PROPUESTA DE PONENCIA CONGRESO CHILENO DE EDUCACIÓN SUPERIOR:

Creencias y actitudes de docentes y estudiantes sin discapacidad respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.[1]

María Rosa Lissi, María Soledad Zuzulich,
Marcela Salinas, Ana María Hojas y Daniela Medrano
Pontificia Universidad Católica de Chile

ANTECEDENTES

Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior

La educación de las personas con discapacidad ha experimentado importantes cambios en las últimas décadas. El movimiento hacia la integración, iniciado en los países más desarrollados en los años 70, llevó a que cada vez más niños con discapacidad fueran educados en escuelas regulares. En Chile, se ha estado viviendo un proceso similar en los últimos 15 años, y se han desarrollado políticas específicas orientadas en esta línea, aunque aún queda mucho camino por recorrer, para asegurar que los alumnos con discapacidad puedan recibir una educación de calidad y en condiciones de equidad (Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas & Pedrals, 2009).

La tendencia hacia la integración a nivel escolar no ha ido aparejada de una preocupación por este tema en la educación superior, lo que se manifiesta por ejemplo, en la falta de mecanismos específicos para el ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad en gran parte de las universidades chilenas (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, [IESALC], 2005). En el caso particular de la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante UC), se dispone desde hace 18 años de un sistema de admisión especial para el ingreso de estudiantes con discapacidad y desde el 2006 se cuenta con el un programa especial de apoyo para asegurar condiciones de equidad en este grupo de estudiantes (Programa de Inclusión de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, PIANE-UC[2]).

Si bien en los últimos años ha aumentado el número de alumnos con discapacidad matriculados en instituciones de educación superior, a nivel nacional e internacional (Eckes & Ochoa, 2005; Konur, 2006; López, 2004), se ha planteado que el contexto educativo de la educación superior tiende a ser más excluyente para las personas con discapacidad, especialmente en cuanto a la permanencia y conclusión de estudios (Moreno, 2005). Si queremos favorecer que estudiantes con discapacidad, una vez ingresados a la educación superior tengan, al igual que sus compañeros, oportunidades de aprendizajes de calidad y una experiencia universitaria enriquecedora, las normativas antidiscriminación, no son suficientes. Esto, porque si bien las disposiciones legales son indispensables para asegurar el ingreso de estos estudiantes a la educación superior y la realización de ciertos ajustes, a *cómo* debiera llevarse a cabo dicho proceso (Eckes & Ochoa, 2005). Entonces, si lo que queremos es focalizarnos en cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión, necesitamos ir precisamente al espacio de enseñanza aprendizaje mismo: la universidad. Esto sobre todo si pretendemos que se convierta en una institución inclusiva que busca incluir y adaptarse a las necesidades de todos sus alumnos (Stainback & Stainback, 1999).

Es apropiado entonces, abordar el proceso de inclusión desde la visión de actores claves en el proceso educativo: sus profesores y compañeros. Respecto de los docentes, conocer y comprender las

[1] La investigación que aquí se reporta fue financiada por la Vicerrectoría Adjunta de Investigación y Doctorado, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

[2] En el artículo de Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas & Pedrals (2009), se describe este Programa.

necesidades especiales que tienes estos estudiantes, de modo que desde su rol puedan diseñar e implementar adecuaciones en el ámbito de las metodologías de enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes. Se ha planteado que el éxito de los estudiantes con discapacidad en educación superior requiere, no sólo de sus esfuerzos, accesibilidad física y disponibilidad de servicios en el campus, sino que también depende del conocimiento y actitudes de los docentes en el tema de la discapacidad y su deseo de proveer adecuaciones y modificaciones académicas (Braggett, 1994; Burgstahler, 2005; Dona & Edmister, 2001; Leyser et al., 1998; Scout & Gregg 2000; Vogel & Adelman, 1992, 2000; todos citados en Leyser & Greenberger, 2008). Y desde los compañeros, porque tienen un rol relevante al apoyar el proceso de inclusión, reconociéndose así la importancia de los soportes sociales que forman parte del diario vivir de los estudiantes, los que les permiten enfrentar de mejor forma los desafíos académicos (Antle, Montgomery & Stapleford, 2009).

En ambos casos, ese apoyo hacia el proceso de inclusión, estará fuertemente influenciado por las creencias y actitudes respecto de la inclusión de los estudiantes con discapacidad en Educación Superior. Entendiendo "actitudes" como un estado psicológico de la persona, que predispone a la acción (Wilzinki 1991, en Rao, 2004), Antonak y Livneh (2000) señalan que las actitudes negativas hacia personas con discapacidad pueden crear obstáculos en el desempeño académico y el logro de sus metas. Cuando éstas son positivas, por otra parte, pueden contribuir a facilitar la inclusión (Wright, 1983; Yuker, 1988, ambos en Findler, Vilchinsky & Werner, 2007). Es precisamente por su efecto en el comportamiento, que se ha llegado a plantear que es "pragmáticamente" relevante medirlas (Bailey, 2004) y que su medición puede ser una variable importante a considerar en la eficacia de la educación inclusiva (Biklen, Bogdan, Ferguson, Searl, & Taylor, 1985; Jones 1984, en Wilczenski, 1995).

Estudios Sobre las Actitudes hacia las Personas con Discapacidad en Contextos Universitarios

Dada la relevancia de las actitudes en el comportamiento, es que se han desarrollado un número importante de instrumentos para medirlas. Por ejemplo, en el caso de los docentes y estudiantes en el contexto universitario, se han usado instrumentos que miden creencias y actitudes hacia la *discapacidad en general*, y también instrumentos que miden, ya más específicamente, actitudes hacia la *inclusión* de estudiantes con discapacidad en la universidad. También se han usado instrumentos que evalúan *conocimiento* o *información* sobre discapacidad que los docentes manejan e instrumentos que evalúan *cuán dispuestos* están los docentes a hacer ajustes para estos estudiantes en su universidad. En cuanto a esta última opción, en un contexto educativo, pareciera apropiado asumir una "perspectiva de implementación" (Bailey, 2004) centrada en obtener información desde el punto de vista de los actores en cuanto a la práctica misma de la inclusión y no tanto respecto a principios más generales o sociales. En el caso de los estudiantes, se han considerado además sus percepciones acerca de la necesidad o "justicia" de ciertas adecuaciones para estudiantes con discapacidad (Upton & Harper, 2002).

En este sentido, es necesario tener presentes distinciones como éstas al analizar y evaluar resultados de distintos estudios y en contextos diferentes, y especialmente al diseñar una evaluación de las actitudes de los docentes y compañeros hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario chileno.

Algunos estudios demuestran que, en general, los docentes presentarían actitudes más bien favorables hacia la discapacidad y hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad (Gitlow, 2001; Leyser el al., 1998; Rao, 2004). En este tipo de estudios, se ha considerado variables sociodemográficas como sexo, edad, experiencia con discapacidad, años de docencia, rango académico o disciplina. Y también se han hecho distinciones de acuerdo al tipo de discapacidad.

En cuanto al *género* de los docentes y sus actitudes hacia la discapacidad, no habría resultados concluyentes (Rao, 2004). Hay estudios que reportan actitudes más favorables hacia la discapacidad por parte de mujeres, y otros que no refieren diferencias significativas. En los estudiantes sucede algo similar, en donde se ha visto por un lado, que las mujeres tenderían a puntuar más favorablemente en

escalas de actitudes hacia las personas con discapacidad que los hombres (Findler, Vilchinsky, Werner, 2007; Upton & Harper, 2002). Pero a la vez, otros estudios (Moreno, Rodríguez Saldaña & Aguilera, 2006) reportan que no existirían diferencias significativas en las actitudes en función del género.

Por otra parte, en la revisión de estudios realizada por Rao (2004), tampoco existiría un efecto de la edad de los docentes en sus actitudes hacia la discapacidad. Este resultado es algo diferente a lo que se ha encontrado en estudiantes, en donde existirían actitudes más favorables en la medida que aumenta la edad (Findler et al., 2007; Upton & Harper, 2002); y también el año de universidad, en donde habrían actitudes más favorables en los cursos avanzados (Upton & Harper, 2002).

Una de las pocas variables sociodemográficas en que habría resultados algo más concluyentes, es el *contacto o experiencia con la discapacidad*, en que a un mayor contacto, existirían actitudes más favorables hacia individuos con discapacidad (Hunt & Hunt, 2000 en Barr & Bracchita, 2008). Se ha planteado que sería el contacto con personas con discapacidad, lo que permitiría reducir estereotipos (Yuker, 1994 en Barr & Bracchita, 2008), y en esa línea, influir en actitudes más favorables. Así por ejemplo, en un estudio desarrollado por Leyser et al. (1998), se vio que aquellos profesores que habían tenido experiencia personal con personas con discapacidad, reportarían mayor conocimiento y habilidades en la implementación de adecuaciones. Estudios centrados en estudiantes sin discapacidad también apoyan la hipótesis de que aquellos con mayor contacto con personas con discapacidad tendrían actitudes más positivas respecto a la discapacidad y a la inclusión en contextos universitarios (Anderson & Antonak, 1992; Barrett & Pullo, 1993; (Meyer, Gouvier, Duke & Advokat, 2001; Yuker, 1992 en Upton & Harper, 2002); Upton, Harper & Wadsworth, 2005; Moreno, Rodríguez, Saldaña & Aguilera, 2006) lo que podría derivar en un mayor apoyo y comprensión de sus pares y percepciones más favorables respecto de las adecuaciones curriculares.

A pesar de lo anterior, Rao (2004) enfatiza que los resultados respecto a la importancia del contacto no son concluyentes. A partir de eso, pareciera relevante hacer ciertas distinciones respecto a la forma en que se ha medido esta variable. Por ejemplo, Rao y Gartin (2003) distinguiendo el impacto del *tipo* de contacto; personal o académico, reportan que la experiencia de enseñar a estudiantes con discapacidad tendría impacto en la intención de hacer adecuaciones para estudiantes con discapacidad, pero no así la experiencia de contacto personal. También se ha hecho la distinción en la *cantidad* de experiencia y el *grado de cercanía* de ésta, encontrándose que la cantidad de contacto académico en general no tendría impacto en la percepción de los docentes respecto de estos estudiantes (Kraska, 2003), pero sí el grado de cercanía, en donde un contacto más cercano estaría relacionado con actitudes más favorables (Beattie, Anderson & Antonak, 1997 en Barr & Bracchita, 2008).

En cuanto a la variable *tipo* de discapacidad, tampoco existen resultados concluyentes en cuanto a su efecto en las actitudes de los docentes (Rao, 2004). Respecto a los estudiantes, en un estudio realizado por Upton & Harper (2002), los alumnos debían escoger aquellos tipos de discapacidad en los que consideraban más justo recibir algún tipo de adecuación. Los tipos de discapacidad mencionados más frecuentemente fueron la discapacidad visual, parálisis cerebral, daño cerebral y discapacidad auditiva.

Antecedentes como los anteriores, reflejan nuevamente la necesidad de continuar en esta línea de investigación, especialmente en el contexto universitario de nuestro país. Esto aportaría a la comprensión de los procesos de inclusión a nivel universitario, ayudando además al desarrollo de modelos para generar entornos más inclusivos en la universidad, transmitir y promover una visión favorable hacia la inclusión y las personas con discapacidad. Específicamente, conocer las actitudes de los docentes y compañeros hacia la inclusión de estos estudiantes, aportaría información valiosa. En los docentes, para apoyarlos en diseñar y ejecutar las adecuaciones que sean necesarias, para que los estudiantes con discapacidad tengan las mismas oportunidades de lograr aprendizajes de calidad. En los estudiantes, porque puede entregar información relevante para autoridades, administrativos y docentes, respecto al desarrollo de iniciativas de fomento de la inclusión a nivel universitario.

Considerando lo anteriormente expuesto, los cuatro objetivos del presente estudio fueron: (a) Caracterizar a los docentes de la UC en cuanto a su experiencia, creencias y actitudes con respecto de

la discapacidad y la implementación de adecuaciones académicas; (b) Establecer relaciones entre la experiencia y creencias de los docentes, respecto de la discapacidad, y la implementación de adecuaciones académicas; (c) Caracterizar a los estudiantes de la UC en cuanto a su experiencia, creencias y actitudes con respecto de la discapacidad y su disposición a apoyar el proceso de inclusión; y (d) Establecer relaciones entre la experiencia y creencias de los estudiantes, con respecto de la discapacidad, y su disposición a apoyar el proceso de inclusión.

MÉTODO

La presente investigación tuvo un carácter exploratorio-descriptivo y relacional, utilizando una metodología cuantitativa para el análisis de los principales resultados.

Muestra

Los participantes del estudio fueron actores educativos de la UC, incluyendo: 255 académicos con contrato indefinido (de un universo de 1248) y 1915 estudiantes de pregrado (de un universo de 17.500). Todos ellos corresponden al total de participantes que respondieron de forma voluntaria y confidencial, un cuestionario online que fue enviado a los correos electrónicos, utilizando las bases de datos de la Universidad.

Instrumentos

Se crearon dos instrumentos para este estudio, un Cuestionario para Docentes y un Cuestionario para Estudiantes (Ver ejemplos de ítemes de la versión final de cada instrumento en Anexos 2 y 3. La versión final del instrumento para docentes incluyó preguntas agrupadas en cinco ámbitos: (a) Antecedentes demográficos; (b) Experiencia con la discapacidad; (c) Creencias respecto a los estudiantes con discapacidad; (d) Actitudes respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad; y (e) Disposición a realizar adecuaciones para estos estudiantes. Por su parte, el instrumento para estudiantes incluyó preguntas agrupadas en siete ámbitos: (a) Antecedentes demográficos; (b) Experiencia con la discapacidad; (c) Disposición a apoyar el proceso de inclusión; (d) Percepción de la necesidad de realizar adecuaciones para los estudiantes con discapacidad; (e) Sentimientos asociados a la interacción con estudiantes con discapacidad; (f) Creencias respecto de aspectos académicos del proceso de inclusión y (g) Disposición a participar activamente del proceso de inclusión.

Para la construcción de los instrumentos se llevaron a cabo diferentes actividades. En primer lugar se realizaron *grupos de conversación* y entrevistas en los que participaron doce docentes y nueve estudiantes, para levantar información relevante acerca de las variables en estudio que se utilizarían en la construcción de instrumentos. Se realizó además una extensa revisión de cuestionarios ya existentes para medir actitudes y creencias respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. La versión inicial de cada uno de los instrumentos fue revisada por cinco jueces, que incluían expertos en la temática de la discapacidad, en docencia universitaria y en técnicas de medición. Esta versión del cuestionario contaba, en el caso de los docentes, con 61 ítemes los que luego de esta evaluación se ajustaron a 53. La versión de estudiantes también contó con 53 reactivos. Posteriormente, para evaluar su funcionamiento y afinar los ítemes para la administración definitiva, se realizó una aplicación piloto en donde se envió el cuestionario a 220 docentes[3], de los que respondieron 49, y 270 estudiantes de la Universidad de Valparaíso, de quienes respondieron 57. Estos instrumentos fueron digitalizados y se respondieron electrónicamente, quedando las respuestas registradas de forma inmediata.

[3] Dado que el grupo de aplicación piloto no podía contener a individuos que participarían posteriormente en el estudio, se envió el cuestionario a docentes de la UC que no tenían contrato indefinido.

Análisis de Datos

En la aplicación definitiva, tanto en el caso de los profesores como de los estudiantes, los análisis cuantitativos consistieron en una primera revisión y recodificación de los datos en función del sentido favorable/desfavorable hacia la discapacidad de cada pregunta, para luego hacer un análisis a nivel descriptivo (frecuencias, descriptivos, medidas de tendencia central). Se realizó un análisis factorial (dejando fuera los ítemes correspondientes a datos demográficos y experiencia con discapacidad), utilizando el método de rotación oblicua, y ejes principales. En el caso de los docentes, se optó por la solución de 3 factores (ver escalas en Tabla 1), tanto por su varianza explicada (33%) como por su coherencia con los antecedentes de la literatura especializada. De manera similar, en el caso de los estudiantes, se optó por una solución de 5 factores (ver escalas en Tabla 2). Se estimó la confiabilidad del instrumento total y cada una de sus escalas y se analizó el grado de discriminación de cada reactivo mediante un análisis de ítemes. En el cuestionario de los docentes, el coeficiente de Cronbach fue de 0,88, y en los estudiantes, de 0,91. A partir de estos últimos tres pasos, se volvieron a ajustar los cuestionarios en términos de eliminar algunas preguntas y re-definir las preguntas y escalas definitivas de cada instrumento. El cuestionario de docentes quedó con 48 preguntas, y el de estudiantes con 49 (incluyendo en ambos casos, las preguntas relativas a datos sociodemográficos y experiencia con discapacidad).

Tabla 1: Escalas definitivas, Nº de ítemes y confiabilidad para Cuestionario de Profesores.

Escala	N° ítemes	Confiabilidad (Alpha de Cronbach)
Disposición para hacer adecuaciones	15	0,893
Actitudes basadas en creencias respecto a los estudiantes con discapacidad	8	0,723
Actitudes basadas en la realidad de la UC	10	0,791
Otros ítemes:		
Ítemes Antecedentes Demográficos	5	
Ítemes Experiencia con Discapacidad	10	
Cuestionario Total	48	

Tabla 2: Escalas definitivas, Nº de ítemes y confiabilidad para Cuestionario de Estudiantes.

Escala	N° ítemes	Confiabilidad (Alpha de Cronbach)
Disposición	9	0,907
Necesidad de adecuaciones	7	0,873
Sentimientos hacia la Inclusión	10	0,896
Creencias académicas	8	0,746
Disposición activa	3	0,861
Otros ítemes:		
Ítemes Antecedentes Demográficos	4	
Ítemes Experiencia con Discapacidad	8	
Cuestionario Total	49	

Dado que un aspecto relevante del estudio era poder comparar las actitudes y disposición de los docentes en función de ciertas variables, se hizo un análisis de varianza para comparar los puntajes tanto en la escala total como en las distintas dimensiones en función de variables como sexo, y experiencia con la discapacidad, entre otros. También se indagó sobre posibles correlaciones entre las variables. Finalmente, se hizo un análisis de regresión, para determinar, en los docentes, aquellas

variables que mejor explican la disposición para hacer adecuaciones en sus cursos y sus actitudes hacia la inclusión, basados en la realidad de la UC. En el caso de los estudiantes, también se realizaron dos análisis de regresión, uno de ellas, para poder predecir la disposición a apoyar el proceso de inclusión de sus compañeros con discapacidad y el segundo, para predecir la disposición a realizar actividades que implican una participación más activa de éste proceso.

RESULTADOS

Resultados Descriptivos a Nivel de Docentes

Experiencia con Discapacidad

Uno de los objetivos del estudio, era caracterizar a los docentes de la UC en cuanto a su experiencia con la discapacidad, específicamente en cuanto al *grado de cercanía* con personas con discapacidad, tanto en el ámbito personal (tener familiares o amigos con discapacidad) como en el académico (haber tenido estudiantes con discapacidad en sus facultades o cursos)[4]. Además, se indagó acerca de una experiencia más personal y/o directa con la discapacidad: que quien responda presente algún tipo de discapacidad o que por su trabajo académico cuente con información en este tema.

a) Experiencia personal. El 27,8% de los docentes indica tener una experiencia personal en un nivel cercano: familiares con discapacidad. En este grupo, el 55% tendría familiares con discapacidad motora, el 27% con discapacidad sensorial, y el 18% con otro tipo de discapacidad. En este último grupo, indican fundamentalmente tener familiares con discapacidad del tipo intelectual y mental[5].

Por otra parte, el 38,2% de los docentes tiene una experiencia personal con la discapacidad, en un grado menor de cercanía: amigos o colegas con discapacidad, de los cuales el 60% correspondería a amigos o colegas con discapacidad motora, 35% con discapacidad sensorial y el 6% con otro tipo de discapacidad. Nuevamente en este último caso, corresponde fundamentalmente a discapacidad intelectual y psicológica/psiquiátrica.

Finalmente, ya en una experiencia directa con la discapacidad, el 15% de los docentes señala presentar algún tipo de discapacidad. De ellos, el 33% presenta discapacidad motora y el 60%, sensorial.

b) *Experiencia académica.* La gran mayoría de los docentes, un 77%, señala haber tenido la experiencia académica en un nivel de menor cercanía: tener estudiante(s) con discapacidad en su facultad. Un 15% de los docentes, no sabe si en su Facultad o Escuela ha habido estudiantes con discapacidad.

Ahora, en un nivel de mayor cercanía, más de la mitad de los profesores (63%), indica haber tenido estudiantes con discapacidad en sus cursos. De este grupo, el 53% ha tenido estudiantes con discapacidad motora, el 41%, alumnos con discapacidad sensorial y el 5%, con algún otro tipo de discapacidad.

---

4 En ambos casos es posible distinguir distintos grados de cercanía. Por ejemplo, en el ámbito académico el haber tenido un estudiante con discapacidad en alguno de sus cursos, es una experiencia más cercana que el haber tenido un estudiante con discapacidad en su facultad.

5 Es necesario hacer notar que, hay docentes que tienen experiencia con discapacidad a nivel familiar y/o académico en más de un tipo de discapacidad.

Actitudes de los Docentes Respecto del Proceso de Inclusión y su Disposición para hacer Adecuaciones para Estudiantes con Discapacidad.

Teniendo presente que las actitudes son multidimensionadas (Antonak & Livneh, 2000), se buscó abordar la visión de los docentes hacia el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad desde distintas dimensiones. Así, se los caracterizó en cuanto a sus *Actitudes hacia la inclusión, basadas en creencias respecto del estudiante con discapacidad*[6], abordando ideas sobre los estudiantes con discapacidad en la universidad, como por ejemplo su capacidad de desempeño. Luego de eso, interesaba caracterizarlos en cuanto a su visión acerca del proceso de inclusión, insertos en el contexto de aprendizaje de la UC: *Actitudes hacia la inclusión de dichos estudiantes, basados en el contexto académico de la UC*.[7], considerando su percepción acerca de cuan preparadas estaban sus carreras y la universidad en general para recibir a estos alumnos. Pero especialmente se buscó caracterizarlos en función de su *Disposición para hacer adecuaciones para estudiantes con discapacidad*[8], que ya en un nivel mucho más concreto, aborda la intención de realizar ciertas acciones que favorezcan la inclusión de estos estudiantes, en relación a los cursos que imparte.

De modo general (Ver Tabla 3), es posible señalar que los docentes muestran actitudes generales más bien favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el contexto universitario (Promedio = 2,97; DS = 0,35 en un continuo de 1 a 4, en donde a mayor puntaje, actitudes más favorables). Y observando los promedios y distribución de respuestas en cada una de escalas del cuestionario, la *Disposición de los docentes para hacer adecuaciones*, sería la escala en donde ellos responden más favorablemente, seguido de las *Actitudes basadas en creencias respecto de los estudiantes con discapacidad* y del promedio de *Actitudes basadas en la realidad de la UC*.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos de las Escalas del Cuestionario para Docentes

Escalas	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Disposición para hacer adecuaciones	255	1,27	4,00	3,1338	,47619
Actitudes basadas en creencias respecto de los estudiantes con discapacidad	255	1,63	4,00	2,9831	,46954
Actitudes basadas en la realidad de la UC	255	1,10	4,00	2,7314	,49336
Escala Total[9]	255	1,91	3,85	2,9754	,35489
Valid N (listwise)	255				

Tal como se señaló, caracterizar a los docentes en cuanto a su disposición para hacer adecuaciones era un objetivo relevante del estudio, y los resultados muestran que ellos, en general, estarían dispuestos a hacer adecuaciones para estos estudiantes. Específicamente, prácticamente el 85% estaría de acuerdo o muy de acuerdo con que es necesario hacer adecuaciones metodológicas para estos estudiantes, y el 96% estaría dispuesto a recibir algún tipo de asesoría en el tema. Por otra parte, en cuanto a adecuaciones más específicas, el 95% responde de acuerdo o muy de acuerdo con ofrecer actividades alternativas para estudiantes con discapacidad, y el 96% considera pertinente otorgar un apoyo especial más allá del primer año de estudio. Ahora, siempre manteniéndose una tendencia favorable hacia la inclusión de estos alumnos, se observa una mayor disposición en aquellas

6 En adelante: "Actitudes basadas en creencias"
7 En adelante: "Actitudes basadas en UC"
8 En adelante: "Disposición a hacer adecuaciones"
9 Se refiere a la Escala de Actitudes Generales hacia la Inclusión, que incluye todos los ítemes del cuestionario, menos aquellos referidos a antecedentes demográficos y a la experiencia con la discapacidad.

adecuaciones que se realicen durante el tiempo de la clase (como por ejemplo ofrecer actividades alternativas, hablar lento y claro), que adecuaciones que impliquen tiempo mas allá de la sesión. Aquí, un 37% de los docentes no estaría dispuesto a entregar materiales antes de la clase y solo un 17,6% estaría "muy de acuerdo" con hacerlo. Algo similar, aunque en menor medida, ocurre con el asignar tiempo extra a la sesión, en donde un 23% estaría en desacuerdo o muy en desacuerdo con hacerlo. Finalmente, 81% de los docentes no está de acuerdo con que realizar adecuaciones en la modalidad de evaluación para estudiantes con discapacidad sea injusto para el resto de los compañeros.

Dentro de las Actitudes basadas en creencias, era importante conocer las *creencias* y expectativas de los docentes, asociadas específicamente al rendimiento académico. En este ámbito y respecto al *tipo* de discapacidad, los docentes hacen una primera distinción entre estudiantes con discapacidad motora y con discapacidad sensorial. En el caso de los primeros, el 83% está en desacuerdo con que dichos estudiantes tendrían un menor desempeño que sus compañeros, mientras que en el segundo caso, alrededor del 60% (61% respecto a los estudiantes con discapacidad visual, y 64% en relación a los estudiantes con discapacidad auditiva), piensa que podrían tener un desempeño menor al de sus compañeros.

En su mayoría (96%), los docentes tenderían a estar en desacuerdo con el que la presencia de estudiantes con discapacidad pueda ser perjudicial para el resto de los compañeros (Promedio = 3,6, DS= 0,6). Lo mismo en el caso de sentirse incómodo por tener un estudiante con discapacidad en alguno de sus cursos, en donde el 21% está en desacuerdo y un 75% está muy en desacuerdo con esa afirmación.

Ahora, en el contexto de enseñanza propiamente tal, es decir la variable correspondiente a las Actitudes basadas en la realidad de la UC, se observa que aun cuando los docentes siguen manteniendo una actitud positiva hacia la inclusión, al especificar sobre cuan "preparadas" están las respectivas carreras y la Universidad para estos estudiantes, son más cautelosos. El 36% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la mayoría de las carreras de la UC sean aptas para recibir a estos alumnos (Promedio = 2,7; DS=0,9,). Y al preguntarles sobre la posibilidad de que alumnos con discapacidad participen en actividades de laboratorio, el 61% considera que no estaría en condiciones de hacerlo (Promedio = 2,3; DS=0,8). Por otra parte, alrededor del 40% considera que no es posible adaptar todas las actividades de un curso para un estudiante con discapacidad.

Por otra parte, aun cuando alrededor del 80% de los profesores está de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes con discapacidad pueden presentar un rendimiento destacado en su carrera, se observa más cautela, al referirse a cuán adecuadas son las características de dicha carrera, haciendo la distinción de acuerdo al *tipo* de discapacidad. Así, el 70% considera que las características de su carrera no son adecuadas para estudiantes con discapacidad visual, mientras que en el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva sería el 54%. Finalmente solo el 30% de los docentes considera que las características de su carrera no son adecuadas para estudiantes con discapacidad motora.

A partir de lo anterior entonces, es posible señalar que los docentes indican menos dificultades en la inclusión de estudiantes con discapacidad motora que con discapacidad sensorial, y dentro de este último grupo, señalan más factible la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva que con discapacidad visual.

Análisis Relacional de Resultados a Nivel de Docentes: Relaciones entre variables demográficas, experiencia y actitudes, y disposición para hacer adecuaciones.

El estudio buscaba también indagar respecto de posibles relaciones entre algunas variables demográficas (e.g., edad y sexo), experiencia y las actitudes hacia la inclusión. A continuación se describirán algunas de las comparaciones realizadas, centrándose especialmente en aquellas en que se

encontraron diferencias significativas, y las que tengan mayor ligazón con el propósito del estudio en cuanto a la disposición de los docentes para hacer adecuaciones.

Variables Demográficas

En cuanto al *sexo*, no hubo diferencias significativas en los promedios de quienes responden (Mujeres = 124, Promedio = 2,99 DS = 0,34, Hombres =130, Promedio = 2,95 DS=0,36). Esto en cuanto a Actitudes Generales hacia la Inclusión (Escala Total: F (1,253)= 0,559, p = 0,455) ni en ninguna de las escalas del instrumento; Disposición (F (1,253)=2,996, p=0,085), Actitudes basadas en creencias hacia estudiantes (F(1,253) = 0,116, p=0,734), Actitudes desde UC (F(1,253)=1,019, p = 0,314). Tampoco existe correlación significativa entre la cantidad de cursos que los docentes dictan al año, y ninguna de las dimensiones medidas en el cuestionario.

Por otra parte, existiría una correlación negativa entre los años de docencia universitaria y la disposición de los docentes para hacer adecuaciones (r (253)=-0,178 p<0,01), y a medida que aumentan los años de docencia universitaria, la disposición a hacer adecuaciones disminuye. Sin embargo, existiría una correlación positiva (aunque menos significativa), con las Actitudes basadas en la UC (r(253) = -0,124 p<0,05). Por otra parte, en cuanto a la edad, existiría una correlación positiva también con las Actitudes basadas en la UC (r (255) = -0,13 p<0,05).

Experiencia con Discapacidad

Un objetivo relevante del estudio era establecer relaciones entre la experiencia con discapacidad y la disposición para hacer adecuaciones, intentando contrastar la hipótesis de que quienes tuvieran experiencia más cercana con la discapacidad, tendrían una mejor disposición para la implementación de adecuaciones. Esto, tanto en el ámbito personal como en el ámbito académico. Para esto, y tal como se señala más arriba, se hizo un continuo de experiencia con discapacidad, que iba desde “sin experiencia” con discapacidad, luego “experiencia menos cercana” hasta “experiencia más cercana”.

Se encontraron diferencias significativas solo en el ámbito de la experiencia con discapacidad a nivel académico. Específicamente, al hacer el análisis de varianza, y luego, análisis de tendencias en cuanto al grado de cercanía, se observa que existen diferencias significativas en la Escala de Actitudes basadas en la realidad de la UC (F (2,254) = 8,9 p=0,000). Ahora, específicamente existiría una tendencia lineal en las actitudes hacia la inclusión basadas en la realidad de la UC, entre quienes no tienen experiencia (N=48, promedio= 2,5), quienes tienen una experiencia menos cercana (N=46[10], promedio= 2,7) y quienes tienen una experiencia más cercana con discapacidad (N=161, promedio= 2,8) en donde a mayor cercanía, surgen actitudes más favorables (F (1,254)=17,238, p=0,000), por lo que se apoyaría la hipótesis de que a una experiencia más cercana –en este caso a nivel académico- existirían actitudes basadas en la realidad de la UC más favorables.

Experiencia Directa con la Discapacidad

Junto con el grado de cercanía en cuanto a la experiencia, interesaba conocer si el tener experiencias más directas con la discapacidad se reflejaría en las actitudes y especialmente en la disposición para hacer adecuaciones. En el caso de la experiencia personal, implicaba que quien respondiera tuviera algún tipo de discapacidad, y en el caso de la experiencia académica, el que tuviera experiencia de trabajo y/o investigación en el tema.

[10] Al hacer el continuo de cercanía en cuanto a la experiencia, si un docente tenía experiencia en su Facultad y en su curso, se lo consideró con experiencia “más cercana”, es por esto que el N en el caso de experiencia en su Facultad es menor que el que aparece en la descripción de frecuencias.

Nuevamente, se encontraron diferencias significativas solo en el ámbito académico. En la Escala Total, quienes no tenían esta experiencia (N= 154) obtienen, en promedio, 2,9 puntos, y quienes sí la tienen (N= 98), un promedio de 3 puntos, y estas diferencias son significativas (F (1, 251)= 5,72 p= 0,018). En la Escala de Actitudes basadas en creencias, también se observan diferencias en los promedios de quienes no tienen dicha experiencia (N= 154 promedio = 2,9), y quienes sí la tienen (N= 98 promedio=3), y éstas son significativas (F(1, 251)= 8,117, p = 0,005). Y nuevamente en la Escala de Actitudes basadas en la UC, también se observan diferencias entre quienes no tienen experiencia de trabajo en el tema (N= 154 promedio = 2,67), y quienes sí la tienen (N = 98 promedio=2,84), siendo éstas significativas (F (1, 251) = 7,796 p = 0,006). Como se ve, en los tres casos, en la medida que existe la experiencia de trabajo en el tema de la discapacidad, los docentes responden más favorablemente hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. No se observaron diferencias significativas en la Disposición para hacer ajustes en función de tener experiencia directa de estudio o trabajo en el tema de la discapacidad (F(1, 251) = 0,176, p = 0,675).

Análisis de Regresión en Disposición para hacer Adecuaciones

Finalmente, en el análisis de los resultados de la aplicación del cuestionario a los docentes, interesaba poder determinar las variables que mejor predijeran la disposición para hacer adecuaciones curriculares (en aspectos metodológicos y de evaluación) dirigidas a estudiantes con discapacidad, para lo que se hizo un análisis de regresión múltiple, controlando las variables Edad y Sexo. Se utilizó el método *Enter* para ingresar las variables control a la regresión, y luego el método *Forward*, para el resto de las variables ingresadas: 1) Cursos dictados al año, 2) Años de docencia universitaria, 3) Continuo de Experiencia Personal, 4) Continuo de experiencia académica, 5) Actitudes basadas en la UC, 6) Actitudes basadas en estudiantes con discapacidad, 7) Trabajo académico en discapacidad, 8) Presentar discapacidad.

Al controlar la variable por edad y sexo, aparecen como significativas las Actitudes basadas en la UC y los años de docencia universitaria. Con estas variables, es posible explicar el 13,4% de la varianza en el promedio en la escala de Disposición para hacer Adecuaciones (R^2 = 0,15), y este modelo para explicar la relación, es estadísticamente significativo (F(4,245) =10,48; p = 0,004).

Tanto el promedio de las Actitudes basadas en la UC (ß = 0,324, p = 0,000) como los Años de Docencia Universitaria (ß = -0,357, p = 0,004) tuvieron efectos significativos en la Disposición para hacer Adecuaciones.

Dado que las Actitudes basadas en la UC, fue un predictor importante al explicar la varianza en la Disposición para hacer adecuaciones, y que además, al hacer comparaciones, existían diferencias significativas interesantes de distintas variables en esta dimensión, se decidió hacer una regresión sobre las Actitudes basadas en la UC. Para ello, se ingresaron a la regresión las variables Sexo y Edad como controles, con el método *Enter*, y luego las siguientes variables predictoras, usando el método *Forward*: Cursos dictados al año, Años de docencia universitaria, Continuo de Experiencia Personal, Continuo de experiencia académica, Actitudes basadas en estudiantes con discapacidad, Trabajo académico en Discapacidad, Presentar Discapacidad.

Con el modelo escogido al hacer la regresión, y controlando la edad y el sexo, aparecen como significativos: las Actitudes basadas en Creencias respecto a los Estudiantes con Discapacidad y el Continuo de Experiencia Académica. Con estas variables entonces, es posible predecir el Promedio en la Escala de Actitudes basadas en el contexto académico de la UC a partir de las Actitudes basadas en creencias estudiantes con discapacidad y el Continuo de Experiencia Académica, explicando el 23,4% de la varianza (R^2= 0,25 y el modelo para explicar esta relación es estadísticamente significativo (F(4,245) = 19,687 p = 0,000). Tanto el promedio de las actitudes basadas en estudiantes con discapacidad (ß = 0,419, p = 0,000) como el continuo de experiencia académica (ß = -0,189, p = 0,001) tuvieron efectos significativos en las Actitudes hacia la inclusión basadas en la realidad de la UC.

Resultados Descriptivos a Nivel de Estudiantes

Es necesario señalar que los análisis descriptivos del estudio, en el caso de los estudiantes, se hicieron sobre el total de los casos, y el resto de los análisis, se hizo con el 75% de los casos. Esto, porque dado el gran tamaño de la muestra se pudo optar –por un criterio de mayor rigurosidad- por realizar el análisis en dos etapas, utilizando una submuestra del 25% de los casos para realizar el análisis factorial, para luego hacer los análisis relacionales con el 75% restante[11].

Experiencia con Discapacidad

El presente cuestionario incluyó, en la parte de *Experiencia con Discapacidad*, preguntas relativas a un ámbito *personal* (tener familiares o amigos con discapacidad), y preguntas relativas al ámbito *académico* (haber tenido compañeros con discapacidad en el colegio o en la universidad). En todos los casos, existía la opción de indicar el tipo de discapacidad, marcando si era *sensorial* (visual o auditiva), *motora* y también la posibilidad de indicar "*otro*" tipo de discapacidad. En este último caso, se les solicitaba indicarlo.

a) *Experiencia personal.* Un grupo de 502 estudiantes (26,5%) señala tener algún familiar con discapacidad, mientras que el 73.5% no tendría esta experiencia. Por otra parte, hay 519 alumnos (27,5%) que indican tener amigos con discapacidad. De ellos, 377 estudiantes (19,9%) tendrían amigos con discapacidad motora, 169 (8,9%) con discapacidad sensorial, y un grupo de 35 alumnos, tendría amigos con otro tipo de discapacidad. Es interesante mencionar que alrededor de un 25% de quienes señalan tener amigos con discapacidad, se refieren a amigos con Retraso Mental o Discapacidad Cognitiva, y que un 17% tendría amigos con Síndrome de Down.

b) Experiencia en el ámbito educacional. Un 25% de los estudiantes (473 casos) indica haber tenido compañeros con discapacidad en el colegio. De ellos, 333 (17,6%) correspondería a discapacidad motora, 147 a discapacidad sensorial (visual o auditiva). 47 alumnos indican la alternativa de "otra" discapacidad, y varios de ellos correspondería a discapacidad mental o psiquiátrica y Síndrome de Down.

Por otra parte, casi la mitad de quienes responden (49,7%; 941 estudiantes), indica haber tenido un compañero con discapacidad en la Universidad. De ellos, 725 (38,3%) alumnos habrían tenido la experiencia de compañero(s) con discapacidad motora, y 248 con discapacidad sensorial (15%). Por otra parte, 34 alumnos indican la alternativa "otro tipo de discapacidad", señalando experiencia de compañeros con enanismo, malformaciones, entre otras.

Como se puede observar en los datos antes descritos, en el grupo de estudiantes de la UC, aproximadamente el 25% ha tenido experiencia con discapacidad, ya sea teniendo familiares, amigos o compañeros con discapacidad en el colegio. Y, en el mismo grupo, casi el 50% ha tenido algún(os) compañero(s) con discapacidad en su vida universitaria.

Creencias y Actitudes hacia el Proceso de Inclusión de Compañeros con Discapacidad y la Disposición para Apoyar Dicho Proceso.

A continuación (ver Tabla 4) se describirán algunos resultados a nivel descriptivo de las preguntas de tipo Likert del cuestionario, correspondiendo a las distintas escalas de éste[12]. Cada

[11] Estas muestras se separaron de manera aleatoria, pero cautelando que en ambos grupos quedara un porcentaje similar de casos en los siguientes criterios: sexo, carrera, edad.

[12] Para esta descripción, se usarán los datos descriptivos correspondientes a la muestra en la que se realizaron los análisis: el 75% de los casos.

pregunta tenía la posibilidad de 4 alternativas de respuesta, desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”. Así puntajes mayores, implicarían una actitud más favorable hacia la inclusión en términos generales[13].

De esa forma se observa, que en las cinco escalas, las actitudes tienden a ser más bien favorables, especialmente en la escala de Necesidad de adecuaciones y de Sentimientos hacia la Inclusión, son las que tienen una media más alta, y las Creencias Académicas el promedio más bajo. Ver Anexo 1 para un mayor detalle respecto a lo que se mide en cada escala.

Tabla 4: Estadísticos Descriptivos Generales de la Escala

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Escala Total[14]	1387	1,10	4,00	3,0235	,35785
Disposición a apoyar	1384	1,00	4,00	3,1238	,53487
Necesidad de adecuaciones	1385	1,00	4,00	3,2951	,58310
Sentimientos inclusión	1386	1,00	4,00	3,2630	,55829
Creencias académicas	1384	1,00	4,00	2,4401	,50686
Disposición activa	1383	1,00	4,00	2,7093	,73882
Valid N (listwise)	1380				

Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros. En las preguntas de esta escala, los estudiantes se mostraron –como grupo- dispuestos a apoyar el proceso de inclusión. Los aspectos en que habría una mayor disposición incluyen mantener a un compañero al tanto de información entregada en clases por el profesor (por ejemplo a compañeros con discapacidad sensorial), y también apoyar en trasladarse dentro del campus.

Necesidad de hacer adecuaciones para estudiantes con discapacidad. En esta escala, es interesante mencionar que los estudiantes tendieron a considerar como justo y/o pertinente el hacer adecuaciones a nivel de evaluaciones (en modalidad, tiempo). El único aspecto que –aun siendo evaluado favorablemente-, estaba levemente más bajo, es lo referido a modificar requisitos de algún curso.

Sentimientos asociados a la interacción con compañeros con discapacidad. En esta escala, es interesante mencionar que nuevamente, aun habiendo puntajes en la dirección de sentimientos más bien favorables hacia la inclusión, las preguntas con un promedio más bajo son aquellas que apuntan a ciertas “complicaciones” de tener que interactuar con compañeros con discapacidad sensorial, y especialmente discapacidad auditiva. La pregunta “Me complicaría tener que trabajar con un compañero con dificultades severas en el habla”, junto con tener el promedio de respuestas más bajo (2,87), tiene la desviación estándar mayor, y es la única pregunta de la escala en que la gran mayoría contestó “en desacuerdo” (y no “muy en desacuerdo”, como sucedió con otras preguntas de la escala, mostrando una tendencia favorable hacia la inclusión, pero menos que las otras preguntas).

Creencias académicas. Esta escala fue la que en general, obtuvo los promedios de preguntas más bajos de todo el instrumento. Es interesante mencionar que la pregunta con el promedio de respuestas más bajos fue la que apuntaba a si las características de la carrera (del propio estudiante que responde) son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad visual, en donde el 76% de los estudiantes respondió “muy en desacuerdo” o “en desacuerdo”. En general, se observa cierta tendencia a mostrar

[13] Al igual que en el cuestionario de docentes, las preguntas redactadas en sentido inverso, fueron recodificadas para hacer los análisis correspondientes.

[14] Se refiere a la Escala de Actitudes Generales hacia la Inclusión, que incluye todos los ítemes del cuestionario, menos aquellos referidos a antecedentes demográficos y a la experiencia con la discapacidad.

creencias académicas –por ejemplo frente a la capacidad de rendimiento- menos favorables en el caso de la discapacidad sensorial que la discapacidad motora.

Disposición Activa. Esta dimensión incluía solo 3 preguntas, y aun cuando tiene relación con la Disposición a apoyar el proceso de inclusión, se observan promedios más bajos que esa escala. Es interesante observar que los estudiantes estarían más dispuestos a participar en una actividad para conocer más sobre el tema de la discapacidad que a participar como voluntario o trabajar como ayudante en un programa para apoyar a estudiantes con discapacidad. Así, el 65% está de acuerdo o muy de acuerdo en participar en actividades para conocer sobre el tema, un 55,8% lo estaría en participar como voluntario, y un 57,4% en hacerlo como ayudante en un programa para dichos estudiantes.

Análisis Relacional de Resultados a Nivel de Estudiantes: Relaciones entre variables demográficas, experiencia y actitudes, y disposición a apoyar los procesos de inclusión.

Experiencia con Discapacidad

En cada ámbito (personal o académico), se integraron dos ámbitos posibles de experiencia, dando un origen a un *continuo en cantidad* de experiencia en cada ámbito. Así, es posible reconocer las siguientes alternativas: sin experiencia en discapacidad, experiencia en un ámbito (e.g., familiar), experiencia en dos ámbitos (e.g., a nivel familiar y de amistad).

Experiencia Personal

Al hacer un análisis de tendencias en función de la cantidad de experiencia personal con discapacidad, se encontraron diferencias significativas según la cantidad de experiencia en el puntaje total del la Escala General de Actitudes hacia la Inclusión, y también en algunas de las escalas específicas, tal como se describe a continuación.

En el Puntaje Total, en un rango de 0 experiencia a experiencia en 2 ámbitos, existiría una relación lineal entre la cantidad de experiencia y el Promedio en la Escala Total, y ésta sería significativa ($F(1,1383)=44,1$, $p = 0,000$) en donde a medida que aumentan los ámbitos de experiencia personal, habría un mayor Promedio en la Escala total. Esta relación se da de manera significativa además, entre 0, 1 y 2 ámbitos de experiencia.

En la Escala de Disposición a apoyar la inclusión de compañeros, y con un $F(1,1381) = 24,97$, $p = 0,000$ el análisis de tendencias también indica una relación lineal positiva entre la cantidad de experiencia y el promedio de dicha escala.

Es decir, en el rango antes mencionado, existiría una tendencia a que a mayor experiencia personal en discapacidad, habría una mejor disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad. Dicha tendencia es significativa al pasar de 0 experiencia a experiencia en 1 o en 2 ámbitos, pero no lo sería al pasar de 1 a 2 ámbitos de experiencia. En este sentido, se podría concluir que en esta escala, sería más relevante el tener o no tener experiencia personal con discapacidad, que la cantidad de experiencia que se tenga.

En un ámbito más específico, en la Escala de Disposición a apoyar el proceso de inclusión desde una perspectiva más proactiva, también existiría una relación lineal positiva, existiendo una mejor disposición a participar de actividades e iniciativas vinculadas a favorecer la inclusión en la medida que exista mayor experiencia personal con discapacidad ($F(1,1380)=35$, $p=0,000$). Nuevamente, esta tendencia sería significativa al pasar de no tener experiencia con discapacidad a tenerla, ya sea en uno o dos ámbitos. Pero no habría diferencias significativas entre tener experiencia en uno y dos ámbitos.

En el resto de las escalas del cuestionario, y siempre en el rango de 0 a 2 ámbitos de experiencia, no se observó una tendencia lineal significativa entre la cantidad de experiencia y la Escala de Necesidad de adecuaciones (F(1,1382) = 2,65, p = 0,103). Tampoco en la Escala de Creencias académicas desde el contexto de la UC (F(1,1380) = 2,47, p = 0,116). Ahora, en la Escala de Sentimientos asociados a la interacción con compañeros con discapacidad, existiría una tendencia lineal positiva, (F(2,335)=21,6, p = 0,000, y dicha tendencia sería significativa en todos los rangos.

Experiencia Académica

No se observó una tendencia lineal en cuanto a la cantidad de experiencia académica y el Puntaje Total (F (1, 1383)=1,48 p=0,223), ni en ninguna de las Escalas (Escala de Disposición para apoyar el proceso de inclusión (F (1, 1381) = 0101 p = 0,921); Escala de Necesidad de adecuaciones (F (1, 1382) = 0,069 p = 0,793), Sentimientos hacia la Inclusión (F (1, 1382)=0,863 p = 0,353); Escala Creencias académicas (F (1, 1380)=2,47 p = 0,116) ni en la Escala de Disposición Activa a apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad (F (1, 1380)=0,150 p = 0,698).

Ahora, con respecto a la Escala de Creencias académicas, es interesante mencionar que si se considera la pregunta referida a la experiencia de haber tenido algún compañero con discapacidad en la Universidad, hay diferencias significativas al comparar entre quienes han tenido dicha experiencia y quienes no, (F (1, 1373) = 8,654 p = 0,003), existiendo creencias más favorables en el caso de personas que sí han tenido compañeros con discapacidad en la Universidad.

Al hacer las comparaciones en cuanto a algunas variables demográficas, se vio que existen diferencias significativas en cuanto al sexo, tanto en la Escala Total (F(1,1383)=71,72 p = 0,000), como en cada una de las sub escalas: 1) Disposición (F(1,1381) = 69,009 p = 0,000); 2) Necesidad de decuaciones (F(1,1382)=18,82 p = 0,000) , 3) Sentimientos hacia la inclusión (F (1,1382)=24,47 p = 0,000); 4) Creencias académicas (F(1,1380)= 5,63 p = 0,018); y 5) Disposición activa hacia la inclusión de compañeros con discapacidad (F(1,1380)=68,9 p = 0,000). En todos los casos, las mujeres obtienen puntuaciones significativamente mayores que los hombres, reflejando actitudes, creencias y disposición a apoyar el proceso de inclusión más favorables hacia la inclusión de compañeros con discapacidad.

Análisis de Regresiones

En esta parte del estudio, se buscó determinar las variables que mejor predijeran la disposición de los estudiantes para apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, y también las que predijeran la disposición a participar más activa y directamente de dicho proceso.

Regresión en Disposición para Apoyar el Proceso de Inclusión de Compañeros con Discapacidad

Se hizo una regresión múltiple, controlando las variables Edad y Sexo. Se utilizó el método *Enter* para ingresar las variables control a la regresión, y luego el método *Forward*, para el resto de las variables: Año de ingreso a la universidad, Promedio en Escala de Necesidad de Adecuaciones; Promedio Escala de Sentimientos hacia la Inclusión; Creencias académicas, Cantidad de experiencia Personal, Cantidad de experiencia Académica.

Así, controlando por sexo y edad, aparecen significativos el Sexo, el promedio de los Sentimientos hacia la inclusión y el promedio en Necesidad de Adecuaciones. Con estas variables, es posible explicar el 29% de la varianza en la escala de Disposición a hacer adecuaciones (R^2 = 0,286). Este modelo es estadísticamente significativo (F(4,1376) =138,8 p=0,000). Tanto el sexo (ß=-0,143 p=0,000), como el promedio en los Sentimientos hacia la inclusión (ß=0,395, p=0,000), y el promedio en la Necesidad de adecuaciones (ß=0,201, p=0,000), tuvieron efectos significativos en la disposición para apoyar el proceso de inclusión.

Regresión en Disposición Activa a Participar del Proceso de Inclusión de Compañeros con Discapacidad.

Nuevamente se hizo una regresión múltiple, utilizando el método *Enter* para ingresar las variables control a la regresión (Sexo y Edad), y luego el método *Forward*, para el resto de las variables ingresadas: Año de ingreso a la universidad; Promedio en Escala de Necesidad de adecuaciones; Promedio Escala de Sentimientos hacia la Inclusión; Promedio Escala Creencias académicas, Cantidad de experiencia Personal, Cantidad de experiencia Académica.

Controlando por sexo y edad, aparecen significativos el Sexo, el promedio de los Sentimientos hacia la inclusión, el promedio en Necesidad de Adecuaciones y la Cantidad de experiencia personal. Con estas variables, es posible explicar el 17% de la varianza en la escala de Disposición activa a participar del proceso de inclusión (R^2 =0,171). Este modelo es estadísticamente significativo (F (5,1375) =57,6 p=0,000). Tanto el sexo (ß=-0,161 p=0,000), como el promedio en los Sentimientos hacia la inclusión (ß=0,302, p=0,000), y el promedio en la Necesidad de adecuaciones (ß=0,101, p=0,000), tuvieron efectos significativos en la disposición activa a participar del proceso de inclusión.

DISCUSIÓN

En el presente estudio, se ha abordado el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC, desde la mirada de sus docentes y de los estudiantes sin discapacidad. Los resultados indican que, en términos generales, tanto los docentes como los estudiantes sin discapacidad tienen creencias y actitudes predominantemente favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. En el caso de los docentes, las actitudes hacia la inclusión en la UC tienden a ser más favorables en aquellos que tienen experiencia con haber tenido estudiantes con discapacidad en sus cursos y en aquellos que presentan actitudes y creencias más positivas respecto a las capacidades de los estudiantes con discapacidad. Por otra parte, las actitudes hacia la inclusión en la UC y los años de docencia universitaria, predicen la disposición a realizar adecuaciones para los estudiantes con discapacidad.

En el caso de los estudiantes sin discapacidad, el haber tenido compañeros con discapacidad en la Universidad, se relaciona de manera significativa con creencias más positivas respecto a la inclusión en lo académico. Es decir aquellos que han tenido compañeros con discapacidad tienden a creer más firmemente en las capacidades académicas de los estudiantes con discapacidad y en sus posibilidades de inclusión al contexto académico de la UC. Por otra parte, la percepción de la necesidad de adecuaciones y los sentimientos asociados a la interacción con compañeros con discapacidad, predicen la disposición a apoyar el proceso de inclusión de sus compañeros con discapacidad.

Respecto a los docentes, un primer aspecto a destacar, es que aquellos que responden la encuesta, tienen mayor experiencia académica que personal. Así, el 77% de los docentes ha tenido la experiencia de estudiantes con discapacidad en su facultad, y el 63% la experiencia de haberle hecho clases a estudiante(es) con discapacidad.

Llama la atención que también los alumnos reportan, casi en un 50% haber tenido algún compañero con discapacidad en la universidad. Es por esto que es importante tener en cuenta que una de las potenciales limitaciones de este estudio, al igual que para la mayoría de los estudios de este tipo, es probable que tanto en el caso de los docentes como de los estudiantes, sean aquellos que de alguna manera están más sensibilizados con el tema de la discapacidad, los que hayan decidido responder el cuestionario.

En cuanto a su visión acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC, las actitudes predominantemente favorables de los docentes confirman la tendencia que se ha observado en estudios similares (Rao, 2005; Gitlow, 2001; Kraska, 2003, Leyser et al., 1998, Leyser & Greenberger, 2008). Y, especialmente, es en la disposición o deseo de proveer las adecuaciones necesarias para estos estudiantes, donde responden más favorablemente (seguido de las actitudes basadas en las creencias hacia estos estudiantes y las actitudes basadas en el contexto de la UC).

Es posible indicar que los docentes en su mayoría, consideran que los estudiantes con discapacidad pueden presentar un rendimiento destacado en sus carreras y que están conscientes de la necesidad de hacer adecuaciones metodológicas para ellos. Un elemento relevante, es que están dispuestos a apoyar el proceso de inclusión en el nivel más concreto y en su propio ámbito de acción: adecuaciones en el propio quehacer docente, especialmente si éstas se llevan a cabo durante el desarrollo de la clase. Es interesante eso sí, que al ir al contexto de enseñanza- aprendizaje en la Universidad, en un rango más amplio que la propia labor docente, son algo más cautelosos, especialmente al generalizar el que todas las actividades de un curso se puedan adaptar o el que alumnos con discapacidad puedan participar de actividades más prácticas. De la misma forma, aun cuando reflejan expectativas altas en relación al desempeño de un estudiante con discapacidad en su carrera (a la que pertenece ese docente), nuevamente son más cautelosos al evaluar cuan preparada está dicha carrera para estos alumnos.

Un aspecto relevante en el estudio, fue conocer la visión de los docentes respecto del proceso de inclusión, distinguiendo según tipo de discapacidad. Al abordarlo desde las características de la propia carrera, ellos ven más factiblemente la inclusión de estudiantes con discapacidad motora que con discapacidad sensorial. Y específicamente reconocen más dificultades en el caso de la discapacidad visual, que auditiva. Es interesante mencionar que los docentes centraron las fortalezas y dificultades del proceso de inclusión en distintos focos. En el caso de la discapacidad motora, lo hacen desde el contexto universitario, mientras que en el caso de la discapacidad visual, desde el mismo estudiante. Considerando además, que ven más favorablemente la inclusión de estudiantes con discapacidad motora, es posible pensar que quizás, al analizar el proceso de inclusión de ese grupo de estudiantes, se centran más bien en el contexto de aprendizaje, en donde como docentes, tienen mayores posibilidades de intervenir. Sería posible hipotetizar incluso, que sienten que pueden hacer mayores (o mejores) adecuaciones para esos estudiantes, o que tal vez dichas adecuaciones no impliquen cambios tan significativos o requieran tanta experticia.

Se buscó además, analizar la visión de los docentes relacionándola con algunas variables demográficas. Al igual que en otros estudios (Kraska, 2003; Lewis, 1998, McGee, 1989, Schoen et al., 1987, Williamson, 2000; citados en Rao, 2005), no se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo de los docentes. Por otra parte, en cuanto a los años de docencia universitaria, en la medida que éstos aumentaban, la disposición para hacer adecuaciones en los docentes tendía a disminuir, a diferencia de lo que se había reportado en otros estudios, por ejemplo Kraska (2003) o Lyser& Greenberger (2008) en donde no existía diferencias significativas en cuanto a los años de docencia. Tal vez en la medida que aumenta la experiencia docente, se perciben más dificultades en introducir cambios en ella. Nuevamente, sería interesante profundizar el conocimiento en cuanto al rol de esta variable en la disposición de los docentes, y quizás, la existencia de otras variables que pudieran estar interviniendo.

Aun cuando no existen resultados concluyentes en la literatura revisada, la única variable en donde se esperaba un efecto en las actitudes de los docentes, era la experiencia con discapacidad. Específicamente, se esperaba que a una experiencia más cercana o incluso directa con discapacidad, tanto personal como académica, existieran actitudes más favorables. Se vio que las experiencias más cercanas en el ámbito académico; hacer clases a estudiantes con discapacidad, tenía un impacto positivo en las actitudes de los docentes hacia la inclusión desde el contexto de la UC, pero no influía en su disposición a hacer adecuaciones ni en las actitudes basadas en creencias hacia los estudiantes con discapacidad. Es posible pensar que, en la medida que los docentes tuvieran la experiencia de haberle hecho clases a estudiantes con discapacidad, tendían a pensar que la universidad estaba más preparada para recibirlos y enseñarles. Algo similar ocurría con la experiencia de trabajo en el tema con discapacidad, en donde quienes tienen experiencia y/o información en este nivel, tienden a pensar que los estudiantes con discapacidad deben y pueden estudiar en la UC, y también evalúan más positivamente su inclusión en los aspectos más académicos. Sin embargo, esta experiencia de trabajo

directo no mostró efectos en la Disposición a hacer adecuaciones, indicando que al nivel de la acción esta relación no es tan clara.

Por otra parte, se vio que la experiencia personal, tanto en el grado de cercanía del contacto como el tener algún tipo de discapacidad, no tuvo influencia significativa en las actitudes de los docentes. Aun cuando hay que tomar con cautela este último resultado por su baja potencia, estos resultados son coherentes con los reportados por Rao (2003). Allí se vio que la experiencia previa de haber enseñado a estudiantes con discapacidad, producía un efecto en el deseo de proveer adecuaciones, pero no así la experiencia de contacto a nivel personal.

Estos resultados nos podrían estar indicando el impacto que tendría el haber tenido la experiencia de enseñar a estudiantes con discapacidad en la disposición y visión general en relación al tema. En esta línea, el objetivo final del presente estudio implicaba poder predecir aquellos aspectos que tuvieran mayor peso en la disposición para hacer adecuaciones. Se vio que entre todas las variables incluidas, y controlando sexo y edad de los docentes, las Actitudes basadas en la UC y los años de docencia universitaria logran predecir la disposición para hacer adecuaciones. Y dada la relevancia de profundizar en este punto, se buscó identificar aquellos factores que predijeran las Actitudes basadas en la UC. Y es el Continuo de Experiencia Académica, junto con las Actitudes basadas en creencias respecto de estudiantes con discapacidad, las variables que mejor predicen las Actitudes basadas en la UC. Estos resultados son relevantes en varios aspectos. Primero, porque sitúan las variables predictoras de la disposición de los docentes, en el ámbito académico, que es el ámbito en que como universidad, es posible intervenir o modificar. En esa misma línea, porque muestran que en la medida que los docentes consideren que la universidad o su propia carrera está preparada para recibir o enseñar a estos alumnos, su disposición a hacer adecuaciones es mejor. Pero especialmente es relevante porque la experiencia a nivel académico con discapacidad (hacer clases a estudiantes con discapacidad) estaría influyendo en la evaluación que hacen los docentes sobre la inclusión desde la perspectiva más académica y de aprendizaje de la UC. Quizás esta misma experiencia pueda estar relacionada con que un número importante de docentes –aproximadamente el 70%- tuviera experiencia académica con discapacidad, probablemente esa experiencia los sensibiliza ante el tema.

Y si retomamos lo planteado en un comienzo en cuanto a conocer aquellos elementos facilitadores u obstaculizadores del proceso de inclusión, resultados como estos, nos entregan elementos interesantes en cuanto a la importancia de valorar la experiencia académica con discapacidad como una instancia enriquecedora e influyente en las actitudes de los docentes hacia la discapacidad. Esta experiencia podría constituir una fuente de aprendizaje en cuanto al diseño de adecuaciones y perspectivas en torno al tema de la discapacidad. En esta línea, a nivel de universidad sería recomendable difundir las acciones que se llevan a cabo para incluir de la mejor manera a estos estudiantes, difundir experiencias exitosas de inclusión de estudiantes con discapacidad en esta universidad y también difundir y compartir experiencias docentes con estos estudiantes dentro de una misma facultad o escuela. En este punto, puede ser un aporte aplicar al contexto universitario los beneficios que trae al proceso de inclusión el trabajar desde un enfoque colaborativo en las escuelas (Garden & Bauer, en Stainback & Stainback, 1999).

Respecto a los estudiantes sin discapacidad, el hecho de que la percepción de la necesidad de adecuaciones y los sentimientos positivos hacia sus compañeros con discapacidad sean factores que se relacionan con la disposición a apoyar procesos de inclusión, es también de gran relevancia a la hora de pensar en diseñar estrategias de intervención destinadas a favorecer las condiciones para una ecuación equitativa y de calidad para los estudiantes con discapacidad. Generar instancias donde se puedan dar oportunidades para que los estudiantes sin discapacidad comprendan las necesidades especiales y valoren la oportunidad de conocer e interactuar con personas con discapacidad, permitiría ir reduciendo las barreras “intangibles” que dificultan el logro de una verdadera inclusión (Borland & James, 1999).

REFERENCIAS

Antle, B., Montgomery, B. & Stapleford C. (2009). The many layers of social support: capturing the voices of young people with spina bifida and their parents. *Health & Social Work*, *34* (2) 97-106.

Antonak, R. & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation, 22*, 211-224.

Bailey, J. (2004). The Validation of a scale to measure school principals´attitudes towad the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, *39*, 76 – 87.

Barr, J. & Bracchita, K.(2008). Effects of contact with disabilities: positive attitudes and majoring education. *The Journal of Psychology, 142*(3) 225-243.

Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society, 14* (1), 85-101.

Eckes, S. & Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education 3*, 6-20.

Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS). *Rehabilitation Counseling Bulletin, 50*.166-177.

Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The occupational Journal of Research*, *21*, 115-131.

IESALC/UNESCO. (2005). Informe Final: Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile. Documento preparado por F. González y P. Araneda. [En Red] Disponible en http://www.fonadis.cl

Konur, O. (2006). Teaching disabled students im higher education. *Teaching in Higher Education 3* (11), 351-363.

Kraska, M. (2003). Postsecondary students with disabilities an dperceptions of faculty members. *The Journal for Vocational Special Needs Education, 2*(25) 11- 19.

Leyser, Y. & Greengberger, L. (2008) College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education, 3*(23) 237-251.

Leyser, Y., Vogel, S., Wyland, S. & Brulle, A. (1998). Faculty attitudes and practices regarding students with disabilities: two decades after implementation of section 504. *Journal on Postsecondary Education and Disability, 13,* 5-30.

Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Achiardi., C., Hojas, A. M. & Pedrals, N. (2009). Inclusión y discapacidad en contextos universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Revista Calidad en la Educación (CSE)*, Nº 30, 306-324.

López, V.; Ruiz, I (2004) Actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura. Tesis para optar al grado académico de doctor. Facultad de Educación, Universidad de Extremadura, España.

Meyer, L., Gouvier, W., Duke, M., & Advokat, C. (2001). Influence of social context on reported attitudes of nondisabled students toward students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 45,* 50-52.

Moreno, J., Rodríguez, I., Saldaña, D. & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación, 40*(5*), 1-12*

Rao, S. (2004) Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature revew. *College Student Journal 38*, 191-198.

Rao, S. & Gartin, B. (2003) Attitudes of university faculty toward accommodations to students with disabilities. *The Journal of Vocational Special Needs Education 2*(25) 47-54.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Nancea Editores.

Upton, T. & Harper, D. (2002). Multidimensional disability attitudes and equitable evaluation of educational accommodations by college students without disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *15*, 115-130.

Upton, T., Harper, D. & Wadsworth, J. (2005). Postsecondary attitudes toward persons with disabilities: a comparison of college students with and without disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*: *36*, 24-31.

Wilczenski, F. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, *55*, 291-299.

ANEXOS

ANEXO 1. Escalas del Cuestionario para Estudiantes

Escala 1: Disposición a apoyar el proceso de inclusión de compañero(s) con discapacidad. Se refiere a la intención de llevar ciertas acciones que apoyen el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad. Incluye acciones tales como ofrecerse para tomar apuntes o prestar apoyo en relación a la información y desplazamiento de los compañeros con discapacidad.

Escala 2: Percepción de necesidad y justicia de las adecuaciones para estudiantes con discapacidad. Esta escala tendría relación con la percepción acerca de si es justo y si es necesario hacer adecuaciones para compañeros con discapacidad. En otras palabras, si es pertinente. Incluye de manera importante aquellos aspectos referidos a evaluaciones y si las adecuaciones a ese nivel son percibidas como justas.

Escala 3: Sentimientos asociados a la interacción con compañeros con discapacidad (Sentimientos asociados a la inclusión). Esta escala se refiere a aspectos del ámbito afectivo que podrían surgir en la relación o interacción en el ámbito académico cotidiano, con compañeros con discapacidad. Por ejemplo, hacer trabajos en conjunto o simplemente interactuar cotidianamente en la vida universitaria.

Escala 4: Creencias respecto de aspectos académicos del proceso de inclusión, basadas en la realidad de la UC y en las características asociadas al tipo de discapacidad (Creencias académicas). Esta escala recoge aquellas creencias respecto del proceso de inclusión, enfocándose en aspectos más académicos del estudiante con discapacidad (como por ejemplo el tipo de discapacidad o su capacidad de rendimiento) y del contexto académico de la UC (cuan preparada está para recibir a estos estudiantes, si sus carreras son aptas, entre otros).

Escala 5: Disposición a participar activamente del proceso de inclusión de compañero(s) con discapacidad (Disposición activa). Esta escala se refiere a una intención o disposición ya no solo de apoyar el proceso de inclusión de compañeros con discapacidad, sino que avanzar hacia involucrarse activamente en dicho proceso mediante actividades de formación y/o de un compromiso más estable e incluso más formal. Tendría relación con un compromiso más planificado y sostenido en el tiempo.

ANEXO 2: Ejemplos de Ítemes del Cuestionario para Docentes

Para cada ítem se marca:
(1) Muy en Desacuerdo **(2) En Desacuerdo**
(3) De Acuerdo **(4) Muy de Acuerdo**

Ejemplos de ítemes de la escala *Actitudes Basadas en Creencias Respecto a lo Estudiantes con Discapacidad*
18. Es probable que los estudiantes con discapacidad presenten más problemas emocionales.
30. Un estudiante con discapacidad visual habitualmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.

Ejemplos de ítemes de la escala *Actitudes Basadas en la Realidad de la UC*
22. Las características de mi carrera son adecuadas para que ingrese un estudiante con discapacidad visual.
28. Un estudiante con discapacidad será capaz de participar en todas las actividades prácticas y/o de laboratorio de un curso.

Ejemplos de ítemes de la escala *Disposición para Hacer Adecuaciones*
Si en alguno de mis cursos tuviera un estudiante con discapacidad:
43. estaría dispuesto a que me asesoren en cómo hacer las adecuaciones necesarias.
48. modificaría el formato de evaluación, en el caso que presente discapacidad motora.
52. le daría más tiempo en las evaluaciones, en el caso que presente discapacidad visual.

ANEXO 3: Ejemplos de Ítemes del Cuestionario para Estudiantes

Para cada ítem se marca:
(1) Muy en Desacuerdo **(2) En Desacuerdo**
(3) De Acuerdo **(4) Muy de Acuerdo**

Ejemplos de ítemes de la escala *Disposición a Apoyar el Proceso de Inclusión*
Si tuviera un compañero con discapacidad…
43. Me ofrecería a tomar buenos apuntes para prestárselos.
44. Lo ayudaría a trasladarse de una clase a otra.

Ejemplos de ítemes de la escala *Necesidad de Adecuaciones*
30. Hacer cambios en la modalidad de evaluación para un estudiante con discapacidad motora puede ser injusto para sus compañeros.
31. Modificar alguno de los requisitos de un curso a estudiantes con discapacidad, puede ser injusto para sus compañeros.

Ejemplos de ítemes de la escala *Sentimientos Asociados a la Inclusión*
37. Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad visual.
38. Me complicaría tener que trabajar con un compañero con discapacidad auditiva.

Ejemplos de ítemes de la escala *Creencias Respecto de Aspectos Académicos del Proceso de Inclusión*
13. La mayoría de las carreras de esta Universidad son aptas para que ingrese un estudiante con discapacidad.
14. Un estudiante con discapacidad visual, normalmente tendrá un desempeño más bajo que el promedio de sus compañeros.

Ejemplos de ítemes de la escala *Disposición a Participar Activamente del Proceso de Inclusión*
51. Participaría en alguna actividad que me permita conocer más sobre el tema de la discapacidad.
52. Participaría como voluntario en un programa dirigido a apoyar a estudiantes con discapacidad.