
La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros

Inclusion of University Students with Disability at Conventional Universities: Attitude and Support Intention by Their Colleagues

JESÚS MIGUEL MUÑOZ-CANTERO
Universidad de A Coruña
munoz@udc.es

ISABEL NOVO-CORTI
Universidad de A Coruña
isabel.novo.corti@udc.es

EVA MARÍA ESPIÑEIRA-BELLÓN
Universidad de A Coruña
eva.espineira@udc.es

Resumen: La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior favorece a las personas con discapacidad y al conjunto de la comunidad universitaria. Este trabajo analiza la intención de apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad presencial, en el marco teórico de Teoría del Comportamiento Planeado (TPB), mediante un estudio empírico realizado entre 629 estudiantes de CC. de la Educación en la Universidad de A Coruña. Los resultados indican que tanto las actitudes como la norma social y el control percibido son variables significativas para explicar la intención de apoyar a las personas con discapacidad.

Palabras clave: educación superior inclusiva; discapacidad; actitudes; Teoría del Comportamiento Planeado.

Abstract: The inclusion of students with disabilities in higher education helps people with disabilities and also to the entire university community. This paper analyzes the intent of supporting the inclusion of students with disabilities at university classroom, in the framework of Theory of Planned Behavior (TPB), towards an empirical study conducted among 629 students of the Faculty of Education at the University of A Coruña (Spain). Results indicate that all attitudes, social norms and perceived control are statistically significant variables in explaining the intention of supporting people with disabilities.

Keywords: inclusive Higher Education; disability; attitudes; Theory of Planned Behavior.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo integral de la persona (La Marca, 2007), es el proceso central de la educación. Así, los principios de normalización e inclusión de la población con discapacidad se han extendido a todas las etapas educativas desde la Educación Infantil (Molina e Illán, 2011) hasta la Educación Superior (Suárez Riveiro, 2011; Mortimore, 2013). En la universidad, al igual que en las etapas educativas anteriores, se debe procurar la máxima normalización del proceso educativo recurriendo a medidas extraordinarias, únicamente en caso de que sus necesidades educativas así lo requieran. Aunque cada vez son más los estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios universitarios, mayoritariamente lo hacen en las universidades abiertas o a distancia (Nabeel, 2009; Richardson, 2010; Lagoke, Komolafe, Ige y Oladejo, 2010). Esta opción, si bien facilita el acceso a los estudios superiores, adolece de la escasez de relaciones entre pares (McAndrew, Farrow y Cooper 2012), fundamentales como complemento de la formación académica.

En las últimas décadas, las universidades españolas han incorporado a su organización institucional unidades de atención al alumnado con discapacidad (Peralta, 2007; Vieira y Ferreira, 2011). Sin embargo, estas iniciativas institucionales requieren de la implicación de la comunidad universitaria (Bilbao, 2008), para su exitosa implementación. Este compromiso es especialmente importante en las universidades presenciales, donde las relaciones personales son mucho más frecuentes. En particular, se precisa un entorno favorable entre los compañeros con quienes los jóvenes con discapacidad han de compartir aulas (Novo-Corti, 2010; Ajuwon, Lechtenberger, Griffin-Shirley, Sokolosky, Zhou y Mullins, 2012), ya que uno de los aspectos cruciales para la inclusión del alumnado con discapacidad radica precisamente en las relaciones interpersonales que éste establezca con su grupo de iguales (Alonso, Navarro y Vicente, 2008). El trabajo que aquí se presenta, se centra en este aspecto, analizando las actitudes de los jóvenes universitarios hacia sus compañeros con discapacidad, así como la intención de apoyo a su inclusión.

Estas actitudes están enmarcadas en la sensibilización social que ha procurado promover la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad, tal como se ha recogido en el marco legal de referencia. En este sentido se promulga la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) y a Ley 6/2001, de 21 de diciembre, orgánica de universidades (LOU) (posteriormente modificada por la Ley 4/2007, de 12 de abril, LOMLOU), que reconocen el derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación por circunstancias personales, sociales, o de discapacidad, en el acceso a todos los centros educativos, incluida la Universidad, permanencia en los mismos y ejercicio de los derechos académicos. Asimismo, se hace extensiva esta filosofía al campo laboral, tal como señala la Ley

13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI) o a ámbitos de tipo general, como la accesibilidad universal, recogida en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU).

La igualdad de oportunidades es un principio compartido y al cual se aspira (Egido, Cerrillo y Camina, 2009), tanto en la sociedad, de manera general, como en la universidad, de forma particular. El Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica que entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, se tendrán en cuenta para los planes de estudios que cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y de los de accesibilidad universal y diseño para todos (art. 3.5). Además, para cada una de las enseñanzas oficiales (grado, máster y doctorado), se hace referencia al alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de la discapacidad, exigiendo para este alumnado servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos. Además, el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, en esta misma línea, establece que se reservará un 5% de las plazas para estudiantes con discapacidad. Por otra parte, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) precisa demostrar su compromiso con la calidad de sus programas y títulos y que se compromete a poner en marcha los medios que aseguren y demuestren dicha calidad (ENQA, 2005; López Torrijo, 2009). El EEES se caracteriza por la diversidad de sistemas políticos, sistemas de Educación Superior, tradiciones socioculturales, educativas, idiomas, aspiraciones y expectativas. De ahí que en el Informe de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2005) sobre criterios y directrices para la garantía de calidad en el EEES, se considere totalmente inapropiada una aproximación única y monolítica a la calidad, a los criterios y a la garantía de calidad en la Educación Superior. Este aspecto, señalado por Muñoz Cantero (2008), hace que las universidades aspiren a desarrollarse basándose en la convergencia y a considerar la diversidad como cualidad positiva y no como motivo de no-reconocimiento o exclusión. De hecho, uno de los principios básicos que se consideran en el mencionado informe hace referencia a que “los procesos utilizados deben ser compatibles con la diversidad y la innovación”.

La universidad inclusiva no sólo favorece a las personas con discapacidad, sino a todos los estudiantes en general (Moriña, 2008; Esteban-Guitart, Damián y Da-

niel, 2012), ya que la enseñanza superior es más eficaz cuanto más inclusiva es la institución. Así, la heterogeneidad del alumnado es algo habitual, deseable, positivo y que aporta un valor añadido para toda la comunidad universitaria y no exclusivamente para el avance del alumnado con algún tipo de discapacidad. Así lo confirman experiencias que demuestran la convivencia diaria con los estudiantes con discapacidad en los espacios de ocio y en actividades educativas, culturales y deportivas, puede contribuir a un cambio de mentalidad en la propia comunidad universitaria, que se refleja en modificaciones en intenciones y actitudes del resto del grupo (Egido, Cerrillo y Camina, 2009). Las actitudes positivas, tolerantes y de apoyo (Verdugo y Arias, 1991) favorecen, sin duda el éxito de la inclusión. La literatura académica al respecto, así lo subraya (Novo-Corti, 2010; Werner y Grayzman, 2011; Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Porrall, 2011; Solesvik, Westhead, Kolvereid y Matlay, 2012).

Atendiendo a los diversos escenarios posibles, deben tomarse en consideración las líneas de acción promovidas por los diferentes organismos, como instrumento para erradicar las desigualdades y promover la equidad educativa y social (Pérez y Sarrate, 2011).

Sin embargo, una de las claves del éxito de las políticas promotoras de la inclusión de personas con discapacidad, radica en las intenciones y actitudes de la sociedad en general y, en particular, de quienes que se relacionan directamente con ellas (Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Rebollo-Quintela, 2013; Madariaga, Huguet y Lapresta, 2013). En el entorno universitario las actitudes también se han mostrado como una pieza clave para la inclusión exitosa (Novo-Corti *et al.*, 2011; Cologon, 2012; Serrano y Capdevila, 2013; de Laat, Freriksen y Vervloed, 2013; Hampton y Xiao, 2013). Las intenciones quedan determinadas (Rodríguez y Prieto, 2009; Novo Corti, 2010; Novo-Corti *et al.*, 2011; Aguilar-Luzón, Berrios-Martos y López-Zafra, 2012), por las actitudes, la norma social y la autopercepción de la capacidad para realizar ese apoyo. Estas claves son las propuestas por la Teoría del Comportamiento Planeado (*Theory of Planned Behavior*; TPB), marco teórico en el que se desarrolla esta investigación (Solesvik, Westhead, Kolvereid y Matlay, 2012; Sun y Lo, 2012; Elliott, Thomson, Robertson, Stephenson y Wicks, 2013; Leyland, Van Wersch y Woodhouse, 2013). Esta teoría, tiene su origen en la Teoría de la Acción Razonada (*Theory of Reasoned Action*, TRA), propuesta por Ajzen, es una teoría general de la conducta humana que profundiza en las creencias, actitudes, intenciones y comportamientos relacionados con la toma de decisiones a nivel conductual (Ajzen, 2001; Ajzen y Fishbein, 1972; Ajzen y Fishbein, 1980).

De acuerdo con dicha teoría, para predecir y comprender las intenciones conductuales se deben realizar las tareas indicadas a continuación.

La primera es obtener una medida de la actitud de la persona hacia su desempeño de la conducta; es decir, es lo referido al componente actitudinal de la intención. Se entiende la *actitud*, como una evaluación referida específicamente al desempeño de la conducta de una persona y no hacia una conducta general. En el contexto universitario, siguiendo a autores como Alonso, Navarro y Vicente (2008), Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhueza y Friz (2008) o Suriá (2011), lo entenderemos como la actitud que manifiesta el alumnado universitario hacia la persona con discapacidad; es decir, su predisposición hacia ella.

Asimismo se debe medir la influencia social sobre el individuo; es decir, lo que se conoce como *norma subjetiva o norma social* que pesa sobre él. Esto es, la percepción del sujeto acerca de lo que la mayoría de las personas importantes para él piensan sobre si debería o no desarrollar la conducta en cuestión. En el contexto universitario, se podría entender como la presión social percibida por el estudiante por parte de sus referentes más importantes, amigos, familiares, terceras personas o grupos específicos relevantes, para que realice o no un determinado comportamiento.

Además de estos factores, en el nuevo modelo, denominado Teoría del Comportamiento Planeado (TPB), se incluye otro factor adicional de gran importancia: el *control percibido*, entendido como la valoración que hace el individuo sobre si un determinado comportamiento le resultará sencillo para llevarlo a cabo. Es decir, si se siente capacitada para realizarlo. En el contexto universitario, debemos entenderlo como el control que el alumnado universitario cree tener sobre la realización de un determinado comportamiento.

Por otra parte, hemos considerado la *intención* de ayudar al alumnado con discapacidad como una variable relevante, que en gran medida podría venir explicada por los tres constructos anteriores (Novo-Corti, 2010; Novo-Corti *et al*, 2011).

El problema que tratamos de resolver en este trabajo es establecer y cuantificar los factores determinantes de la intención de apoyar a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las universidades presenciales, por parte de sus compañeros, dentro del marco teórico de la Teoría del Comportamiento Planeado (TPB).

Una vez clarificados los antecedentes del trabajo, algunos conceptos previos, el marco teórico de referencia y el planteamiento del problema a resolver, se explica la metodología adoptada y la población y procedimientos utilizados. A continuación se exponen los resultados obtenidos, tanto desde el punto de vista univariable como multivariable, así como la discusión de los mismos. Finalizamos el trabajo con un apartado de conclusiones y unas breves sugerencias de posibles líneas de intervención.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para dar respuesta al objetivo formulado e identificar cuáles son los factores determinantes que influyen en la intención de ayudar al alumnado con discapacidad, destacamos, a continuación los aspectos más relevantes del estudio: la muestra y la recogida de datos; las variables, diferenciando entre ítems o variables observables y constructos y escalas de medida, así como la técnica estadística utilizada.

Participantes

Se encuestó a 629 estudiantes matriculados en la Universidad de A Coruña (España), en diferentes títulos y cursos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Grado y Máster (lo que supone el 39.83% del alumnado matriculado). La recogida de información se realizó durante el mes de noviembre de 2011.

Partimos de la hipótesis de que la sensibilidad hacia el tema de estudio puede quedar justificada por el hecho de tener un perfil de ingreso en las titulaciones donde la empatía social a esta temática es homogénea en todas ellas.

El error aleatorio de muestreo, a partir del supuesto de máxima indeterminación ($p=q=50$) y con un margen de confianza de 95.5%, fue de 3.03%.

El 81.80% de la muestra son mujeres y el 18.20% hombres; la media de edad es de 21 años y medio. Además, el 4.51 % de las personas encuestadas padece algún tipo de discapacidad y en torno al 45% de los padres de los estudiantes encuestados tienen nivel de estudios “primarios”, un 36% “secundarios” y un 18% “universitarios”.

Instrumentos

Para la realización de este trabajo se empleó un cuestionario ya utilizado anteriormente (Novo-Corti *et al.*, 2011) en la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de A Coruña ya que esta técnica ha sido la más utilizada en investigaciones de actitudes hacia personas con discapacidad.

Sin embargo, para este estudio se volvió a testar, valorar y depurar por un grupo de profesorado de la Facultad de Economía y Empresa y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (tres pedagogos del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y dos psicólogos del área de Psicología Evolutiva y de la Educación), expertos en la aplicación de la técnica PLS (*Partial Least Squares*), cuyo objetivo es la predicción de las variables latentes, en el contexto de la Teoría de la Acción Razonada. Además se han redactado nuevamente

los diferentes ítems empleados atendiendo a la evolución conceptual de la temática tratada.

El instrumento ofrece una escala en la que las personas encuestadas deben responder, a través de una escala Lickert, sobre su estimación del grado de acuerdo (5) o desacuerdo (1). La escala responde a una serie de ítems o indicadores que representan los factores determinantes de la *Intención a ayudar a personas con cierto grado de discapacidad*.

Variables

La *Intención de apoyo a la inclusión*, constituye la variable dependiente. Las variables independientes son: la *Actitud hacia la inclusión* (AC), *Norma Social* (NS) y *Control Percibido* (CP). Todas ellas son variables latentes, construidas por cuatro ítems (o variables observables) cada una, recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1. Indicadores reflectivos utilizados para la medición de variables latentes. Coeficientes de fiabilidad. Estadísticos descriptivos

VARIABLES LATENTES	INDICADORES REFLECTIVOS Y DESCRIPCIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Actitud hacia la inclusión	A1. Creo que es muy gratificante dedicar algo de tiempo propio a la ayuda a los demás	4.42	.782
	A2. Me siento implicado o implicada en las dificultades y problemas de las personas con discapacidad	4.33	.936
	A3. Me siento afectado o afectada por la discapacidad, aunque no la padezca	4.37	.960
	A4. La discapacidad afecta de alguna manera a todas las personas, aunque no la padezcan	4.35	.882
Norma social	NS1. Los programas de inclusión deberían ser promovidos por organismos internacionales	3.91	1.028
	NS2. Las instituciones no promueven suficientes programas de apoyo a las personas con discapacidad	3.57	1.163

VARIABLES LATENTES	INDICADORES REFLECTIVOS Y DESCRIPCIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Norma social	NS3. En mi familia son muy sensibles hacia la inclusión de las personas con discapacidad	3.35	1.149
	NS4. En el colegio, desde pequeño me han enseñado que debo ayudar a quienes me necesiten	4.27	.932
Control percibido	CP1. Me siento capacitado o capacitada para apoyar y ayudar a cualquier persona con discapacidad	3.89	1.024
	CP2. Creo que soy capaz de percibir las necesidades especiales de las personas con discapacidad	3.61	1.019
	CP3. Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad física	4.00	1.011
	CP4. Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad psíquica o sensorial	3.65	1.100
Intención de apoyo	I1. Tengo intención de ayudar a la inclusión de las personas con discapacidad	3.72	1.004
	I2. Me gustaría participar en programas de ayuda a la inclusión social	3.65	1.035
	I3. Intento ayudar a alguna persona con discapacidad	3.54	1.093
	I4. Si la universidad propusiese programas de apoyo a la discapacidad yo me apuntaría	3.56	1.076

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis descriptivo

Para realizar un análisis de las variables actitudinales y los ítems que más influyen en la actitud hacia la inclusión hemos realizado un análisis descriptivo de los ítems reflejados en la Tabla 1 con el fin de identificar aquéllos sobre los que había más

acuerdo o desacuerdo entre el alumnado y que tienen más potencialidad para influir. A pesar de tratarse de una escala ordinal, en este apartado se han analizado los valores de las respuestas como indicativos de grado, ya sea de acuerdo general o desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

Los ítems que han resultado con mayor capacidad explicativa en el modelo multivariable referidos a la actitud hacia la inclusión son aquellos recogidos por el constructo *Actitud hacia la Inclusión* con valores medios por encima de 4. Hemos de tener en cuenta que en estos ítems la desviación típica también es menor (por debajo de 1 en todos los casos), lo que demuestra una cierta homogeneidad en la opinión de las personas encuestadas.

Queremos hacer especial mención a los ítems NS4 “En el colegio, desde pequeño me han enseñado que debo ayudar a quienes me necesiten” con una media de 4.27, lo que indica la posible existencia de políticas orientadas a estos temas en los centros escolares y, al ítem, CP3, relativo al control percibido “Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad física” con una media de 4, que podría ser efecto del primero. Contrasta este ítem con el CP4 “Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad psíquica o sensorial” con una media menor (3.65); siendo ítems similares, las medias son diferentes y estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95%, lo que indica que, si bien sí hay un control percibido de poder ayudar a una persona con discapacidad física, no lo es tanto si esta es psíquica o sensorial. En todos los demás casos, nos encontramos con valores medios que oscilan entre 3.35 y 3.91.

Análisis multivariable

Antes de proceder a la realización del análisis multivariable se analizó la dimensionalidad de los datos obtenidos. Primeramente se calculó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. Con un valor de .862 nos indica que podemos proseguir con el análisis factorial. El valor prácticamente nulo (.011) de la matriz de correlaciones así como los valores obtenidos en la prueba de esfericidad de Bartlett, con un Chi Cuadrado de 2,775.956 (para $gl=120$) y $p=.000$, permite rechazar la hipótesis nula de que la matriz es una matriz de identidad, indicando la existencia de interrelaciones significativas entre los ítems del cuestionario.

Posteriormente se realizó un análisis de componentes principales con rotación varimax con Kaiser (la rotación ha convergido en 5 iteraciones). Solamente el ítem NS4 “En el colegio, desde pequeño me han enseñado que debo ayudar a quienes me necesiten” presenta un mayor peso en el factor referido a *Control Percibido* (.382), si bien también comparte comunalidad con el factor *Actitud hacia la inclusión* (.280),

y con el que teóricamente fue designado *Norma Social* (.178), lo que es comprensible habida cuenta de que lo que se está midiendo en este ítem son actitudes aprendidas que pueden dar lugar a percepciones de actitud hacia el problema o de aprendizaje como norma social. Los 4 factores obtenidos, como se puede observar en la Tabla 2, explican un 54.823% de la varianza, en la que el primer factor (*Control Percibido*) explicó el 17.860%, el segundo (*Intención*) explicó el 17.442%, el tercero (*Actitud hacia la inclusión*) el 10.756% y el cuarto (*Norma Social*) el 8.564%.

Tabla 2. Matriz de componentes rotados

VARIABLES LATENTES	INDICADORES REFLECTIVOS Y DESCRIPCIÓN	COMPONENTES			
		1	2	3	4
Actitud hacia la inclusión	A1. Creo que es muy gratificante dedicar algo de tiempo propio a la ayuda a los demás	.192	.287	.437	
	A2. Me siento implicado en las dificultades y problemas de las personas con discapacidad		.213	.572	.124
	A3. Me siento afectado o afectada por la discapacidad, aunque no la padezca			.742	
	A4. La discapacidad afecta de alguna manera a todas las personas aunque no la padezcan			.691	.111
Norma social	NS1. Los programas de inclusión deberían ser promovidos por organismos internacionales	.149			.793
	NS2. Las instituciones no promueven suficientes programas de apoyo a las personas con discapacidad		.104		.735
	NS3. En mi familia son muy sensibles hacia la inclusión de las personas con discapacidad		.320	.187	.395
	NS4. En el colegio, desde pequeño me han enseñado que debo ayudar a quienes me necesiten	.382		.280	.178

VARIABLES LATENTES	INDICADORES REFLECTIVOS Y DESCRIPCIÓN	COMPONENTES			
		1	2	3	4
Control percibido	CP1. Me siento capacitado o capacitada para apoyar y ayudar a cualquier persona con discapacidad	.782	.275		
	CP2. Creo que soy capaz de percibir las necesidades especiales de las personas con discapacidad	.732	.310		
	CP3. Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad física	.805	.159		
	CP4. Creo que sería capaz de ayudar a alguna persona con discapacidad psíquica o sensorial	.773	.257		
Intención	I1. Tengo intención de ayudar a la inclusión de las personas con discapacidad	.251	.821		
	I2. Me gustaría participar en programas de ayuda a la inclusión social	.260	.760		
	I3. Intento ayudar a alguna persona con discapacidad	.268	.702		
	I4. Si la universidad propusiese programas de apoyo a la discapacidad yo me apuntaría	.233	.716	.148	.124

Así mismo, se testó la fiabilidad y validez de las escalas de medida a través del coeficiente Alpha de Cronbach, como se puede ver en la Tabla 3. Se trata de una medida de la consistencia interna de las escalas cuyo valor óptimo se sitúa entre .70 y .80. En nuestro caso, el valor de la escala total es .743; mostrando valores aceptables por los constructos, excepto en los referidos a *Actitud hacia la Inclusión* (.530) y *Norma Social* (.423).

Siguiendo la literatura, los índices de fiabilidad compuesta que superan un valor de .5 confirman la fiabilidad interna del constructo (Bagozzi y Yi, 1989), a pesar de que otros autores como Lévy y Mallou (2006) consideran límites superiores. Los valores obtenidos son ligeramente inferiores a lo deseable para la *Norma Social* (.4135), motivo por el cual consideramos que debe ser revisado en futuras investigaciones.

Además, se ha calculado la validez convergente del modelo, comprobando el peso de la regresión de cada uno de los ítems en el factor o constructo correspondiente (Jöreskog y Sörbom, 1993). El límite mínimo considerado es el valor superior a .4. Los resultados obtenidos muestran valores superiores a .55 excepto para los constructos *Actitud hacia la inclusión* y *Norma social* lo cual puede ser debido a que las personas normalmente suelen responder lo que, bajo su propio punto de vista, es “políticamente correcto”.

Tabla 3. Fiabilidad y validez

VARIABLES LATENTE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	INDICADOR	CARGAS O PESOS (<i>Loadings</i>)	ALPHA CRONBACH	FIABILIDAD COMPUESTA (<i>Composite reliability</i>)	VALIDEZ CONVERGENTE
Actitud hacia la inclusión	4.417069	.781829	A1	.512800	.530000	.529897	.221000
	4.326892	.935536	A2	.803900			
	4.370370	.959515	A3	.496300			
	4.354267	.881770	A4	.835600			
Norma social	3.908213	1.028441	NS1	.429900	.230000	.413516	.153500
	3.571659	1.162631	NS2	.617000			
	3.349436	1.149455	NS3	.535600			
	4.270531	.932003	NS4	.519500			
Control percibido	3.892110	1.023728	CP1	.794900	.842000	.842703	.572750
	3.607085	1.019273	CP2	.873000			
	4.004839	1.011234	CP3	.892400			
	3.653784	1.100267	CP4	.768500			
Intención de ayudar a la inclusión	3.723027	1.003511	I1	.777600	.827000	.815836	.556000
	3.647343	1.034695	I2	.787400			
	3.541063	1.092646	I3	.667800			
	3.555556	1.075634	I4	.843900			

Para analizar con mayor detalle esta hipótesis, se realizó un análisis factorial confirmatorio (empleando el programa AMOS.18), en el que, además, de medir simultáneamente la influencia de los diferentes constructos, se prueba su validez y

consistencia interna. Somos conscientes de que este tipo de análisis requiere de un nivel de medida intervalar o continuo de los indicadores; pero esto podría atenuarse, de modo que es posible usar indicadores medidos en escala ordinal (como sucede, por ejemplo, con las escalas probabilísticas sumatorias tipo Lickert que hemos utilizado).

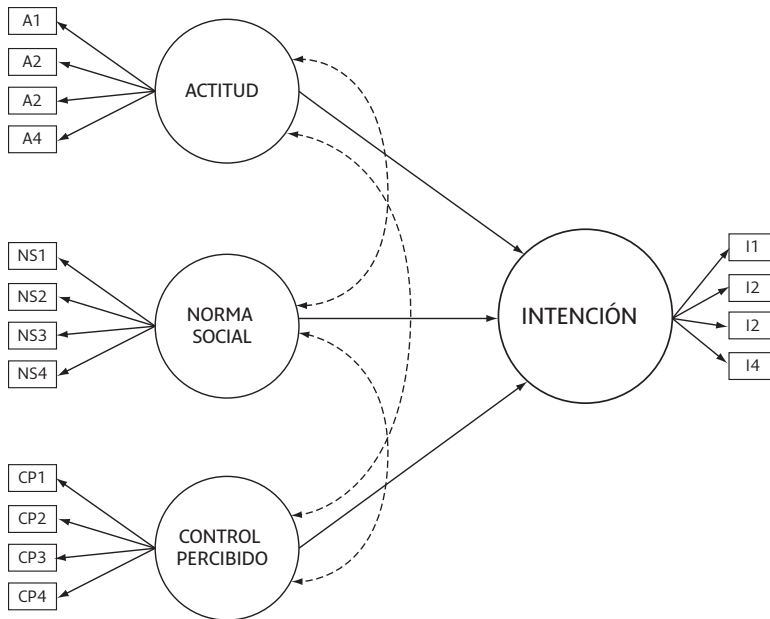
En cuanto al tamaño de la muestra que aquí se ha utilizado, cumple los requisitos generales, ya que según Gefen, Straub y Boudreau (2000), se podría mantener la robustez de los resultados siempre que la muestra sea un múltiplo grande del número de constructos en el modelo (Cohen, 1977).

Tabla 4. Coeficientes de ajuste del modelo

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN DF	IFI	CFI	RMSEA
Default model	54	285.927	98	.000	2.918	.931	.930	.056
Saturated model	152	.000	0			1.000	1.000	
Independence model	16	2807.186	136	.000	20.641	.000	.000	.178

La bondad de ajuste del modelo teórico presentado se midió empleando tanto índices relativos como absolutos. Se utilizaron los siguientes indicadores: *chi* cuadrado, Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI) y RMSEA. Cuanto menores son los valores del χ^2 , AIC y RMSEA y mayores son los valores del CFI y IFI, mejor es el ajuste del modelo de los datos, como apreciamos en la Tabla 4. Los valores obtenidos CFI de .930 y IFI de .931 son superiores a .90, y valores menores de .060 en RMSEA, señalan un ajuste relativamente bueno de los datos al modelo, si tenemos en cuenta el tamaño de la muestra y el número de parámetros a estimar (Browne y Cudeck, 1993). La Figura 1 recoge la configuración del análisis multivariable.

Figura 1. El Modelo propuesto: relaciones entre las variables latentes y las variables observables



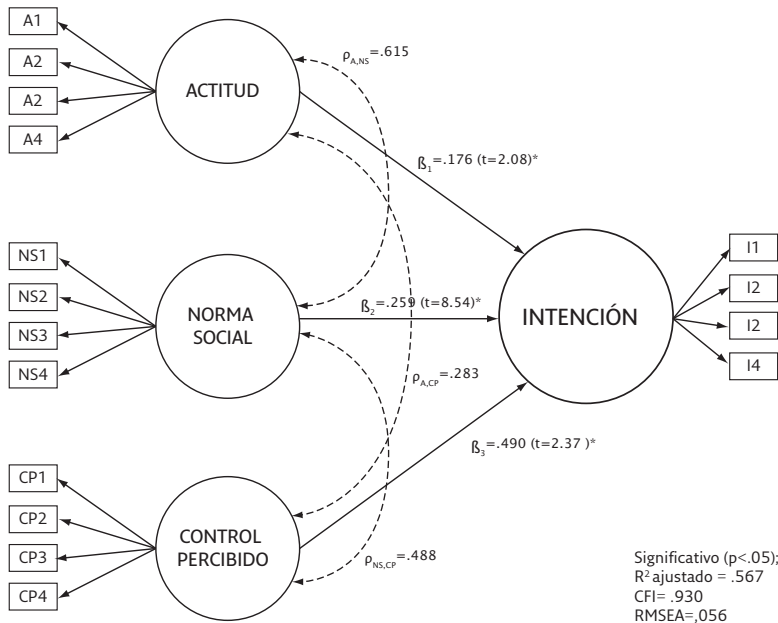
Todas las variables analizadas tienen una relación directa (coeficiente signo positivo) con la intención de “incluir”, lo que indica que a mejor actitud, mejor control percibido y a norma social más favorable le corresponden mayores niveles en la intención de apoyo a la inclusión; siendo todas ellas significativas, con una confianza del 95%.

Tabla 5. Coeficientes de regresión

VARIABLE INDEPENDIENTE	ESTIMADOR	ESTIMADOR ESTANDARIZADO	ERROR ESTÁNDAR	T-STUDENT	PROBABILIDAD
Control Percibido	.496	.490	.058	8.541	***
Actitud	.423	.176	.203	2.080	.038
Norma Social	.536	.259	.226	2.373	.018

Los resultados obtenidos, reflejados en la Tabla 5, indican que debemos rechazar las hipótesis nulas en todos los casos, por lo que la *Actitud*, el *Control percibido* y la *Norma social* influyen de forma significativa en la *Intención de apoyo a la inclusión* y constituyen buenos indicadores para explicarla. La Figura 2 presenta los resultados del análisis causal.

Figura 2: Resultados del modelo estructural



Los resultados señalan que el *Control percibido* se presenta como la variable más importante y que ejerce una mayor influencia sobre la *Intención a ayudar a personas con discapacidad*. Asimismo, tanto la *Norma social* como la *Actitud* son otras variables que predisponen favorablemente al alumnado universitario para prestar su ayuda (signos positivos).

Discusión

En términos generales, mediante la presente investigación se puede comprobar que el alumnado encuestado presenta una actitud positiva hacia la inclusión. Esta es una

condición de partida muy beneficiosa para favorecerla, de acuerdo a lo manifestado por autores como Verdugo y Arias (1991), ya referenciados en el primer apartado de este artículo.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 2001), explicada en el marco teórico, se comprueba también que todas las variables son significativas y tienen ponderaciones muy próximas, lo que significa que el fomento de las intenciones positivas hacia la inclusión puede proceder de un modo equilibrado de cualquiera de las tres fuentes analizadas. Por ello, se ha de reforzar dicha teoría.

En tercer lugar, si atendemos a los resultados del anterior estudio efectuado (Novo-Corti, *et al.* 2011), se ha de indicar que, en general, los datos han sufrido un ascenso atendiendo quizá a la importancia de la temática en las titulaciones encuestadas, cuestión esta ya señalada como hipótesis de partida y mediante la cual afianzamos los resultados obtenidos por otros investigadores, como el de Alonso, Navarro y Vicente (2008) en cuanto a titulaciones de Educación y Humanidades frente a las de las áreas de conocimiento Técnicas, Experimentales o Sociales.

Es de destacar, así, en este caso, que no se haya obtenido ningún dato por debajo de la media. Con respecto a la *Actitud hacia la inclusión*, aunque los resultados siguen una misma línea, es de destacar que el alumnado, en esta ocasión, ha situado la empatía hacia la inclusión antes que el interés en ayudar.

Son sobretodo esperanzadores los resultados obtenidos en cuanto a la *Intención de apoyo*, con respecto al intento de ayudar a las personas con discapacidad o a la participación en programas de ayuda a la inclusión, datos que en el anterior estudio (Novo-Corti *et al.* 2011), se encontraban por debajo de la media). En atención a estos resultados, consideramos que esta debería ser una temática abordada por las unidades de atención a la diversidad de las universidades, como apuntábamos en el marco teórico, en concordancia con Bilbao (2008).

Se trata pues de una variable sobre la que se deberá incidir desde las instituciones universitarias si se pretende alcanzar una comunidad educativa más inclusiva y como consecuencia, mejor para todas las personas, incluidas aquellas que no padecen discapacidad alguna. (Ainscow, 2001; Bartolomé, 2008; Moriña, 2008).

CONCLUSIONES

La principales conclusiones de este trabajo, en síntesis, indican que las actitudes, la norma social y el control percibido son relevantes como variables explicativas de la intención de apoyo a los estudiantes con discapacidad por parte de sus compañeros, en las universidades presenciales. Se confirman los resultados de estudios anterior-

res, basados en la Teoría del Comportamiento Planeado (Novo-Corti, 2010; Werner y Grayzman, 2011; Novo-Corti *et al*, 2011). La variable con más poder explicativo es el *Control Percibido*, seguido de la *Norma Social* y de las actitudes.

Teniendo en cuenta lo explicado anteriormente, se aconseja el diseño de políticas públicas de tipo transversal, que abarquen distintos ámbitos de actuación como el social y el educativo, para reforzar la *Norma social* positiva hacia la inclusión, con programas específicos de intervención para la ciudadanía en general. Dichas políticas, podrían focalizarse hacia los tres ejes que destacamos a continuación: psico-educativo, social y económico.

Se necesita, por un lado, favorecer actitudes individuales proactivas frente a la discapacidad. En nuestra opinión, este es el punto clave porque afecta a la esfera más personal de los individuos. Las variables observables estudiadas, el colegio o la familia, así lo indican.

Dado que la variable con más poder explicativo es el Control Percibido, se sugiere la promoción de políticas tendentes a aumentar este control, en base a formación en modos de ayuda a las personas con discapacidad, en el caso de la discapacidad intelectual (Richardson, 2010), donde se ha detectado menor control percibido.

Para ello, habrán de proponerse políticas educativas inclusivas tanto en la escuela como en instancias educativas superiores, así como el fomento de actitudes familiares (dirigida especialmente a las actitudes individuales).

En atención a esta línea, los resultados de este trabajo coinciden con los estudios realizados por Moriña (2008) o Dueñas (2010) centrados en planteamientos educativos amplios en los que se tiene en cuenta la importancia de pertenecer a una comunidad, el compromiso de la familia, el liderazgo democrático, y se valoran los servicios, apoyos y recursos necesarios para proporcionar también una evaluación no discriminatoria.

Por otra parte, consideramos, a la vista de los resultados obtenidos, que esta actuación, ha de ser llevada a cabo conjuntamente con otros contextos sociales más amplios: asociaciones, municipios..., lo que tendría repercusión tanto en la *Norma Social* como en la *Actitud hacia la discapacidad*. Para ello, habrá de incrementarse el fomento de campañas sociales a través de instituciones públicas o privadas que refuercen la visibilidad de situaciones de desigualdad por razón de discapacidad o la promoción de la socialización de las personas con discapacidad.

Es de destacar también la importancia de la generalización de la capacitación para apoyar a las personas con discapacidad; para ello, habrán de diseñarse cursos formativos para apoyo a personas con discapacidad física y discapacidad psíquica-sensorial, en la que tanto la formación adecuada de las personas formadoras como la dotación económica deben ser abordadas desde un enfoque transversal y de am-

plio alcance social y territorial de modo que se garantice la formación de actitudes inclusivas adecuadas en los distintos niveles sociales, culturales y económicos de un modo equilibrado.

Con respecto a estas medidas en las universidades, consideramos que encajaría de forma especial la acción llevada a cabo por las unidades de atención a la diversidad, dado que, como señalan Susinos y Rojas (2004), estas unidades han de asumir sobre todo funciones de animación, asesoramiento y apoyo al profesorado y a los distintos centros con los que trabajan.

Entendemos que éste es un objetivo a reforzar y que también mantienen Vieira y Ferreira (2011) al indicar que, durante la última década, atendiendo al marco legislativo universitario en España, se ha fortalecido la atención y la orientación del alumnado en general y del alumnado con discapacidad en particular, teniendo en cuenta medidas concretas dirigidas a condiciones educativas pero a pesar de ello parece necesario articular en las universidades procedimientos de apoyo que supongan la coordinación entre estructuras centrales de gobierno, departamentos y servicios específicos.

Para finalizar, sería interesante señalar la intención de los autores de continuar este trabajo en dos líneas de investigación complementarias: por una parte, aumentando la muestra, especialmente en el contexto internacional y, por otra parte, profundizar en las posibles diferencias existentes en actitudes e intenciones en función de variables de clasificación como género, edad o convivencia con personas con discapacidad. También se considera la posibilidad de investigaciones con metodologías diferentes, como por ejemplo el análisis de regresión entre los ítems que constituyen las variables latentes o constructos.

Fecha de recepción del original: 19 de abril de 2012

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 12 de noviembre de 2013

REFERENCIAS

- Aguilar-Luzón, M. C., Berrios-Martos, M. P. y López-Zafra, Y. E. (2012). The use of computer systems in the study of university subjects: Applying the theory of planned behavior and the theory of technology acceptance. *Estudios de Psicología*, 33(2), 179-190.
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 44-49.
- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L. y Mullins, F. E. (2012). General education pre-service teacher's perceptions of

- including students with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100-107.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1972). Attitude and normative beliefs as factors influencing behavioral intentions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(1), 1-9.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: PrenticeHall.
- Alonso, M. J., Navarro, R. y Vicente, L. (2008). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en las XIII Jornadas de Fomento de la Investigación. Universitat Jaume I, Castellón.
- Bagozzi, P. y Yi, Y. (1989). On the Use of Structural Equation Models in Experimental Designs. *Journal of Marketing Research*, 26, 271-284.
- Bartolomé, M. (2008). Igualdad versus equidad. Enfoques divergentes ante la diversidad educativa? F. Etxeberria Sagastume, L. Sarasola Ituarte, J. F. Lukas Mujika, J. Etxeberria Murgiondo y A. Martxueta Pérez (Coords.), *Convivencia, equidad, calidad* (pp. 155-187). San Sebastián: Erein.
- Bilbao León, M. C. (2008). *La integración de personas con discapacidad en la Educación Superior. Percepciones y demandas docentes y estudiantes de la Universidad de Burgos*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Burgos.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associated Publishers.
- Cologon, K. (2012). Confidence in their own ability: Postgraduate early childhood students examining their attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1155-1173.
- de Laat, S., Freriksen, E. y Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855-863.
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Egido Gálvez, I., Cerrillo Martín, R. y Camina Durantes, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 135-146.
- Elliott, M. A., Thomson, J. A., Robertson, K., Stephenson, C. y Wicks, J. (2013).

- Evidence that changes in social cognitions predict changes in self-reported driver behavior: Causal analyses of two-wave panel data. *Accident Analysis and Prevention*, 50, 905-916.
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: ENQA.
- Esteban-Guitart, M., Damián, M. J. R. y Daniel, M. R. P. (2012). Empathy and tolerance of diversity in an intercultural educative setting. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426.
- Gefen, D., Straub, D. y Boudreau, M. (2000). Structural equation modeling techniques and regression: guidelines for research practice. *Communications of the Association for Information Systems Research*, 7(7), 1-78. Extraído el 14 abril de 2010 de <http://www.cis.gsu.edu/~dstraub/Papers/Resume/Gefenetal2000.pdf>
- Hampton, N. Z. y Xiao, F. (2013). Personality and attitudes of Chinese university students toward people with intellectual disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 79(1), 3-10.
- Jöreskog, K. y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. SSI Scientific Software International. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.
- La Marca, A. (2007). Educación personalizada y formación del carácter. *Estudios sobre Educación*, 13, 113-131.
- Lagoke, B. A., Komolafe, M. D., Ige, N. A. y Oladejo, M. A. (2010). Disability status and academic performance in a Nigerian university: Instructional implications for inclusive distance education practice. *European Journal of Social Sciences*, 17(3), 303-315.
- Lévy Mangín, J. P. y Mallou, J. (2006). *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales: Temas Esenciales, Avanzados y Aportaciones Especiales*. La Coruña: Netbiblo.
- Leyland, S. D., Van Wersch, A. y Woodhouse, D. (2013). Testing an extended theory of planned behavior to predict intention to participate in health-related exercise during long-distance flight travel. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* (en prensa).
- López Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1) 1-20. Extraído el 24 abril de 2012 de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.pdf
- Madariaga, J. M., Huguet, A. y Lapresta, C. (2013). Attitudes, social pressure and

- inclusive education in classrooms with cultural and linguistic diversity. *Educación XX1*, 16(1), 305-328.
- McAndrew, P., Farrow, R. y Cooper, M. (2012). Adapting online learning resources for all: Planning for professionalism in accessibility. *Research in Learning Technology*, 20(4), 345-361.
- Molina Saorín, J. e Illán Romeu, N. (2011). El proceso de integración efectiva de los alumnos con síndrome de Down en Educación Infantil: variables influyentes en dicho proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 5-22.
- Moriña Díez, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro sea inclusivo? Análisis de diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Mortimore, T. (2013). Dyslexia in higher education: Creating a fully inclusive institution. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 38-47.
- Muñoz-Cantero, J. M. (2008). Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. En F. Etxeberria Sagastume, L. Sarasola Ituarte, J. F. Lukas Mujika, J. Etxeberria Murgiondo y A. Martxueta Pérez (Coords.), *Convivencia, equidad, calidad* (pp. 45-70). San Sebastián: Erein.
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I. y Rebollo-Quintela (2013). Análisis de las actitudes de los jóvenes trabajadores del sector textil hacia la discapacidad: diferencias por razón de género. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1) 93-115.
- Nabeel, T. (2009). Teacher education for distance learning based special education in pakistan. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(1), 83-95.
- Novo-Corti, I. (2010). Attitudes toward disability and social inclusion: An exploratory analysis. *European Research Studies Journal*, 13(3), 83-107.
- Novo-Corti, I.; Muñoz-Cantero, J. M. y Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2) 1-26. Extraído el 17 de abril 2012 de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.pdf
- Peralta Morales, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Pérez Serrano, G. y Sarrate Capdevila, M. L. (2011). Las TIC promotoras de inclusión social. *Revista Española de Pedagogía*, 249, 237-253.
- Richardson, J. T. E. (2010). Course completion and attainment in disabled students taking courses with the open university UK. *Open Learning*, 25(2), 81-94.
- Rodríguez, C. A., y Prieto Pinto, F. A. (2009). A comparative study of sensitivity to entrepreneurship in Colombian and French university students. *Innovar*, 19(Suplemento 1), 73-89.

- Sánchez Bravo, A.; Díaz Flores, C.; Sanhueza Henríquez, S. y Friz Carrillo, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178.
- Serrano, G. P. y Capdevila, M. L. S. (2013). Cultural diversity and citizenship. Toward an inclusive higher education. *Educacion XX1*, 16(1), 85-104.
- Solesvik, M. Z., Westhead, P., Kolvereid, L. y Matlay, H. (2012). Student intentions to become self-employed: The Ukrainian context. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), 441-460.
- Suárez Riveiro, J.M. (2011). *Discapacidad y contextos de intervención*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sun, H. y Lo, C. C. T. (2012). *Impact of role models on the entrepreneurial intentions of engineering students*. Paper presented at the IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering. Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University.
- Suriá Martínez, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216.
- Susinos, T. y Rojas, S. (2004). Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española. *Revista de Educación*, 334, 119-130.
- Verdugo Alonso, M. A. y Arias Martínez, B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(1), 95-102.
- Vieira Aller, M. J. y Ferreira Villa, C. (2011). Los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las Universidades de Castilla y León. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 185-199.
- Werner, S., y Grayzman, A. (2011). Factors influencing the intention of students to work with individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2502-2510.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.