*

*Población estudiantil de la Facultad de Artes.*

Estudiantes (total)	Con discapacidad	Sin discapacidad
431	8	423

De los ocho estudiantes con discapacidad, uno tiene discapacidad intelectual, sin embargo, comenta la secretaria de docencia de dicha unidad académica que no les han hecho llegar el diagnóstico del estudiante lo cual genera dudas en ella. Este estudiante actualmente cursa el segundo semestre de la carrera.

Los siete restantes son Sordos, seis de ellos cursan actualmente el cuarto semestre y cuentan con dos ILSM. Uno cursa el segundo semestre y cuenta también con un ILSM.

Es importante recalcar que el Plan de Estudios de esta Facultad es flexible a partir del quinto semestre, lo que significa que los estudiantes pueden elegir áreas de terminación según sea su interés personal y profesional. Ello implica que los seis estudiantes de cuarto semestre están

por dispersarse y se tendrán que replantear los apoyos, es decir, planificar cuántos ILSM serán necesarios, lo cual, generará una inversión económica para la UAEM.

### **Facultad de Psicología.**

La Facultad de Psicología se encuentra en el campus Cuernavaca (colonia Chamilpa), tiene actualmente tres edificios y un total de 17 salones para la licenciatura y 3 para maestría. Todos los edificios cuentan con acceso para personas con discapacidad motriz. El primer edificio es en donde se encuentran las oficinas administrativas, cuenta con una rampa que se puede utilizar para transitar con muletas o silla de ruedas de la planta baja al primer piso. El segundo y tercer edificio tienen accesos para planta baja y cuentan con un elevador para poder desplazarse a los pisos superiores. No se observaron letreros en LSM o Braille. A continuación se presenta en la tabla 5 el número de los estudiantes que integran la población estudiantil de la Facultad de Psicología.

*Tabla 5.*

*Población estudiantil de la Facultad de Psicología.*

Estudiantes (total)	Con discapacidad	Sin discapacidad
944	9	935

En esta facultad hay diversas discapacidades, son seis estudiantes con discapacidad motriz entre las cuales se pueden observar estudiantes con sillas de ruedas o muletas. Esos seis estudiantes son de semestres avanzados, entre sexto y noveno; dos de ellos egresaron en diciembre 2018.

En tercer semestre hay una chica con ceguera y en primero hay dos chicas, una de ellas tiene también discapacidad motriz y la otra hipoacusia, quien solventa la condición con aparatos por lo que no ha sido necesaria la contratación de ILSM.

## **Criterios de selección**

La población principal del presente estudio son los estudiantes de la UAEM, por lo que, solo se consideraron dentro de las muestras a estudiantes inscritos, excluyendo así a pasantes o egresados que ingresen como oyentes a las aulas. De igual manera, se delimitó la participación de las facultades a dos, Artes y Psicología. Por ello, solo se tomarán en cuenta a estudiantes inscritos en alguna de estas dos licenciaturas.

Es importante mencionar que los instrumentos se aplicaron a estudiantes con y sin discapacidad, ya que es toda la comunidad estudiantil que vive el proceso de inclusión y es importante conocer ambas perspectivas. Además, se considera importante regir el presente trabajo por los valores y prácticas inclusivas.

## **Fase 1. Representación social de inclusión educativa**

### **Objetivo.**

- Comparar el concepto de inclusión educativa en estudiantes de la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología.

### **Preguntas de investigación.**

1. ¿Cuál es la representación social que tienen los estudiantes sobre la inclusión educativa?
2. ¿Qué diferencias hay en las representaciones sociales acerca de la inclusión educativa entre estudiantes de Artes y de Psicología?

## **Diseño.**

El alcance de esta fase es transaccional descriptivo comparativo, el cual permite realizar un análisis entre dos muestras sobre una misma variable (Müggenburg y Pérez, 2007).

## **Muestra.**

Para esta fase, se eligió la muestra de acuerdo con lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen como no probabilística, ya que se seleccionaron deliberadamente las dos Facultades que participaron de acuerdo con las facilidades brindadas para la investigadora, además de que se escogieron debido a que son dos de las primeras Facultades que recibieron estudiantes con discapacidad en su matrícula y ello ha permitido que la comunidad estudiantil viva el proceso de inclusión en diferentes semestres y con diferentes discapacidades. Para el uso del primer instrumento, redes semánticas naturales, se eligió la muestrea por medio de cuotas, es decir 100 estudiantes por cada facultad (Hernández, Fernández y Baptista 2010).

La composición de la muestra quedó conformada como se muestra en la tabla 6 y se puede observar que serán la misma cantidad de estudiantes.

*Tabla 6.*

*Muestra de fase I.*

Facultad de Artes	Facultad de Psicología
100 estudiantes	100 estudiantes

## **Instrumento.**

La técnica de recolección de datos fueron las redes semánticas naturales, con la finalidad de acceder a la organización cognitiva ya que, como asegura Hinojosa (2008), es una técnica que

permite el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado.

Consiste en darle a los participantes un formato con una palabra o concepto estímulo, se le pide que enliste 5 palabras que asocien con dicho estímulo, por último se les solicita que enumeren del 1 al 5 las palabras que escribieron, siendo 1 la palabra que más se relaciona y 5 la que menos relación tiene con el estímulo.

Para obtener las puntuaciones se deben vaciar en una tabla de Excel los elementos de la muestra y se asigna una numeración inversa, es decir, a los puntajes 1, se les asigna 5 puntos; a los 2, 4 puntos; a los 3, 3 puntos; a los 4, 2 puntos y a los 5, 1 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 finalmente el peso semántico (M) el cual es la carga o puntaje total que se le asignó a un elemento. El conjunto SAM son los 10 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 al 4%. Finalmente, se obtiene el índice de consenso grupal, el cual se refiere a la representatividad, éste se obtiene sumando el valor de las 10 palabras con mayor peso semántico y calculando el porcentaje de estos.

## **Procedimiento.**

1. Revisión bibliográfica.
2. Se definió la palabra estímulo de acuerdo a la revisión bibliográfica y en concordancia con el objetivo planteado. El estímulo elegido fue *inclusión educativa*, ya que Guajardo (2016), explica que la *educación inclusiva* es un término que contempla a toda la población que está en riesgo de ser vulnerada, claro que en esa población se encuentran las personas con discapacidad, empero el término *inclusión educativa* sí está dirigida exclusivamente a dicha población.
3. Se decidió el tamaño y la forma de elección de la muestra.
4. Se gestionaron los permisos correspondientes en la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología.
5. Se procedió a la aplicación grupal de las redes semánticas naturales.
6. Se capturaron los datos obtenidos de la aplicación.
7. Se analizaron por medio de Excel la frecuencia de los datos.
8. Se realizó un análisis e interpretación de los datos obtenidos.
9. De acuerdo con la información que se obtuvo, se procedió a la creación de indicadores y reactivos que conformaron el cuestionario

## **Resultados.**

Para el grupo de la facultad de psicología se encontró un valor J, es decir, el tamaño de la red, de 154 elementos con un índice de consenso grupal de 66.5%. En relación a la facultad de artes se obtuvieron 166 elementos y un índice de consenso grupal de 54.6%.

Se puede observar en la tabla 7 que la información presentada está organizada de acuerdo a la propuesta de Hinojosa (2008), la cual se hace en base a la carga semántica que cada elemento tiene y se resaltaron con negrillas los que en ambas muestras coinciden, los cuales fueron seis: *diversidad, atención, respeto, discapacidad, igualdad e integración*, lo que representa que en ambas facultades tienen representaciones sociales muy similares de la inclusión educativa.

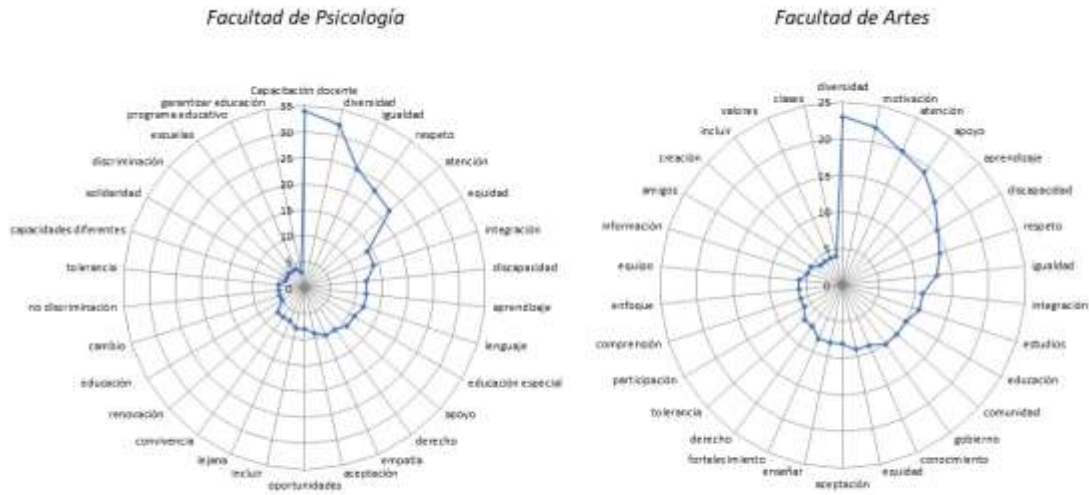
*Tabla 7.  
Conjunto SAM*

<i>Facultad de Psicología</i>				<i>Facultad de Artes</i>			
Elementos	f	M	Porcentaje	Elementos	f	M	Porcentaje
<b>diversidad</b>	32	114	32	<b>diversidad</b>	23	68	23
capacidad docente	34	108	34	motivación	22	65	22
<b>respeto</b>	23	91	23	aprendizaje	17	64	17
<b>igualdad</b>	25	86	25	<b>atención</b>	20	61	20
<b>atención</b>	22	58	22	apoyo	19	58	19
equidad	14	50	14	<b>respeto</b>	14	55	14
<b>integración</b>	14	45	14	<b>discapacidad</b>	15	49	15
derecho	10	38	10	<b>igualdad</b>	13	47	13
aceptación	9	38	9	educación	10	40	10
<b>discapacidad</b>	12	37	12	<b>integración</b>	11	39	11

En la figura 2 se muestran los 30 elementos que más fueron mencionados en relación al término estímulo, por facultad. En ellas se puede identificar que la mayoría de los elementos son positivos en relación a la inclusión educativa, sin embargo se encuentran elementos que indican el conocimiento de que la inclusión educativa es un proceso complejo.



Figura 2.  
Elementos mencionados por facultad.



Lo anterior permite apreciar de manera clara la perspectiva que tienen los estudiantes de las dos facultades sobre la inclusión educativa. Finalmente se presenta en la tabla 8 el resultado del análisis no paramétrico que se empleó para conocer la diferencia estadística (U de Mann – Whitney), el cual se obtuvo a través del Statistical Package for Social Sciences (SPSS) analizando la frecuencia de los elementos obtenidos de las redes semánticas naturales. Se puede constatar que entre las dos facultades no hubo diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 8.  
 Resultado no paramétrico U de Mann – Whitney.  
**Estadísticos de prueba<sup>a</sup>**

	frecuencias
U de Mann-Whitney	12267.000
W de Wilcoxon	24202.000
Z	-.686
Sig. asintótica (bilateral)	.493

a. Variable de agrupación: carreras

Se puede apreciar que hay una disposición hacia la diversidad en ambas facultades lo que lleva a concluir que la formación que están recibiendo los estudiantes no influye de manera significativa en su representación social de la inclusión educativa, pero sí se observan matices que dan pistas de la formación de los estudiantes; en Psicología el consenso grupal fue mayor, es decir, coinciden en los elementos que definen el término de inclusión educativa. También, son los estudiantes de la Facultad de Psicología quienes hicieron mención de lo *lejana* y *utópica* que es la inclusión, dando una aproximación a que poseen una representación social más crítica y realista de lo que implica el proceso de inclusión educativa.

En general se observa que los estudiantes universitarios enlazan creencias, valores y actitudes positivas que son necesarias para lograr la inclusión como la empatía, trabajo en equipo, la motivación, equidad e igualdad.

Coinciden en que es de suma importancia que los docentes se encuentren preparados, que se capaciten constantemente para lograr hacer adecuaciones a los materiales y contenidos de las clases aptos para la diversidad de la comunidad estudiantil. Refieren también que para la inclusión se debe tener una atención especializada, que se encargue de eliminar barreras, de dirigir las adecuaciones y de brindar apoyo a los estudiantes que lo requieran.

Se aprecia también los estudiantes no reconocen la diferencia entre los modelos educativos integrador e inclusivo, ya que en los elementos obtenidos de las redes semánticas se encuentran palabras como *integración* o *educación especial*; saber que definen la inclusión con dichos términos es primordial para entender que la representación que ellos tienen de la inclusión, es simplemente estar cerca o tener compañeros con discapacidad. Lo que lleva a concluir que se necesita difusión por parte de la institución acerca de lo que inclusión implica.

Con los elementos obtenidos de esta primera fase se pudieron observar aspectos que para la comunidad estudiantil universitaria son importantes en relación a la inclusión educativa, aunado al *Index* (adaptación 2015) y a la revisión de la literatura, se seleccionaron y redactaron los reactivos que conforman el instrumento que se validó y aplicó en la segunda fase.

## **Fase 2. Representación social del proceso de inclusión en la UAEM**

### **Objetivos.**

- Describir el proceso de la inclusión de personas con discapacidad en la UAEM; esto, desde las representaciones sociales de los estudiantes.
- Construir un instrumento para evaluar la representación social de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM.
- Evaluar las propiedades psicométricas del cuestionario de representación social de la inclusión educativa en estudiantes universitarios.
- Describir la inclusión de personas con discapacidad en la UAEM, esto, desde las representaciones sociales de los estudiantes.
- Conocer las prácticas inclusivas en la UAEM.

### **Preguntas de investigación.**

1. ¿Cuál es la representación social que tienen los estudiantes sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM?
2. ¿Cuáles serán las prácticas inclusivas que desde la representación social de los estudiantes favorecen o debilitan la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM?
3. ¿Será válido el cuestionario para evaluar la representación social de los estudiantes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM?
4. ¿Será confiable el cuestionario para evaluar la representación social de los estudiantes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM?

### **Diseño.**

Esta segunda fase se basó en un diseño definido por Montero y León (2002) como estudio instrumental, debido a que uno de los objetivos es la creación de un instrumento que permita evaluar la representación social del nivel de inclusión. El alcance de esta fase es transaccional descriptivo comparativo, el cual permite realizar un análisis entre dos muestras sobre una misma variable (Müggenburg y Pérez, 2007).

### **Muestra.**

Para esta segunda fase, se eligieron de acuerdo con lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen como no probabilística, ya que dependió de las características de la población. Fue seleccionada la muestra por medio de cuotas, debido a que tuvo que ser el mismo número de participantes por facultad, 150, dando un total de 300 participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Fueron 113 hombres, 182 mujeres y 5 no especifican, con un promedio de edad de 21 años.

### **Instrumento.**

El instrumento desarrollado es en escala Likert, ya que como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010), es una escala que refleja actitudes hacia los reactivos presentados. Aunado a lo anterior, De acuerdo con Mazzitelli y Aparicio (2010) el uso de cuestionarios estructurados es común en el análisis de las representaciones sociales.

Con los resultados obtenidos de las redes semánticas naturales, se pudieron observar aspectos que la comunidad estudiantil universitaria consideraba importante para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Esto junto con el *Index* (adaptación 2015) y la

revisión de literatura relacionada al tema, permitió redactar y seleccionar los reactivos pertinentes para la conformación del cuestionario.

El cuestionario (anexo 1) consta de tres dimensiones y estas a su vez se componen de dos categorías: políticas inclusivas (programas y accesibilidad), prácticas inclusivas (docentes y estudiantes) y cultura inclusiva (docentes y estudiantes). Está conformado por 36 reactivos redactados en forma 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 aproximadamente 15 minutos y está dirigido a estudiantes universitarios.

### **Procedimiento.**

1. Revisión bibliográfica.
2. Se definieron los indicadores y reactivos que conformaron el cuestionario.
3. Se redactaron de las afirmaciones para la escala Likert.
4. Se realizó la aplicación de pilotaje, el cual se llevó a cabo en dos días.
5. Se llevó a cabo el análisis estadístico para comprobar la validez y confiabilidad del instrumento.
6. Se seleccionó la muestra para la aplicación del instrumento.
7. Gestión de permisos necesarios para la aplicación en ambas facultades.
8. Se aplicó el cuestionario, la cual se realizó en una semana.
9. Captura de datos en SPSS.
10. Obtención de datos estadísticos y análisis de resultados.

## **Pilotaje.**

En los meses de enero y febrero se aplicó el pilotaje del cuestionario tipo Likert en la Universidad Tecnológica de Emiliano Zapata (UTEZ) con la finalidad de conocer si el instrumento realizado contaba con niveles adecuados de validez y confiabilidad. La UTEZ señala que su misión es ser una institución comprometida con sus estudiantes, asegurándoles un ambiente incluyente. Estableciendo también dentro de sus valores la no discriminación, la equidad y la igualdad, entre otros. Tiene aproximadamente 3,000 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 estudiantes Sordos se cuentan con Intérpretes de Lengua de Señas Mexicana (ILSM) y para estudiantes con ceguera o baja visión, si tiene equipo especializado para braille y convertir textos en audio.

En cuanto a infraestructura cuenta con rampas y accesos pertinentes para personas con discapacidad motriz, se hacen adaptaciones para que los estudiantes con esta discapacidad no tengan que desplazarse, asignándoles aulas accesibles. Cuentan con información impresa en las mamparas sobre la inclusión, discapacidad y valores, sin embargo, no cuentan con letreros en braille o Lengua de Señas Mexicana.

La muestra fue seleccionada por conveniencia debido a que se ingresó únicamente a las aulas en las que se tuvo autorización por parte de los docentes. Fueron 227 participantes (88

mujeres, 135 hombres y 4 no lo indican) que cursan el segundo y quinto cuatrimestre de las carreras de redes digitales, terapia física, diseño digital, mecatrónica y procesos industriales. En la tabla 9 puede observarse la distribución de la muestra por sexo y carrera.

*Tabla 9.  
Distribución de la muestra del pilotaje.*

		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 para el pilotaje.***

1. Se contactó por correo electrónico al Secretario Académico de la UTEZ para solicitar los permisos.
2. Se acordaron los días de aplicación y la dinámica.
3. Los cuestionarios se aplicaron en dos días en las diferentes carreras.
4. Se realizó la captura de los datos en el programa SPSS.
5. Se analizaron los datos estadísticos.



### ***Resultados del pilotaje.***

Lo primero que se obtuvo para evaluar la estructura interna del cuestionario fue el índice 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 obtener la validez de constructo se obtuvo el análisis factorial, en donde los tres factores que constituyen la prueba explican el 34.57% de la varianza. El análisis se hizo con una rotación varimax con 3 factores controlados, de acuerdo a la división del instrumento (tres dimensiones). La distribución de las cargas factoriales puede observarse en la tabla 10, en donde la mayoría de las cargas se encuentran en el segundo factor, mientras que el menor número de ítems se encuentra en el tercer factor.

*Tabla 10.*  
*Cargas factoriales*

	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, se evaluó la consistencia interna del instrumento por medio del alfa de Cronbach, el cual para la escala total es de .898, obteniendo para las tres dimensiones: 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 y se puede proceder a su aplicación.

## **Resultados de la fase 2.**

### ***Validez y confiabilidad.***

De esta aplicación del instrumento, se evaluó también la estructura interna del cuestionario con el índice KMO en la que se obtuvo un puntaje de .814, con un índice de significación de .000. De igual manera se evaluó la consistencia interna del instrumento por medio del alfa de Cronbach, el cual para la escala total es de .859 y para cada una de las dimensiones los siguientes puntajes: políticas inclusivas (.784), cultura inclusiva (.705) y prácticas inclusivas (.644).

### ***Resultados por Facultad.***

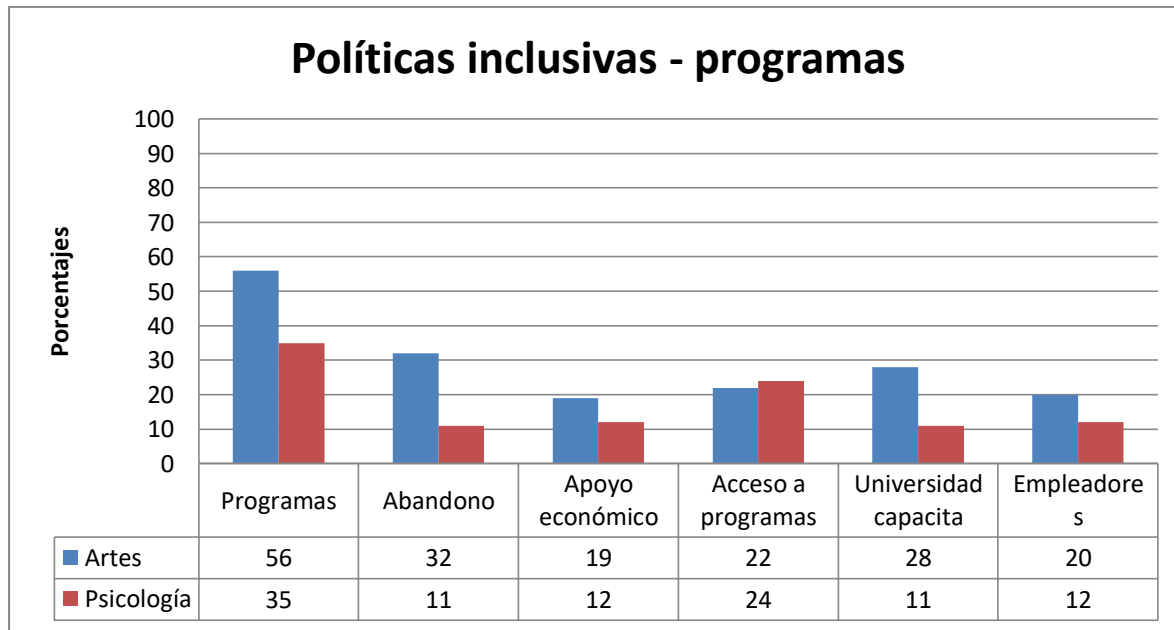
De la aplicación del cuestionario en la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología se obtuvo una significancia de  $p = .508$  por medio de una T de Student con 270 gl, lo que indica que no hay diferencias estadísticamente significativas en el total del instrumento por Facultad, sin embargo se encuentran diferencias significativas cuando el análisis se realiza por categorías.

Se encontró también que la distribución de las muestras es muy similar, siendo la Facultad de Psicología la que obtuvo puntajes mayores. A continuación se muestran los resultados por dimensión.

#### *Políticas inclusivas.*

En esta dimensión se encuentra una media de 28.1 para la Facultad de Artes con una desviación estándar de 7.3. Para la Facultad de Psicología se obtuvo una media de 31.1 y desviación estándar de 7, lo que indica que no hay diferencias significativas entre ambas Facultades, si bien el puntaje es mayor para la Facultad de Psicología esta diferencia no es significativa. Los estudiantes de las dos Facultades manejan la misma información y representación social de las políticas que se manejan en su universidad en cuanto a la inclusión educativa.

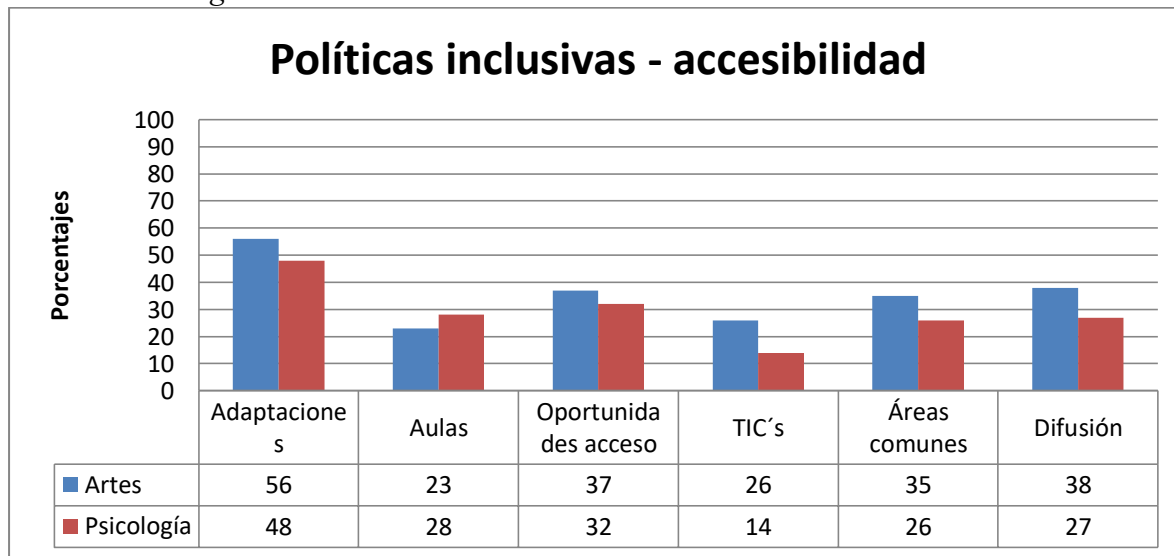
Figura 3.  
Resultados categoría “Políticas inclusivas - programas”.



La dimensión de políticas inclusivas se divide en dos categorías: programas y accesibilidad. En cuanto los programas, con 293 gl, se puede observar en la figura 3 que la Facultad de Artes tiene su mayor porcentaje en el conocimiento de la existencia de un programa dirigido a la atención para los estudiantes con discapacidad (56%) y el más bajo lo manifiestan en el conocimiento de programas que brinden apoyo económico a sus compañeros con discapacidad (19%).

Para la Facultad de Psicología en la categoría de programas, se encuentra el mayor porcentaje en la existencia del programa dirigido a la atención para estudiantes con discapacidad (35%) y el más bajo en el conocimiento de programas o acciones que eviten el abandono escolar de sus compañeros con discapacidad (11%) y también desconocen si la universidad capacita a los docentes para atender a los alumnos con discapacidad (11%).

Figura 4.  
Resultados categoría “Políticas inclusivas - accesibilidad”.



En la segunda categoría (accesibilidad) con 293 gl, la Facultad de Artes reporta su mayor porcentaje en el conocimiento de las adaptaciones físicas que tiene la universidad (56%), mientras que el más bajo se presenta en la consideración de las aulas adecuadas para sus compañeros con discapacidad (23%).

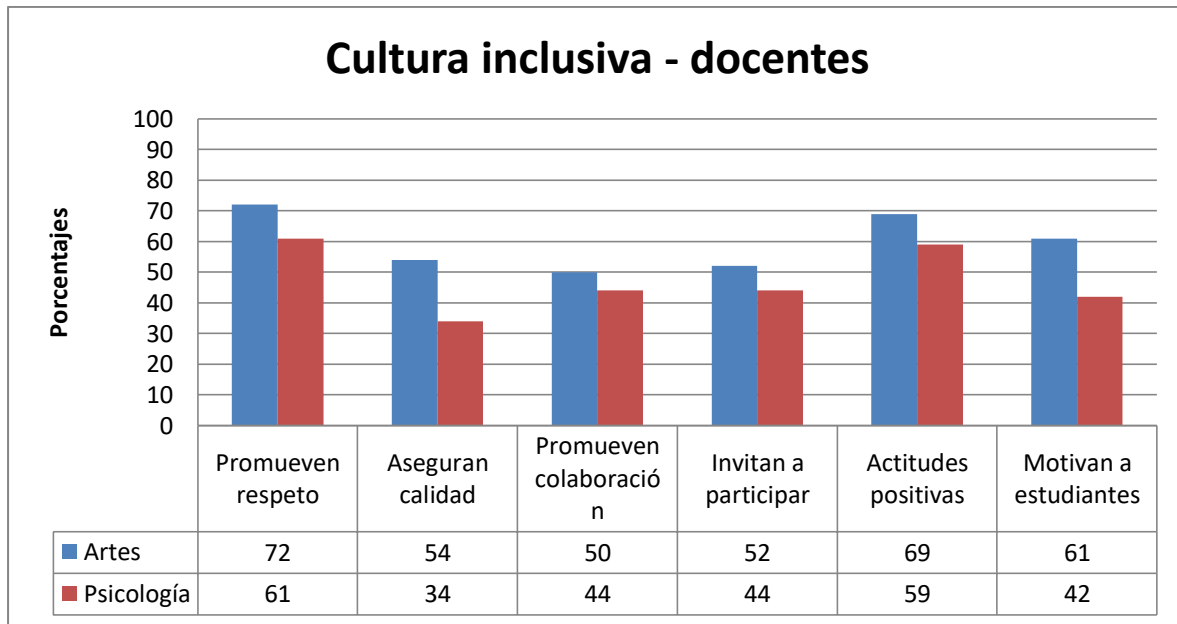
En relación a la Facultad de Psicología, el 48% de los estudiantes considera que la universidad tiene adaptaciones físicas adecuadas y el porcentaje más bajo se encuentra en el conocimiento de las tecnologías con las que cuenta la universidad en pro del aprendizaje de sus compañeros con discapacidad (14%).

#### *Culturas inclusivas.*

En esta dimensión se reporta una media para la Facultad de Artes de 17.5 con una desviación estándar de 4.1 y para la Facultad de Psicología una media de 18.4 con desviación estándar de 4.8. Esta dimensión se compone de dos categorías: docentes y estudiantes, en la categoría de docentes se encuentran diferencias significativas  $p = .003$ , siendo la Facultad de Psicología la que

presenta puntajes más bajos en relación a la representación social que tienen de la formación de los docentes de su universidad, mostrándose más críticos hacia el desempeño que tienen sus profesores frente a estudiantes con alguna discapacidad.

Figura 5.  
Resultados categoría “Cultura inclusiva - docentes”.



En la categoría de docentes (295 gl), la Facultad de Artes reporta que la mayoría percibe que los docentes promueven el respeto hacia los estudiantes con discapacidad (72%) y el 50% manifiesta que los docentes promueven la colaboración entre estudiantes con y sin discapacidad, siendo este el porcentaje menor.

Los estudiantes de la Facultad de Psicología manifiestan con un 61% que los docentes promueven el respeto hacia los estudiantes con discapacidad, mientras que el 34% asegura que los docentes no se aseguran de que la calidad educativa sea la misma para todos los estudiantes, este último porcentaje es el menor.

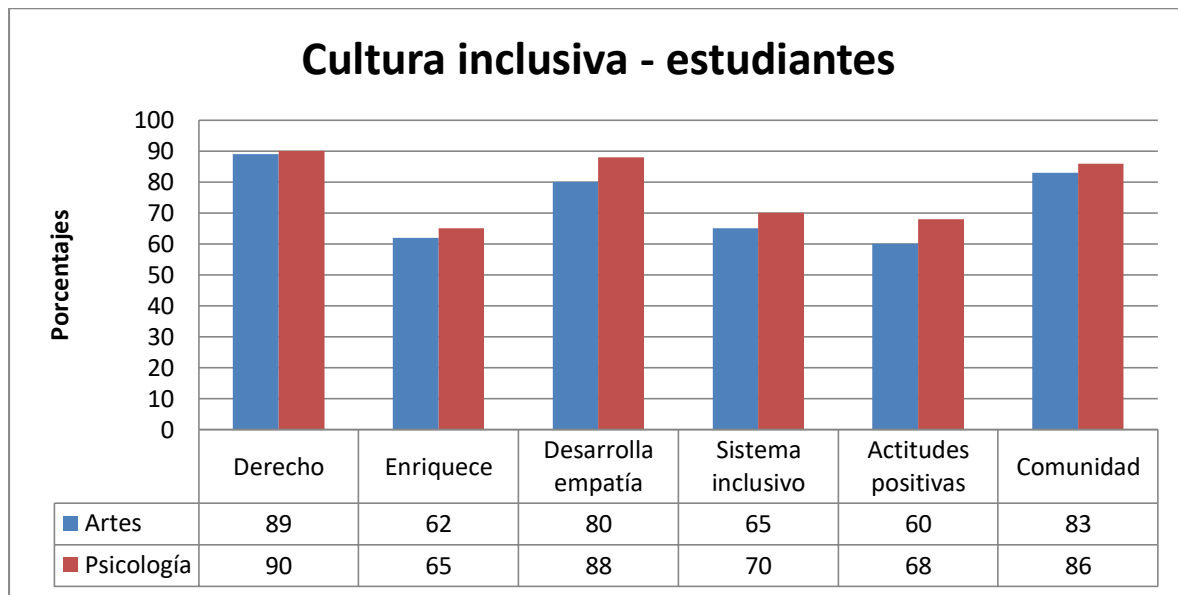
Con el objetivo de poder identificar precisamente donde se encuentran las diferencias significativas dentro de esta categoría, se analizaron los resultados por reactivo, encontrando que la diferencia se encuentra en la opinión que tiene los estudiantes sobre si sus docentes promueven el respeto hacia sus compañeros con discapacidad y sobre las actitudes de dichos docentes como se indica en la tabla 11.

*Tabla 11.*  
*T de Student reactivos categoría culturas inclusivas “docentes”.*

<b>T de Student</b>		
	Sig.	gl
Promueven respeto	.004	297
Aseguran calidad	.783	297
Promueven colaboración	.816	298
Invitan a participar	.944	297
Actitudes positivas	.006	298
Motivan a estudiantes	.053	298



Figura 6.  
Resultados categoría “Cultura inclusiva - estudiantes”.



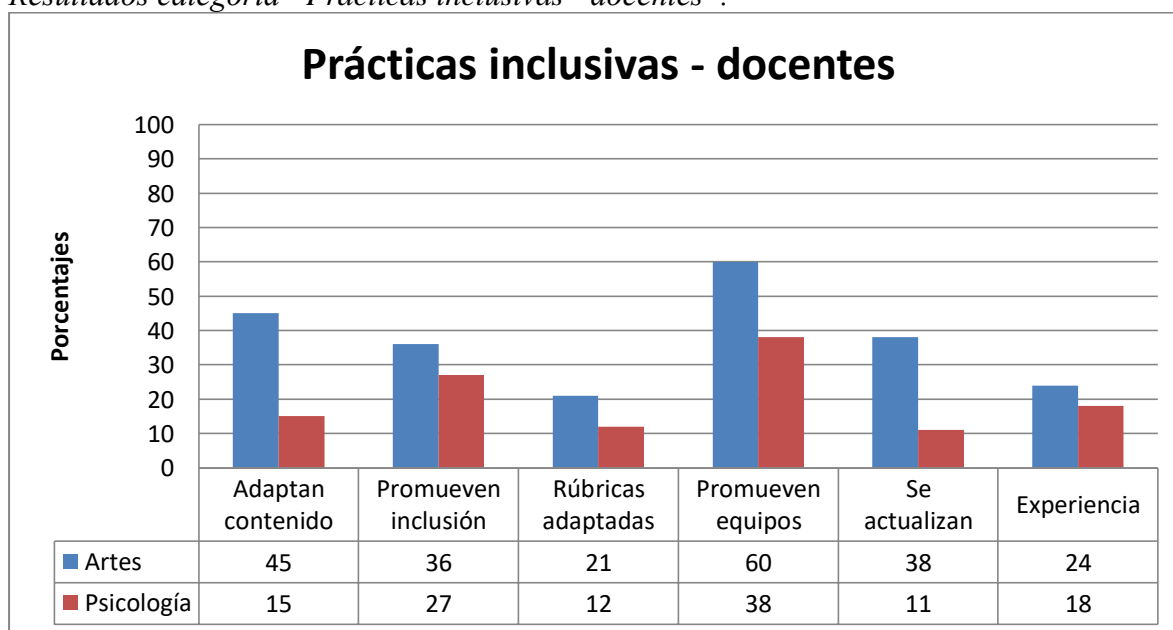
En cuanto a la segunda categoría (estudiantes) con 292 gl, se encuentra que los estudiantes de la Facultad de Artes manifiestan que la inclusión educativa es el cumplimiento de un derecho humano (89%) y el 60% de ellos perciben que tienen actitudes positivas hacia la inclusión de sus compañeros con discapacidad.

Los estudiantes de la Facultad de Psicología coinciden en el conocimiento de que la inclusión educativa busca cumplir con un derecho humano (90%) y un porcentaje menor (65%) manifiesta que el hecho de tener compañeros con discapacidad enriquece su formación profesional.

### *Prácticas inclusivas.*

En esta última dimensión se obtuvo una media para la Facultad de Artes de 20.8 con una desviación estándar de 4.6. Para la Facultad de Psicología se obtuvo una media de 22.6 con desviación estándar de 4.5, es decir, que la distribución es muy similar en ambas muestras, considerando ambas que en general hay buenas prácticas inclusivas por parte de los actores; estudiantes y docentes.

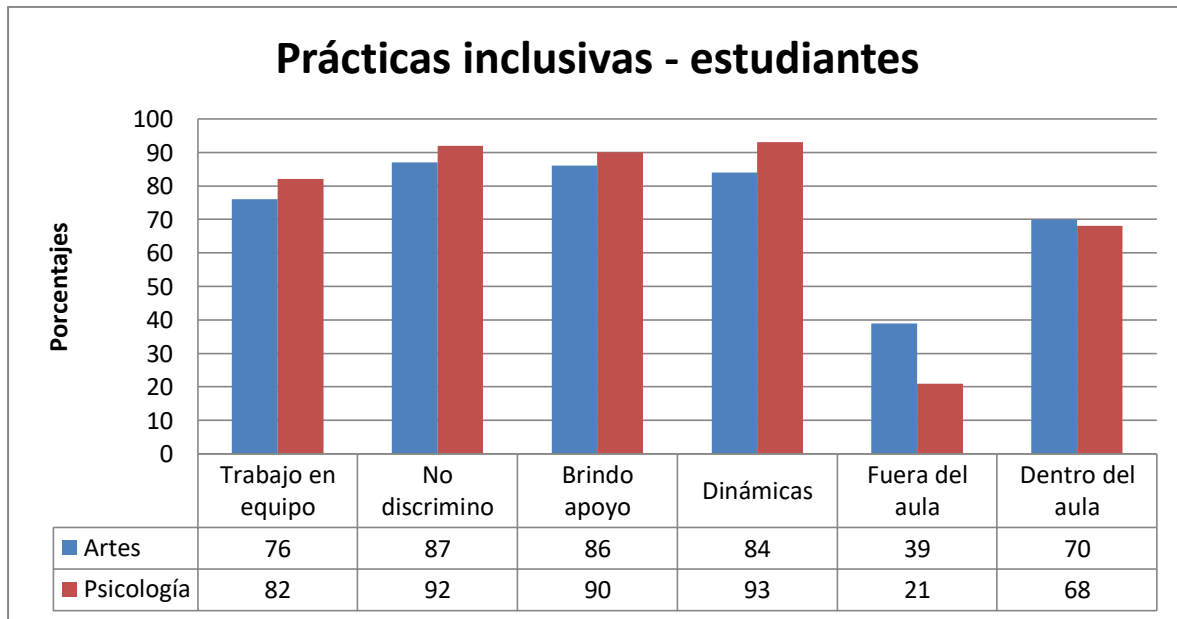
Figura 7.  
Resultados categoría “Prácticas inclusivas - docentes”.



Esta dimensión se dividió de la misma manera, en dos categorías: docentes y estudiantes. En relación a la primera categoría, con 292 gl; el 60% de los estudiantes de la Facultad de Artes percibe que los docentes promueven el trabajo en equipos entre estudiantes con y sin discapacidad, por otro lado el 21% percibe que no se aplican rúbricas adaptadas para la evaluación de sus compañeros con discapacidad.

En la Facultad de Psicología, el 38% de los estudiantes manifiestan que los docentes promueven el trabajo en equipos entre estudiantes con y sin discapacidad. El 11% considera que los docentes se actualizan para poder atender a la población estudiantil con discapacidad.

Figura 8.  
Resultados categoría “Prácticas inclusivas - estudiantes”.



En la categoría de estudiantes (292 gl), el 87% de los estudiantes, los de Artes consideran que no discriminan a sus compañeros con discapacidad, no obstante, sólo el 39% considera que la convivencia fuera del aula con sus compañeros con discapacidad es buena.

El 93% de los estudiantes de Psicología expresan la importancia de incluir dinámicas de integración con sus compañeros con discapacidad y un 21% considera que la relación con sus compañeros con discapacidad fuera del aula es buena.

Con la finalidad de agregar evidencia empírica, se realizó un análisis por semestre, edad y sexo para conocer si hay diferencias entre los estuantes de acuerdo a dichas características.

### ***Resultados por semestre.***

Para el análisis de las representaciones sociales por semestre, se consideró que los estudiantes que conforman la muestra están cursando desde el semestre 1, hasta el onceavo. Por ello, se agruparon de manera que se tuvieran cantidades similares para poder realizar un análisis estadístico: grupo 1 (1 -3 semestre), grupo 2 (4 – 7 semestre) y grupo 3 (8 – 11 semestre).

En el análisis total por semestres se encuentra una significancia de  $p= .790$  en el total del cuestionario con 2 gl, empero cuando se realiza el análisis por categoría se encuentran diferencias significativas en una de ellas (Culturas – estudiantes  $p= .008$ ) como se muestra en la tabla 12.

*Tabla 12.*

*ANOVA para puntajes por semestre*  
**ANOVA**

	Sig.	gl
Políticas_programas	.712	2
Políticas_accesibilidad	.391	2
Culturas_docentes	.621	2
Culturas_estudiantes	.008	2
Prácticas_docentes	.469	2
Prácticas_estudiantes	.174	2

La categoría donde se encuentra la diferencia significativa es en las *culturas inclusivas* de los estudiantes, ya que solo el 11% de los estudiantes de semestres finales consideran que la inclusión educativa cumple con el derecho humano a la educación y que esta desarrolla la empatía. El 10% considera que tener compañeros con discapacidad enriquece su formación

profesional y que es un trabajo de toda la comunidad universitaria para lograr una inclusión educativa efectiva y finalmente solo el 8% considera que tienen actitudes positivas hacia la inclusión.

### ***Resultados por edad.***

El análisis por edad, se realizó puesto que el rango de edad fue de 18 a 54 años. Dichas edades fueron agrupadas en tres: 18 – 29 años es el primer grupo, de 30 – 41 es el segundo y por último las edades entre 42 – 54 años.

Tras el análisis ANOVA se no encontraron diferencias significativas ( $p=.890$ ) con 1 gl. El análisis se realizó por categorías para detectar la posibilidad de diferencias significativas dentro de las mismas categorías pero no fue así. Se observa que los estudiantes, sin importar la edad tuvieron respuestas positivas a lo largo del cuestionario.

### ***Resultados por sexo.***

Por último, se analizó la T de Student por sexo el cual demuestra que no hay diferencias significativas ( $p= .301$ ), no obstante en el análisis por dimensión la categoría de *prácticas docentes* presenta diferencias significativas ( $p= .006$ ) como se muestra en la tabla 14. Es decir, aunque hay respuestas positivas tanto de hombres como de mujeres en relación a cómo representan la inclusión educativa en la UAEM, son las mujeres más críticas con sus docentes, ya que un 17% de las participantes consideran que sus docentes adaptan rúbricas de evaluación, el 18% que sus docentes tienen experiencia en prácticas inclusivas, 19% que sus docentes se actualizan; el 27% considera que adaptan los contenidos curriculares, 33% que los docentes tienen prácticas que promueven la participación de estudiantes con discapacidad y el 37% que promueven el trabajo en equipo.

También, se encuentran diferencias significativas en la categoría *prácticas – estudiantes* encontrando que las mujeres perciben mejores prácticas inclusivas por parte de los estudiantes; un 92% está de acuerdo en lo importante que es incluir en dinámicas a sus compañeros con discapacidad, el 91% comenta que brinda apoyo a sus compañeros, 90% consideran que no discriminan; el 84% que no tienen problema para hacer equipo con sus compañeros con discapacidad, 71% afirma que hay una buena convivencia dentro del aula con sus compañeros con discapacidad y solo el 26% percibe buena relación fuera del aula.

*Tabla 13.*  
*T de Student para puntajes por sexo*

<b>T de Student</b>		
	Sig.	gl
Políticas_programas	.955	288
Políticas_accesibilidad	.860	288
Culturas_docentes	.068	290
Culturas_estudiantes	.853	287
Prácticas_docentes	.006	288
Prácticas_estudiantes	.039	287

## Capítulo 4

### Discusión

En la primera fase no se encontraron diferencias significativas entre los resultados de las dos Facultades, es decir, no se detectó que hubiera influencia de la formación que los estudiantes están recibiendo para la disposición hacia la inclusión, contraponiéndose con lo encontrado por Costello y Boyle (2013). En comparación con el estudio realizado por Delgado, Martínez, Moreno y Hernández (2016) coincide ya que los estudiantes de las dos Facultades estudiadas perciben buenas prácticas inclusivas, además, consideran que las complicaciones se derivan de la capacitación docente.

Se puede observar que la muestra estudiada tiene representaciones sociales favorables hacia la inclusión educativa en nivel superior, contrario a lo que Isaacs y Mansilla (2014) reportan en su estudio, ya que en la presente investigación se encontró que los estudiantes dan mayor relevancia a la diversidad, respeto, igualdad, integración, apoyo, motivación, equidad y respeto, aunque a pesar de ello también se encontraron elementos que reflejan la idea de que a inclusión es algo lejano e ideal. En comparación con la investigación desarrollada por Isaacs y Mansilla (2014) es importante considerar que la aportación de este estudio es que se realizó con una muestra más grande, considerando a 200 participantes, a diferencia de su estudio que se llevó a cabo con 20 estudiantes universitarios.

Se observa de acuerdo con los resultados encontrados de la aplicación del cuestionario, que hay muy poco conocimiento por parte de los estudiantes, de las políticas de inclusión que imperan en la UAEM; esto se contrapone con los resultados presentados por Delgado, Martínez, Moreno y Hernández (2016), así como con lo reportado por Álvarez – Rebolledo, Santos y Barrios (2019).

En relación al reconocimiento de la existencia de barreras físicas, los resultados del presente estudio indican que los estudiantes perciben la existencia de barreras físicas, especialmente dentro del aula. Estos resultados coinciden con lo encontrado en la Universidad Veracruzana por Cruz (2016) ya que la comunidad que participó en dicho estudio, identifica que aún existen barreras de accesibilidad.

Frumos (2018) concluye de su estudio que el avance en la trayectoria académica influye en las actitudes hacia la inclusión puesto que encontró que mientras menor preparación y contacto con la realidad tengan los estudiantes, mejor percepción y actitud tienen hacia la inclusión educativa; este hallazgo concuerda con lo que se reporta en esta investigación en dos puntos, el primero es en la formación. Si bien no se encontraron diferencias significativas en el total del instrumento por Facultad, si se encuentra diferencia en la categoría prácticas – docentes, siendo la Facultad de Psicología quienes presentan una representación social más realista debido a que han sido expuestos tanto a conocimientos teóricos como prácticos y se enfrentan con situaciones emergentes las cuales ellos deben solventar por medio de esos conocimientos teóricos.

Segundo, el avance, ya que en los semestres más avanzados se encuentran diferencias en la categoría *cultura – estudiantes*, percibiendo que los estudiantes de semestres finales tienen una representación social de la inclusión más realista como se ha mencionado anteriormente.

En cuanto a la edad como factor determinante para las representaciones sociales que se tienen de la inclusión educativa, se puede decir que los estudiantes de la Facultad de Artes y Psicología no mostraron diferencias significativas, esto en contradicción con lo encontrado por Álvarez – Rebolledo, Santos y Barrios (2019) y Frumos (2018) puesto que en dichas



investigaciones sí se reportan diferencias siendo lo más jóvenes lo que tienen una mejor actitud hacia la inclusión.

Según los hallazgos de Rodríguez, Núñez, Bulla y Lozano (2016) no hay diferencias significativas en la variable sexo, lo que se contrapone con los resultados de esta investigación puesto que se encuentran diferencias en dos de las categorías, esto coincide con los resultados reportados por Álvarez – Rebolledo, Santos y Barrios (2019) donde sí hay una diferencia significativa, siendo en ambas investigaciones las mujeres quienes presentan una mejor percepción de la inclusión educativa en la universidad. Estas diferencias pueden deberse al contexto ya que como menciona García, Piña y Aguayo (2019) el contexto este definitivamente influye en las representaciones sociales.

Lo anterior da pie a tomar en cuenta lo que menciona Castorina (2017), las representaciones sociales exhiben un carácter cultural e histórico, por lo que no son las mismas para todos ni para siempre. Por ello, pueden desarrollarse diferentes estrategias para cambiarlas de manera positiva, así, de acuerdo con Abric (2001) se logrará un impacto en las prácticas y relaciones entre estudiantes y otros actores de la comunidad universitaria.

## Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede concluir que en general no hay diferencias entre los estudiantes de la Facultad de Artes y la Facultad de Psicología en relación a las representaciones sociales que tienen de la inclusión educativa dentro de su universidad, no descartando que la formación no sea un factor importante para marcar algunas diferencias que se encontraron en este estudio, aunando a ello lo importante que es continuar con investigaciones de este tipo para poder ahondar en la población estudiantil ya que surgen algunas interrogantes ¿si la formación no tiene gran impacto en los estudiantes, con respecto a la inclusión educativa, qué es lo que está impactando? ¿La convivencia con la diversidad? ¿La cultura de inclusión que se vive dentro de la UAEM? Porque a pesar de no tener conocimientos ni teóricos ni prácticos, los estudiantes de la Facultad de Artes tienen buena disposición, conocimiento de los beneficios de la inclusión así como valores inclusivos.

Los estudiantes de la Facultad de Artes tienen mayor conocimiento del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad y de sus funciones como: capacitar a los docentes, realizar adaptaciones a la infraestructura y dar difusión a las oportunidades de ingreso para estudiantes con discapacidad. Sin embargo, es importante dar relevancia a que los porcentajes siguen siendo bajos para ambas Facultades ya que son de las primeras unidades académicas donde ingresaron estudiantes con discapacidad y tienen la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad.

En cuanto a la cultura inclusiva, la categoría de docentes es la que presenta una diferencia significativa entre las dos muestras. Los estudiantes de la Facultad de Artes tienen una mejor representación social del papel que desempeñan sus docentes en pro de la inclusión de los

estudiantes con discapacidad en su Facultad. Consideran que motivan a la participación, colaboración y respeto, además de mantener una actitud positiva frente al proceso de inclusión. En cambio, los estudiantes de Psicología, si bien también poseen representaciones sociales favorables de sus docentes, se observa que son más críticos con las actitudes y acciones que realizan dichos docentes en favor a la inclusión de sus compañeros con discapacidad. Es en esta categoría donde se encuentra una diferencia significativa, la cual se concluye que está marcada por la formación que están recibiendo los estudiantes.

Los estudiantes de la Facultad de Psicología poseen conocimientos teóricos en relación a la inclusión educativa y atención a la diversidad, además, realizan prácticas formativas en escenarios educativos donde se realizan diferentes actividades que complementan el conocimiento teórico que poseen. Por ello, es que se considera que estos estudiantes, al conocer la teoría y la práctica, además de convivir directamente con sus compañeros con discapacidad y darse cuenta de las necesidades que pueden llegar a tener, son más críticos con los valores que sus docentes promueven y ponen en práctica.

En la dimensión de prácticas inclusivas no se encontraron diferencias significativas, aunque los puntajes más altos son de la Facultad de Artes, es decir, su representación social de las prácticas inclusivas de sus docentes es mejor que la de los estudiantes de la Facultad de Psicología. Los estudiantes de Artes perciben mejor preparación, experiencia, capacitación y adaptaciones por parte de sus profesores que los estudiantes de Psicología.

Los estudiantes de ambas facultades poseen una representación social favorable del papel que ellos mismos desempeñan frente a sus compañeros con discapacidad, ya que consideran que no tienen inconveniente en trabajar en equipo con ellos, no discriminan, participan en diferentes

dinámicas con ellos y la convivencia dentro del aula es muy buena. Sin embargo, se aprecia que fuera del aula la convivencia no es percibida como buena, el puntaje más alto es de los estudiantes de Artes.

En el análisis por semestre se encontró que mientras tengan un mayor avance en sus carreras, los estudiantes van percibiendo menores beneficios de la inclusión educativa y muestran una actitud más realista, ya que son quienes han realizado prácticas en escenarios educativos y se han enfrentado con barreras propias de los escenarios, de las políticas públicas y sociales. Es muy bajo el porcentaje de estudiantes que considera que la inclusión enriquece su formación, que es un trabajo de toda la comunidad universitaria y que poseen actitudes positivas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en nivel superior.

Por otro lado, la edad no es un factor que genere alguna diferencia en las representaciones sociales de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad. Sin embargo el sexo sí, ya que se observó que las mujeres tienen una representación social más crítica hacia las prácticas inclusivas de sus docentes y una mejor representación social de sus propias prácticas inclusivas como estudiantes.

Es importante que la Universidad Autónoma de Morelos implemente acciones de difusión, convivencia y actualización tanto para docentes, administrativos y estudiantes de la Universidad de todos los niveles, ya que como se ha mencionado la UAEM tiene nivel Medio Superior y Superior. Es importante que la difusión se dé también hacia la sociedad para que la población morelense conozca los servicios que se brindan para la población con discapacidad.

De igual manera es importante señalar la necesidad de documentar los casos de éxito, aquellos estudiantes que ya han egresado y que ahora inician su inserción laboral, esto para poder

crear una red con empleadores y un seguimiento a egresados. Además, valdría la pena documentar aquellos casos de baja, de los cuales puede haber de tres tipos: administrativa, académica o personal, así, los motivos de esa acción pueden dar pistas de lo que se debe atender en la institución.

Es importante señalar que esta investigación se realizó cuando el Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad aún existía como tal y dependiendo de la Facultad de Comunicación Humana, ahora, al término de la investigación, se constituyó como la Unidad para la Inclusión Educativa dependiendo una vez más de Rectoría. También es relevante documentar que la Facultad de Psicología tuvo cambio de instalaciones una vez realizada esta investigación, por lo que sería interesante descubrir si dicho cambio afectó a la representación social de los estudiantes sobre las posibilidades que tienen ahora sus compañeros con discapacidad, especialmente en la categoría de accesibilidad.

Este estudio se realizó con la finalidad de aportar resultados estadísticos con validez y confiabilidad, sin embargo, se recomienda complementar con un análisis cualitativo por medio de grupos focales, entrevistas semi estructuradas y observación para enriquecer la información que se obtiene del instrumento creado en esta investigación; puesto que en diciembre 2019 se llevó a cabo el primer encuentro de experiencias en inclusión educativa en la UAEM y algunos estudiantes con discapacidad manifestaron comentarios tanto positivos como severos en relación a su experiencia dentro de la UAEM, dichos comentarios no se pueden rescatar en un cuestionario ya que por muy amplia que sea la escala, no da oportunidad a profundizar en este tipo de situaciones. También, es necesario extender las investigaciones a todas las Facultades, Sedes, Niveles y al resto de la comunidad universitaria, no solo estudiantes, sino también docentes, administrativos y familiares.

## Referencias

- Abric, J.C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J.C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones*, pp. 11 – 32.
- Acta de Consejo Universitario, UAEM. (Mayo, 2013). Recuperada de [https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/menendez\\_samara\\_73.pdf](https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/menendez_samara_73.pdf)
- Ainscow, M. (Octubre, 2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Trabajo presentado en San Sebastián, 2003. [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Alcaín, E., Medina – García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*. 11 (1), 1- 16. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-)
- 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.
- Álvarez - Rebolledo, A.M., Santos, M. G., & Barrios, E.E. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario " Percepción de la inclusión educativa en nivel superior". *Sinéctica*, (53). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/952>
- 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: FUHEM/OEI.

Calvo, M. I. y Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, XX. 17-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089625>

Cárdenas, T. (2014). Integración / inclusión. En Cárdenas Aguilar, T., Barraza Macías, A (Eds.). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*.

30 – 51. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>

Castorina, J.A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza – aprendizaje de conocimientos sociales. *Revista periódicos electrónicos en psicología*, (44), 1 – 13.

Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752017000100001&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752017000100001&script=sci_abstract&tlng=es)

Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, lenguaje y sociedad*, (9), 1.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York, 1990. UNESCO.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Unesco.

- Cruz, M. (2009). La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La escuela nacional de sordomudos [mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xix-y-xx-la-escuela-nacional-de-sordomudos/>
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e, Revista de investigación educativa*, (23), 1 – 23. <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2172>
- Delgado, U., Martínez, F., Moreno, A. y Hernández, L. (2016). Inclusión educativa de personas sordas señantes en nivel universitario en México. *ConCiencia*, 1 (2), pp. 43-56. [http://revistas.une.edu.pe/index.php/ConCiencia\\_EPG/article/view/38/32](http://revistas.une.edu.pe/index.php/ConCiencia_EPG/article/view/38/32)
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)
- Foro mundial sobre la educación. (2000). Marco de acción de Dakar, educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Francia, 2000. UNESCO.
- 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*, 10 (4), 118-135. <https://doi.org/10.18662/rrem/77>



- García, J., Piña, J. M., y Aguayo, H. B. (2019). Representaciones sociales sobre la persona con discapacidad de estudiantes de nivel superior en México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 80(2), 129-150. <https://doi.org/10.35362/rie8023249>
- Gómez, R.M. (2013). La inclusión de la persona sorda a la educación superior. (Tesis de maestría).
- González, E. (Junio – Julio 2009). *Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva*. Trabajo presentado en el XV Coloquio de historia de la educación, Pamplona – Iruñea. Resumen recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962665>
- Guelmes E. L., y Nieto, L. E. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 7 (2), 23-29. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3(1). 15 – 23. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11919/intergracion\\_y\\_la\\_inclusion.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11919/intergracion_y_la_inclusion.pdf)
- Guajardo, E. (2016). *Integración de información sobre la normatividad nacional e internacional y las políticas relativas a la atención educativa a las personas con discapacidad en la educación obligatoria*. INEE. México.
- 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.

Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades*, 18(1), 133 – 154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65411190007.pdf>

Iniciativa que reforma los artículos 30, 31 y 73 de la Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2019. Recuperado de [http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2019/02/asun\\_3807542\\_20190206\\_1549475825.pdf](http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2019/02/asun_3807542_20190206_1549475825.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación obligatoria en México, Informe 2017*. México.

Isaacs, M. A. y Mansilla, L. (2014). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (26), 117-130. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/37>

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (Ed), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, 469 – 494. Paidós.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco – serie de investigaciones*. 21, 133 – 154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>

- Jordan de Urries y Verdugo, M. A. (1999). La evolución de la educación especial en Europa en las últimas décadas: de la institucionalización y del modelo clínico a la normalización de servicios y al modelo pedagógico. Recuperado de [https://www.serina.es/empresas/cede\\_muestra/408/TEMA%20MUESTRA.pdf](https://www.serina.es/empresas/cede_muestra/408/TEMA%20MUESTRA.pdf)
- 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*, 2 (3), 503-508. Recuperado de [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-53.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf)
- 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*, (21), 37- 54. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>
- Mazzitelli, C. A. y Aparicio, M. (2010). El abordaje del conocimiento cotidiano desde la teoría de las representaciones sociales. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7(3), 636-652.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones de Serge Moscovici. *Revista de pensamiento e investigación social*. (2), 1 – 25. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es>
- Müggenburg, M.C., y Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1). ISSN: 1665-7063. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3587/358741821004.pdf>

Oviedo, A. (2006). Gallaudet University, única institución de educación superior para Sordos del mundo [mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/gallaudet-university-unica-institucion-de-educacion-superior-para-sordos-del-mundo/>

Padilla, A. (1998). Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000507.pdf>

Padilla, A. (2010). La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias. *Revista Educación y Pedagogía*. 22 (57), 14 – 29. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9838>

Pérez – Castro, J. (2016). La inclusión de personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (46), 1 – 15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455011.pdf>

Plan de trabajo del Programa universitario para la inclusión educativa y atención a la diversidad. (2013). Recuperado de <https://www.uaem.mx/vidauniversitaria/programa-universitario-para-la-inclusion-educativa-y-atencion-a-la-diversidad/>

Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). (2012 – 2018). [www.uaem.mx](http://www.uaem.mx)

Rodríguez, I.M., Núñez, A., Bulla, J. y Lozano, A. (2016). Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18 (2), 86-93. <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1098>

Sánchez, P. (2004). La transformación de los servicios de educación especial en México. México: Educación Especial. Recuperado de [https://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Educacion\\_especial\\_Mexico\\_SEP-DF.pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Educacion_especial_Mexico_SEP-DF.pdf)

Santofimio – Rojas, G. (2016). De la anomalía a la discapacidad, una larga historia de exclusión social: de la muerte, al destierro y el repudio a la inclusión educativa. *Revista Inclusión & Desarrollo*. 3 (1), 34 – 46. Recuperado de [https://www.academia.edu/34722791/De\\_la\\_anomal%C3%ADa\\_a\\_la\\_discapacidad\\_una\\_larga\\_historia\\_de\\_exclusi%C3%B3n\\_social\\_de\\_la\\_muerte\\_al\\_destierro\\_y\\_el\\_repudio\\_a\\_la\\_inclusi%C3%B3n\\_educativa\\_Volumen\\_3\\_N%C3%BAm\\_2\\_2016\\_Julio\\_-\\_Diciembre](https://www.academia.edu/34722791/De_la_anomal%C3%ADa_a_la_discapacidad_una_larga_historia_de_exclusi%C3%B3n_social_de_la_muerte_al_destierro_y_el_repudio_a_la_inclusi%C3%B3n_educativa_Volumen_3_N%C3%BAm_2_2016_Julio_-_Diciembre)

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, 2006.

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.

Tovar, K. (2015). Aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual. *Revista de investigación*. Venezuela. 39 (86). 221 – 235. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376144131011>

Universidad Internacional de Valencia. (2018). Perspectiva internacional de la educación inclusiva: la situación en los países de nuestro entorno [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.universidadviu.com/perspectiva-internacional-de-la-educacion-inclusiva-la-situacion-en-los-paises-de-nuestro-entorno/>

Valdespino, L. E. (2014). La educación especial en México y la atención a la diversidad. En Cárdenas Aguilar, T., Barraza Macías, A (Eds.). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*, 30 – 51. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre educación*, (2), 129 – 143. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/8053>

Zárate – Rueda, R. Díaz – Orozco, S., Ortiz – Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3). 289-312. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6114878>

## Anexos

### Anexo 1. Tabla de especificaciones para la construcción del cuestionario.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos				
Facultad de comunicación humana				
Maestría en atención a la diversidad y educación inclusiva				
"Análisis de la representaciones sociales de estudiantes universitarios entorno a la inclusión educativa en nivel superior"				
Tabla de especificaciones				
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
				34. Considero que la universidad difunde oportunidades de acceso para personas con discapacidad
			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's
				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
				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 (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
				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
				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
				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
				32. Considero que la convivencia con estudiantes con discapacidad dentro del aula es buena

## Anexo 2. Cuestionario

 <b>Universidad Autónoma del Estado de Morelos</b> <b>Facultad de Comunicación Humana</b> <i>Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva</i>					
Sexo:	F                      M				
Edad:	_____				
Facultad o carrera:	_____				
Semestre o cuatrimestre:	_____				
<b>Instrucciones.</b> A continuación se presentan algunas sentencias, señala con una X la opción con la que te sientas más identificado.					
		De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
1. Considero que existen programas en la universidad que brindan atención a los estudiantes con discapacidad					
2. Considero que la universidad tiene adaptaciones físicas para personas con discapacidad					
3. Considero que los docentes promueven el respeto, especialmente con estudiantes con discapacidad					
4. Considero que la inclusión es un derecho para los estudiantes con discapacidad					
5. Considero que los docentes adaptan el contenido de la clase para los estudiantes con discapacidad					
6. Considero que no tengo problema en hacer trabajo en equipo con estudiantes con discapacidad					
7. Considero que la universidad tiene programas para evitar el abandono escolar de estudiantes con discapacidad					
8. Considero que las aulas tienen un diseño adecuado para personas con discapacidad					
9. Considero que los docentes se aseguran de que la calidad educativa sea la misma para los estudiantes con discapacidad					
10. Considero que la inclusión de estudiantes con discapacidad enriquece mi formación					
11. Considero que los docentes tienen prácticas que promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro del aula					
12. Considero que no discrimino a compañeros con discapacidad en las actividades dentro del aula					
13. Considero que existen programas en la universidad que apoyan económicamente a los estudiantes con discapacidad					
14. Considero que la universidad genera oportunidades de ingreso para los estudiantes con discapacidad					
15. Considero que los docentes promueven la colaboración con estudiantes con discapacidad					
16. Considero que la inclusión de estudiantes con discapacidad desarrolla la empatía					
17. Considero que los docentes aplican rúbricas de evaluación adaptadas para estudiantes con discapacidad					
18. Considero que estoy dispuesto a prestar apoyo a un compañero con discapacidad en las actividades escolares					
19. Considero que tengo acceso a la información de los programas de inclusión de mi universidad					
20. Considero que existe equipo especial para que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a la TIC's					
21. Considero que los docentes nos invitan a apoyar a compañeros con discapacidad dentro del aula					
22. Considero que un sistema inclusivo permite desarrollar mejores habilidades que un sistema de educación especial para los estudiantes con discapacidad					
23. Considero que los docentes promueven el trabajo en equipos con estudiantes con discapacidad					
24. Considero que es importante incluir en las dinámicas de clase a compañeros con discapacidad					
25. Considero que la universidad capacita a los profesores para atender a estudiantes con discapacidad					
26. Considero que las áreas comunes cuenta con un diseño adecuado para personas con discapacidad					
27. Considero que en general los docentes tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa					
28. Considero que en general los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa					
29. Considero que los docentes se actualizan para poder atender a los estudiantes con discapacidad					
30. Considero que convivo a menudo con estudiantes con discapacidad fuera del aula					
31. Considero que los docentes motivan a los estudiantes con discapacidad para participar en clase					
32. Considero que la convivencia con estudiantes con discapacidad dentro del aula es buena					
33. Considero que existen programas en la universidad que vincula a egresados con discapacidad con empleadores					
34. Considero que la universidad difunde oportunidades de acceso para personas con discapacidad					
35. Considero que los docentes tienen experiencia en prácticas inclusivas					
36. Considero que toda la comunidad universitaria juega un papel importante en la inclusión de estudiantes con discapacidad					



Diseminación de conocimientos,  
descubrimientos y reflexiones

ACADEMIA JOURNALS

OPUS PRO SCIENTIA ET STUDIUM

Libro Digital  
con ISBN

978-1-939982-49-0

[www.AcademiaJournals.com](http://www.AcademiaJournals.com)

Trabajos de Investigación del Congreso Internacional de  
Investigación Academia Journals Oaxaca 2019

Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México  
19, 20, 21 de junio de 2019

# Uso de las redes semánticas en las representaciones sociales de la inclusión en educación superior

Psic. Alondra Marina Álvarez - Rebolledo<sup>1</sup>, Dra. María Guadalupe Santos Carreto<sup>2</sup> y Mtra. Erika Egleontina Barrios González<sup>3</sup>

## Resumen

**Las actitudes y creencias derivadas de las representaciones sociales que tienen los estudiantes universitarios en relación a la inclusión educativa pueden favorecer o convertirse en un obstáculo para la inclusión. El objetivo de esta investigación fue conocer las representaciones sociales de los estudiantes universitarios acerca de la inclusión educativa. Método. El diseño es transaccional descriptivo, se evaluaron las facultades de artes y psicología de una universidad pública. El muestreo fue por cuota, con un total de 200 estudiantes. El instrumento fueron las redes semánticas naturales. Resultados. Los estudiantes tienen representaciones sociales favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en nivel superior. En el conjunto SAM tuvieron una semejanza de 6 de las 10 palabras definidoras, aunque psicología mostró un índice de consenso grupal más alto. Conclusiones. No se observan diferencias significativas por carrera en las representaciones sociales de la inclusión educativa en nivel superior. Palabras clave: inclusión educativa, representaciones sociales, educación superior.**

## Introducción

El interés por la inclusión educativa de personas con discapacidad ha ido en incremento desde la aparición de diferentes políticas internacionales que buscan garantizar que todas las personas, sin importar su condición, tengan acceso a la educación. Sin embargo, la mayoría de ellas promueven dicha inclusión solo en los niveles obligatorios, en México estos niveles son: educación básica, secundaria y media superior; no obstante, se ha visto un creciente interés por ejercer el derecho a la educación ingresando al nivel superior. La inclusión se ha definido de acuerdo con Ainscow (2003) como el cumplimiento del derecho a la educación donde toda la comunidad escolar (docentes, estudiantes, administrativos y padres de familia) tienen un papel fundamental y cuyo objetivo es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos sus alumnos.

Las representaciones sociales (RS) se presentan de formas variadas y algo complejas ya que es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana una forma de conocimiento social (Jodelet, 1986). Para Jodelet (1986) las representaciones sociales designan una forma de pensamiento social y están orientadas hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social. Para Abric (2001) las RS rigen los comportamientos de los individuos y determina sus conductas y prácticas. De acuerdo con Isaacs y Mansilla (2014) es relevante conocer las representaciones sociales de los estudiantes universitarios con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos universitarios, ya que sus actitudes y creencias influyen favorablemente o no en el proceso de inclusión.

Costello y Boyle (2013) desarrollaron en Australia un estudio sobre las actitudes que estudiantes de docencia tienen ante la educación inclusiva y los efectos que su formación tiene hacia la educación inclusiva; se encontró que las actitudes de los estudiantes de docencia tenían actitudes positivas en general hacia la inclusión educativa, sin embargo esa actitud es mucho mejor en los primeros años de la carrera concluyendo que a mayor preparación menor disposición hay hacia la inclusión educativa.

En Chile, una investigación realizada por Isaacs y Mansilla (2014) tuvo como objetivo determinar y describir las representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre inclusión y discapacidad. En dicho estudio se utiliza la técnica de redes semánticas y se encontró que los estudiantes le daban relevancia al hecho de que los estudiantes con discapacidad tuvieran oportunidades para ingresar al nivel superior; también que se le da mayor importancia al concepto *ayuda* que al de *derecho*, concluyendo que es la inclusión es percibida como un acto de caridad más que como el cumplimiento de un derecho. Asimismo, hay una representación social de la discapacidad negativa ya que la ven como un problema o una limitación sin embargo, se encontró que los estudiantes poseen una

---

<sup>1</sup> Estudiante de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. [alondra.alvarez.rebolledo@gmail.com](mailto:alondra.alvarez.rebolledo@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. [gsantos@uaem.mx](mailto:gsantos@uaem.mx)

<sup>3</sup> Estudiante del Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Coordinadora del Semillero de Investigadores en Morelos, México. [info@semilleroinvestigadores.org](mailto:info@semilleroinvestigadores.org)

representación social favorable hacia valores y actitudes que favorecen la inclusión de sus compañeros con discapacidad como el compañerismo y la amistad.

Otro estudio realizado con estudiantes universitarios en México por Delgado, Martínez, Moreno y Hernández (2016) tuvo como objetivo explorar la percepción que tienen los estudiantes pares y personal tanto académico como administrativo sobre la inclusión de estudiantes sordos en la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En este estudio se concluyó que hay una percepción favorable sobre la inclusión, se percibe una cultura y prácticas inclusivas, no obstante la comunidad de esa facultad percibe que aún se tropieza con el paternalismo y la poca valoración que se tiene de las habilidades de los estudiantes sordos.

El objetivo de esta investigación fue conocer la representación social que tienen los estudiantes universitarios sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en educación superior.

## Método

### *Diseño*

El diseño de este estudio fue transeccional descriptivo, ya que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) se busca especificar características del fenómeno estudiado en el grupo seleccionado.

### *Escenario*

Esta investigación se desarrolló en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) una de las pocas universidades públicas que tienen normados sus servicios para estudiantes con discapacidad (Gujardo, 2017). A partir del año 2013, la UAEM crea su Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, el cual tiene como objetivo planificar, aplicar y evaluar estrategias y programas de acción que permitan ofrecer las condiciones óptimas para el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Derivado de ello, a partir del 2014 diferentes facultades de la UAEM han recibido estudiantes con diferentes discapacidades algunas son: Artes, Psicología, Derecho, Historia, Filosofía, Diseño, entre otras.

Para esta investigación se eligieron dos facultades de la UAEM: Artes y Psicología. La Facultad de Artes tiene una infraestructura que permite el acceso y desplazamiento de personas con discapacidad motriz ya que tiene rampas, sin embargo, se pudo observar que a la entrada de cada aula, sanitarios y oficinas administrativas hay un escalón. No se observaron anuncios en LSM o Braille. La Facultad de Psicología cuenta con acceso para personas con discapacidad motriz. El primer edificio es en donde se encuentran las oficinas administrativas, cuenta con una rampa que se puede utilizar para transitar con muletas o silla de ruedas de la planta baja al primer piso. El segundo y tercer edificio tienen accesos para planta baja y cuentan con un elevador para poder desplazarse a los pisos superiores. No se observaron letreros en LSM o Braille.

### *Población*

La Facultad de Artes tiene un total de 431 estudiantes, 8 de ellos con discapacidad (1 con discapacidad intelectual y 7 con sordera). En la Facultad de Psicología hay un total de 944 estudiantes, 9 de ellos con discapacidad (7 con discapacidad motriz, 1 con ceguera y 1 con hipoacusia).

### *Muestra*

Se eligió la muestra de acuerdo con lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen como no probabilística, ya que se seleccionaron deliberadamente las dos facultades que participaron. Para el uso de redes semánticas se requirieron 100 participantes por cada población a analizar, por lo que se eligió un muestreo por cuota (Hernández, et. al, 2010). En total participaron 200 estudiantes entre 19 y 52 años de diferentes semestres desde primero hasta noveno, siendo 125 mujeres y 75 hombres.

### *Instrumento*

La técnica de recolección de datos fueron las redes semánticas naturales, con el objetivo de acceder a la organización cognitiva, ya que como asegura Hinojosa (2008) es una técnica que permite el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado.

Consiste en darle a los participantes un formato con una palabra o concepto estímulo, se le pide que enliste 5 palabras que asocien con dicho estímulo, por último se les solicita que enumeren del 1 al 5 las palabras que escribieron, siendo 1 la palabra que más se relaciona y 5 la que menos relación tiene con el estímulo.

Para obtener las puntuaciones se deben vaciar en una tabla de Excel los elementos de la muestra y se asigna una numeración inversa, es decir, a los puntajes 1, se les asigna 5 puntos; a los 2, 4 puntos; a los 3, 3 puntos; a los 4, 2 puntos y a los 5, 1 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 finalmente el peso semántico (M) el cual es la carga o puntaje total que se le asignó a un elemento. El conjunto SAM son los 10 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 al 4%. Finalmente, se obtiene el índice de consenso grupal, el cual se refiere a la representatividad, el cual se obtiene sumando el valor de las 10 palabras con mayor peso semántico y calculando el porcentaje de estos.

### Procedimiento

Primero se solicitaron los permisos institucionales para acceder a las facultades de Psicología y Artes. Posteriormente se aplicó la técnica de redes semánticas, con el estímulo *inclusión educativa* y 5 palabras definidoras. Las aplicaciones se hicieron de manera grupal, voluntaria y anónima. Se capturaron los datos en una base de datos en Excel para obtener los valores de J, f, M, los porcentajes y el índice de consenso grupal. También se realizaron análisis no paramétrico en SPSS.

## Resultados

En la tabla 1 se puede observar que para el grupo de la Facultad de Psicología se encontró un valor J, es decir, el tamaño de la red de 154 elementos con un índice de consenso grupal de 66.5%. En relación a la facultad de artes se obtuvieron 166 elementos y un índice de consenso grupal de 54.6%

Se puede observar en la tabla 1 que la información presentada está organizada de acuerdo a la propuesta de Hinojosa (2008), la cual se hace en base a la carga semántica que cada elemento tiene y se resaltaron con negrillas los que en ambas muestras coinciden, los cuales fueron seis: *diversidad, atención, respeto, discapacidad, igualdad e integración*, lo que representa que en ambas facultades tienen representaciones sociales muy similares de la inclusión educativa.

Tabla 1

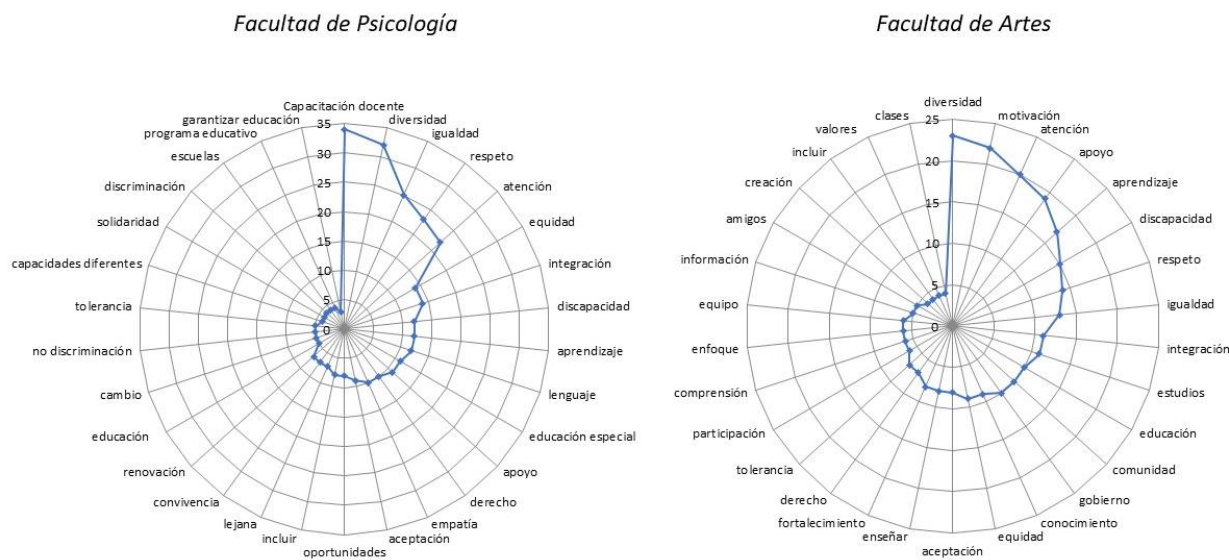
Resultados redes por facultad

Facultad de Psicología				Facultad de Artes			
Elementos	f	M	Porcentaje	Elementos	f	M	Porcentaje
<b>diversidad</b>	32	114	32	<b>diversidad</b>	23	68	23
capacidad docente	34	108	34	motivación	22	65	22
<b>respeto</b>	23	91	23	aprendizaje	17	64	17
<b>igualdad</b>	25	86	25	<b>atención</b>	20	61	20
<b>atención</b>	22	58	22	apoyo	19	58	19
equidad	14	50	14	<b>respeto</b>	14	55	14
<b>integración</b>	14	45	14	<b>discapacidad</b>	15	49	15
derecho	10	38	10	<b>igualdad</b>	13	47	13
aceptación	9	38	9	educación	10	40	10
<b>discapacidad</b>	12	37	12	<b>integración</b>	11	39	11

En seguida se presentan los gráficos de cada una de las muestras, dichos gráficos se obtienen de los 30 elementos que más fueron mencionados en relación al término estímulo. En la gráfica 1 se puede observar la representación de ambas redes, puede observarse como la figura de la izquierda los datos se encuentran más concentrados que en el figura de la derecha, esto representa de manera gráfica el Índice de Consenso Grupal, que nos permite evaluar qué tanto comparten la representaciones sociales un grupo determinado.

## Gráfica 1

### Gráficas de redes por facultad



Lo anterior permite apreciar de manera clara la perspectiva que tienen los estudiantes de las dos facultades sobre la inclusión educativa. Finalmente se empleó la U de Mann – Whitney para conocer la diferencia estadística de grupos, donde se puede analizar que entre las dos facultades no hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambas facultades (U de Mann – Whitney = 12277.000,  $p = .493$ ).

## Comentarios finales

### Discusión

Se encontró que no hay diferencias significativas entre las dos facultades, es decir, que no hay influencia de la formación que se está recibiendo para la disposición hacia la inclusión como concluyen Costello y Boyle (2013). Sin embargo, en comparación con el estudio realizado por Delgado, Martínez, Moreno y Hernández (2016) coincide ya que los estudiantes de las dos facultades estudiadas perciben buenas prácticas inclusivas, no obstante, también consideran que las complicaciones se derivan de la capacitación docente.

Se puede observar que la muestra estudiada tiene representaciones sociales favorable hacia la inclusión educativa en nivel superior, contrario a lo que Isaacs y Mansilla (2014) concluyen de su estudio, ya que en la presente investigación se encontró que los estudiantes dan mayor relevancia a la diversidad, respeto, igualdad, integración, apoyo, motivación, equidad y respeto, aunque a pesar de ello también se encontraron elementos que reflejan la idea de que a inclusión es algo lejano e ideal. En comparación con la investigación desarrollada por Isaacs y Mansilla (2014) es importante considerar que la aportación de este estudio es que se realizó con una muestra más grande, considerando a 200 participantes, a diferencia de su estudio que se llevó a cabo con 20 estudiantes universitarios.

### Conclusión

Se puede apreciar que hay una disposición hacia la diversidad en ambas facultades lo que lleva a concluir que la formación que están recibiendo los estudiantes no influye en su representación social de la inclusión educativa. Enlazan creencias, valores y actitudes positivas que son necesarias para lograr la inclusión.

Coinciden en que es de suma importancia que los docentes se encuentren preparados, que se capaciten constantemente para lograr hacer adecuaciones a los materiales y contenidos de las clases aptos para la diversidad de

la comunidad estudiantil. Refieren también que para la inclusión se debe tener una atención especializada, que se encargue de eliminar barreras, de dirigir las adecuaciones y de brindar apoyo a los estudiantes que lo requieran.

Con lo anterior, se puede hacer una primera aproximación a la situación del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la UAEM, los estudiantes no reconocen la diferencia entre los modelos educativos integrador e inclusivo la cual es primordial para entender la representación que ellos tienen acerca del proceso en su universidad. Ellos perciben que la inclusión se da con el simple hecho de tener compañeros con discapacidad, sin embargo el proceso de inclusión implica una participación activa de todos los estudiantes, lo que lleva a concluir que se necesita mayor difusión acerca de lo que la inclusión educativa implica.

### Referencias

- Abric, J.C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J.C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11 – 32). Recuperado de [file:///C:/Users/Mpine/Downloads/262dc7\\_practicas-sociales-full%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mpine/Downloads/262dc7_practicas-sociales-full%20(1).pdf)
- Ainscow, M. (Octubre, 2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Trabajo presentado en San Sebastián, 2003. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Castorina, J.A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza – aprendizaje de conocimientos sociales. *Revista periódicos electrónicos en psicología*, (44), 1 – 13. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752017000100001&script=sci\\_abstract&lng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752017000100001&script=sci_abstract&lng=es)
- Costello, S. & Boyle, C. (2013). Pre – service secondary teachers’ attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4), 129 – 143. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Delgado, U., Martínez, F., Moreno, A. y Hernández, L. (2016). Inclusión educativa de personas sordas señantes en nivel universitario en México. *ConCiencia*, 1(2), 43-56. Recuperado de [http://revistas.une.edu.pe/index.php/ConCiencia\\_EPG/article/view/38/32](http://revistas.une.edu.pe/index.php/ConCiencia_EPG/article/view/38/32)
- Guajardo, E. (2017). *Educación inclusiva en la enseñanza superior*. España: Editorial Académica Española.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades*, 18(1), 133 – 154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65411190007.pdf>
- Isaacs, M. A., Mansilla, L. (2014). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 13 (26), 117 -130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847007>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (Ed), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (Pp. 469 – 494). Paidós.
- Vera Noriega, J.A., Pimentel, C.E., de Albuquerque, F.J. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Revista Ra Ximhai*, 1(3), 439 – 451. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>

# 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, inclusive education, educational inclusion, 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](mailto: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](mailto: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](mailto: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
<b>Políticas inclusivas</b>	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

<b>Culturas inclusivas</b>	Reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa	Igualdad (f=39), respeto (f=37), diversidad (f=28), equidad (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



<b>Prácticas inclusivas</b>	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	

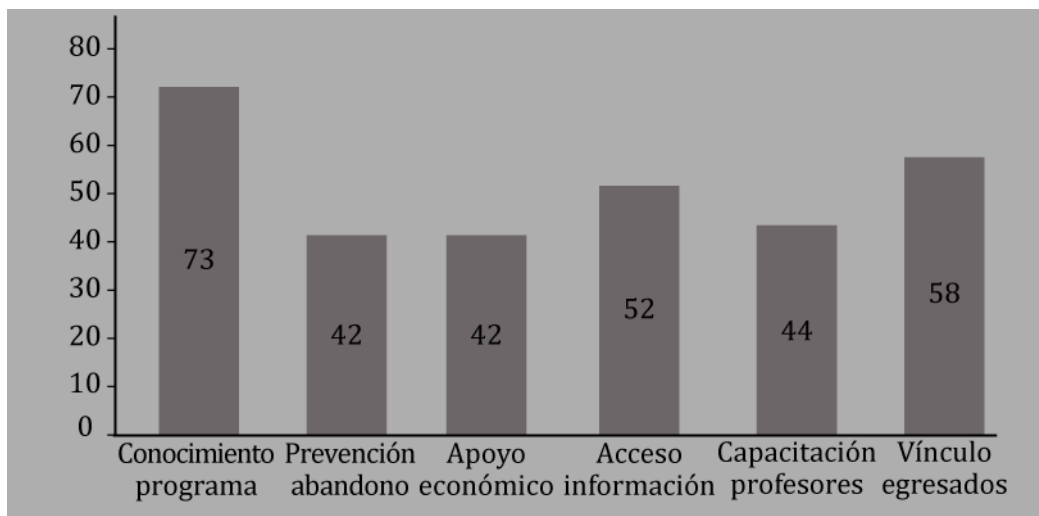
P29		.494	
P30		.371	
P31		.722	
P32		.440	
P33	.502		
P34	.634		
P35		.489	
P36			.391

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*

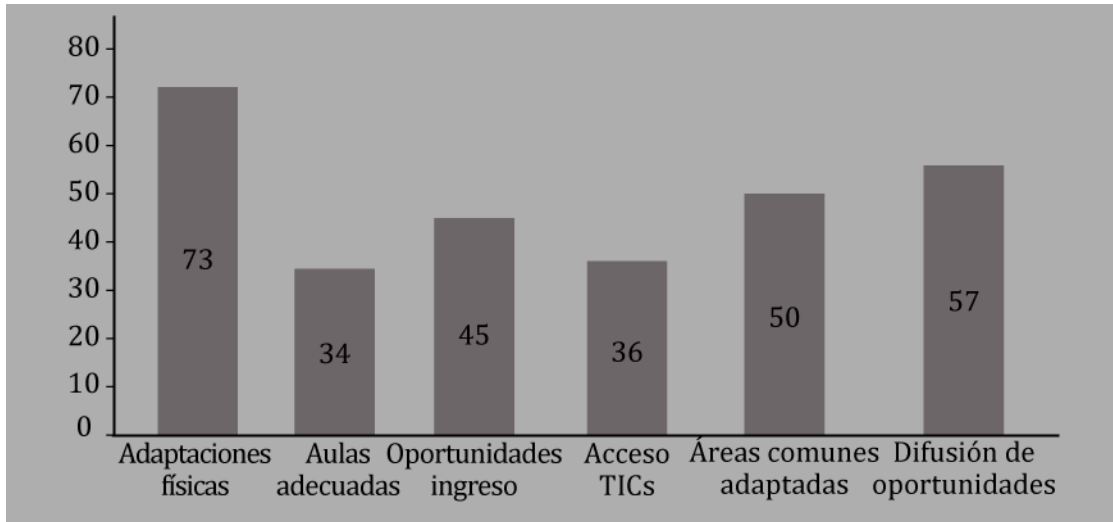
La dimensión de políticas inclusivas se divide en dos categorías: programas y accesibilidad. En cuanto a los primeros, encontramos que la mayoría de los estudiantes conoce la existencia de los programas de inclusión de su universidad (73%), mientras que los puntajes más bajos son para la existencia de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

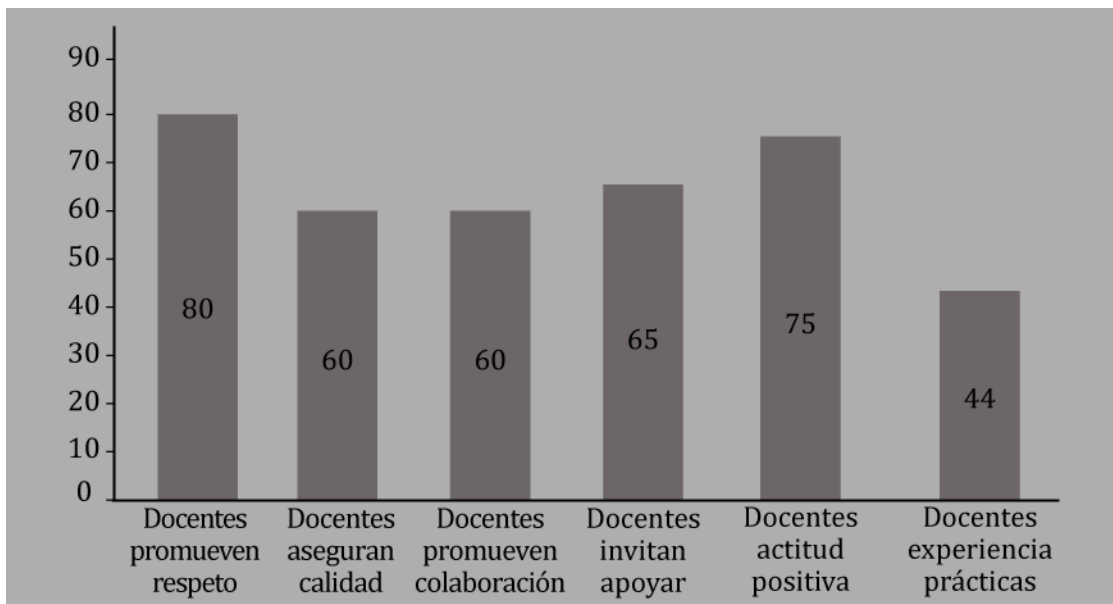
Gráfica 2. Resultados de la dimensión políticas inclusivas, categoría "accesibilidad"



### *Cultura inclusiva*

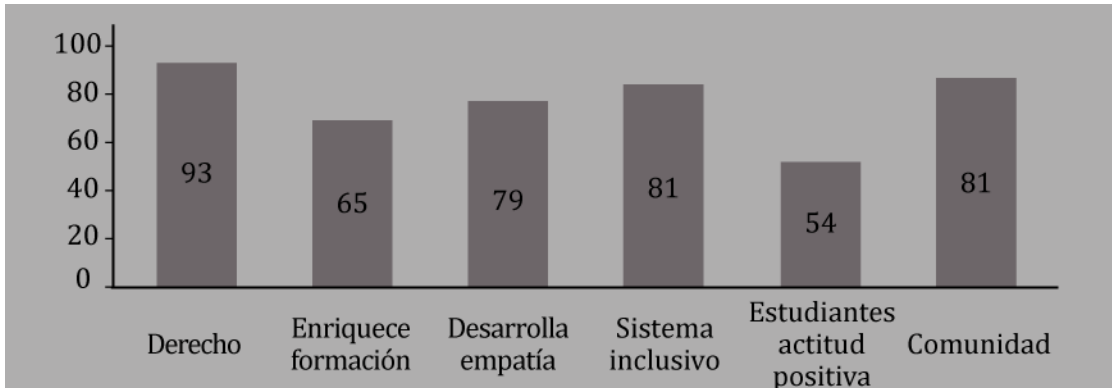
Esta dimensión está conformada por dos categorías: docentes y estudiantes. En relación con los primeros, observamos que la mayoría de los estudiantes perciben que los docentes promueven el respeto hacia los estudiantes con discapacidad (80%), mientras que hay un menor porcentaje que considera que los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

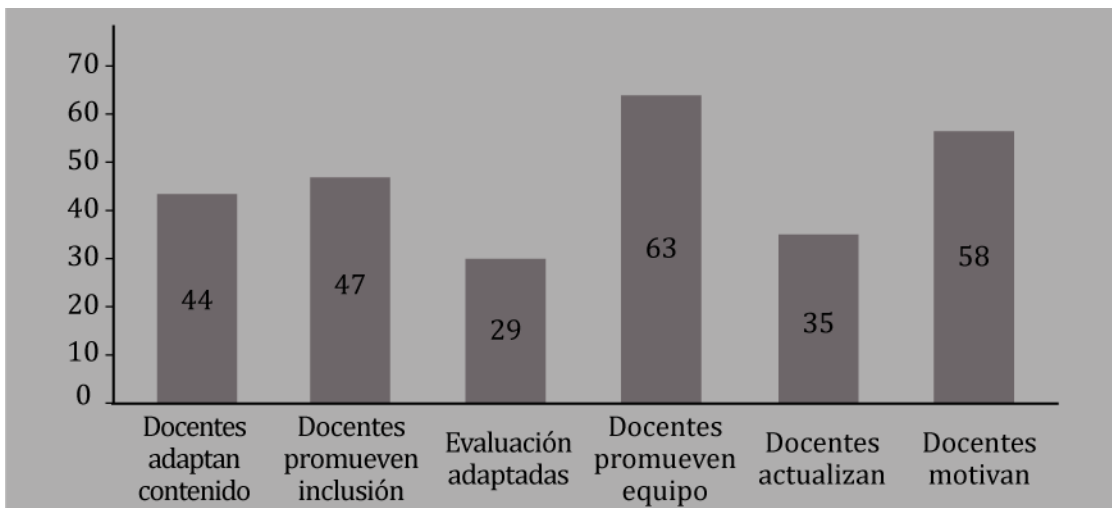
Gráfica 4. Resultados de cultura inclusiva, categoría "estudiantes"



### Prácticas inclusivas

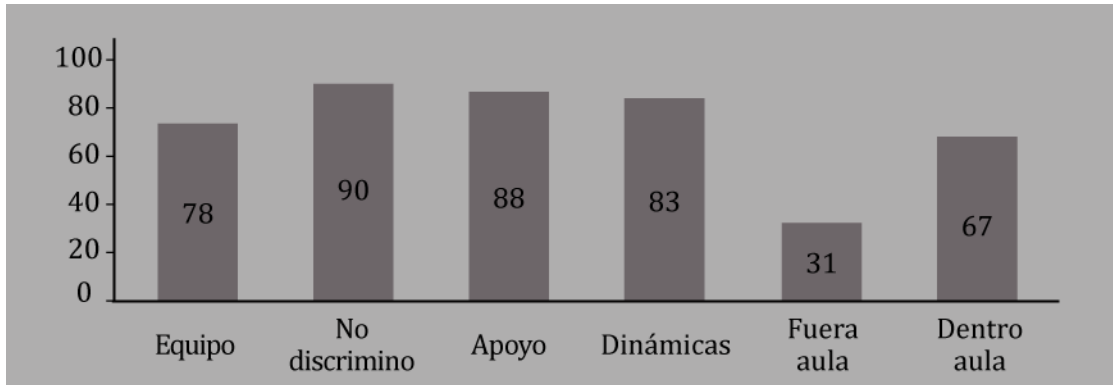
Esta dimensión se dividió en dos categorías: docentes y estudiantes. Para la primera, la mayoría considera que los docentes tienen prácticas que promueven el trabajo en equipo con estudiantes con discapacidad (63%), además de que motivan a sus estudiantes con discapacidad a participar en clase (58%). 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%A9cnicas\\_psicom%C3%A9tricas.pdf](http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/765/1/T%C3%A9cnicas_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: FUEM/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](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](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](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](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.



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA  
Secretaría de Investigación

*"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"*

Cuernavaca, Morelos, a 9 de diciembre de 2019

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO  
P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis **"Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el proceso de inclusión en nivel superior de la U.A.E. M."** elaborada por la alumna **Alondra Marina Álvarez Rebolledo** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**ATENTAMENTE**  
"Por una humanidad culta"

**DR. LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ**  
**COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA  
Secretaría de Investigación

*"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"*

Cuernavaca, Morelos, a 9 de diciembre de 2019

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO  
P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis **"Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el proceso de inclusión en nivel superior de la U.A.E. M."** elaborada por la alumna **Alondra Marina Álvarez Rebolledo** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**ATENTAMENTE**  
"Por una humanidad culta"

**MTRO. MAURICIO MIGUEL ORTIZ GUTIÉRREZ**  
**COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



Facultad de  
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

*"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"*

Cuernavaca, Morelos, a 9 de diciembre de 2019

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis "**Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el proceso de Inclusión en nivel superior de la U.A.E. M.**" elaborada por la alumna **Alondra Marina Álvarez Rebolledo** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**ATENTAMENTE**

"Por una humanidad culta"

**MTRA. ZAIRA YADIRA JAIME BAHENA**  
**COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

*"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"*

Cuernavaca, Morelos, a 9 de diciembre de 2019

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis "**Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el proceso de inclusión en nivel superior de la U.A.E. M.**" elaborada por la alumna **Alondra Marina Álvarez Rebolledo** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**A T E N T A M E N T E**  
"Por una humanidad culta"

**MTRA. ERIKA EGLEONTINA BARRIOS GONZÁLEZ**  
**COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

*"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"*

Cuernavaca, Morelos, a 9 de diciembre de 2019

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis "**Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el proceso de inclusión en nivel superior de la U.A.E. M.**" elaborada por la alumna **Alondra Marina Álvarez Rebolledo** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**ATENTAMENTE**

"Por una humanidad culta"

**DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS**  
**COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.