



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Inclusión educativa para personas con discapacidad a nivel superior

**Miguel Angel Burruel Valencia**

Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Hermosillo  
[miguel.burruelev@hermosillo.tecnm.mx](mailto:miguel.burruelev@hermosillo.tecnm.mx)

**Dr. José Ángel Vera Noriega**

Universidad de Sonora  
[Jose.vera@unison.mx](mailto:Jose.vera@unison.mx)

**Miguel Angel Sainz Palafox**

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo AC  
[msainz421@estudiantes.ciad.mx](mailto:msainz421@estudiantes.ciad.mx)

Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Desigualdades dentro del sistema educativo, otras estrategias de inclusión y atención a grupos vulnerables. Condición de discapacidad.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### Resumen

Este estudio recoge información sobre las percepciones que tienen alumnos de una institución de nivel superior acerca de la educación inclusiva para personas con discapacidad. Teniendo como objetivo principal evaluar practicas inclusivas y conocimiento de la comunidad universitaria sobre los procesos de inclusión, valores inclusivos, atención a la diversidad y construcción de políticas en educación superior para construir una comunidad inclusiva. El diseño de esta investigación tiene las características de un trabajo no experimental, descriptivo, en el cual participaron 492 alumnos de ambos sexos. El instrumento aplicado fue la adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior. Los resultados muestran opiniones divididas respecto a las actividades que está realizando la institución para atender a la diversidad. Los valores más altos se obtuvieron en las dimensiones movilizar recursos para atender a la diversidad y orquestar el proceso educativo. Mientras que el valor más bajo de correlación en la dimensión construir una comunidad inclusiva. También, se analizaron los resultados para la variable dicotómica sexo y contacto con personas con discapacidad, y no demostraron resultados significativos. Se concluye que la comunidad educativa considera necesario seguir trabajando principalmente en lo que respecta a generar políticas inclusivas. Las diferencias más significativas entre las variables del index fueron para los factores relacionados con el contacto con personas con discapacidad en espacios de trabajo y ocio, mientras que para el factor “contacto con personas con discapacidad visual y auditiva” se encontraron diferencias por departamento y edad.

**Palabras clave:** *Percepción, Discapacidad, Inclusión educativa, Educación Superior.*

## Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) de manera tradicional son consideradas selectivas, elitistas y también excluyentes, estas características resultan insuficientes y contradictorias en la actualidad, si se toma en cuenta los discursos que emiten autoridades sobre inclusión educativa, además, la necesidad de atender hoy en día a la diversidad dentro del sistema educativo de nivel superior, plantea como una necesidad, una educación más inclusiva, sustentada en el principio de igualdad de las personas sin importar rasgos físicos o culturales (Cruz, 2016).

Además, existen países en el mundo que ratificaron el protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006) y tienen la responsabilidad y el compromiso de coordinar el marco legal y la práctica, para garantizar los derechos de las personas en situación de discapacidad en todos los ámbitos de su vida, incluyendo el derecho a la educación (Bagnato, 2017).

Por lo tanto, este grupo poblacional requiere una educación inclusiva, entendiéndola como aquella educación que trata de dar respuesta a la diversidad de alumnos, asumiendo que la diversidad es aquella característica particular que tiene cada individuo dentro de un grupo poblacional independientemente si presenta alguna discapacidad o no (Arnaiz, 2012).

Pensar en la universidad desde estos argumentos significa una mayor exigencia, pues tienen que asumir el reto de educar a la diversidad y abrir las puertas a la educación inclusiva (Sales, 2016). Las IES pueden participar en la formación de la cultura social y la ideología inclusiva, contribuyendo así de esta manera a la formación de valores, actitudes y representación de la sociedad que la compone (Escobedo, 2016; Leiva & Jiménez, 2012; UNESCO, 2017).

Según Pérez (2019), la inclusión de personas en situación de discapacidad en las IES es reciente, y de acuerdo a Moriña y Carballo (2020) la cantidad de alumnos que pertenecen a este grupo poblacional y que ingresa a la universidad ha seguido incrementándose, lo que hace necesario tener una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos a nivel superior tal como lo indican autores como Aquino, García e Izquierdo (2012); Palmeros y Gairín (2016), y la agenda mundial de educación 20-30 para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015).

De acuerdo a Cruz y Casillas (2017) el error que se ha cometido en el tema de la inclusión en educación superior, es pensar que en este nivel se trabaja igual que en sus predecesores. Existen una serie de barreras que la diversidad debe enfrentar desde el ingreso, permanencia y egreso. Es necesario ir borrando el concepto de integración escolar, que solo hace hincapié al ingreso de los estudiantes a las IES, sin tener en cuenta una verdadera flexibilización y atención requerida para la diversidad de las personas (Bravo & Santos, 2019).

Bajo este contexto, el punto de partida para una educación inclusiva es aceptar de manera incondicional que existen diferencias, y que la diversidad hace que se fortalezca la comunidad estudiantil, ya que, con esto, se ofrecen diferentes alternativas de aprendizaje (Zarate, Díaz & Ortiz, 2017).

Por lo tanto, se vuelve necesario construir escuelas realmente inclusivas, y reflexionar acerca de la cultura, las políticas y los procedimientos de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.

Los resultados de estudios como el de Acevedo (2016), Benet (2019), Pérez y Sarrate (2013), Tapia y Manosalva (2012) demuestran que la inclusión educativa se debe evaluar básicamente desde tres dimensiones principales: Cultura, Política y Procedimientos.

En la presente investigación, el estudio específicamente en analizar la percepción de los alumnos respecto a la inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior, en una universidad de Hermosillo, ya que, de acuerdo a autores como Bagnato (2017), Morera (2018) si la comunidad universitaria tiene una percepción favorable al cambio, muchas de las barreras que impiden la inclusión educativa, se eliminarían. La pregunta de investigación se enfoca a estudiar ¿Como se relacionan las características de los estudiantes de educación superior con las percepciones acerca de la inclusión en su Universidad?

El objetivo principal se centra en evaluar la percepción y conocimiento de la comunidad universitaria sobre los procesos de inclusión, valores inclusivos, atención a la diversidad y construcción de políticas en educación superior para construir una comunidad inclusiva. Teniendo como hipótesis alterna diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones diferenciadas para la comunidad estudiantil por sexo, semestre y licenciatura. Por otro lado, se plantea una hipótesis alterna sobre los estudiantes con y sin contacto con personas con discapacidad y sus puntuaciones en la dimensión de la escala. Una hipótesis alterna se relaciona con la frecuencia y tipo de contacto y la carrera, edad y semestre que cursan los estudiantes.

## Desarrollo

El diseño de esta investigación tiene las características de un trabajo no experimental, descriptivo. Mediante la aplicación de un cuestionario a la comunidad estudiantil.

La población de estudio fueron 492 alumnos de nivel superior, hombres y mujeres mayores de 18 años. Del área de ingeniería participaron las carreras de Sistemas Computacionales, Informática, Mecánica, Eléctrica, Electrónica, Biomédica, Industrial, Gestión Empresarial, Mecatrónica, y del área de licenciatura participaron Administración y Psicología. El grado de escolaridad de los alumnos va de primer semestre hasta duodécimo. Los grupos que participaron en la encuesta fueron elegidos de manera específica mediante un análisis de datos previo a la aplicación de la encuesta, con la finalidad de tener un mejor control de los datos.

El instrumento de medición que se utilizó durante la investigación es la Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior, este instrumento es una propuesta que realizaron (Salceda & Ibáñez, 2015), el cual es derivado del instrumento original que realizaron (Booth & Ainscow, 2002). Esta adaptación fue evaluada por contenido mediante el procedimiento estadístico método de concordancia, y consta de 48 ítems. La valoración de cada ítem se realiza como la versión original, tipo Likert, teniendo cuatro posibles respuestas, tres de las posibles respuestas pertenecen a la misma escala (0= necesito más información, 1= En desacuerdo, 2=Bastante de acuerdo, 3=Totalmente de acuerdo). En el análisis participaron seis jueces expertos en materia de educación inclusiva y otras disciplinas, procedentes de universidades de diferentes comunidades. Se utilizó una escala de entre 1 a 4 que va de “muy bajo” a “muy alto”, en tres categorías: Adecuación (redacción del ítem), Pertinencia (si el ítem es apropiado) y Relevancia (importancia del ítem). Para analizar los datos se revisaron los siguientes estadísticos: el Alfa de Krippendorff, el Alfa de Cronbach y el porcentaje promedio de acuerdo o Kappa de Cohen. También se retomó información cualitativa, para llegar al resultado final fue necesario modificar y excluir reactivos.

En cuanto a la presente investigación, el procedimiento para la recogida de los datos fue de forma virtual, se transformó el instrumento a formato electrónico para facilitar su aplicación. Después de esto, se explicó el proyecto a los distintos jefes académicos de las carreras para buscar su consentimiento, posteriormente se contactó a los maestros explicándoles también el proyecto para involucrarlos en la participación en la investigación. Aquellos maestros que decidieron participar, se les proporcionó el link de la encuesta para que ellos a su vez la hicieran llegar a los alumnos. Los alumnos primero leían los objetivos y las características de la encuesta y después firmaban un consentimiento informado si decidían participar en el estudio.

## Resultados

El análisis descriptivo de las 6 dimensiones nos indica que la media, la mediana y la moda se encuentran cercanas al valor 3, que representa el punto de corte para la aceptación de que la universidad está intentando no solo construir valores inclusivos, sino desarrollar una universidad para atender la diversidad. Así pues, podemos observar que en esta IES los alumnos tienen opiniones divididas, pues el 50% percibe que no se está haciendo lo suficiente para atender a la diversidad. Asumiendo que el valor mayor de 4 describe a todos aquellos alumnos que percibieron a su institución como muy inclusiva, se considera que al presentar algún valor menor a 3 encuentran problemas en la inclusión de alumnos con discapacidad en su IES. La media, la mediana y la moda coinciden en gran medida. El valor de la media oscila entre 2.4 para la dimensión organizar el apoyo para atender a la diversidad y 2.9 en la dimensión construir una comunidad inclusiva.

Se pudieron observar correlaciones moderadas entre las diferentes escalas que conforman el index de inclusión. La más alta es movilizar recursos para atender la universidad, junto con orquestar el proceso educativo. (El primero es .765 y el segundo .770). Así pues podemos considerar que aunque existe una correlación entre las

dimensiones, el valor más bajo de correlación se encuentra entre construir una comunidad inclusiva y movilizar recursos (.580) todas las correlaciones son significativas al .000.

Se llevaron a cabo contraste de hipótesis de tipo dicotómico para el sexo y el contacto con personas con discapacidad y de tipo politómico para los que incluían estudios, (cinco categorías) ninguno de estos factores generó diferencias significativas en alguna de las seis dimensiones relacionadas con el índice de inclusión. A partir de este punto se llevaron pruebas de contraste de hipótesis para comparar aquellos alumnos que reportaban tener contacto con personas con discapacidad, en comparación con aquellos que no lo tenían. Se realizó la prueba T de Student, encontrando diferencias significativas en relación a la dimensión que incluye los ítems asociados Desarrollar Universidad para Todos. Como era de esperarse los valores promedio para las personas que no tienen un contacto con personas con discapacidad fueron más bajos (2.53), En comparación con los que si tenían contacto (2.77), con una  $T = 2.14$ , significativa al .03. Del mismo modo, al comparar al grupo que tenía contacto con discapacidad auditiva, se encontró la diferencia más importante, con un valor de  $T = 4.59$  y una significancia bilateral al punto .000 para la dimensión de Desarrollar una Universidad para Todos, ubicando la media sin discapacidad auditiva en 2.53 y con discapacidad auditiva en 3.08. Aquí también se encontró una diferencia significativa para la dimensión Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad, con un valor  $T = 3.46$ , con significancia .003, la media para los alumnos sin contacto con discapacidad fue de 2.47 y para los que tienen contacto con discapacidad auditiva fue de 3.03.

Continuando con las pruebas de comparación para el factor contacto con discapacidad y discapacidad visual, no se encontraron diferencias significativas para las dimensiones generadas por este tipo de contraste, lo mismo que con el contacto con retraso mental. Sin embargo es interesante apuntar, que para estos dos tipos de contacto con la discapacidad a diferencia de la auditiva y la física, los promedios de los grupos que tienen contacto con personas con discapacidad visual y retraso mental presentan promedios más bajos que aquellos que no tienen contacto con personas con discapacidad.

Después de llevar a cabo las comparaciones entre los factores relacionados con el tipo de discapacidad, se llevaron a cabo las relacionadas con la razón del contacto: familiar, laboral, asistencial y de ocio/amistad. Después de llevar a cabo las pruebas T de Student para estos factores, se encontró que únicamente el factor contacto laboral o amistad establece diferencias significativas en la dimensión Desarrollar Universidad para Todos, con un valor de  $T = 2.34$  y una significancia bilateral de .02. La media para los que no tienen contacto fue de 2.53 mientras que para los que tienen contacto laboral o amistoso fue de 2.90. También se llevaron a cabo también los contrastes de hipótesis para el factor frecuencia de contacto, que va de Poco frecuente, Frecuente y Muy Frecuente. Este factor no generó diferencias significativas entre las dimensiones. Finalmente, la última hipótesis se relaciona el tipo de discapacidad con el avance del alumno en sus años de estudio y la comparación del departamento al que pertenecen. Se llevó a cabo una tabla cruzada con la prueba de Chi Cuadrada, encontrando que el tipo de discapacidad y los años lectivos resultan con un valor de 37.68 significativo al .01, indicando

que el porcentaje total relacionado con el acercamiento que tienen con algún compañero con algún tipo de discapacidad va aumentando en medida que avanzan los semestres, teniendo que en un principio solamente un 67.3% del total de los alumnos conocen o han tenido contacto con alguna persona con discapacidad, mientras que para el quinto año de estudios es el 94.8% ya ha tenido contacto. En relación con el contraste en la tabla cruzada del tipo de contacto con personas con discapacidad y el departamento o área de estudios, se obtuvo una chi cuadrada de 57.00 significativa al .002, indicando que el departamento de sistemas e informática cuenta con 103 alumnos que representan el 29.7% del total que no ha tenido ningún contacto con personas con discapacidad, mientras que el departamento de electrónica son 21 alumnos que representa el 6.1% no han tenido contacto y para el departamento de industrial 29 alumnos representan el 8.4% , indicando que en estos últimos dos la mayoría de estudiantes tienen contacto con algún tipo de discapacidad, mientras que el de informática no lo tiene.

## Conclusiones

En general las puntuaciones brindadas por los estudiantes en favor de la inclusión educativa de personas con discapacidad en instituciones de educación superior se encuentran divididas, teniendo un 50% que considera que no se está haciendo lo suficiente. Investigaciones como las de Salinas (2014) encontraron que las actitudes tienden a ser predominantemente favorables; Al mismo tiempo Salinas identifica en su estudio la percepción de la necesidad de hacer adecuaciones por parte de los estudiantes sin discapacidad. También encontró que, aunque evaluados como positivos, los puntajes más bajos se dieron sobre las creencias hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito académico.

Aunque no se encontraron diferencias en cuanto al sexo, otros autores señalan que las estudiantes consideran con mayor determinación que deben realizarse adaptaciones en las asignaturas que los varones. (Rodríguez y Álvarez 2015), la variable sexo femenino también es reportada por Salinas (2014) y Polo et al. (2017) por incluir diferencias.

En cuanto a las diferencias por contacto con personas con discapacidad, la investigación señala que no hay diferencias en las actitudes hacia la inclusión que evidencian estudiantes sin discapacidad con diferentes grados de experiencia educativa con compañeros con discapacidad, pero si hay diferencias cuando la experiencia con personas con discapacidad no es educativa sino personal. Esto contradice lo encontrado en nuestro estudio (Salinas 2014). Por otra parte, Polo et al. (2017) encontraron que el contacto con personas con discapacidad influye positivamente en sus actitudes. En cuanto a las diferencias por discapacidad los compañeros de estudiantes con discapacidad pueden mostrar actitudes positivas hacia la interacción general con personas con discapacidad, pero negativas cuando se trata de un contacto más cercano, como hacer equipo.

Se ha encontrado que los estudiantes sin discapacidad pueden mostrar actitudes positivas hacia algunos tipos de discapacidad como la visual, auditiva o motora y rechazar otras como discapacidad en el habla. Las actitudes

más favorables pertenecen a la discapacidad motriz, disminuyendo cuando hacen referencia a estudiantes con discapacidad auditiva, y más aún hacia los estudiantes con discapacidad visual (Salinas, 2014). Nuestro estudio coincide con estos hallazgos.

En cuanto a la carrera que se cursa, se observan notables diferencias en cuanto a las creencias de los estudiantes sin discapacidad, sobre las posibilidades que tienen los estudiantes discapacitados. Los estudiantes de las carreras de educación, humanidades y ciencias sociales mostraron actitudes más positivas (Salinas, 2014; Rodríguez & Álvarez, 2015). Tomando como variable la rama de conocimiento en la que se agrupan las diferentes titulaciones se encontró que en todos los factores los estudiantes de la rama de Ciencias sociales y jurídicas tienen puntuaciones superiores y más favorables hacia la inclusión respecto de quienes están en la rama de Arquitectura e ingenierías, que registra las puntuaciones más bajas, excepto en las cuestiones vinculadas con accesibilidad. Polo et al. (2017) encontraron resultados similares, donde los estudiantes de educación tenían considerablemente mejores actitudes, considerando que sus compañeros discapacitados eran tan inteligentes y capaces como el resto.

Los datos generados nos permiten identificar la necesidad de continuar trabajando para poder conseguir instituciones realmente inclusivas en instituciones de educación superior. Aunque se han hecho avances, aún existen barreras importantes especialmente para las personas con discapacidad visual y auditiva, cuya capacidad para cursar educación superior aun es cuestionada. Por otra parte falta definir si el contacto académico por sí mismo influye significativamente en la actitud hacia las personas con discapacidad en instituciones de educación superior, pues los resultados en diferentes investigaciones son contradictorios. Se considera importante que el presente estudio no encontró diferencias por sexo, lo cual indica que la cultura inclusiva ha logrado romper barreras de género en la institución estudiada. También se percibe la necesidad de trabajar con mayor profundidad la inclusión en ciertas carreras tales como informática, donde los estudiantes muestran menor contacto y sensibilidad hacia las personas con discapacidad.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, S. (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. *Praxis & Saber*, 7(15), 147-164. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n15/2216-0159-prasa-7-15-00147.pdf>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Aquino, S., García, V. & Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39, 1-21. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2012000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007&lng=es&tlng=es)
- Bagnato, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 3, 15-26. doi: 10.1590/0104-4060.51050
- Benet, A. (2019). Construyendo una universidad intercultural inclusiva (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España. doi:10.6035/14113.2019.183584
- Booth, T. and Ainscow, M (2002) Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom. Bristol, UK: CSIE. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED470516>
- Bravo, P. & Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 26(1), 327-352. doi: 10.17163/soph.n26.2019.10
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1-23. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082016000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002&lng=es&tlng=es)
- Cruz, R. & Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. doi: 10.1016/j.resu.2016.11.002
- Escobedo, P. (2016). Educar para ser. Una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva (Tesis Doctotal). Universitat Jaume I, Castellón. doi:10.6035/14034.2016.165306
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). Convención sobre los derechos de los niños. Madrid. España. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Leiva, J. & Jiménez, A. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, 41-62. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n8/REID8art3.pdf>
- Morera, M. (2018). Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. *Reflexiones*, 97(2), 35-54. doi: 10.15517/rr.v97i2.32948
- Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, 1-16. doi: 10.1590/es.214662
- Organización Mundial de la Salud (2016). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York, EUA. Recuperado de: [https://www.un.org/disabilities/documents/COP/9/RT3/CRPD\\_CSP\\_2016\\_4-1603540S.pdf](https://www.un.org/disabilities/documents/COP/9/RT3/CRPD_CSP_2016_4-1603540S.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. París: Unesco. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París, Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

- Palmeros, G. & Gairín, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102. doi:10.18800/educacion.201602.005
- Pérez, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462793008>
- Pérez, G. & Sarrate, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, 16(1), 1-20. doi:10.5944/educxx1.16.1.718.
- Polo, M. & López, M. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la universidad de granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195-211. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230775004.pdf>
- Polo, T., Fernández, C. & Fernández, M. (2017). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, doi: 10.1080/1034912X.2017.1406066
- Rodríguez, A. & Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100006&lng=es&tlng=es)
- Salceda, M. & Ibáñez, A. (2015). Adaptación del Índice de Inclusión al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Capital intangible*, 11(3), 508-545. doi: 10.3926/ic.647
- Sales, A. (2016). Gestió de la diversitat cultural en contextos socioeducatius. Col·lecció Sapientia, Universitat Jaume I. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/164381/s121.pdf?sequence=1>
- Salinas, M (2014). Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/284953>
- Tapia, C. & Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2431/243125410001>
- Verdugo, M., Jenaro, C. & Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Zárate, R., Díaz, S. & Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194154512014>