

UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA
UNIVERSIDAD DE BURGOS**

REALIZADA POR:
DÑA. MARÍA ÁNGELES MARTÍNEZ MARTÍN

DIRIGIDA POR:
DR. D. FERNANDO LARA ORTEGA
DRA. DÑA. MARÍA CRUZ BILBAO LEÓN

BURGOS, 2010

El Dr. D. Fernando Lara Ortega, Catedrático de Escuela Universitaria de Psicología Evolutiva y de la Educación y la Dra. Dña. M^a Cruz Bilbao León, Profesora Titular de Escuela Universitaria de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos

CERTIFICAN QUE:

La presente Tesis Doctoral, «**LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS**», realizada por **DÑA. MARIA ÁNGELES MARTÍNEZ MARTÍN**, licenciada en Psicología, se ha desarrollado bajo nuestra dirección y supervisión y reúne, a nuestro juicio, los méritos suficientes de originalidad y rigor para que la autora pueda optar con ella al título de Doctora.

Y para que así conste, firmamos en Burgos a 7 de Junio de 2010

Fdo.: Dr. D. Fernando Lara Ortega

Fdo.: Dra. María Cruz Bilbao León

ILMO. SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO

*“A mi madre porque su presencia me hace fuerte
A Oscar por hacerme sonreír
A Hugo y Julia que iluminan mis días oscuros”*

“A todos los que aun ausentes han estado presentes”

*“A las personas con discapacidad y a sus familias
por ser fuente de conocimiento y de aprendizaje”*

AGRADECIMIENTOS

Estas páginas aunque son las últimas que escribo para mi tesis doctoral, las siento como compañeras a lo largo de todo el trayecto. Se han ido escribiendo a lo largo de los días, conjuntamente con el resto del texto. Esta tesis doctoral, no existiría si no hubiera contenido para este apartado.

Inicio los agradecimientos mencionando a M^a Cruz Bilbao León, compañera incondicional, codirectora de este trabajo, y sobre todo amiga quien ha sido el principal motor y apoyo en su realización. Guía infatigable durante todo el camino ha sabido contagiarme del entusiasmo por estudiar sobre discapacidad y universidad, continuando la línea de investigación iniciada por ella. Su implicación en la puesta en marcha de este proyecto y el seguimiento del mismo, tienen un valor tan grande, que podría decirse que sin su esfuerzo, cariño y dedicación este trabajo no sería hoy una realidad.

Desde mi incorporación como docente, a la entonces Escuela Universitaria de Magisterio, han pasado muchos años, y sin embargo, Fernando Lara Ortega, director de este trabajo, me ha propiciado, siempre, la ayuda y el ánimo que he necesitado. Sus orientaciones y correcciones han sido precisas y rigurosas, permitiéndome aprender y disfrutar con los números. Su compañerismo y amistad han estado presentes de manera constante demostrándome día a día que cree en mí.

Esta tesis es el resultado de múltiples conversaciones, estados de ánimo cambiantes y sueños, que han sido compartidos con Ascensión Antón y Nacho Moraza compañeros a los que quiero agradecer de manera especial su tiempo, su constante aliento y su amistad incondicional que hacen siempre más fácil el camino.

El apoyo recibido se muestra de muchas maneras, por eso me gustaría nombrar a los compañeros y compañeras de las distintas áreas de Psicología, por estar ahí, por su ánimo y alegría. A Isabel García, Sara Tapia y Gemma

Santaolalla, por su compañía, sus poemas y su entusiasmo. A Antonio Sánchez y a todos los demás que conforman el Departamento de Ciencias de la Educación, por su compromiso y su interés. En especial quisiera recordar a Maribel Ortiz, agradeciendo su esfuerzo por hacernos el trabajo más llevadero, por valorar a las personas y mantener siempre viva la ilusión.

Agradecer a Natividad de Juan su confianza y colaboración desinteresada en este proyecto, dando la visión que le confiere su experiencia profesional en la Unidad de Apoyo a Personas con Discapacidad de la UBU.

A Nuria Alonso, y a cada una de las personas que constituyen el programa APÚNTATE, agradecer el camino que hemos iniciado juntas, su profesionalidad, su buen hacer y su compañerismo.

A los participantes en este trabajo, docentes, estudiantes y estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos, que se han brindado a rellenar los distintos cuestionarios y han aportado sus opiniones, agradecerles su tiempo y colaboración en la mejora de la integración educativa.

Los alumnos y alumnas con discapacidad, las familias y los profesionales de las distintas asociaciones de personas con discapacidad, son parte importante de este trabajo. Son bastantes los alumnos y alumnas que a lo largo de los años han pasado por mis clases y tutorías, a ellos les agradezco el hacerme ver el mundo de otra manera, más colorido, diverso y posible. A las mamás y papás de las personas con Trastornos del Espectro del Autismo y con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, por su generosidad, nunca han dejado de maravillarme, asombrarme y enseñarme. A las familias burgalesas y argentinas, a Nancy Algarra de Fola por su coraje y entrega, ella y las demás mamás, me han ayudado a entender, compartir y luchar. A los profesionales de la Asociación Autismo Burgos, ABUDAH y Citea-San Rafael, por saber que siempre puedo contar con ellos. Quiero hacer una mención especial a Deyanira Mostafa, que luchó por lo que creía y se fue, dejando a cambio un hermoso “fueguito”.

Mis amigos y amigas se merecen también un recuerdo en este apartado. Gracias a ellos, que me han servido de escape y de apoyo. Gracias por perdonar mis desplantes durante todos estos meses, por seguir a mi lado a pesar de mis ausencias. A Pili García, por escuchar y querer sin condiciones. A Leonor García, por ser comprensiva y unificadora. A M^a José Gandía por su visión amplia y positiva. Este trabajo es también de ellas, mis sustitutas en múltiples ocasiones jugando con Hugo y Julia mientras yo “estaba con la tesis”.

Mi familia, ella es la principal artífice de este trabajo. Gracias a su comprensión y apoyo he podido arañar el tiempo y paso a paso conseguir el objetivo. Agradecer a mi hermano y hermanas la confianza que siempre han puesto en mi y su ayuda constante. A mis padres, presentes cada día en mi corazón, agradecerles que me dieran lo mejor de sí mismos y me enseñaran a valorar y respetar a las personas.

Mi agradecimiento también a Angelita Martín-Consuegra, abuela de mis hijos, madre entrañable e infatigable, por su siempre cuidadosa atención a toda la familia, por sus horas de mimos, su vitalidad y su amor. Han sido muchos los fines de semana y periodos vacacionales que se ha ocupado de los niños, jugando, amasando, riendo con ellos, mientras yo me quedaba en Burgos, trabajando.

A mi familia más próxima, Oscar, Hugo y Julia, agradeceros vuestra comprensión y disponibilidad. A Oscar por su paciencia, colaboración constante, por su amor y apoyo incondicional y por tolerar mis errores. A Hugo y Julia, por respetar mi tiempo de trabajo, por ser mis maestros en la tarea de ser madre y mis tesoros más preciados.

A todos, gracias

ÍNDICE

| | |
|-----------------------------------|----------|
| INTRODUCCIÓN GENERAL | 3 |
|-----------------------------------|----------|

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

| | |
|--|----|
| Introducción | 17 |
| 1.1. Integración educativa | 19 |
| 1.1.1. Pasado y presente de la integración | 19 |
| 1.1.2. Acercamiento al concepto de integración educativa | 24 |
| 1.1.3. Hacia un modelo de educación inclusiva | 27 |
| 1.1.4. La integración educativa en la educación superior | 31 |
| 1.2. Factores implicados en la integración universitaria | 34 |
| 1.2.1. Factores personales | 36 |
| 1.2.1.1. Tipo de discapacidad | 36 |
| 1.2.1.2. Autodeterminación de las personas con discapacidad | 43 |
| 1.2.2. Factores familiares | 45 |
| 1.2.2.1. Reacciones de afrontamiento | 47 |
| 1.2.2.2. Dinámica familiar | 51 |
| 1.2.2.3. Familia y proceso educativo | 64 |
| 1.2.3. Factores contextuales | 70 |
| 1.2.4. Asociacionismo | 79 |
| 1.2.4.1. Asociaciones de padres | 80 |
| 1.2.4.2. Asociaciones de estudiantes universitarios con discapacidad | 86 |

CAPÍTULO 2: ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

| | |
|--|-----|
| Introducción | 97 |
| 2.1. Concepto de actitud | 99 |
| 2.1.1. Componentes de la actitud | 104 |
| 2.1.2. Relación entre actitud y conducta | 105 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 2.2. | Modelos explicativos | 109 |
| 2.2.1. | Modelo espontáneo | 110 |
| 2.2.2. | Modelo razonado o consciente | 112 |
| 2.2.3. | Modelos integradores | 115 |
| 2.3. | Actitudes hacia las personas con discapacidad | 120 |
| 2.3.1. | Creencias erróneas sobre actitudes y discapacidad | 123 |
| 2.3.2. | Formación de las actitudes hacia la discapacidad | 125 |
| 2.3.2.1. | Características personales y experienciales | 126 |
| 2.3.2.2. | Influencias familiares y socioculturales | 130 |
| 2.4. | Evaluación de las actitudes hacia las personas con discapacidad | 134 |
| 2.4.1. | Instrumentos de evaluación de actitudes hacia la discapacidad | 137 |
| 2.4.1.1. | Encuestas de opinión | 137 |
| 2.4.1.2. | Entrevistas | 138 |
| 2.4.1.3. | Clasificaciones | 138 |
| 2.4.1.4. | Técnicas sociométricas | 139 |
| 2.4.1.5. | Listas de adjetivos | 139 |
| 2.4.1.6. | Escalas de diferencial semántico | 140 |
| 2.4.1.7. | Escalas probabilísticas de clasificación | 140 |
| 2.4.1.8. | Observación de la conducta | 143 |
| 2.5. | La actitud como factor de éxito en la integración educativa | 144 |
| 2.5.1. | Actitudes del profesorado | 145 |
| 2.5.2. | Actitudes de los compañeros | 153 |
| 2.5.3. | Actitudes de las personas con discapacidad | 157 |
| 2.6. | Revisión de las principales investigaciones en el entorno universitario | 159 |

CAPÍTULO 3: LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

| | |
|---|-----|
| Introducción | 177 |
| 3.1. Atención a la diversidad en la educación superior | 179 |
| 3.1.1. Las unidades de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas | 188 |

| | |
|--|-----|
| 3.2. La unidad de apoyo a estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos | 192 |
| 3.2.1. Denominación y dependencia administrativa | 195 |
| 3.2.2. Objetivos | 197 |
| 3.2.3. Programas o actividades desarrolladas | 197 |
| 3.2.3.1. Área de accesibilidad | 198 |
| 3.2.3.2. Área de asesoramiento y ayudas técnicas | 201 |
| 3.2.3.3. Área de sensibilización y formación | 206 |
| 3.2.3.4. Área de estudio e investigación | 208 |
| 3.2.3.5. Área de voluntariado | 210 |
| 3.2.4. Profesionales | 213 |
| 3.2.5. Estudiantes con discapacidad atendidos | 214 |
| 3.2.6. Normativa de la Universidad de Burgos | 217 |
| 3.3. Evolución de la población de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos | 221 |
| 3.4. Retos de futuro | 232 |

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|---|-----|
| Introducción | 243 |
| 4.1. Planteamiento del problema | 247 |
| 4.2. Objetivos | 251 |
| 4.3. Metodología | 253 |
| 4.3.1. Diseño | 254 |
| 4.3.2. Muestras | 254 |
| 4.3.3. Instrumentos | 258 |
| 4.3.3.1. Proceso de elaboración y estructura del cuestionario dirigido a estudiantes con discapacidad | 260 |
| 4.3.3.2. Proceso de elaboración y estructura de los cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes | 267 |

| | |
|--|-----|
| 4.3.4. Variables | 268 |
| 4.3.4.1. Del cuestionario dirigido a estudiantes con discapacidad | 268 |
| 4.3.4.2. Del cuestionario dirigido a docentes | 275 |
| 4.3.4.3. Del cuestionario dirigido a estudiantes | 277 |
| 4.4. Procedimiento | 279 |
| 4.4.1. Recogida de datos de la muestra de estudiantes con discapacidad | 280 |
| 4.4.2. Recogida de datos de la muestra de docentes | 281 |
| 4.4.3. Recogida de datos de la muestra de estudiantes | 282 |
| 4.5. Análisis estadísticos | 283 |

CAPÍTULO 5: CARACTERÍSTICAS Y SITUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

| | |
|--|-----|
| Introducción | 287 |
| 5.1. Características de la muestra | 290 |
| 5.2. Análisis descriptivo según las variables de estudio | 299 |
| 5.2.1. Factores familiares | 299 |
| 5.2.2. Factores académicos anteriores a la universidad | 305 |
| 5.2.3. Factores académicos universitarios | 316 |
| 5.2.3.1. Factores generales | 316 |
| 5.2.3.2. Formación y sensibilización de los docentes | 325 |
| 5.2.3.3. Accesibilidad | 327 |
| 5.2.3.4. Grado de satisfacción personal | 329 |
| 5.2.4. Relación con compañeros y compañeras | 332 |
| 5.2.5. Asociacionismo | 335 |
| 5.3. Análisis comparativo entre variables | 342 |
| 5.3.1. Análisis comparativo entre el tipo de discapacidad y los factores estudiados | 343 |
| 5.3.1.1. Tipo de discapacidad y factores familiares | 344 |
| 5.3.1.2. Tipo de discapacidad y factores académicos | 345 |
| 5.3.1.3. Tipo de discapacidad y relación con los compañeros | 352 |
| 5.3.1.4. Tipo de discapacidad y asociacionismo | 354 |

| | |
|--|-----|
| 5.3.2. Análisis comparativo entre centro universitario y factores académicos | 356 |
| 5.4. Discusión de resultados | 360 |
| 5.4.1. Características sociodemográficas | 360 |
| 5.4.2. Factores familiares | 361 |
| 5.4.3. Factores académicos | 363 |
| 5.4.4. Relaciones con compañeros | 370 |
| 5.4.5. Asociacionismo | 370 |
| 5.5. Conclusiones | 372 |

CAPÍTULO 6: ACTITUDES DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA HACIA LA DISCAPACIDAD

| | |
|--|-----|
| Introducción | 377 |
| 6.1. Hipótesis | 379 |
| 6.1.1. Referidas a la muestra de docentes | 379 |
| 6.1.2. Referidas a la muestra de estudiantes | 380 |
| 6.1.3. Referidas a las tres muestras participantes..... | 380 |
| 6.2. Resultados del análisis del cuestionario de docentes | 381 |
| 6.2.1. Análisis descriptivo | 381 |
| 6.2.1.1. Variables sociodemográficas | 381 |
| 6.2.1.2. Variable actitud | 388 |
| 6.2.2. Comparación de medias | 390 |
| 6.2.2.1. Diferencias en función del sexo | 391 |
| 6.2.2.2. Diferencias en función del centro | 393 |
| 6.2.2.3. Diferencias en función de la experiencia en docencia universitaria | 396 |
| 6.2.2.4. Diferencias en función del contacto con personas con discapacidad | 398 |
| 6.2.2.5. Diferencias en función de la experiencia académica con estudiantes con discapacidad | 400 |
| 6.3. Resultados del análisis del cuestionario de estudiantes | 402 |

| | |
|--|-----|
| 6.3.1. Análisis descriptivo | 402 |
| 6.3.1.1. Variables sociodemográficas | 402 |
| 6.3.1.2. Variable actitud | 410 |
| 6.3.2. Comparación de medias | 413 |
| 6.3.2.1. Diferencias en función del sexo | 414 |
| 6.3.2.2. Diferencias en función del centro | 416 |
| 6.3.2.3. Diferencias en función del contacto con personas con discapacidad | 421 |
| 6.3.2.4. Diferencias en función de la experiencia académica con estudiantes con discapacidad | 423 |
| 6.4. Resultados del cuestionario de actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad | 428 |
| 6.4.1. Variables sociodemográficas | 429 |
| 6.4.2. Variable actitud | 429 |
| 6.5. Análisis comparativo de las actitudes hacia las personas con discapacidad | 433 |
| 6.5.1. Diferencias en función de la muestra | 433 |
| 6.5.2. Diferencias en la puntuación de los ítems de la escala | 437 |
| 6.5.3. Diferencias en función del sexo | 448 |
| 6.6. Discusión de resultados | 452 |
| 6.6.1. Actitudes de los docentes | 453 |
| 6.6.2. Actitudes de los estudiantes | 458 |
| 6.6.3. Actitudes percibidas | 463 |
| 6.6.4. Actitudes comparadas | 465 |
| 6.7. Conclusiones | 469 |

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y APORTACIONES

| | |
|------------------------------------|-----|
| Introducción | 475 |
| 7.1. Conclusiones generales | 476 |
| 7.2. Aportaciones | 483 |
| 7.3. Limitaciones | 487 |
| 7.4. Investigaciones futuras | 488 |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas 493

ANEXOS 547

ANEXO I: Cuestionario sobre características y situación de los estudiantes con
discapacidad de la Universidad de Burgos y actitudes percibidas

ANEXO II: Cuestionario de actitudes del profesorado de la Universidad de Burgos
hacia las personas con discapacidad

ANEXO III: Cuestionario de actitudes del alumnado de la Universidad de Burgos
hacia las personas con discapacidad



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

“El Mundo

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuela contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

- El mundo es eso- reveló-. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman, pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende” (Galeano, 1998, p.1).

Escribir este trabajo me ha permitido profundizar en una serie de temas que constituyen mi interés actualmente: la familia, la maternidad, la discapacidad, la educación, la vida. A lo largo de este trabajo me han surgido constantemente interrogantes a los que he intentado buscar respuesta, interrogantes que se entrecruzan y a los que no es fácil responder.

La primera pregunta, surge en el momento de plantearme, después de muchas reflexiones, dudas y discusiones con compañeros, el origen de esta tesis: ¿Por qué investigar en el ámbito de la discapacidad?

Son varias las razones que me han impulsado a centrar mi trabajo de investigación en este tema y voy a intentar referirme a ellas de la manera mas resumida y clara posible.

En primer lugar mi formación académica y mis primeras experiencias laborales me permitieron iniciarme en la problemática psicosocial de menores y familias en situación de riesgo, familias y menores que por distintas circunstancias atravesaban por situaciones de especial complejidad y que les hacía ser y sentirse “diferentes”. Experiencias laborales, que por otra parte también me posibilitaron la atención directa, desde la psicología, a niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Mi incorporación a la Universidad me facilitó el conocer más de cerca el mundo de la Educación Especial a partir de la implantación de esta especialidad de Magisterio en el curso 1991/1992, especialidad que he visto nacer y transformarse y a la que tengo especial cariño. El dar clase primero en Educación Especial y posteriormente en Educación Social me ha permitido profundizar en el tema de la discapacidad y conocer muy de cerca a personas con discapacidad y a sus familias. En este sentido tengo que destacar mi vinculación a los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) gracias a la Asociación Autismo Burgos y a su colaboración con la Universidad.

Ser profesora de Universidad me ha enriquecido muchísimo, permitiendo y manteniendo mi apasionamiento especial por tres temáticas concretas, los TEA, la enfermedad mental y la familia, unidas por el nexo de la discapacidad. A través de mi docencia en distintas titulaciones he tenido la oportunidad de compartir mi tiempo y mi trabajo con compañeros y compañeras tan entregadas y preocupadas por las personas con discapacidad, que me han hecho cuestionarme, plantearme y animarme a hacer este trabajo.

El conocimiento, desde la práctica académica, de alumnos y alumnas con diferentes discapacidades (motórica, auditiva, visual, enfermedad mental) me ha enseñado a mirar de forma diferente, a enriquecerme con la diversidad, a valorar ese “mar de fueguitos”, a enfrentarme a mis miedos, superando obstáculos y descubriendo que las personas con discapacidad tienen mucho que enseñar.

Otras razones que me vinculan a este tema son: el inicio y profundización en el conocimiento del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad a través de la entrañable relación profesional y personal con los miembros de la asociación de padres de niños con esta problemática (ABUDAH), el conocimiento del alumnado universitario y su motivación hacia el apoyo y ayuda a las personas con discapacidad, a través del programa de voluntariado APÚNTATE, los viajes a Nicaragua y a Argentina, que me permitieron comparar y ver las grandes diferencias existentes en la atención a las personas con discapacidad, las necesidades reales, y me hicieron pensar y plantearme luchar desde mis posibilidades por los derechos de las personas con discapacidad, estén donde estén y sean de donde sean.

Pero quizás la razón que realmente hizo posible que se materializara esta investigación ha sido el estupendo trabajo de tesis de mi amiga y compañera M^a Cruz Bilbao, ella desde su amplio conocimiento y dedicación al tema de la discapacidad fue la que realmente me hizo ver que en la Universidad todavía había mucho que hacer y que decir sobre este tema y que debía continuar el trabajo que ella había iniciado. Y así surgió este estudio dirigido a conocer con cierta profundidad la situación y características de los estudiantes universitarios con discapacidad, y las actitudes que desde la comunidad universitaria se tienen hacia las personas con discapacidad.

Seguidamente me planteé otra cuestión ¿Qué puedo aportar con esta investigación?

Primeramente intenté responder pensando en las familias y comprendí que todos luchamos por lo mismo, por conseguir lo mejor para nuestras personas queridas. Los padres, las madres nos preocupamos constantemente por nuestros hijos, por lograr que alcancen lo que creemos que es lo mejor para ellos, anticipamos lo que pueden necesitar, lo que les puede hacer sufrir, lo que les puede hacer felices... pero en todo este complejo mundo de previsiones, de competencias... a veces nos olvidamos de ellos. Perdemos la perspectiva de su mundo de niños, de sus necesidades de adolescentes, de sus emociones de jóvenes... Los padres, en muchas ocasiones, desconocemos las necesidades reales de nuestros hijos, sobre todo aquellas relacionadas con contextos que nos resultan ajenos. Por ello, si posibilitamos que los padres y madres conozcan las dificultades que sus hijos con discapacidad pueden encontrar en el contexto universitario les estaríamos ofreciendo la oportunidad de dirigir de manera más óptima las ayudas que precisan.

Inmediatamente pensé en los estudiantes con discapacidad y este pensamiento eliminó mis posibles dudas sobre la elección de este tema. Por ellos, por ellas, por todos y cada uno de los estudiantes que han dado todo de sí por demostrar que ellos también pueden participar en el control de las oportunidades y decisiones de su vida, optando por acudir a la universidad. En este sentido, estudios como éste permiten conocer y analizar las opiniones que les merece el contexto familiar, académico, la relación entre compañeros y el asociacionismo, aportando información de interés práctico en el desarrollo de la actividad académica y social de la vida universitaria y haciendo que las personas con discapacidad dejen de ser sujetos pasivos de la investigación y pasen a formar parte activa de cualquier trabajo que apueste por la búsqueda de respuestas a sus necesidades.

También en mi pensamiento estaba la institución universitaria, mis compañeros docentes, los estudiantes... a ellos también podría beneficiarles este trabajo. Conocer más a fondo a los estudiantes con discapacidad, analizar los juicios evaluativos que realizan respecto a las personas con discapacidad, podría hacerles reflexionar, igual que al resto de los que constituimos esta comunidad universitaria, sobre nuestra importante labor en la consecución de una integración plena de las personas con discapacidad. Ayudándonos a descubrir que las personas somos mucho más parecidas que diferentes, que lo igual y lo diferente, lo común y lo particular, lo habitual y lo infrecuente forman parte de toda persona, que todos tenemos algo que nos hace cotidianos, conocidos y algo que nos hace individuales, extraordinarios, diferentes. Influir, aunque sea en escasa medida, a un cambio de actitudes, nos parecía tan importante, tan necesario que nos pusimos en marcha en este proyecto conjunto en el que docentes, alumnos, estudiantes con discapacidad, directores de este trabajo y yo, formamos, sin ser conscientes de ello, un equipo encaminado a dejar un granito de arena en este complejo y apasionante tema de la igualdad de oportunidades.

La tercera pregunta que me plantee ¿lo conseguiré? tenía que ver con la historia previa a este trabajo, con mis antecedentes, con mi deseo y esfuerzo por conseguir realizar la tesis doctoral. Habían pasado tantos años desde que me lo propuse por primera vez, se habían repetido tantos fracasos, tantas decepciones, había encontrado tantos tropiezos que a veces no me sentía con fuerzas para continuar. Por eso es tan importante en este largo camino, contar con el apoyo, ánimo y ayuda de personas que te quieren, que te escuchan, que te guían, que te animan, e incluso que te “riñen”, te “persiguen” y te “cuestionan” y yo, he tenido esta suerte.

La realización de un trabajo de estas características lleva mucho tiempo, dedicación, constancia y aprendizaje continuo. Leyendo, estudiando, tomando datos sobre discapacidad he aprendido a ver de otra

manera, y si bien es cierto que a veces se me olvida, al ser consciente de ello, vuelvo a mirar, a convencerme de que cada cual tiene una forma de mirar. Resulta asombroso lo que se puede descubrir dedicando un poquito más de tiempo y atención a las cosas, las situaciones, y sobre todo a las personas. El universo de las sensaciones, que nosotros tenemos tan perdidas, a las que damos poca importancia, a las que apenas apreciamos por nuestras prisas... y que sin embargo están tan presentes en las personas con discapacidad, me han acercado más a mis hijos, cuando oigo a Julia decirme *“Mamá las flores bailan”* o a Hugo *“Voy a estallar de mi color favorito”* es como regresar al mundo de los colores, de las formas, las texturas, de los movimientos, a darme cuenta de que ciertas personas, los niños, las personas con discapacidad, tienen la capacidad de apreciar las cosas desde su sencillez, y nosotros los adultos a veces no nos damos cuenta de ello. Observando a las personas e intentado entender como se puede vivir en un mundo diferente al que hemos establecido. He visto como los problemas se agudizan cuando no hay entendimiento y que existen muchas formas de comunicación.

Ahora puedo decir que lo he logrado, que hemos realizado un trabajo que merece la pena, pues permite avanzar en esta tarea de conocer la realidad de las personas con discapacidad en la Universidad de Burgos recogiendo la opinión de los propios estudiantes con discapacidad, *“escuchar a las propias personas es hoy una vía clave de acceso al conocimiento necesario para poderles ayudar y prestarles los apoyos que requieran”* (Tamarit, 2002, p.14).

Esta escucha a los estudiantes con discapacidad, nos ha aportado información en distintos ámbitos: el familiar, el académico, el social y nos brinda la oportunidad de ponerla al servicio de una mejora en la atención universitaria que reciben estos estudiantes.

Hemos aprendido también a valorar las actitudes, las evaluaciones sobre lo favorable o desfavorable que nos parecen ciertas características o situaciones vinculadas a las personas con discapacidad. A entender que muchas veces formamos actitudes de forma rápida, sin esfuerzo, a partir de poca información y que a pesar de ello tendemos a mantenerlas, a resistirnos al cambio, a defenderlas con firmeza. Conocer las actitudes de la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad nos prepara para poder abordar y crear estrategias relacionadas con el cambio de actitudes.

Ahora ya, desde la alegría, la tranquilidad del trabajo hecho y la esperanza en sus posibles aportaciones puedo pasar a comentar la estructuración del presente trabajo. Lo hemos dividido en dos partes. La primera recoge la revisión bibliográfica que ha permitido configurar el marco teórico y el estudio de la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Burgos. La segunda explica el desarrollo del trabajo empírico realizado, así como la discusión y resultados obtenidos.

La Fundamentación Teórica se configura en tres capítulos. El primero tiene como objeto establecer el marco conceptual de la integración educativa y el análisis de los principales factores implicados en la misma. Hacemos un recorrido por la importancia de los factores familiares, académicos -antes y durante el nivel universitario-, la relación entre compañeros y el asociacionismo, como elementos a tener en cuenta en el proceso de integración.

El segundo capítulo pretende hacernos reflexionar sobre la repercusión de las actitudes en la integración de las personas con discapacidad. Partimos del concepto de actitud y los modelos explicativos, seguimos con las actitudes hacia las personas con discapacidad y su evaluación, para llegar al estudio de la actitud como factor de éxito en la

integración educativa y la revisión de las principales investigaciones en el entorno universitario.

Finalizamos la parte teórica, con un tercer capítulo, dirigido a conocer la atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos. En dicho capítulo se comenta cómo es la atención a los estudiantes con discapacidad en la educación superior, se detallan las características de la Unidad de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad de nuestra universidad, se analiza la evolución de la población de estudiantes con discapacidad en la UBU y se plantean retos de futuro.

La segunda parte se centra en el Marco Empírico teniendo como objetivo presentar una visión general del proceso de investigación desarrollado. A esta finalidad dedicamos cuatro capítulos. Dos capítulos generales sobre el diseño de investigación y las conclusiones, y dos capítulos específicos, uno de ellos dirigido al análisis de resultados del estudio de estudiantes con discapacidad, y el otro al estudio de la actitudes de la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad.

El capítulo cuarto recoge el diseño de la investigación, la elección del problema, la formulación de objetivos, la metodología de trabajo, la elaboración y aplicación de los instrumentos de recogida de la información, la definición de variables y la explicación de los análisis estadísticos utilizados.

El capítulo quinto aborda el estudio dirigido a estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos. Para recoger los datos, hemos elaborado un cuestionario específico con el que pretendemos conocer la situación y características de dichos estudiantes. Hemos descrito las características de la muestra, se han analizado datos relacionados con la discapacidad, la familia, la vida académica anterior y presente, la relación

con compañeros y el asociacionismo. Se decidió no establecer hipótesis por disponer de una muestra pequeña.

El capítulo sexto plantea el estudio dirigido a docentes y estudiantes de la Universidad de Burgos con el objeto de conocer las actitudes de estos colectivos hacia las personas con discapacidad, en dicho estudio se incluyen las actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad. La recogida de datos se ha realizado por medio del cuestionario estandarizado “*Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad. Forma G*” de Verdugo, Arias y Jenaro, 1994, al que se han incluido unos ítems sobre variables de identificación. A lo largo del capítulo se describen ambas muestras y se formulan una serie de hipótesis.

Los resultados, para las muestras de docentes y estudiantes, han sido analizados a dos niveles. En primer lugar, un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y la variable actitud y en segundo lugar la comparación de medias según las hipótesis planteadas. El capítulo incluye también los resultados del cuestionario de actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad y un análisis comparativo de las actitudes hacia las personas con discapacidad entre las tres muestras estudiadas según las hipótesis propuestas.

En el séptimo capítulo, hemos agrupado las conclusiones generales de nuestro trabajo, las aportaciones prácticas que pueden incidir en la mejora de la respuesta educativa en nuestra universidad y las líneas de investigación que podrían derivarse del mismo.

En último lugar se recogen las referencias bibliográficas utilizadas para la realización de este estudio.

Como anexos se incluyen los cuestionarios utilizados para cada una de las muestras participantes.

Primera Parte
Fundamentación Teórica

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

“Aprender es descubrir lo que ya sabes. Actuar es demostrar que lo sabes” (Bach, 1983, p. 46).

INTRODUCCIÓN

La universidad es una institución cuyas múltiples funciones (formación de profesionales, generación de conocimiento científico, desarrollo de las artes y de conocimiento social, divulgación de los avances en las ciencias, las humanidades y las artes...) redundan en la mejora de la sociedad. Las universidades participan en la formación cultural e ideológica de la sociedad y por tanto, en la formación de valores y actitudes. Constituyen un foro privilegiado de formación desde el cual se puede incidir en la configuración de una sociedad incluyente, una sociedad que reconozca y respete a todos y cada uno de sus componentes.

Desde la universidad se ha de tratar la discapacidad como una condición de vida, se ha de ver a las personas desde sus capacidades, desde las contribuciones que realizan y pueden realizar al bienestar general. La universidad debe tener como uno de los objetivos prioritarios sensibilizar a la población con el fin de que las personas con discapacidad sean tratadas con todos los derechos, pudiendo compartir momentos y espacios con el resto de las personas. La universidad ha de romper barreras para que estas personas puedan participar en igualdad de condiciones en la vida social y no se sigan vulnerando sus derechos humanos.

Partiendo de estos planteamientos, este primer capítulo tiene como objeto dar respuesta a una serie de cuestiones que creemos son de interés para entender la situación actual de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario.

En el primer apartado abordamos el tema de la integración educativa. Partimos de un breve recorrido histórico con el fin de poder comprender la integración educativa tal y como se entiende en la actualidad. Posteriormente nos acercamos al concepto de integración educativa, revisando distintas definiciones hasta llegar al modelo de educación inclusiva. Finalmente revisamos la integración educativa en la educación superior destacando su importancia en el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes con discapacidad.

El siguiente apartado de este capítulo se refiere a los factores implicados en la integración universitaria. Somos conscientes de que son múltiples las variables que inciden en el éxito o fracaso de la integración en el nivel universitario y por ello abordamos aquellos que a nuestro juicio son los más destacados. Los factores personales, entre los que se encuentran el tipo de discapacidad y la capacidad de autodeterminación, son los mencionados en primer lugar. Dentro de este punto hacemos especial incidencia en ciertos tipos de discapacidad, que aun estando presentes en nuestras universidades, son en la actualidad invisibles y desconocidas desde el punto de vista de la investigación, necesitando un tratamiento específico respecto de las discapacidades más frecuentemente estudiadas.

Otro factor objeto de nuestro estudio es el familiar, el cual hemos subdividido en diferentes apartados. La familia es el agente básico de desarrollo del individuo, por lo que debe ser tenido en cuenta como un aspecto prioritario en la integración de los estudiantes universitarios. Se analiza la importancia de las fases de afrontamiento ante la discapacidad del hijo o la hija, el clima familiar, la relación de pareja, la relación entre

padres e hijos y entre hermanos, los apoyos sociales y económicos como posibles variables que median en la dinámica familiar.

Para finalizar el capítulo nos centramos en los factores contextuales (lugar de residencia, accesibilidad, funcionamiento universitario, orientación profesional y vida social) y en el asociacionismo (de padres y de estudiantes universitarios con discapacidad) como variables importantes que van a incidir en el proceso de integración educativa.

1.1. INTEGRACIÓN EDUCATIVA

1.1.1. Pasado y presente de la integración

Entender la integración educativa tal y como lo hacemos en la actualidad no es posible sin echar una mirada hacia atrás, sin remontarnos en un pasado no muy lejano pero sí muy prolijo en actuaciones que han permitido llegar hasta el momento presente.

Si bien es cierto que la integración educativa cuenta con una breve historia, apenas medio siglo de existencia, han sido muchos, y de muy diversa índole, los acontecimientos que han permitido forjar sus cimientos y consolidar el proceso de su instauración. Los cambios ocurridos en este tiempo, han hecho posible que en las últimas décadas la integración educativa, laboral y social de las personas con discapacidad, se haya convertido en un objetivo prioritario, al menos teóricamente.

Empezamos la breve referencia a hechos que han favorecido el proceso de integración, haciendo mención a un suceso relevante, por el cambio de mentalidad que supuso, no sin señalar que muchos acontecimientos previos habían preparado a la sociedad para este cambio. El desarrollo, en pleno s. XX, en el año 1949 de la Declaración Internacional de los Derechos Humanos supuso un giro importante en la forma de percibir al ser humano. Dicha Declaración promueve la igualdad,

la dignidad y el valor de todas las personas y proclama la igualdad de derechos sin distinción de ninguna clase. Se incluyen, entre otros, el derecho a la vida, a la seguridad, a la libertad, al trabajo y a la educación. A partir de esta Declaración Universal, la ONU en el año 1959 promulga la Declaración de los Derechos del Niño, de la que destacamos la defensa que se hace a que todo niño, reciba el tratamiento, la educación y el cuidado adecuados independientemente de sus características.

A raíz de esto, en la década de los 60 se producen una serie de hechos, fundamentalmente de carácter social, que influyen decisivamente en la concepción social de las personas con discapacidad. Se alzan con fuerza movimientos en favor de los derechos civiles, donde los derechos de las personas con distintas discapacidades encuentran apoyos. También las asociaciones de padres, como respuesta a la marginación social de que estaban siendo objeto sus hijos e hijas, comienzan a reivindicar con más fuerza la integración social y el compromiso de los gobiernos y administraciones. Como consecuencia de todo ello, la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo Social de 1969, en su artículo 11 hace referencia a la necesidad de protección que se merecen las personas física y mentalmente desfavorecidas, asegurando su bienestar y rehabilitación.

En los años 70 se recogen los efectos del asociacionismo apareciendo en 1971 la Declaración de los Derechos del Deficiente Mental y cuatro años más tarde, la Declaración de los Derechos de los Minusválidos. Dicha Declaración resalta que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de los seres humanos. Asimismo, se pone de manifiesto que deben recibir el tipo de ayudas que precisen para lograr la mayor autonomía posible.

En el comienzo del decenio siguiente, la Asociación de Rehabilitación Internacional, basándose en la nueva terminología propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la

Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), proclama la Carta para los Años 80. Entre sus objetivos explicita la necesidad de tomar todas las medidas necesarias para procurar la máxima integración y participación de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos de la vida colectiva. Además, fija entre sus metas la urgencia de revisar las políticas educativas con el fin de eliminar cualquier fuente de discriminación.

La repercusión social no se hizo esperar, y el año 1981 se designa como Año Internacional de Personas con Discapacidad. A partir de este momento, comienzan a tomar forma documentos internacionales dirigidos a facilitar la integración desde la acción y el compromiso legal.

Así, los aspectos educativos van tomando especial relevancia en las declaraciones internacionales que han ido dando pautas generales a fin de que los gobiernos aprueben las normativas necesarias para hacer realidad la igualdad de oportunidades. En este sentido es obligado mencionar la importancia que supone la publicación, en 1982, del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad¹ (PAMPD), que dedica su artículo 64 a la defensa del derecho a la educación para todos y dispone una serie de propuestas que quedan reflejadas en diversos artículos.

Recogiendo estas indicaciones, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) reitera, en su artículo III, la necesidad de tomar medidas para facilitar el acceso a la educación en igualdad de condiciones. En concreto, dedica el apartado quinto a la atención especial que precisan las personas con discapacidad para cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje en el sistema educativo general.

Esta necesidad es concretada posteriormente, en 1993, por Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades (NORUM)

¹ Aprobado por Resolución 37/52 de 3 de diciembre de 1982, de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

reconociendo, en su artículo VI, que los estados deben garantizar el principio de igualdad de oportunidades en todos los niveles educativos. Las Declaraciones posteriores coinciden en incluir este reconocimiento y aval, lo que demuestra que nos encontramos todavía ante una cuestión pendiente.

A partir de esta normativa internacional, los estados han ido temporalizando actuaciones más concretas en cada uno de los ámbitos propuestos. Cabe destacar el documento titulado "*Hacia una sociedad para todos: Estrategia a largo plazo para promover la aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad hasta el año 2000 y años posteriores*". Por un lado, proporciona un marco de referencia para la acción colaboradora en la aplicación del PAMPD y de las NORUM. Por otro lado, contiene las medidas regionales, nacionales y mundiales que han demostrado tener éxito y ser sostenibles. Finalmente, considera los planes nacionales a medio plazo como una vanguardia para la estrategia. La visión rectora es el concepto de una sociedad para todos desde la base perfilada por los tres ámbitos de intervención propuestos en el Programa de Acción Mundial: la prevención de la discapacidad, la rehabilitación y la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Por último y constituyendo un hito histórico, el 13 de Diciembre de 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Dicha Convención ha sido aprobada por España el 3 de diciembre de 2007 y ha entrado en vigor el 3 de mayo de 2008². Esta Convención no establece nuevos derechos sino que prevé las medidas tanto de no discriminación como de acción positiva, que los Estados deberán implantar para garantizar que los más de 650 millones de personas con discapacidad del

² Tal y como se establece en el Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (BOE nº 96 de 21 de abril de 2008).

mundo puedan disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones con las demás personas. Uno de sus objetivos es, por tanto, contribuir a paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y promover su participación con igualdad de oportunidades, en todos los ámbitos de la vida: civil, político, económico, social y cultural.

Todos estos logros -el cambio de forma de pensar, el valor al respeto de los derechos humanos- implican tener en cuenta el principio de normalización entendido, en términos generales, como el derecho de toda persona a llevar una vida lo más normal posible. El principio de normalización no tiene la pretensión de convertir en normal a una persona discapacitada, ni sobreprotegerla, ni mucho menos discriminarla positivamente. Lo que defiende es el reconocimiento de los mismos derechos básicos que asisten al resto de la ciudadanía del mismo país y de la misma edad. Supone, por tanto, la plena aceptación de la persona, con sus limitaciones, capacidades y características diferenciales, a la vez que la total igualdad de oportunidades en el uso de los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar sus posibilidades al máximo y vivir una vida lo más normal posible (Perrin, 1989; Arias, 1994).

En el campo de la educación la consecuencia más importante de la aplicación práctica del principio de normalización ha sido la integración educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad en el sistema educativo ordinario. De esta forma, el principio de normalización se convierte en el fundamento a partir del cual se debe planificar el servicio educativo con las modificaciones y adaptaciones necesarias para que pueda responder a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes. Para ello es preciso tener en cuenta, también, los principios de sectorización e individualización.

Es decir, la integración educativa, intenta sustituir homogeneidad por diversidad, llevando implícito un cambio en los valores y normas -no sólo

en el contexto académico sino en toda la sociedad- a través de una correcta interpretación del principio de normalización.

Por otro lado, la integración educativa, implica un cambio conceptual y terminológico que va surgiendo a raíz de las renovaciones y avances sociales e ideológicos. En este sentido el uso del término necesidades educativas especiales fue clave en el campo de la integración educativa. En oposición al concepto de deficiencia, esta nueva terminología -utilizada por primera vez en 1978 en el Informe Warnock en Gran Bretaña- pone el énfasis en las modificaciones que debe experimentar el contexto educativo para responder adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

Pero ¿qué entendemos por integración educativa? En el siguiente apartado intentaremos dar respuesta a esta cuestión, permitiéndonos, de este modo, tener una visión más clara de las importantes implicaciones que este hecho tiene, no sólo para las personas con discapacidad sino para toda la sociedad actual. No olvidemos, siguiendo a Rivas (1997) que el constante proceso de cambio social en el que se encuentra la sociedad es solamente posible cuando se propician las exigencias de una mayor educación en todos los ciudadanos sin excepción.

1.1.2. Acercamiento al concepto de Integración Educativa

Acercarse al concepto de integración educativa nos ayuda a tener una visión más amplia, y diversa de la integración en el contexto académico. Nos permite revisar distintos puntos de vista, teniendo en cuenta que cada uno de ellos tiene relación con los acontecimientos pasados y presentes comentados en el apartado anterior. Observamos claras variaciones entre los diferentes autores, encontrando desde amplias definiciones hasta conceptualizaciones más precisas, restrictivas y diversificadas.

Una de las primeras interpretaciones proviene de Birch (1974), quien entiende la integración como unificación de las educaciones ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los niños y niñas en función de sus necesidades de aprendizaje. El citado autor señala, ya en esa época, que dicha integración podrá realizarse en cualquier nivel educativo, desde la etapa preescolar hasta terminar la educación secundaria y aún después.

También desde una perspectiva genérica, Kaufman, Gottlieb, Agard y Kukic (1975) conceden importancia a la cantidad de tiempo compartido, la programación individual y la responsabilidad de los profesionales.

Otros autores proponen criterios más específicos indicando, como condiciones esenciales, que el alumno a integrar permanezca en el programa ordinario al menos la mitad de su jornada escolar, que no sea etiquetado categóricamente o que las técnicas educativas estén de acuerdo con el principio de normalización (MacMillan, Jones y Meyers, 1976; Schultz y Turnbull, 1983).

Desde el Centro de Estudios de Integración en Educación (CSIE, 1982), se perfila el concepto de integración considerando como única variable el tiempo de permanencia en el aula ordinaria.

Renau (1984), conceptualiza la integración como un proceso que va más allá de la mera presencia física, defendiendo que la integración implica que un niño con necesidades educativas especiales sea acogido en la escuela ordinaria y desarrolle en ella no sólo su vida como escolar, sino como ser social.

La definición ofrecida por la Asociación Americana de Ciudadanos Retrasados (NARC, 1987), es más explícita y responde al concepto tal y como se entiende en EEUU "Mainstreaming". En realidad, proporciona una definición en la que hace referencia a que la integración se desarrolla

aportando una serie de alternativas instructivas y de aula apropiadas para desarrollar un plan educativo individual, que permita la máxima interacción social, instruccional y temporal, entre todos los alumnos en el transcurso de la jornada escolar.

Reynolds y Birch (1988), establecen tres modalidades de integración diferenciando entre integración física, integración social e integración instruccional. Para ellos la integración física consiste únicamente en compartir espacios o dependencias. La integración social supone ofrecer oportunidades de interacción con compañeros y compañeras. Y la instruccional implica el acceso a los aprendizajes en los mismos lugares.

Por su parte, Salend (1990) determina que la integración requiere la ubicación planificada y supervisada de los alumnos con deficiencias, en clases ordinarias y durante la mayor parte del programa educativo, tanto académico como social, teniendo el profesor gran responsabilidad en la consecución de este proceso. Asimismo, considera que la integración es un proceso dinámico y continuado que requiere la comunicación y el compartir la información entre los educadores ordinarios y especiales, así como el personal auxiliar y los padres.

León (1998), realizó un análisis de las distintas definiciones sobre integración y extrajo una serie de rasgos comunes que resumió en: 1. es un proceso dirigido a todo el alumnado, 2. es temporal, instructivo y social y no se restringe al ámbito escolar, 3. ofrece unos servicios propuestos en distintas alternativas, 4. su objetivo es satisfacer las necesidades de aprendizaje respetando las individualidades y 5. la educación se lleva a cabo en ambientes no restrictivos.

Más recientemente, Verdugo (2003) compendia las características de la integración educativa afirmando que proporciona oportunidades para aprender por la interacción cotidiana; prepara a los estudiantes para la

vida; promueve el desarrollo académico y social de los alumnos con necesidades educativas especiales; fomenta la comprensión y aprecio por las diferencias individuales; promueve la dotación de servicios para todos los estudiantes y difunde las habilidades de profesionales especialistas dentro del sistema educativo.

Las definiciones desarrolladas a partir de los años 90, empiezan a dar una visión diferente de la integración, y se empieza a oír hablar de educación inclusiva como el máximo exponente de evolución y maduración del proceso de integración educativa.

1.1.3. Hacia un modelo de Educación Inclusiva

El proceso de integración educativa ha dado lugar a distintos modelos en base a las distintas concepciones teóricas. Estos modelos se basan, principalmente en la provisión de servicios o en el tiempo de permanencia en contextos normalizados. Por ello, todos comparten la presentación de una amplia gama de alternativas educativas estructuradas en un continuo de programas para hacer frente a las necesidades individuales manifestadas por cada estudiante (Dueñas, 1991).

Uno de los modelos más ampliamente aceptado, y que mejor representa la interpretación de la integración educativa como un continuo de servicios educativos, es el Modelo de Cascada propuesto por Deno (1970) y defendido y completado por otros autores (Reynols y Birch, 1977; Copex, 1976; Monereo, 1985; Lewis y Dooriag, 1988; Berdine y Blackhurst 1985; MEC, 1988). Este modelo presenta un espectro de diez alternativas en función de las características del contexto, pasando de un nivel de máxima integración en el que el alumno con discapacidad comparte aula con el resto de sus compañeros y compañeras con pocos o ningún servicio de apoyo (nivel 1); al nivel de ausencia de integración en el que las necesidades de la persona con discapacidad son atendidas en centros

hospitalarios o instituciones asistenciales (nivel 10), pudiendo pasar por todos los demás estadios intermedios.

Dentro de esta misma tendencia, que trata de teorizar la integración siguiendo criterios de niveles sucesivos, encontramos el análisis realizado por Monereo (1985) quien delimita cuatro niveles de integración, de forma que cada uno de ellos es interpretado como requisito necesario para optar al siguiente hasta conseguir las condiciones de vida más normalizadas para cada sujeto. Así, distingue entre integración física, integración funcional, integración social e integración societal. Esta última constituye el nivel máximo de integración ya que consiste en que la persona con discapacidad disfrute de unas condiciones de vida normales en el seno de la comunidad a la que pertenece, compartiendo derechos y deberes con el resto de sus conciudadanos.

En nuestro país, el Ministerio de Educación y Ciencia (1988) prefiere definir las modalidades de escolarización en función de las adaptaciones curriculares que cada estudiante precise. Entiende por adaptaciones las modificaciones que deben realizarse en el currículum ordinario y que pueden afectar a elementos periféricos y/o propiamente curriculares. En función del tipo y dimensión de estas modificaciones se establecen tres tipos de adaptaciones: adaptaciones de acceso, adaptaciones curriculares no significativas y adaptaciones curriculares significativas. Las adaptaciones de acceso hacen referencia a cambios en la distribución y organización del espacio, los materiales y las formas de comunicación. Las adaptaciones curriculares no significativas implican modificaciones en la metodología y la evaluación. Las adaptaciones curriculares significativas suponen cambios en los contenidos y objetivos del programa y por ende, en la metodología y evaluación. En cualquier caso, siempre se parte de la programación general del aula que debe ser flexible y abierta para asimilar

los cambios necesarios que permitan responder a las necesidades educativas especiales de cada estudiante.

Como puede deducirse, estos modelos están íntimamente relacionados con el concepto de ambiente menos restrictivo³ y su interrelación con las necesidades especiales y el grado de alternativas necesarias en función de ellas. Un estudiante con discapacidad podría ubicarse en una de las alternativas siempre en función de sus necesidades, habilidades, capacidad y motivación (Stephens, Blackhurst y Magliocca, 1982). Además, se caracteriza por su flexibilidad y dinamismo permitiendo el paso rápido a niveles inferiores y requiriendo una evaluación que justifique el paso a niveles superiores.

A pesar de los intentos de integración educativa, muchos estudiantes con necesidades educativas especiales siguen encontrándose en situación de exclusión. Esto provoca que en los años noventa del siglo pasado, se empiece a introducir el concepto de inclusión en el ámbito de la atención a la diversidad, para poner de manifiesto la situación de exclusión educativa y social en la que se encontraban muchos estudiantes con necesidades educativas especiales. Este movimiento está directamente relacionado con el proceso de integración educativa que venía desarrollándose en diferentes países del mundo y su objetivo principal es superar las limitaciones de la puesta en práctica del mismo.

El nuevo concepto de inclusión va más allá de lo que podemos considerar integración de las personas con discapacidad. No se trata solamente de compartir el aula, disponer de recursos especiales y recibir respuesta a las necesidades educativas especiales, sino de situar el énfasis en las características de la institución educativa para convertirla en un contexto de aprendizaje para todos.

³ Implica la educación conjunta, en la máxima medida posible, de estudiantes con alguna necesidad educativa especial y de aquellos que no presentan dichas necesidades.

Sus precursores teóricos, Stainback y Stainback (1989) y Reynolds, Wang y Walberg (1987), plantean que la inclusión total supone la capacidad del sistema educativo para ofrecer programas adecuados a todos los estudiantes integrados académicamente. Es importante que estos programas les estimulen y se ajusten a sus capacidades y necesidades, además de brindar cualquier apoyo y ayuda que pudieran necesitar, tanto ellos como sus profesores, para lograr el éxito. En otras palabras, la inclusión total significa que todos pertenecen, apoyan y reciben apoyo por parte de sus compañeros y personal escolar.

Se trata de ir ganando terreno en materia de derechos humanos y educativos lo que, a su vez, va provocando cambios en las actitudes y respeto hacia las personas con discapacidad (Skrtic, 1991; Ballard, 1997).

El movimiento inclusivo recibió un impulso importante en el Congreso Mundial de la UNESCO sobre la Educación en Necesidades Educativas Especiales, celebrado en Salamanca en 1994. Es en este evento donde se utiliza por primera vez el concepto de "inclusión" (inclusive education). Este término, inglés en su origen y difícil de traducir en su pleno sentido en otras lenguas, pretende marcar una diferencia neta con la integración con el claro objetivo de buscar el acceso real a una educación de calidad para todos basada en la adquisición de conocimientos y no únicamente en la mera integración social.

A partir de la Declaración de Salamanca, se han ido elaborando modelos teóricos para dejar claros los elementos y características de la escuela inclusiva. En este sentido, Ballard (1997) considera que una escuela inclusiva es aquella que no discrimina la discapacidad, la cultura y el género e implica a todos los estudiantes de una comunidad educativa sin ningún tipo de excepción.

Siguiendo a ciertos autores que apoyan y ratifican la importancia de la educación inclusiva (Carrión, 2001; Sandoval, 2002; Arnaiz, 2003 y Miñambres, 2004,) y que analizan las importantes diferencias entre integración educativa y educación inclusiva (Priante, 2002 y Martínez, 2006), defendemos la inclusión porque todos formamos parte de la sociedad y por tanto nadie debe quedar fuera de la misma.

“Una sociedad que excluye a varios de sus miembros o grupos es una sociedad empobrecida. Las acciones para mejorar las condiciones de la personas con discapacidad llevarán al diseño de un mundo flexible para todos” (Declaración de Madrid, 2002, p. 3).

Los Estados deben asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

“Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre” (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, artículo 24, p. 19).

1.1.4. La Integración Educativa en la Educación Superior

La Universidad entendida como conjunto de unidades educacionales dedicadas a la enseñanza superior tiene entre sus múltiples funciones, no sólo la generación del conocimiento científico, el desarrollo de las artes y del conocimiento social y su divulgación, sino también, la participación en la formación cultural e ideológica de la sociedad y con ello, en la formación de valores, actitudes y representación de la propia sociedad a la que pertenece.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI⁴, recoge el significado de las enseñanzas superiores en la actualidad, haciendo referencia, en alguno de sus 17 artículos, al principio de Igualdad de Oportunidades: su función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva (artículo 2), la igualdad de acceso (artículos 3 y 4), la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad (artículo 7), la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades (artículo 8), el uso de métodos educativos innovadores (artículo 9), la importancia del personal y los estudiantes (artículo 10), la evaluación de la calidad (artículo 11) y el desafío y potencial de la tecnología (artículo 12).

Esta referencia ha servido de base para coordinar los sistemas nacionales de Educación Superior de la mayor parte de las naciones europeas, dando lugar a diversas reuniones de expertos universitarios y representantes de los distintos países. De todas ellas, probablemente la más importante fue la reunión de los ministros europeos de educación celebrada en Bolonia en 1999, que ha dado nombre al proceso de armonización en el que estamos comprometidos actualmente. Dicho proceso se ha ido concretando en sucesivas reuniones como la de Lisboa en el año 2000, Praga en 2001, Berlín en 2003, Bergen en 2005, Londres en 2007 y la última en abril de 2009 en Lovaina.

Asimismo, conviene mencionar que la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el punto 5 del artículo 24, referido a Educación, señala la obligación de los distintos Estados de asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en

⁴ Celebrada en París del 5 al 9 de octubre de 1998.

igualdad de condiciones con los demás. Para ello es imprescindible que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

No podemos perder de vista, tal y como comenta Salvador (2001), que la Universidad es una institución pública, de carácter social y educativo, cuya legitimidad racional deriva de la triple dimensión de su finalidad: la construcción, desarrollo y crítica del conocimiento, el desarrollo profesional y la intervención social.

El papel socializador de la universidad ha propiciado que la consecución de un título universitario constituya un objetivo prioritario para la población actual, llegando a producirse el fenómeno de masificación que venimos observando desde los años 70. Por otra parte, las mejores perspectivas laborales de los titulados universitarios, la diversificación de las enseñanzas superiores, y el mayor prestigio social que confiere una titulación superior son otros factores que explican, en parte, esta masificación.

Unido a este fenómeno de masificación, se ha producido la llegada a la universidad de colectivos minoritarios, como es el caso de estudiantes con discapacidad, que hasta hace poco tiempo tenían vetado el acceso a la educación superior y, salvo algunas excepciones, no llegaban a completar sus estudios básicos (INE, 2001).

La realidad nos demuestra que cada vez es mayor el número de estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios superiores. Son varias las razones que han hecho posible este fenómeno. Siguiendo a Ávila (1998), podemos destacar las relacionadas con: 1. el cambio de paradigma, desde modelos médicos a modelos psicosociales, en la explicación de la discapacidad y en los modelos de intervención.; 2. el apoyo social dispensado a las familias que tienen hijos con discapacidad para participar en contextos educativos normalizados; 3. la apuesta de un

sistema educativo sensible y flexible que ha conseguido que los estudiantes con discapacidad, integrados en contextos normalizados, superen con éxito los niveles de educación secundaria no obligatoria y las pruebas de acceso a la educación superior; y 4. el avance de las ayudas técnicas como herramientas fundamentales para colaborar en el desarrollo de la autonomía personal y la participación social.

Teniendo en cuenta estas razones podemos profundizar en los posibles factores implicados en el proceso de integración educativa en el nivel universitario, aspecto que vamos a tratar a continuación.

1.2. FACTORES IMPLICADOS EN LA INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA

La institución universitaria como entidad encargada de preparar a los estudiantes para una participación activa y completa en la comunidad (Arnáiz, 2005), se preocupa por llevar a cabo los principios generales de igualdad de oportunidades desde el enfoque de la educación inclusiva, entendiendo la respuesta a las necesidades de los estudiantes como una medida de calidad educativa. Por tanto, la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior conlleva un proceso de normalización que debe partir de políticas integradoras y desembocar en programas singulares en cada realidad específica (Ávila, 1998).

La evidencia nos demuestra que existen diferencias en el acceso a los estudios superiores entre las personas con discapacidad y la población sin discapacidad. En los últimos años menos del uno por ciento⁵ de los universitarios son estudiantes con discapacidad (Sanz, 2005)⁶. La discapacidad, por tanto, sigue estando infrarrepresentada en la Universidad, con todo lo que ello implica de menores oportunidades

⁵ Datos referentes al curso 2004-2005 estiman en cerca de 7000 el número de alumnos con discapacidad que cursan sus estudios en las universidades españolas (un 0,56% del total) (Peralta, 2007).

⁶ Vicepresidenta del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

personales y sociales a la hora, por ejemplo, de acceder a empleos de calidad, con niveles retributivos dignos, estables y con opciones de promoción.

El acceso a la Universidad y a los propios estudios universitarios está plagado de barreras y procesos de selección, filtros que no tienen en cuenta las posibilidades reales del alumno (Alcantud, 1995; Figuera, 1996). Sin embargo, en los últimos años, el porcentaje de alumnos que se matriculan en los estudios universitarios se está viendo incrementado notablemente cada curso académico (de la Red, de la Fuente, Gómez y Carro, 2002), lo cual hace necesario profundizar en los posibles elementos que pueden estar incidiendo en este cambio.

El conocimiento de los factores que favorecen una universidad incluyente, ayudan a entender mejor la problemática de las personas con discapacidad que alcanzan los estudios superiores. En este sentido, muchos autores defienden que entre los factores que favorecen una universidad incluyente se encontrarían el aprovechamiento de los apoyos y recursos naturales, las actitudes de la comunidad universitaria, la autodeterminación de las personas con discapacidad y la consideración de la atención a la diversidad como criterio de calidad educativa (Priante, 2002; Foster, Long y Snell, 1999; Cardon y Scout, 2000; Hurst, 1998; Alcantud, 1997; Escandell y Santiago, 1998; Watts y Van Esbroeck, 1998 y Vieira, Junquera y Vidal 2004).

Asimismo es importante determinar cuáles son los posibles agentes que pueden poner en peligro el principio de igualdad de oportunidades en las instituciones universitarias. Algunos autores (Alcantud, 1994; Friehe, Aune y Leuenberger, 1996 y Alcantud, Ávila y Asensi, 2000) han analizado las dificultades con las que pueden encontrarse los estudiantes con discapacidad en el entorno universitario. De este modo, Alcantud (1994) considera que los factores de riesgo o factores potenciales de segregación

que pueden hacer tambalear la integración y el principio de igualdad de oportunidades en la universidad pueden ser la aptitud física y aprovechamiento, la sanidad y seguridad, las relaciones sociales y las actitudes.

Conocer ayuda a actuar, por eso para conocer la realidad de las personas con discapacidad en la Universidad es imprescindible recoger la opinión de los propios estudiantes con discapacidad respecto al análisis de su situación en la universidad (McBroom, Sikka y Jones, 1994; y Alcantud, 1995). Desde esta perspectiva, los alumnos y alumnas universitarios con discapacidad consideran que los factores más entorpecedores en su integración son aspectos relacionados con la aptitud física seguidos de los referidos a la organización académica, principalmente los relacionados con los sistemas de evaluación (Bilbao, 2008).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, a continuación vamos a analizar alguno de los factores que desde nuestro punto de vista pueden influir en la integración de las personas con discapacidad en el contexto universitario.

1.2.1. Factores Personales

1.2.1.1. Tipo de discapacidad

Para poder valorar la situación de la población de estudiantes con discapacidad, se debe considerar, no solo el número de estudiantes, sino también el tipo de discapacidad y el grado de la misma (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000). Una de las características que más diferencia al grupo de personas con discapacidad es su gran heterogeneidad. Por ello conviene tener en cuenta que

“las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, artículo 1, p. 4).

Respecto a los aspectos que impactan de una persona, el primero es su aspecto físico, lo cual en el caso de las personas con discapacidad puede constituir un hándicap importante para su integración. En muchas ocasiones, debido a estereotipos sociales, asociamos discapacidad física o sensorial a bajo nivel intelectual aunque la evidencia empírica demuestre lo contrario. Esto puede explicarse por la necesidad que tienen estas personas de usar dispositivos especiales, transportes adaptados, ritmos más lentos de aprendizaje, ausencias de clase por problemas médicos, etc. que conforman una visión alterada de la realidad.

Según distintos estudios, los tipos de discapacidad que más frecuentemente engrosan las listas universitarias son las limitaciones motóricas y las sensoriales (Alcantud, 1997 y Rivas, 1997).

Siguiendo a Ávila (1998) en la Universidad de Valencia el porcentaje de alumnos con algún tipo de discapacidad física, motórica o manipulativa representa el mayor de todos los grupos (45.5%), seguido del de discapacidad visual (23.4%), discapacidad auditiva (21.3%), enfermedades crónicas (9%) y plurideficiencias (0.7%). Hecho que es corroborado por Polo y López-Justicia (2007), quienes comentan en relación a un estudio realizado en la Universidad de Granada que la mayoría de los alumnos participantes presentan discapacidad motórica (44.8%), discapacidad sensorial (auditiva 27.6% y visual 24.1%) y multideficiencias (3.4% conjuntamente discapacidad visual, auditiva y motora). Por su parte Aguado y cols. (2006) y Real y cols. (2008) en un trabajo llevado a cabo en

la Universidad de Oviedo, refieren que los alumnos presentan discapacidad física en su mayoría (50%), y en menor porcentaje, enfermedad crónica (25%), discapacidad visual (15%), discapacidad auditiva (7.5%) y trastorno mental (2.5%). Asimismo constatan que varios de los casos muestran discapacidad múltiple.

Al referirnos al tipo de discapacidad, quisiéramos hacer una mención especial a ciertos tipos de discapacidad que estando presentes en nuestras aulas han sido, por el momento, poco estudiadas dentro del ámbito universitario. Nos referimos a la discapacidad asociada a la enfermedad mental, al síndrome de Asperger y al trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH).

La enfermedad mental forma parte de la vida, y esta realidad debiera estar presente en todos nosotros. En el informe “La Salud Mental en el Mundo”⁷, de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006), se estima que unos 450 millones de personas sufren trastornos mentales o neurológicos o problemas psicosociales como los relacionados con el abuso de alcohol y drogas. Una persona de cada cuatro se verá afectada por un trastorno mental en algún momento de su vida. Cada año más del 30% de la población mundial sufrirá alguna enfermedad de este tipo. El 14% de las enfermedades en todo el mundo corresponden a patologías psiquiátricas. De entre ellas la depresión grave se sitúa ya en el cuarto lugar entre las 10 causas principales de carga mundial de morbilidad y, si las previsiones son correctas, en el término de los próximos 20 años llegará a ocupar el segundo lugar.

En España, según los últimos datos del Ministerio de Sanidad y Política Social (2008) casi 1 de cada 10 españoles padece al menos un

⁷ Organización Mundial de la Salud (2006). *Colaboremos por la salud. Informe de la salud en el mundo*. Ginebra: OMS.

trastorno mental en la actualidad, y el 15% de la población lo padecerá a lo largo de su vida.

Nuestros alumnos y alumnas no son ajenos a las enfermedades mentales, a trastornos que pueden afectar su funcionamiento global. Muchos jóvenes son vulnerables a presentar estados de ansiedad, miedos y fobias, respuestas de estrés, estados depresivos, ideas de suicidio, problemas con la alimentación, dificultades para dormir, adicciones, etc., y otros llegan a nuestras aulas, realidad que hemos podido constatar desde nuestra práctica docente, con el diagnóstico de una enfermedad mental concreta (anorexia, esquizofrenia, trastorno obsesivo compulsivo, etc.).

Todo ello indica que la enfermedad mental está presente en nuestras universidades, en nuestras aulas y que la mayor parte de las veces pasa desapercibida, resultando invisible a nuestros ojos. Algunos alumnos lo comunican, pero otros muchos, principalmente por miedo al estigma, conviven con su enfermedad sin recibir la ayuda o apoyo que pudieran necesitar.

Si, como sabemos, es difícil encontrar documentación sobre discapacidad y estudios superiores, esta dificultad aumenta al centrarnos en la discapacidad vinculada a enfermedad mental. Es importante tomar conciencia de este hecho y que en los estudios que se llevan a cabo sobre discapacidad se incluya el colectivo de estudiantes universitarios con enfermedad mental.

Otro tipo de discapacidad poco estudiada en el contexto universitario es el trastorno o síndrome de Asperger que se incluye dentro de los Trastornos del Espectro del Autismo⁸ (TEA), constituyendo el extremo más

⁸ Según las clasificaciones internacionales vigentes (DSM y CIE) se incluiría dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), sin embargo este término es considerado, por muchos autores, como impreciso y se tiende a compartir la idea del autismo como continuo, es por eso que se utiliza el término Trastornos del Espectro del Autismo, término que incluye el trastorno autista, el trastorno de Asperger y el trastorno del desarrollo no especificado.

moderado o leve dentro de este espectro. Comparte con el resto de los TEA la alteración cualitativa y muy temprana del desarrollo de tres capacidades o funciones psicológicas fundamentales: la capacidad para establecer interacciones sociales, la comunicación verbal y no verbal, y la imaginación. Sin embargo, las personas con trastorno de Asperger tienen niveles de inteligencia normal o incluso superior, y un estilo cognitivo peculiar que les permite desarrollar, en muchos casos, talentos específicos y habilidades que facilitan el éxito académico y profesional. Presentan habilidades básicas de lenguaje normales, aunque manifiestan casi siempre dificultades en lo que se refiere al lenguaje pragmático y social.

Al igual que ocurre con la enfermedad mental y otras discapacidades, las personas con síndrome de Asperger, pueden seguir una trayectoria educativa ordinaria si se les proporcionan los apoyos adecuados. La mejora tanto en el conocimiento y detección del trastorno como la intervención y respuesta educativa desde etapas tempranas, facilita que se amplíen las posibilidades formativas de estas personas y puedan acceder cada vez en mayores porcentajes a los niveles de educación superior.

Las personas con Síndrome de Asperger están presentes en nuestras universidades, sin embargo éstas, en general, no están preparadas para atender de manera específica sus necesidades, careciendo de estrategias para acoger y apoyar al alumno con Síndrome de Asperger en el momento de su incorporación a la universidad y a lo largo de todo su itinerario académico⁹. En la actualidad para posibilitar este acceso se está recurriendo a entidades especializadas en busca de asesoramiento y apoyo.

⁹ Conscientes de esta realidad, desde el Programa APÚNTATE (Apoyos Universitarios a Personas con Trastorno Autista y Trastornos del Espectro, que se está llevando en la actualidad en cuatro universidades españolas entre las que se encuentra la UBU) se ha creado en la edición 2009/2010 la guía *“Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con Síndrome de Asperger. Necesidades y propuestas de actuación”*.

A partir del 7 de enero de 2009 la Consejería de Educación de Castilla y León ha incluido a los niños y niñas con Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) en la categoría de necesidades educativas especiales. Este hecho -presente ya en otras Comunidades autónomas, y de gran importancia puesto que va a influir en el tipo de atención que el niño y niña reciba desde los centros escolares- se va haciendo realidad en nuestra Comunidad. Es por esto que también merece ser tenido en cuenta cuando hablamos de integración universitaria.

El TDAH es un trastorno que persiste en la vida adulta. El porcentaje de personas adultas que presentan este trastorno es lo suficientemente alto como para ser tenido en cuenta (se habla de alrededor de un 4%). En esta etapa de la vida, si bien es cierto que algunos síntomas cambian -la hiperactividad y la impulsividad se reducen- la inatención se mantiene. La sensación de agitación suele ser más subjetiva, más interior que exterior, menos observable, aunque generalmente sigue existiendo tanto una gran actividad exterior como la necesidad de estar siempre ocupado, haciendo algo.

Esta condición no puede pasar desapercibida en nuestras universidades, a ellas acuden¹⁰ o acudirán en un futuro próximo, estudiantes que fueron diagnosticados en su infancia, y que por tanto han recibido y reciben tratamiento, o bien estudiantes que descubren lo que les ocurre mientras están realizando sus estudios universitarios.

La persona con TDAH no es un persona problemática, sino una persona que tiene un problema y que como cualquier estudiante tiene derecho a la educación superior y a recibir, desde la institución universitaria, los apoyos y ayudas que precise. La persona con TDAH tiene los conocimientos y nuestra obligación como miembros de la institución

¹⁰ Recientemente se va consiguiendo que esta problemática se tenga en cuenta a la hora de realizar las pruebas de acceso a la universidad.

universitaria es poner los recursos necesarios para permitirle demostrar lo que sabe (Martínez y Bilbao, 2009).

Desde la institución universitaria debemos ayudar a las personas que presentan estas dificultades, al igual que a las que presentan otras discapacidades, a que su paso por la universidad sea lo más óptimo posible, de manera que consigan una mejor adaptación y una buena calidad de vida.

Si bien es cierto que el tipo de discapacidad influye en el proceso de integración educativa, conocer la discapacidad que presentan los estudiantes que cursan estudios universitarios, resulta en muchos casos complejo. Sin menospreciar las fuentes consultadas, somos conscientes de que los datos estadísticos acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores¹¹ se obtienen de manera muy diversa, siendo la autodeclaración en los impresos de matrícula y la información sobre el uso de los servicios de atención a la discapacidad existentes en la mayor parte de las universidades españolas, los métodos más empleados. En otros casos, los datos aportados proceden de los docentes o gestores de los centros.

La ausencia de datos reales sobre las características de los estudiantes universitarios con discapacidad que hay matriculados en la universidad, requiere que hablemos de números aproximados y no totalmente fiables. Sin embargo, lo que si es cierto es que el número de personas que se autodeclaran y las atendidas tiende a aumentar a medida que los servicios de apoyo se consolidan en las universidades.

No obstante dado que las personas con discapacidad, presentan una gran variabilidad en función de su discapacidad y características personales (Alcantud, 1997) y teniendo en cuenta la influencia de estas

¹¹ Según Alcantud, Ávila y Asensi (2000) no se encuentran datos estadísticos acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas con anterioridad a 1995.

características en las necesidades educativas específicas, resultaría de gran interés disponer en cada universidad de un censo real, con el fin de planificar las actuaciones de forma personalizada.

Esta necesidad se está viendo satisfecha en las universidades españolas, y tal y como señala Bilbao (2008) en el curso 2005/06, 40 universidades de nuestro país contaban con datos estadísticos sobre estudiantes con discapacidad matriculados en sus diferentes titulaciones, suponiendo -en ese curso académico- un total de aproximadamente 6689 alumnos con discapacidad en las universidades españolas. Datos, que si bien no reflejan la realidad, nos animan a seguir instando a las universidades a elaborar un censo que permita conocer la presencia real de los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, sin olvidar que muchos casos seguirán en el anonimato por decisión propia del estudiante.

1.2.1.2. Autodeterminación¹² de las personas con discapacidad

Hablar de autodeterminación es hablar de derechos, de competencias, de acción, de ética, de responsabilidad, de autoridad y de libertad. Hace referencia a las capacidades y actitudes requeridas para que la persona actúe como el principal agente causal en su propia vida y en una adecuada interdependencia social (Priante, 2002). Sin embargo no podemos obviar que el interés por la conducta autodeterminada es muy reciente, y por lo tanto, apenas existen datos sobre sus consecuencias en el ámbito educativo (Verdugo, 2001).

Hasta hace poco tiempo las personas con discapacidad han sido objetos pasivos de las decisiones de sus propias vidas erigiéndose protagonistas de sus decisiones la familia, los profesionales y la sociedad

¹² "Autodeterminación es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias" Wehmeyer (1992, p. 92).

en general. En la actualidad, estamos asistiendo a un cambio y se está empezando a tener en cuenta que deben ser las propias personas con discapacidad las que participen de forma activa en todos los servicios y recursos que precisen. Esta condición es imprescindible cuando hablamos de una población adulta, como es el caso del colectivo universitario, que tiene capacidad para manifestar sus necesidades y valorar los servicios dirigidos a satisfacerlas.

En el contexto de las necesidades educativas especiales, incluso disponen de un bagaje de experiencias, adquiridas a lo largo de su escolaridad anterior, que pueden aportar a la institución universitaria en pro de mejorar la respuesta educativa y de fomentar actuaciones normalizadas que respeten el principio de igualdad de oportunidades.

A pesar de que se van produciendo avances, la participación de las personas con discapacidad, a nivel local, regional o estatal, en los organismos en los que se toman decisiones sobre sus vidas, es todavía escasa. Incluso la presidencia y administración de muchas asociaciones de personas con discapacidad son regentadas por personas que no forman parte de este colectivo. Ante esta situación, nos planteamos si las personas con discapacidad no tienen cualificación para desempeñar estos cargos o tal vez, el principal problema sea las bajas expectativas de los profesionales, padres y sociedad respecto a las posibilidades que les otorgan.

La llegada de estudiantes con discapacidad a la educación superior puede suponer un avance importante en este terreno. Cuando contemos con titulados con discapacidad en los distintos ámbitos del saber y su presencia en puestos cualificados sea representativa, es posible que las actitudes y prejuicios cambien y las personas con discapacidad puedan formar parte de los órganos de gestión en los que se deciden los servicios y recursos que necesitan.

Las personas con discapacidad, al igual que el resto de las personas, tienen intereses y preferencias, de manera que su capacidad de autodeterminación les permite elegir en función de ellos. De este modo van a poder tomar decisiones respecto a muchas cuestiones importantes para su desarrollo y crecimiento personal como es elegir sus actividades de tiempo libre, la carrera a realizar o las materias optativas a cursar, entre otros aspectos.

Además de la capacidad de autodeterminación, siguiendo a Castaño (1995), podemos afirmar que también otros aspectos personales pueden influir de manera positiva o negativa en la incorporación al mundo universitario. Entre ellos, este autor destaca la autoestima, la ansiedad, el autocontrol, la perseverancia y la introversión/extroversión.

1.2.2. Factores Familiares

Es un hecho universalmente aceptado que la presencia en las familias de un hijo con algún tipo de minusvalía grave, sea física o psíquica, constituye un factor potencial que, perturba la dinámica familiar. Esto es así porque la convivencia con una persona con este tipo de características puede provocar cambios importantes en la vida personal de los demás miembros -fundamentalmente los padres y hermanos- y en las relaciones entre ellos (Cuxart, 1997).

Las primeras investigaciones sobre familias con niños con discapacidad reflejaban un modelo patológico en el que se asumía automáticamente que las familias sufrían como consecuencia del niño (Byrne y Cunningham, 1985). Frente a estos estudios que sólo buscaban resultados negativos, se adoptaron otros modelos que intentaban analizar la influencia que ciertos factores tienen sobre el estrés familiar¹³, en el caso

¹³ El estrés familiar se define como un estado que surge por un desequilibrio entre la percepción de las demandas y las capacidades para hacerles frente.

de familias con algún miembro con discapacidad. En este sentido, uno de los modelos que más se ha usado es el modelo multivariado de factores en interacción (modelo simple ABCX) ideado por Hill (1949, 1958) y utilizado para determinar el estrés en familias con distintos trastornos. En dicho modelo, el factor “a” (evento estresor) interactuando con “b” (recursos) y con “c” (la definición que la familia hace del evento) produce “x” (crisis).

Este modelo no explicaba los ajustes que hace la familia para adaptarse a las nuevas demandas que se van planteando a lo largo del tiempo. Para solventar esta carencia McCubbin y Patterson (1983) amplían el modelo simple añadiendo nuevas variables. Proponen el Modelo del Doble ABCX de Ajuste y Adaptación en el que el factor aA (evento estresor y/o acumulación de demandas) en interacción con el factor bB (recursos existentes antes de la crisis y nuevos recursos) y con el factor cC (percepción o significado que la familia atribuye al acontecimiento estresante y a su capacidad para manejarlo) produce un resultado de adaptación o factor xX (niveles de estrés).

Estos modelos defienden que cualquier evento, como la discapacidad de un miembro de la familia, tendrá diferentes significados y efectos para cada individuo y que sólo él puede evaluar si el efecto es angustioso. El efecto potencial de ese evento será modificado por la disponibilidad y la utilización de recursos y estrategias para enfrentarlo (Cunningham, 2000). Dichos recursos pueden ser físicos (salud, energía y vigor), utilitarios (financieros, alojamiento, empleo), sociales (redes sociales y sistemas de apoyo) y psicológicos (sistemas de creencias, habilidades para resolver problemas, personalidad).

Por otra parte, desde perspectivas centradas en la psicología positiva se dan especial importancia a los efectos positivos de tener en la familia un miembro con discapacidad. Estas familias no solamente afrontan

sino que crecen y se benefician positivamente de tener un hijo o hermano con discapacidad (Knox y cols., 2000 y McMillan, 2005).

1.2.2.1. Reacciones de afrontamiento

Tener un hijo es uno de los acontecimientos vitales más importantes para un ser humano. Los vínculos afectivos entre padres e hijos, así como las emociones que se ponen en juego, son normalmente intensos. Una hija o un hijo es siempre fuente de ilusiones y miedos. El hecho de ser padres, aunque sea algo habitual, no significa que sea fácil y cuando el hijo tiene alguna dificultad grave todo puede resultar especialmente complejo (Paniagua, 1999).

Aceptar y comprender que un hijo tiene una discapacidad es un proceso que va más allá del mero conocimiento del hecho. Como cualquier suceso doloroso, la asimilación de esta situación dura un tiempo e incluso en algunos casos no llega a completarse nunca. El afrontamiento de un diagnóstico grave está determinado por el apoyo emocional que se recibe durante la consulta de diagnóstico, influyendo en el ajuste psicológico posterior (Mager y Andrykowski, 2002).

Las etapas que atraviesan los padres hasta la aceptación de la discapacidad del hijo son muy similares a las que Kübler-Ross¹⁴ (1989) estableció para explicar las reacciones ante la pérdida de un ser querido.

Normalmente hay un sentimiento de pérdida al tener un hijo con una discapacidad: los padres tienen que renunciar a la expectativa que todo padre tiene de tener un hijo sin ninguna dificultad. Es, por tanto, un proceso natural el que los padres en un principio nieguen la evidencia del problema de su hijo. Como proceso requiere su tiempo y es preciso pasar por él. Implica hipersensibilidad, labilidad emocional, incertidumbre respecto a la

¹⁴ Esta autora hablaba de cinco etapas: negación de la realidad y aislamiento; enojo, ira y agresión; negociación y regateo; tristeza o depresión y aceptación.

situación familiar, sentimientos de culpabilidad y enojo. Sin duda, todo esto va a influir directa o indirectamente en el trato, dedicación y apego hacia su hijo o hija.

Cuando los padres reciben el diagnóstico inicial, cuando conocen la noticia de que su hijo tiene una discapacidad, entran en un estado de *inmovilización*, de shock, de bloqueo y aturdimiento general, debido a la grave e inesperada noticia. Este estado puede durar de unos minutos a varios días y puede impedir incluso la comprensión de los mensajes que se están recibiendo. Por ello, es especialmente importante cuidar el momento de la comunicación inicial, aunque la fase de shock difícilmente puede evitarse, dado el carácter traumatizante de la noticia. El efecto de esta fase sobre las familias podría minimizarse si desde los primeros indicios se les apoyase y ayudase a identificar y comprender la situación (Martínez y Bilbao, 2008).

A esta fase le sigue la de *negación*, “olvidar” o ignorar el problema, funcionando en el día a día como si nada hubiera sucedido, o bien resistirse de forma más activa, cuestionando la capacidad de diagnóstico de los profesionales o considerando que se trata de un error. Un cierto grado de negación en estos momentos iniciales puede ser altamente adaptativo; posiblemente peligraría el equilibrio psíquico de los padres si adquirieran de golpe plena conciencia de la gravedad de la situación. Este periodo es peligroso para las familias puesto que puede llevar a retrasar la búsqueda de intervenciones eficaces. Pero, por otra parte, la negación es lo que hace posible la esperanza. Negar el futuro, escoger *no verlo* por ahora es algo esencial, fundamental en el proceso de aceptación (Szatmari, 2006).

Tras el shock y la negación de los primeros momentos los padres de un hijo con discapacidad, viven una serie de emociones y sentimientos. Aunque estos resulten aparentemente desajustados, constituyen los

primeros pasos inevitables hacia la adaptación, siendo necesaria su expresión para alcanzar las fases más constructivas. Las reacciones más frecuentes son: *enfado* y *culpa*. La rabia y la agresividad pueden manifestarse como estados de ánimo difusos o dirigidos hacia supuestos culpables (médicos, familiares portadores de una enfermedad). La expresión de este tipo de emociones suele ser muy mal aceptada socialmente e incluso los profesionales muchas veces no entienden que algunas actitudes y comportamientos de los padres no son ataques personales sino el reflejo del sufrimiento que están padeciendo.

En muchas ocasiones, la agresividad que produce la profunda frustración y el daño que se siente no siempre se vuelca hacia fuera en forma de enfado, sino que se dirige hacia uno mismo, con sentimientos de culpa. Algunos padres se atormentan buscando posibles causas de las dificultades de su hijo, otros se sienten culpables por estar ellos bien mientras su hijo padece algún tipo de déficit y otros se sienten muy culpables al constatar el rechazo que a ellos mismos les produce la discapacidad de su hijo.

El inicio del convencimiento de que el hijo sufre una afectación grave e irreversible puede conducir a los padres a un estado de profunda y lógica desesperanza, que puede derivar en un estado de depresión. Vivir en toda su dimensión la profunda tristeza que causa que un hijo tenga serias dificultades puede ser uno de los pasos fundamentales para acceder a una fase más positiva. En nuestra cultura no se favorece la expresión de la tristeza, sin embargo un cierto nivel de *depresión* es saludable porque supone que se están comprendiendo mejor las dificultades y sintiendo en consonancia. No obstante el estancamiento en esta fase puede dificultar la relación con el hijo y produce un tipo de interacción muy poco estimulante, llegando a generarse un sentimiento de fracaso (Paniagua, 1999).

La fase de *aceptación de la realidad* se caracteriza por la superación de este estado de depresión y por la aplicación de medidas racionales para compensar el problema. Después de sentir con intensidad algunas de las reacciones mencionadas, la mayoría de los padres llegan a un grado de suficiente calma emocional para avanzar hacia una visión realista y práctica, centrándose en el qué hacer y cómo ayudar a su hijo. Progresivamente están en condiciones de orientar sus vidas, para alcanzar un nivel de reorganización basado en la conciencia de lo que sucede.

Adaptarse, reorganizarse y ayudar adecuadamente a los hijos no supone estar conforme con la discapacidad. Muchas familias aceptan a su hijo tal como es, pero toda la vida lamentan que sufra limitaciones y que tenga menos oportunidades de percepción, movilidad, comunicación o autonomía. Pueden llegar a querer y disfrutar de sus hijos pero no pueden olvidar la discapacidad que presentan.

Las fases señaladas describen a grandes rasgos el proceso que viven los padres de un niño con discapacidad, pero el recorrido que realiza cada padre y cada madre es totalmente particular. Es importante entender que no todos los padres de hijos con discapacidad pasan por todas las etapas, ni éstas tienen la misma duración ni la misma intensidad. Pueden pasarlas con ritmos desiguales en la pareja o en el núcleo familiar. Asimismo tampoco tiene por qué ser un proceso continuo, pudiéndose dar pasos atrás y tardar mucho en la aceptación del diagnóstico o que uno de los padres no termine de aceptarlo en mucho tiempo, con la sobrecarga que ello supone para el otro progenitor. Muchos son los factores que van a influir en el transcurso del proceso, pero lo que está claro es que es preciso conocer las etapas y tenerlas en cuenta puesto que ignorar este camino va a influir en el resto de las acciones que se pueden llevar a cabo.

1.2.2.2. Dinámica familiar

El hecho de que no todas las familias reaccionen y se adapten de la misma forma a la presencia de un niño con discapacidad despertó en su momento el interés por el estudio de los factores que intervienen en esta variedad de respuestas (Freixa, 1993). La consideración de las familias de personas con discapacidad como “familias normales en circunstancias excepcionales” implica dejar de pensar en las familias en términos de carencias y problemas, para centrarse en sus necesidades (Seligman y Darling, 1989).

El modelo de necesidades supone centrarse en la respuesta social y en concreto en la adecuación de los servicios a sus necesidades. Se abandona la idea de que son las características del hijo el único factor determinante de las respuestas adaptativas que dan las familias. Hay que tener en cuenta también otros factores como las creencias y estilos de comportamiento desarrollados por los padres, la calidad de las relaciones familiares o de los sistemas de apoyo externo (Simón y cols., 1998).

Desde perspectivas globales y sistémicas se identifican algunos elementos entre las características del hijo, de la familia y de los recursos del entorno, que claramente aumentan el riesgo en la familia, sobre todo si se dan de forma combinada. En el siguiente cuadro se ejemplifican los principales factores de riesgo que aumentan la vulnerabilidad de las familias con hijos con discapacidad.

**FACTORES DE RIESGO QUE AUMENTAN LA VULNERABILIDAD
DE LAS FAMILIAS DE HIJOS CON DISCAPACIDAD**

1. *Rasgos del hijo/a:*
 - Problemas de conducta
 - Trastornos del sueño
 - Problemas de comunicación
 - Suma de dificultades (motoras, sensoriales, incontinencia, etc.)
 - Dificultades serias de salud física
 - Graves dificultades de aprendizaje
 - Problemas en la apariencia del niño
 - Alto grado de excitabilidad

2. *Características de los padres y de la familia:*
 - Estrategias pobres para afrontar el estrés
 - Aislamiento social
 - Dificultades socioeconómicas
 - Escasa formación para ejercer la maternidad-paternidad
 - Tensión en la vida conyugal
 - Insatisfacción en la pareja
 - Falta de diversión y ocio en la familia
 - Falta de creencias sólidas morales y/o religiosas
 - Falta de cohesión familiar
 - Dificultades de ajuste al niño e interacción pobre madre-hijo

3. *Características de los Servicios:*
 - Alto número de necesidades sin cubrir
 - Servicios inadecuados a las necesidades del niño y la familia
 - Servicios que sobrecargan a la familia económicamente
 - Horarios inadecuados
 - Descoordinación de los servicios

Cuadro 1.1. Factores de riesgo que aumentan la vulnerabilidad de las familias con hijos con alguna discapacidad. Adaptado de Paniagua (1999).

La aceptación de la discapacidad puede estar vinculada con los recursos sociales y psicoeducativos de los integrantes de la familia, en particular los padres, o personas a cargo. Entre los aportes básicos se pueden incluir la existencia de una familia numerosa, amigos, vecinos e instituciones sociales que brinden a los afectados el soporte y la ayuda indispensable para solventar la situación. Es decir, se requerirá de amplias redes sociales de pertenencia y sustentación para la aceptación de dicha discapacidad (Polo y López-Justicia, 2007).

Una de las variables a tener en cuenta a la hora de trabajar con familias con hijos con discapacidad es la capacidad de los padres para afrontar situaciones de estrés. Los distintos estilos de los padres ante el estrés explican el hecho de que familias en situaciones aparentemente muy similares (misma discapacidad y edad de los hijos, similar situación sociofamiliar, acceso a los mismos recursos) muestren a veces grados de adaptación muy diferentes.

Vamos a analizar brevemente alguno de los factores que pueden influir en una adecuada convivencia entre los distintos miembros de la unidad familiar.

Clima familiar

La capacidad de resistencia y adaptación familiar tiene poco que ver con las condiciones económicas y sociales (Dyson, 1991), y mucho con la cohesión familiar. La unidad de la familia es importantísima para hacer frente a las dificultades. Mink, Blacher y Nihira (1988) observaron que las diferencias manifestadas por las familias en su capacidad de reacción y adaptación no dependían de la gravedad del problema de sus hijos, ni tampoco del estadio evolutivo donde se encontraban las familias, sino de los estilos de relación familiar, siendo peor la adaptación en aquellas familias donde existía un ambiente conflictivo. Es decir, las familias con una

dinámica cohesiva y de apoyo entre sus componentes, que expresaba sus sentimientos personales y, en general, tenían menos conflictos personales padecían menos estrés (Willoughby y Glidden, 1995).

Como en todas las familias, una buena comunicación es vital para la felicidad familiar. Los padres y los hijos tienen que poder contarse mutuamente lo que piensan y sienten. También necesitan poder sentarse juntos para discutir los problemas y encontrar soluciones que satisfagan las necesidades de toda la familia, lo que no significa que todos tengan que estar completamente satisfechos con el resultado. A veces, para resolver problemas familiares, hacen falta compromisos y, en ocasiones, los padres tendrán que adoptar soluciones que no sean del agrado de los hijos (Harris, 2001). La comunicación abierta y sincera incrementa la probabilidad de que todos tengan la sensación de que se escucha su opinión.

Sin embargo, la cohesión familiar puede tener un efecto contraproducente cuando la unión de la familia es tan exagerada que no permite abrirse al exterior, impidiendo que sus miembros participen en otras actividades y reciban apoyos externos. Esta situación, a largo plazo, acabaría dañando a toda la familia, dando lugar a insatisfacción y posibles alteraciones psíquicas. En cambio, el hecho de que los padres manifiesten intereses y motivaciones por otras cosas y participen en actividades que no tengan que ver con su hijo y con su problemática, pueden ayudar a la integración y la estabilidad de la familia.

Relación de pareja

Toda pareja atraviesa por momentos complejos que forman parte del proceso de consolidación de la misma. Los sucesos estresantes que se suceden a lo largo de la vida, lejos de ser negativos, suelen ayudar a fortalecer la relación. El primer y fundamental apoyo para una madre o padre suele ser el de su pareja; a nadie le afecta tanto un hijo con una

discapacidad como al otro progenitor. Un fenómeno que suele darse con frecuencia es que uno se permite cierto abandono o estar más depresivo cuando el otro se encuentra más activo y fuerte. Esto resulta adaptativo, tanto de cara al hijo como al conjunto del grupo familiar, siempre y cuando se vayan alternado los papeles y no degeneren en una situación fija en la que uno se responsabiliza y el otro se desentiende progresivamente¹⁵.

Pero cuando el nivel de estrés es muy alto y excede las posibilidades de hacerle frente, se resienten las personas y por tanto las relaciones. Cuando se tiene un hijo con discapacidad resulta mucho más difícil compartir espacios de intimidad, tiempo de ocio, experiencias, salidas... lo cual puede ir dañando la relación entre la pareja.

Existe una estrecha conexión entre la buena adaptación familiar y la cantidad de apoyo que cada miembro de la pareja -especialmente la madre- siente que recibe del otro (Bristol, 1984). El sentido de la responsabilidad del padre ante las dificultades, su grado de implicación, su tolerancia a la frustración,... influirá en la calidad y robustez del apoyo que experimenta la madre (Gill y Harris, 1991). Cuando la madre siente que no está sola ante su hijo, sino apoyada y socorrida de manera suficiente por su esposo, la sintomatología depresiva desciende, acepta mejor a su hijo, y considera que tiene un mejor ambiente familiar. En cambio las madres que viven solas pueden presentar un clima de peor calidad para el niño con discapacidad y para las demás personas que conviven con ellos.

Los conflictos conyugales generan estrés en la familia, esto unido al resto de las fuentes de estrés que causan el tener un hijo con discapacidad, pueden hacer peligrar la vida en común. Muchas parejas

¹⁵ La madre es generalmente quien se ocupa más directamente de cuidar y atender al hijo con discapacidad. Por ello, es frecuente que toda la tensión que acumula dé lugar a ciertos problemas psicológicos como ansiedad generalizada, insomnio, aislamiento social, depresión... con la consiguiente repercusión en la relación con su pareja.

mantienen una relación basada en el ocultamiento de los sentimientos con la finalidad de evitar angustiar al otro. Cada miembro de la pareja hace ver al otro que es capaz de llevar la situación cuando en realidad están sufriendo en silencio y optan por no expresar sus verdaderas emociones. Esta estrategia, lejos de beneficiar la relación de pareja, la enturbia.

Comunicarse es de vital importancia para compartir una experiencia que les está afectando a los dos y que, por tanto, es necesario un apoyo mutuo y superar juntos la situación (Ródenas de la Rocha, 2002). La comunicación familiar debe darse no solo entre marido y mujer, sino también entre padres e hijos, de manera que lo que sucede entre los padres no sólo les afecta a ellos sino que repercute en el resto de la familia. Comunicarse con el cónyuge de forma adecuada requiere práctica, esfuerzo y confianza pero es imprescindible para mantener una relación saludable y dinámica.

Para mantener la salud mental de la pareja es preciso respetar y entender que cada miembro de la pareja es único, es decir que cada uno puede enfocar su rol de padre o madre de forma distinta y que puede ser que cada uno afronte el problema de manera diferente (APPSa, 2005)¹⁶. Es imprescindible también disponer de tiempos compartidos en soledad y con amigos que permitan enriquecer la relación.

Una vía de escape que va a mejorar la calidad del ambiente familiar es la capacidad de control personal de los padres (Doménech, 1997). Sentirse capaz de controlar una situación y de pensar que se pueden conseguir ciertos objetivos ayuda a compensar las dificultades del día a día. Este aspecto se relaciona con la autoestima, es decir con la creencia de que van a ser capaces de afrontar la situación que se les ha presentado

¹⁶ Documento elaborado por padres y madres, dirigido a aquellas personas con hijos con trastornos del desarrollo. www.federacioapps.com, www.feaps.org

y de poder ayudar a su hijo. Los padres o madres con capacidad de autocontrol y adecuada autoestima propiciarán un ambiente familiar más acorde a las necesidades de su hijo con discapacidad y a las del resto de los miembros de la familia.

Las parejas que han conseguido crear un buen clima en su hogar, están formadas por personas que se han angustiado y han llorado, son madres y padres que han podido superar el impacto, que después del desánimo han sabido luchar y recuperar la esperanza de seguir adelante.

“...Es terrible cuando a tus problemas se añade la angustia de que tu marido no te apoya. ...Es muy importante sentir que estamos juntos en este proyecto. ... Los maridos entienden que tienen que ayudar ganando más dinero, se sienten sustentadores de la familia pero no sé si trabajan más fuera de casa para ayudar económicamente o para liberarse de la carga que les supone su hija” (Madre de una hija con discapacidad motórica)¹⁷.

Relación padres e hijos

A los padres les preocupan las reacciones de celos por la mayor dedicación que prestan al hijo con dificultades. Sin embargo, en muchas ocasiones estas reacciones no se alejan significativamente de las manifestaciones de envidia o rivalidad habituales entre todo tipo de hermanos. Muchas familias cuidan especialmente la atención al resto de los hermanos evitando que toda la vida familiar gire en torno a la discapacidad. Hay que recordar que el entorno familiar más adecuado para una persona con discapacidad es aquel en el que se procura un equilibrio entre las necesidades de todos y cada uno de sus miembros (Paniagua, 1999). Por ello, una buena comunicación es vital para la felicidad familiar. Los padres y los hijos tienen que poder contarse mutuamente lo que

¹⁷ Extraído de Bilbao, 2006, p. 160.

piensan y sienten. Ejercer como padre o madre de manera eficaz implica crear una atmósfera que haga posible una comunicación adecuada.

Uno de los aspectos claves de la comunicación consiste en informar a los hijos de la problemática de su hermano, evitando que las propias reacciones emocionales de los padres, puedan ser un obstáculo que dificulte esta comunicación. Los padres pueden tener miedo a revelar unos sentimientos negativos porque se avergüencen de ellos o porque no quieran cargar a sus hijos con sus propias emociones. Pero los sentimientos no se pueden mantener mucho tiempo en secreto, sobre todo ante la familia, por lo que si no se explican con claridad pueden crearse interpretaciones erróneas que perjudiquen el funcionamiento familiar.

A veces, los padres desean evitar que sus hijos tengan que enfrentarse a la dolorosa realidad de la discapacidad de su hermano o hermana, pero esto, lejos de ayudar, perjudica. Por este motivo es importante que los padres den las explicaciones adecuadas a la edad de cada uno y se aseguren de que los hermanos conocen los hechos y no se pierdan en fantasías, con el fin de que sepan responder a la discapacidad. Esta información va ayudar a los niños a comprender el comportamiento de su hermano o hermana y el porqué necesita una atención especial de los padres. También les va aliviar de ciertos sentimientos de celos o de resentimiento que aparecen de manera casi inevitable cuando ve que sus padres dedican más atención a su hermano que a él.

Los padres tienden a favorecer el desarrollo de sus hijos a través de las interacciones que mantienen con ellos. Cuando el niño presenta una discapacidad, son generalmente las madres quienes estimulan de forma espontánea el desarrollo del juego y el lenguaje, utilizando un estilo más directivo en las interacciones, muestran una mayor sensibilidad a los intereses del niño y a favorecer la comunicación espontánea, que a estilos centrados en la ejecución de tareas.

Lo importante es aprender a ser madres y padres que además de tener hijos con desarrollo típico tienen un hijo con ciertas dificultades, aprender a compartir esta dualidad, es difícil pero enriquecedora.

“... por encima de todo es tu hijo, una persona con muchos aspectos positivos. Si no se descubren estos aspectos y solo se ven lo que no tienen, nos perdemos a seres humanos maravillosos” (Ródenas de la Rocha, 2002, p. 40).

Relación entre hermanos

Los hermanos comparten las crisis de la vida y los ritos de transición esenciales para la identidad cultural y social, por esto las relaciones fraternas tienen una gran trascendencia psicológica y evolutiva (Harris, 2001).

La calidad global de la vida familiar tiene una influencia importante en la forma de relacionarse los hermanos. Es más probable que los padres que formen una buena pareja y resuelvan sus diferencias, tengan hijos que hagan lo mismo. Del mismo modo es fácil que los hijos de padres que los atiendan bien mantengan unas buenas relaciones (Boer, Goedhart y Treffers, 1992). En las familias en las que hay problemas graves entre los padres, los hermanos pueden ser una fuente de apoyo mutuo importante pero estas relaciones no pueden reemplazar el amor y el saber de un progenitor competente (Jenkins, 1992). Todo esto pone de manifiesto la gran importancia de que los padres mantengan un matrimonio sano, no sólo para ellos mismos sino también para sus hijos. La interacción entre los hermanos es extremadamente sensible a la calidad de la interacción entre los padres.

Aunque no existe una respuesta simple de cómo afecta el hijo con necesidades educativas especiales en el desarrollo de sus hermanos (Seligman y Darling, 1989), no podemos obviar que el tipo de discapacidad

que padezca va a influir enormemente. Los hermanos mayores y sobre todo las hermanas mayores pasan más tiempo desempeñando funciones de atención y cuidado a su hermano con discapacidad que los demás hermanos (McHale y Harris, 1992). Esto puede provocar que pasen por una época difícil hasta lograr su autonomía. Las desigualdades de las relaciones de atención y cuidado pueden afectar también a los hermanos pequeños quienes pueden percibir con cierta perplejidad la inversión de los papeles tradicionales.

La colaboración en el cuidado del hermano no tiene por qué ser dolorosa si se equilibra cuidadosamente con oportunidades de desarrollar otras actividades, pero las cargas excesivas pueden obstaculizar el desarrollo de la niña o niño y el establecimiento de un vínculo positivo con el hermano. La hermana o hermano no es un padre o madre auxiliar de su hermano, por lo que hay que evitar que asuma responsabilidades importantes con respecto a él. Es fácil que se produzcan enfados si a estos hermanos se les dan responsabilidades excesivas, si sienten que su vida social está muy limitada, si pierden la atención de sus padres y si hay una pérdida constante de recursos familiares (Seligman y Darling, 1989).

Para la persona adulta joven que trata de orientar su vida futura, la previsión de estas responsabilidades de atención y cuidado de un hermano generan importantes preocupaciones que van a influir en las decisiones que lleve a cabo respecto a su vida.

Cada hermano vive la realidad de su hermano con discapacidad de distinta manera. Cada persona es diferente por ella misma y por las circunstancias que la rodean. La vivencia que los hermanos tienen de la discapacidad depende de un conjunto de variables que van a condicionar esta visión. El tipo de familia y las características de la misma, la forma de funcionamiento, las relaciones existentes..., el lugar que ocupa entre los hermanos el hijo con discapacidad, el número de hermanos, el sexo de los

demás hermanos, el tipo de discapacidad... Resulta muy diferente hacerse mayor al lado de una persona que siempre ha tenido discapacidad, o ver como ese hermano que se ha esperado con tanta ilusión presenta dificultades. En este caso se vive la angustia y desconcierto de los padres, el cambio del ritmo familiar y sobre todo el que no se cumplan las expectativas que se pusieron en el nuevo hermano.

Si no hay más hermanos, es frecuente que el hermano con desarrollo típico se pregunte, independientemente de la posición que ocupe, cómo sería la experiencia de tener un hermano o hermana sin necesidades especiales, pregunta que es muy común en los casos de hijos únicos. En el caso de que haya más hermanos, a veces los celos por la atención que recibe la persona con discapacidad por parte de los padres son desplazados hacia éstos (APPSb, 2005).

Por otra parte, conviene mencionar que en algunos casos, los roles que juegan en la familia las hermanas son diferentes a los que juegan los hermanos, asumiendo éstas más responsabilidades. Algunos estudios han señalado que las hermanas resultan más afectadas por la sobrecarga de cuidados hacia el niño con discapacidad, ya que en la familia se les pide un nivel de ayuda mayor que al resto de los hermanos (Paniagua, 1999).

Cada vez se está más de acuerdo en la consideración de que los hermanos deben de ser destinatarios de atención e intervención específica. Es preciso desarrollar programas y servicios que ofrezcan apoyo a este colectivo con el fin de mejorar la posibilidad de que crezcan como adultos psicológicamente sanos y con relaciones interpersonales firmes y positivas (Núñez, Rodríguez y Lanciano, 2005).

“A veces me pregunto cómo sería tener un hermano normal. Creo que un hermano normal sería más egoísta y tozudo. Mi hermano no lo es. No lo cambiaría. No querría cambiar nada en él” (Comentario de una hermana menor de un chico con discapacidad)¹⁸.

Apoyos sociales y económicos

Un aspecto a destacar es el aumento de dedicación que en general supone un hijo con necesidades especiales. Requiere muchos más cuidados físicos, así como más tiempo de interacción y más situaciones de juego o estudio compartido. El desarrollo de programas de estimulación, actividades de ocio y refuerzo familiar, revisiones médicas, orientación psicopedagógica, búsqueda de opciones y recursos... suponen para los padres un esfuerzo personal y económico que es preciso tener en consideración.

Para muchos padres, pero sobre todo madres, la dedicación al hijo con discapacidad supone una disminución sensible del tiempo libre, sacrificando durante años sus posibilidades de ocio y desarrollo profesional por la dedicación al hijo (Martínez y Bilbao, 2008), lo cual conlleva una restricción considerable de la vida social y de los recursos económicos, pudiendo influir negativamente en la relación familiar, añadiendo un factor de preocupación y estrés a los ya existentes.

Una fuente importante de apoyo es la familia extensa. Aunque cada vez es mayor el aislamiento de la familia nuclear, en nuestro país sigue teniendo mucho peso la familia extensa. Su ayuda es fundamental para muchos padres tanto como soporte emocional y económico como a la hora de compartir el cuidado y la atención del hijo. En este sentido conviene destacar que los abuelos pueden ser una fuente potencial de ayuda para las familias, influyendo positivamente en el bienestar del nieto con

¹⁸ Extraído de McMillan, 2006, p. 34.

discapacidad cuando se da una relación adecuada entre ambos (Schilmoeller y Baranowski, 1899).

Los abuelos pueden suplir el abandono que llegan a hacer los padres sin intención, al olvidar que el niño además de tratamiento y ayuda profesional, necesita del juego, las caricias, el afecto, la ternura y hasta las volteretas (Pereyra, 1995). Los abuelos constituyen un recurso común de asistencia semanal para los nietos con discapacidades, y su ayuda y apoyo tiene un efecto positivo a nivel emocional y físico no sólo en el niño sino también en los padres (Green, 2001 y González, 2006).

Sin embargo, no siempre la familia extensa es una fuente de apoyo. Algunos padres señalan cómo además de asumir ellos la discapacidad de sus hijos, tienen que convencer continuamente a familiares que se refugian en la negación, soportando ser acusados de exagerados por preocuparse desmesuradamente por el desarrollo de su hijo.

En ocasiones el nacimiento de un hijo con una deficiencia precipita las tensiones que ya existían con otros familiares hasta el grado que puede suponer el punto de ruptura con parte de la familia. Algunos padres cuando perciben objetiva o subjetivamente que su hijo es rechazado por los otros, tienden a cortar la relación de forma abrupta y radical. Esto, a veces, resulta adaptativo, pero otras muchas la familia nuclear sufre un progresivo aislamiento.

En el caso de la familia extensa, como de los amigos, se pueden encontrar situaciones de todo tipo, desde quien apoya incondicionalmente y en todo momento hasta quien se desentiende de la interacción.

La sociabilidad de los padres va a ser uno de los recursos fundamentales con los que cuentan tanto ellos como su hijo. Los padres necesitan disponer de tiempos compartidos con amigos que permitan

enriquecer las relaciones sociales, necesitan del apoyo familiar y social para poder salir adelante.

“La familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de ésta y del estado, y de que las personas con discapacidad y sus familias deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones” (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, Preámbulo, p. 4).

Sin embargo, en muchas ocasiones el Estado no atiende a las demandas de las personas con discapacidad, haciendo necesario el surgimiento de asociaciones de padres para compartir experiencias y luchar por el objetivo común de mejorar la calidad de vida de su hijo o hija con discapacidad.

1.2.2.3. Familia y proceso educativo

La familia constituye el referente básico así como el punto de apoyo a lo largo del proceso educativo, configurándose en el motor que impulsa y acompaña de forma permanente en todo el itinerario vital de la persona con discapacidad (Vilà y Pallisera, 2002).

La implicación de los padres en la educación de sus hijos influye en su éxito escolar. Esta influencia se hace especialmente importante cuando uno de los hijos presenta algún tipo de discapacidad. Los padres tienen la tarea no solo de estimular a su hijo o hija en la edad preescolar, sino la de promover la asistencia a la escuela y potenciar las expectativas de escolarización de su hijo a lo largo de toda la educación obligatoria y postobligatoria.

A través de la interacción con sus hijos, los padres proveen experiencias que pueden influir en el crecimiento y desarrollo del niño e influir positiva o negativamente, en el proceso de aprendizaje (Korkastch-Groszko, 1998). La participación de los padres en la educación de su hijo tiene ventajas para los padres, los hijos y los maestros.

“Cuando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del sistema educativo” (Brown, 1989, p.1).

Los estudiantes, incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales, se benefician cuando tienen padres informados, con actitudes positivas hacia la escuela, altas aspiraciones hacia los hijos y prácticas eficientes en su educación (Georgiou, 1996). La participación activa de los padres es necesaria para que el sistema educativo resulte eficaz para el hijo o hija con discapacidad. Nadie puede sustituirles en su responsabilidad de representar los intereses del hijo o hija y deben participar en la toma de decisiones sobre el tipo de escuela que quieren para sus hijos.

El papel de los padres va a depender de múltiples características entre las que se encuentra las características del hijo, el nivel sociocultural¹⁹, los recursos económicos, la disponibilidad y expectativas de los padres (Bermejo, 2007).

¹⁹ Respecto a la influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento escolar, distintos estudios demuestran que el nivel socioeconómico, típicamente definido por ingresos, educación y ocupación de los padres, está muy débilmente correlacionado con el rendimiento escolar (White, 1982), demostrándose que frente al estatus, la mayor influencia en el rendimiento escolar es el clima en el hogar. Es decir, la intervención familiar, como factor, es más importante que el estatus socioeconómico (Guevara, 1996). Sin embargo, en educación especial, no podemos obviar que el nivel socioeconómico de la familia influye diferencialmente en cuanto a la provisión de oportunidades de rehabilitación, cuidados médicos y acceso a nuevas tecnologías. Las familias con mayores recursos económicos tienen mayores posibilidades de acceder a escuelas especializadas, a la información, de tener apoyos y tratamientos adecuados...

Una de las primeras necesidades de las familias respecto a la escolaridad de sus hijos con discapacidad, es la relacionada con la orientación hacia la escolaridad temprana (0-3 años). Este tipo de escolaridad permite impulsar el desarrollo integral del niño con dificultades. El derecho a la escolaridad temprana de niños con discapacidad o con riesgo de presentar un problema en su desarrollo, está reconocido en la actual legislación, asumiendo como principio fundamental de la educación “la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales” (Ley Orgánica de Derecho a la Educación 2/2006).

La decisión respecto a esta primera escolarización es una decisión importante que deben tomar los padres, constituye un momento de dudas, de interrogantes, de preocupaciones e inseguridades que necesitan resolver con ayuda de los profesionales. Es importante que los padres entiendan que la escolarización temprana en un centro educativo para un niño con deficiencia o de riesgo, es un instrumento eficaz que va a permitir vigilar e intervenir sobre su desarrollo y que dicha escolarización puede compaginarse con los tratamientos individuales realizados desde otras instituciones.

Los padres de niños pequeños, suelen encontrarse en los momentos de tomar esta decisión, en la etapa de aceptación del problema, e incluso en algunos casos todavía no tienen un diagnóstico claro. Están en un momento en el que tienen tantas preocupaciones que a veces no priorizan la escolarización temprana, siendo esta una herramienta de estimulación y normalización decisiva para el futuro de sus hijos (Meneses, 2006).

El papel de las familias no debe quedar ahí, es importantísimo hacer participar a los padres en el proceso de elaboración del proyecto educativo de su hijo o hija a lo largo de todo el ciclo vital. De este modo los padres podrán, por un lado, ir adquiriendo confianza en sus propios recursos y por otro, adquirir competencias para asumir responsabilidades, tomar

decisiones y afirmar su rol de padres. Asimismo, tendrán la oportunidad de aprender a trabajar junto a los profesionales, de clarificar las expectativas y roles de cada uno y de negociar abierta y respetuosamente los posibles desacuerdos (Chatelanat, Panchaud y Niggli, 2005).

Las familias necesitan canales que aseguren una relación continuada y fluida con la escuela. El acuerdo acerca de esta necesidad es prácticamente unánime entre los profesionales, aunque a veces no llega a satisfacerse convenientemente debido, por una parte, a la falta de tiempo y por otra, a la falta de preparación y de apoyos específicos en este campo (Giné, 2000). A veces la participación de los padres de niños con discapacidad en la escuela no ha sido suficientemente comprendida, siendo frecuente oír comentarios referidos a que los padres se involucran demasiado, sobreprotegen y obstaculizan la independencia y autonomía del niño con discapacidad.

Los padres manifiestan que si tuvieran lugar encuentros informales, entrevistas padres-profesor, visitas al domicilio familiar, contactos telefónicos y diversas formas de comunicación escrita, se favorecería la relación padres-profesores (Hornby, 1995; Turnbull y Turnbull, 1986). Para estos autores, *“la colaboración se realiza cuando la familia y los profesionales se respetan, se tienen confianza y se comunican abiertamente los unos con los otros”* (Turnbull y Turnbull, 1990, p. 144).

Según el estudio realizado por Poston y cols. (2004), una de las diferencias principales entre los padres de niños con y sin discapacidades es el énfasis adicional que los padres de niños con discapacidad ponen en la disciplina y la enseñanza. Muchos padres de niños con discapacidad se plantean la necesidad de aprender pautas de intervención para poder ayudar a sus hijos. Los padres, en los casos en los que es posible, dedican mucho tiempo y esfuerzo a ayudar a sus hijos en las tareas escolares.

Hay padres que apuestan por sus hijos e intentan que éstos se puedan autorrealizar, permitiéndoles la elección de su futuro, fomentando al máximo su autonomía, su intimidad, la toma de decisiones. Estos padres y madres son conscientes de que se inicia un trabajo arduo, pero también saben que cuanto mayor independencia y autonomía alcance su hijo más fácil será todo en un futuro.

En todo caso, tanto en la educación especial como en la ordinaria son las actitudes que los padres tienen respecto a la educación y a la escuela las que ejercen un efecto decisivo sobre el niño. Si los padres no valoran el aprendizaje, los hijos difícilmente lo harán. Si los padres poseen actitudes que fomenten la superación, la independencia, la autonomía y los sentimientos de valía seguramente los hijos con discapacidad mostrarán mejores niveles de adaptación y ajuste.

La implicación de los padres en la educación del hijo abarca varios aspectos que influyen en su desarrollo, como son la autoestima, la formación de expectativas educativas, la formación de actitudes positivas hacia la escuela, etc. Esta implicación requiere de la disponibilidad del profesorado para que los padres puedan apoyarles en su tarea profesional. Por otra parte, es importante resaltar que la adecuada relación entre el centro educativo y la familia va a repercutir positivamente en la comunidad de la que forman parte, fomentando en ésta las actividades socializadoras y recreativas en las que participen de manera conjunta ambas instituciones (Sánchez, 2006).

El apoyo de la familia en la promoción y mantenimiento de la motivación para el logro escolar es fundamental para la permanencia del niño en el sistema educativo y el avance en los diferentes niveles de educación. Una de las claves importantes para que un niño con discapacidad tenga éxito en la vida adulta, puede ser la buena orientación de la familia. Las expectativas de los padres constituyen una fuerte

influencia para las aspiraciones académicas de sus hijos e hijas con discapacidad. En muchos casos, los padres tienen pobres aspiraciones en relación al futuro de sus hijos, teniendo pensamientos negativos respecto a su forma de vida en la edad adulta (dificultades en la búsqueda de empleo, imposibilidad de una vida independiente,...). Por ello es importante que desde la familia se potencien expectativas de logro optimistas y acordes con las capacidades reales de la persona con discapacidad.

Lo comentado anteriormente es totalmente relevante a lo largo de todo el proceso educativo, y por tanto, también para que los estudiantes con discapacidad puedan llegar al último tramo del sistema educativo, los estudios superiores.

“Los ... alumnos con discapacidades ... que han alcanzado los estudios universitarios, lo han hecho gracias a una gran fuerza de voluntad, el uso de numerosos recursos tanto personales como técnicos y económicos y el apoyo indiscutible e incuestionable de sus familiares y amigos” (Alcantud, 1997b, p. 29).

Al analizar los factores influyentes en el acceso al ámbito universitario por parte de los estudiantes con discapacidad, no podemos dejar de mencionar la importancia de la familia. Los estudiantes universitarios con discapacidad encuentran barreras de carácter físico y sociopersonal, entre las que incluyen aquellas que se generan en el ámbito familiar (Campoy y Pantoja, 2003).

Aunque en nuestro país existen pocos estudios sobre el contexto familiar de los estudiantes universitarios con discapacidad, diversos trabajos concuerdan en afirmar que estos estudiantes universitarios han vivido y viven en un entorno familiar sobreprotector y al mismo tiempo motivador de su desarrollo (Robert y cols., 2000; Nagle, 2001; Vila y Pallisera, 2002; Crudden, 2002; Campoy y Pantoja, 2003; López-Justicia,

2004; Polo y López-Justicia, 2007). No obstante se observan diferencias en función del tipo de discapacidad analizada²⁰.

Los estudiantes universitarios con discapacidad perciben que su contexto familiar ha sido sobreprotector pero a la vez estimulante e impulsor (Polo y López-Justicia, 2007). La creencia en las posibilidades reales del hijo con discapacidad y la lucha por afrontar de manera óptima, aunque no exenta de obstáculos, las dificultades que presenta su hijo o hija posibilitan el que pueda llegar a cursar estudios universitarios.

1.2.3. Factores Contextuales

Entre los factores contextuales destaca el lugar de residencia. Las personas con discapacidad que viven en entornos rurales tienen que enfrentarse a más dificultades, lo cual puede influir negativamente en su acceso a la universidad.

“En mi pueblo no había más niñas como yo. Mis padres no sabían donde acudir y tuvieron pocas ayudas. ...Menos mal que la gente aprendió a tratarme de forma natural y llegó a comprender que no era tonta. ...Tuve más dificultades para estudiar y tuve que realizar mi carrera en la Universidad Nacional de Educación a Distancia” (Mujer con discapacidad motórica) (Bilbao, 2006, p. 161).

Parece ser una realidad que gran parte de los estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios superiores proceden del medio urbano. En un estudio realizado en la provincia de Granada, se observa que la mayoría de los estudiantes universitarios con discapacidad participantes en el estudio, residen en Granada capital (72.4%), el resto - excepto uno que vivía en otra provincia- residía en pueblos cercanos a Granada (Polo y López Justicia, 2007).

²⁰ Polo y López-Justicia (2007) comentan que las personas que padecen deficiencia visual no perciben su entorno familiar tan sobreprotector como lo perciben las personas con otras discapacidades.

Otro factor contextual a señalar es el relacionado con la accesibilidad. Nuestras universidades todavía carecen de infraestructura adecuada a los distintos tipos de discapacidad. Son frecuentes las barreras arquitectónicas y de infraestructura (falta de adaptación de ascensores y paneles, poca señalización de puertas y escalones, mala iluminación, falta de aparcamientos reservados, bibliotecas y aulas con barreras arquitectónicas, acústicas...).

Estas dificultades vinculadas a factores relacionados con la aptitud física han propiciado que muchos estudiantes con discapacidad elijan la UNED como centro de estudios. La UNED concentra más de un tercio de la matrícula del alumnado universitario con discapacidad (Peralta, 2007).

“En esa época –se refiere al año 1986- ver a un discapacitado en la Universidad presencial era realmente un auténtico milagro. Éramos muy pocos los que accedíamos a estudios superiores y los pocos que llegaban a la Universidad iban en su inmensa mayoría a la UNED, sobre todo por la facilidad que suponía no tener que desplazarse a las Facultades.... La UNED siempre ha sido el refugio para aquellas personas que por su minusvalía, se han visto en la tesitura, por la imposibilidad de asistir a las aulas, de realizar sus estudios a distancia” (Pontones²¹, 2002).

El funcionamiento y organización académica de las Universidades, constituyen otros de los factores de contexto importantes de resaltar. El funcionamiento universitario presenta diferencias con los centros de secundaria. En la Universidad es frecuente el desplazamiento entre clases y la acumulación de horas lectivas. Igualmente, la atención directa con el alumno es más difícil, debido por una parte, al elevado número de alumnos por aula y por otra parte, al propio diseño de los planes de estudio en materias, anuales y/o cuatrimestrales y actualmente semestrales.

²¹ Estudiante universitario con discapacidad física.

Otro aspecto a considerar es que en la universidad, los estudiantes tienen que aprender a gestionar su plan de estudios, asignaturas optativas, asignaturas de libre configuración, en función de sus preferencias, inclinaciones laborales, intereses particulares..., así como a administrar su tiempo de estudio. A las horas de clase hay que añadir las horas para preparar los trabajos que se les asignan, para revisar los apuntes y completarlos con otras fuentes (Martínez y Bilbao, 2009). Asimismo, conviene mencionar que en la Universidad las actividades que se les pide a los alumnos consisten en muchos casos en trabajos a largo plazo (con revisiones a veces programadas y otras no), trabajos que en muchos casos, al ser en equipo requieren la coordinación entre compañeros y la asistencia al centro en horarios distintos a los propiamente académicos.

Los estudiantes con discapacidad que acuden a la Universidad, se pueden encontrar desamparados. Acostumbrados a recibir apoyos de profesionales especialistas en educación especial (Departamento de Orientación, Especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje, Fisioterapeutas, Asistentes Técnicos Educativos,...), al llegar a la Universidad no solo desaparecen estos apoyos sino que apenas existen profesionales conocedores en profundidad de su problemática concreta, a excepción de ciertos docentes de las Facultades de Educación. Corroborando lo mencionado hasta ahora, señalar que en un estudio reciente (Bilbao, 2008), los docentes de la Universidad de Burgos manifiestan disponer de escasa formación sobre la atención a estudiantes con discapacidad.

Por otra parte los estudiantes con discapacidad, al igual que el resto de los estudiantes, tienen que adaptarse a estilos de enseñanza diferentes a los que estaban acostumbrados. En la universidad no es frecuente el control de asistencia, excepto en las clases prácticas y tampoco la supervisión del trabajo diario llevado a cabo por los estudiantes. En este

sentido conviene mencionar que la adaptación de los planes de estudio actuales al EEES es una realidad en todas las universidades del Estado Español, lo cual implica que en los futuros estudios de grado se tenga más en cuenta el trabajo del alumno, supervisado y dirigido por el personal docente. Estos cambios, si se llevan a cabo de manera óptima, pueden ser beneficiosos para aquellos estudiantes con dificultades pues se evaluará de manera más continua y teniendo en cuenta la consecución de competencias y no solo la adquisición de contenidos.

Un tema que preocupa, especialmente a los estudiantes con discapacidad, es el relativo a la metodología de evaluación. En muchas ocasiones la forma de evaluar no está adaptada a las necesidades y características de los alumnos con discapacidad. En el trabajo anteriormente mencionado, Bilbao (2008) nos ofrece datos referidos a que los propios estudiantes con discapacidad creen que los docentes no saben como tratarles (el 28.6% señalan que no saben nada y el 42.9% que saben poco) y que son muy pocos los que les adaptan la evaluación (14.3%) o usan estrategias metodológicas adecuadas (28.5%).

Ante esta realidad, cobran fuerza dos factores importantes en la consecución de la igualdad de oportunidades y no discriminación: por un lado la accesibilidad universal y diseño para todos y por otro, la formación y experiencia de los profesionales en materia de discapacidad.

Esto se traduce en el aprovechamiento de los apoyos naturales, que hacen referencia al conjunto de los recursos que están presentes en el contexto universitario y que pueden ser utilizados por todos los estudiantes (Priante, 2002). Se incluyen aquí la variedad de recursos personales, materiales, curriculares y contextuales que conforman el complejo entramado de la vida universitaria y que, en función de sus características, pueden resultar facilitadores de la inclusión de todos los estudiantes o convertirse en auténticos obstáculos para el proceso integrador.

Se trata de saber aprovechar los recursos, que de forma natural existen en la institución universitaria, como elementos que permitan facilitar el proceso de inclusión de todos los estudiantes en la vida universitaria. Cuando hablamos del total de los recursos hacemos referencia a: 1. recursos personales: personal docente e investigador de la universidad, estudiantes universitarios, profesorado especialista en atención a estudiantes con discapacidad, equipos de orientación, trabajadores sociales, asistentes técnicos educativos, etc.; 2. recursos materiales: mobiliario, material didáctico, ayudas técnicas, etc.; 3. recursos contextuales: urbanismo, edificación, transporte, etc.; 4. recursos organizativos: horarios, distribución de aulas, estructuración de grupos, diseño de programas, normativa, etc.

Otro factor académico importante es la orientación profesional. No podemos olvidar que la llegada a la educación superior supone la entrada en la recta final del proceso educativo para la inserción en el mundo del trabajo y requiere, cuando menos, una toma de decisiones de la que forma parte la conducta y el asesoramiento vocacional (Rivas, 1997).

Rivas (1995) define el asesoramiento vocacional como el proceso de ayuda técnica ofrecido a una persona con el fin de lograr el mejor desarrollo de su carrera profesional para que pueda llegar a una toma de decisiones vocacionales realista. Debido al aumento de la complejidad del mundo académico y laboral, cada vez es mayor el número de personas que necesitan asesoramiento vocacional especialmente en los momentos en los que se producen situaciones de indecisión. La atención de la problemática vocacional del estudiante con discapacidad no dista mucho de la que se realiza con cualquier otro estudiante, si exceptuamos que la toma de decisiones se ve mediatizada, en parte, por la propia discapacidad y por todas las variables y situaciones que conlleva.

Una vez tomada la decisión de seguir unos determinados estudios, el estudiante universitario debe afrontar tres transiciones críticas que se convierten en facilidades u obstáculos para llegar a completar su desarrollo personal, formativo y social (Siperstein, 1988).

La primera transición hace referencia a la entrada en la universidad, es decir, al paso entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. La Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI, en el art. 10 especifica la necesidad de disponer de servicios de orientación, como estructura universitaria, para responder a las necesidades que puedan presentar la diversidad de estudiantes en el paso de la enseñanza secundaria a la superior.

Según Siperstein (1988), supone la ruptura con los centros escolares y la preparación para obtener el estatus de persona adulta. Este proceso incluye tres fases: La fase de preparación que está marcada por el desarrollo de la conciencia de la existencia próxima de un cambio y por la toma de decisión concreta; la fase crítica del momento en el que se produce el paso real del nivel anterior al nuevo y la fase que incluye el ajuste que supone el enfrentamiento a la nueva realidad y la respuesta a las nuevas exigencias.

La segunda transición engloba el periodo temporal que el estudiante dedica a la realización de sus estudios superiores en la institución universitaria. Es la transición más larga y algunos autores han determinado que la autoestima, el soporte social y el apoyo académico son las tres variables más importantes para que este periodo concluya con éxito. Esta transición es la que mayores exigencias supone a la estructura universitaria, tanto desde la perspectiva individual de la respuesta educativa, como desde la visión institucional de la dotación de recursos personales, curriculares y materiales (Beaty, 1994).

La tercera transición implica la salida de la universidad y la posterior incorporación al mercado laboral. Según Halpern (1995), la adaptación con éxito de los estudiantes con discapacidad a la comunidad viene delimitada por tres componentes: el empleo, el entorno residencial y la red interpersonal. Por una parte, el acceso a un empleo ayuda a las personas con discapacidad a confiar en sus habilidades y les permite vivir de forma independiente y, por otra parte, les ofrece la posibilidad de ampliar sus relaciones personales y participar en la sociedad como ciudadanos activos. La transición de los jóvenes universitarios con discapacidad al mundo del trabajo es, actualmente, tema de interés y de estudio dado que su presencia en la universidad ha potenciado el análisis de los factores asociados a esta cuestión.

En el caso de las personas con discapacidad, consideramos que el desarrollo vocacional y la toma de decisiones no son diferentes, a las del resto de la población de su edad y entorno, sino más complejas (Fitzeral y Crites, 1980). Para Rabby y Croft (1989) el 95% del desarrollo de la carrera y de los procesos de búsqueda de empleo son los mismos para todos los estudiantes. El otro 5% es específico o distinto debido, muchas veces, no tanto a la discapacidad sino a la existencia de barreras sociales y de concepciones erróneas respecto a las capacidades de las personas con necesidades especiales.

Aunque no contamos con muchos trabajos de investigación, algunos estudios indican las principales necesidades de los estudiantes con discapacidad en cada una de estas transiciones.

Respecto a la primera transición, el propio Informe Warnock (1978) señala que una buena transición de la escuela a la universidad se logra a través de cursos conjuntos entre los centros de secundaria y las universidades como lo muestran los numerosos programas realizados por universidades del Reino Unido y de Estados Unidos. Los estudiantes que

acudieron a estos cursos obtuvieron una visión más realista del mundo universitario y mostraron menos ansiedad a la hora de valorar sus deficiencias y capacidades para enfrentarse a la nueva institución (German y Chance, 1989; Graham, 1985; Martín, Martín y Hapeman, 1978 y McBroom, Sikka y Jones, 1994).

En este sentido, la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI, como hemos comentado anteriormente, apuesta por considerar la educación superior como una continuación de la educación secundaria y establece la necesidad de crear servicios de orientación que permitan el paso de un nivel a otro en las mejores condiciones.

En esta transición es importante analizar las motivaciones y preferencias que inducen a la persona con discapacidad a elegir unos determinados estudios universitarios. Bush-LaFrance (1988) constata que aunque muchos estudiantes con discapacidad tienen aspiraciones educativas similares a las de sus compañeros, sin embargo presentan expectativas laborales mucho más bajas. Por todo esto consideramos que ofrecer una información vocacional adecuada a las características de cada persona con discapacidad es fundamental y debe incorporarse en todo proceso de asesoramiento.

De la segunda transición, cabe destacar el trabajo realizado por Beaty (1994) que encontró diferencias significativas entre estudiantes con y sin discapacidad en tres variables: autoestima, soporte social y éxito académico. Por ello, indica que el asesoramiento durante los estudios universitarios debe centrarse en ayudar a mejorar el ámbito social y personal del estudiante fomentando la participación activa en la vida universitaria y la coordinación y difusión de los recursos existentes.

En la tercera transición, el trabajo de DeMario (1992) muestra que las personas con discapacidad presentan dificultades a la hora de buscar

empleo especialmente en aspectos como confianza para presentar solicitudes, capacidad de autopresentación, habilidades para seguir una entrevista o explicar el alcance de sus dificultades. Por ello, algunas universidades programan cursos para ayudar a los estudiantes con discapacidad a buscar empleo. Un ejemplo nos lo ofrece la Universidad de Strachclyde que compagina la formación de sus estudiantes con la de empresarios y arroja muy buenos resultados, tanto en el aumento de empleados, como en el cambio de actitudes de empleadores (Archie, 1990).

A la vista de todo lo expuesto, consideramos que cualquier programa de intervención debe tener en cuenta las tres transiciones mencionadas proporcionando en cada momento las ayudas requeridas para cubrir las necesidades individuales respetando el principio de igualdad de oportunidades. Es preciso seguir investigando y profundizando con el fin de conocer los factores de influencia diferencial en función de la discapacidad para poder llevar a cabo las acciones más oportunas en cada una de las transiciones.

Para finalizar los factores contextuales nos gustaría señalar el papel que juegan las relaciones sociales en la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad. La vida universitaria implica, además del estudio, una gran cantidad de actividades, de manera que los estudiantes tienen que ser capaces de conseguir un equilibrio entre su vida personal y su vida académica. Alcanzar este equilibrio es costoso ya por si mismo para cualquier estudiante, y mucho más para un estudiante con discapacidad que va a sentirse especialmente abrumado mientras intenta encontrar un equilibrio entre las tareas académicas y las actividades sociales.

La vida social es un aspecto muy importante en la vida de los estudiantes universitarios, y no podemos olvidar que los problemas

sociales caracterizan a las personas con discapacidad. Muchos estudios muestran que las personas con discapacidad tienen escaso desarrollo de habilidades sociales, lo cual les impide el desarrollo de unas relaciones sociales amplias (Ammerman, 1986, Gottfredson, 1986, Bilbao, 2008).

Al hablar de las relaciones sociales de las personas con discapacidad debemos añadir que el resto de la comunidad universitaria muestra un gran desconocimiento y falta de habilidades sociales para tratar con ellas (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000), lo cual puede influir en los problemas de interacción social de las personas con discapacidad.

1.2.4. Asociacionismo

El proceso de integración social de las personas con discapacidad no hubiera sido posible sin la existencia del movimiento asociativo. Las asociaciones -tanto de padres, profesionales, o de personas afectadas- han hecho posible que la sociedad poco a poco se vaya dando cuenta de la existencia de colectivos de personas con distintas discapacidades, que requieren de recursos y medidas específicos para poder satisfacer las necesidades derivadas de su discapacidad.

Las asociaciones vinculadas al mundo de la discapacidad, siguen luchando por hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades y por conseguir un futuro de calidad en el que las personas con discapacidad sean socialmente visibles y no necesiten de asociaciones que las respalden.

A lo largo de este apartado vamos a centrarnos principalmente en dos tipos de asociaciones, las de padres, por su importancia y larga trayectoria en la lucha por los derechos de las personas con discapacidad y las de estudiantes universitarios con discapacidad, por su implicación directa y activa como adultos en periodo de formación. Ambas, conjuntamente con las asociaciones de profesionales han tenido, tienen y

probablemente seguirán teniendo, una gran repercusión en el proceso de integración universitaria.

1.2.4.1. Asociaciones de padres

“Hablar de discapacidad, es hablar de madres y padres; madres y padres que desde que recibieron la noticia de que sus hijos presentaban un trastorno, comenzaron un camino largo y tortuoso, lleno de obstáculos, un camino sin señalizar, un camino casi abandonado, un camino en el que se fueron encontrando cada vez más y más madres y padres que poco a poco hicieron posible que el camino se fuera allanando, consiguieron poner señales e hicieron que ese camino fuera, aunque difícil, más acogedor. Madres y padres, que no dudaron en dedicar su valioso tiempo y su esfuerzo a conocer la discapacidad de su hijo. Madres y padres que desde distintos puntos del mundo, ... han perdido el miedo a hablar del problema de su hijo y se han convertido en referentes –cada cual desde su propia vida cotidiana- que desde su experiencia, nos hacen más entendible y cercana la discapacidad; madres y padres que han sacrificado gran parte de su vida por mejorar la de sus hijos, que lo dan todo en beneficio de aquellos que están pasado por su misma situación. Madres y padres que hacen posible que se oiga su voz, porque la voz de todos es su única voz y con empeño, constancia, entrega, valentía y coraje están logrando que sus hijos dispongan de recursos necesarios, aunque nunca suficientes, para que puedan vivir como personas válidas en una sociedad en la que se etiqueta y rechaza a aquellos que son diferentes. Madres y padres, en suma, que a pesar de los duros momentos vividos siguen luchando por todo lo que aún queda por hacer, implicándonos al resto de los profesionales y haciéndonos partícipes desde distintos lugares de su manera de aceptar y vivir su historia particular demostrando lo que se puede lograr desde el compromiso, la entrega y, sobre todo, la unión” (Martínez y cols. 2006, p.137).

Hablar de las asociaciones de padres de personas con discapacidad, nos lleva a remontarnos a los inicios del movimiento asociacionista en España. Si bien es cierto que algunas entidades surgen a comienzos del siglo XX, como es el caso de la Asociación de Sordos de Madrid²² y de la ONCE²³, es hacia los años 60²⁴ cuando comienzan a surgir tímidos intentos de participación social. En el año 1964 la Ley de Asociaciones, posibilita, con grandes limitaciones, la constitución de asociaciones. Esto permite la actuación de algunos grupos en torno a la Iglesia Católica, como Cáritas, Cruz Roja Española y asociaciones de servicios y de promoción como las de discapacitados.

En los años 70, en un contexto social de fuerte movilización sociopolítica, se registró un gran auge de los movimientos ciudadanos, que de luchas meramente defensivas fueron pasando a incorporar reivindicaciones referidas a la calidad de vida. Se va pasando de la reivindicación a la acción, al intento de transformar estructuras que generan marginación y a una participación más activa para elevar la calidad de vida de los ciudadanos. Estos años suponen un protagonismo importante de la participación ciudadana, negada en años anteriores. Se participaba en la fábrica, en la escuela, en la universidad, en los barrios... apareciendo las asociaciones, como un elemento de transformación social con la función, entre otras, de presionar al Estado para que los cambios políticos se produzcan a mayor velocidad.

Es a partir de esos años cuando la movilización social favorece la creación de las asociaciones de padres de personas con discapacidad. Las primeras de estas asociaciones, que surgen en nuestro país, como respuesta a lo que ocurre a nivel mundial, son las vinculadas a la

²² Se constituyó el día 1 de enero de 1906 y el 26 de Mayo de 1906 fue declarada Benéfica por R. O. del Ministerio de la Gobernación para los efectos legales.

²³ Fue creada por Decreto de 13 de diciembre de 1938.

²⁴ En el año 1959 se crea en Valencia la Asociación ASPRONA (Asociación Pro Niños Anormales) y la Asociación ASPACE (Asociación de Parálisis Cerebral) en Barcelona.

discapacidad intelectual, seguidas de las relacionadas con discapacidades sensoriales (auditiva y visual). Poco a poco van surgiendo otras asociaciones²⁵ que se van uniendo a las pioneras para intentar dar respuesta a las necesidades específicas que no estaban cubiertas por la administración o por otras entidades que prestaban servicios a las personas con discapacidad.

Es en esos años cuando, de forma más generalizada, las asociaciones comienzan el largo camino entre

“los vericuetos de la administración pública y las intrincadas rendijas de las actitudes de la sociedad para hacerse un hueco para hacer visible la necesidad de ayuda que les acuciaba, para mostrar al resto de las personas que sus hijos podían aprender y que ellos, sus padres, estaban dispuestos a todo para conseguir que lo hicieran” (Tamarit, 2001, p. 16).

Las familias que tienen hijos con dificultades similares se convierten en fuente insustituible de apoyo emocional e información y se asocian. Inicialmente muchas familias no buscan espontáneamente asociarse, con frecuencia la pertenencia a una determinada asociación empieza por la posibilidad de recibir un servicio o por la recomendación de los profesionales que atienden a la familia. No obstante es importante tener en cuenta que el contacto con otros padres que viven situaciones similares debe contar con algunas garantías, ya que no todas las familias están en condiciones de servir de apoyo efectivo a otros padres (Paniagua, 1999).

“Lo que si compartí con las madres de hijos deficientes es la soledad, acrecentada si tu hijo está gravemente afectado. La carencia de alguien con quien compartir tu dura realidad y al experimentar que tu hijo también está solo” (Ródenas de la Rocha, 2002, p. 35).

²⁵ Primeras asociaciones vinculadas a otras discapacidades: Asociación de Padres de Personas con Autismo: APNA, (1976), Asociación Alavesa de Familiares de Enfermos Psíquicos: ASAFES, (1976) y expansión por todo el estado español de las que se habían empezado a crear en la década anterior.

Durante estos casi cincuenta años, las asociaciones de padres han sido las principales encargadas de prestar servicios, han acumulado amplia experiencia en proporcionar apoyos de todo tipo y cuentan con equipos de profesionales altamente cualificados. De este modo han ido respondiendo a su objetivo principal: contribuir a construir un futuro mejor para sus hijos e hijas con discapacidad, mejorando su calidad de vida y la de sus familias.

Si bien, como comenta Palacios (2001), esta finalidad ha permanecido constante en el transcurso de estos años, han cambiado muchas cosas:

“...El clima social y la inclusión y participación en la comunidad de las personas con discapacidad, la propia concepción de la discapacidad, la comprensión del síndrome autista y de las personas que lo tienen y en consecuencia la forma de entender la calidad de los servicios” (p.147).

Un aspecto que conviene destacar, al hablar de las asociaciones de padres, es la alta implicación de las madres. Generalmente han sido y son las madres las que hacen posible que el movimiento asociativo siga adelante, luchando de forma constante, con ilusión y coraje para conseguir, a corto o largo plazo, que se reconozcan sus derechos como familias con unas necesidades concretas, pero sobre todo para hacer oír las voces de sus hijos e hijas, voces a menudo inaudibles en una sociedad inmersa en tanto ruido y tanta imagen que no nos deja oír ni ver a las personas que nos rodean.

“... La asociación de padres (mejor podría llamarse de madres, porque somos quienes solemos acudir) ha hecho que las familias estuviéramos más unidas para conseguir avances” (Madre de una hija con discapacidad motórica) (Bilbao, 2006, p. 160).

En la actualidad existen consensos claros respecto a que las líneas de actuación más eficaces a llevar a cabo con las personas con discapacidad, tienen que ver con el trabajo centrado en la persona, en sus capacidades. Este punto de vista da mucha importancia a los apoyos disponibles en el entorno que rodea a las personas, por lo que si se proporcionan intervenciones, servicios y apoyos se reducen las limitaciones y por tanto la minusvalía de las personas. Esta forma de pensar es la que lleva a las asociaciones de padres a organizar servicios y actividades encaminadas a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Servicios que parten del respeto y conocimiento de la persona, de sus deseos y posibilidades, haciendo hincapié en la importancia del diseño individual en función de las características, evolución, historia personal y familiar de cada una, así como del estilo de vida de cada familia.

El movimiento asociativo, ha pasado de la reivindicación a la creación de servicios específicos, adaptados y globales para las personas con discapacidad. A lo largo de todos estos años han cambiado los marcos teóricos, las formas de intervención y los marcos legales de las distintas administraciones. Se están dando servicios y apoyos a una gran parte de las personas con discapacidad, a aquellas que residen en los lugares donde existen asociaciones. Quedan zonas en las que no hay servicios específicos y hay muchas personas con discapacidad a las que hoy todavía resulta difícil atender.

“...A las familias no nos dan nada hecho, tenemos que luchar para buscar recursos”. “...Las familias hemos tenido que afrontar la situación sin ningún tipo de formación y hemos tenido que convertirnos en autodidactas, autogestoras, autoparticipantes y autosuficientes”. “...El movimiento asociativo familiar ha intentado suplir esta falta de

sensibilidad de la administración hacia las familias de las personas con discapacidad”, “...A ver cuando llega el día que no haga falta crear asociaciones de personas ni de familias de personas con discapacidad” (Comentarios de varias madres de personas con discapacidad) (Bilbao, 2006, p. 161).

Desde las Asociaciones de padres se están haciendo notables esfuerzos por avanzar en todos los campos vinculados a la calidad de vida familiar: salud y seguridad, apoyo a las familias, recursos familiares, interacción familiar y “ser padres” (Turnbull, 2003). Se intenta ofrecer una serie de recursos de apoyo familiar formal e informal destinados principalmente a proteger la calidad de vida, aliviar el desgaste, disminuir el riesgo de vulnerabilidad y fomentar un entorno saludable. Para ello, las asociaciones ofrecen distintos tipos de recursos como intercambios y visitas, escuela de familias con talleres y conferencias, excursiones, etc. o recursos más específicos como cursos de formación para padres nuevos, grupos de encuentro de hermanos, acompañamiento en crisis, etc.

Aunque las Asociaciones de Padres no son las únicas que prestan servicios destinados a las personas con discapacidad, de ellas depende en gran medida la atención específica. El aumento de entidades y el crecimiento de servicios es muy considerable, sin embargo, todavía queda mucho por hacer. El futuro de las personas con discapacidad sigue ligado a este movimiento colectivo y solidario que es el movimiento asociativo.

La Universidad no es ajena al asociacionismo de padres y en ese sentido conviene mencionar la Asociación de Padres y Amigos de Discapacitados de la Universidad Autónoma de Madrid (APADUAM), cuyas actividades se centran especialmente en apoyar en el traslado de los estudiantes dentro del campus, y la Asociación de Familiares y Amigos de

Personas con Discapacidad (AFADIS UCM²⁶). En ambos casos se pretende la promoción y realización de actividades encaminadas a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad (Crespo, 2006).

La tarea de sensibilización, concienciación y dotación de recursos, nos concierne a todos y así lo ha recogido la Organización Mundial de la Salud (2005) en la Resolución de su 58ª Asamblea Mundial de la Salud relativa a la *“Discapacidad, incluidos la prevención, el tratamiento y la rehabilitación”*. En ella se pide, entre otros asuntos, que se intensifique la colaboración entre los Estados, las universidades, el sector privado y las organizaciones no gubernamentales. Trabajemos juntos, entonces, para conseguir que las personas con discapacidad puedan *“acceder a formas más equilibradas y placenteras, más complejas, más intersubjetivas y abiertas, más flexibles y significativas de experiencia humana”* (Rivière, 1997, p. 56) y para que sus familias puedan vivir de forma óptima y satisfactoria esta relación especial.

1.2.4.2. Asociaciones de estudiantes universitarios con discapacidad

Si bien es cierto que existen muchas asociaciones, principalmente de padres, tal y como se ha comentado anteriormente, que realizan apoyo a las personas con discapacidad,

“nos parece especialmente relevante señalar el nacimiento de asociaciones de estudiantes afectados por algún tipo de minusvalías, que están surgiendo en nuestras universidades” (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000, p.43).

²⁶ Asociación creada por trabajadores de la Universidad Complutense de Madrid que inicia su andadura en julio de 2004 con el fin de cubrir una necesidad de las personas de la comunidad universitaria de la UCM con familiares con discapacidad. En 2006 crea un Centro Especial de Empleo con el objetivo principal de proporcionar a los trabajadores con discapacidad la realización de un trabajo productivo y remunerado adecuado a sus características personales.

El asociacionismo universitario es una forma de hacer factible la participación de los jóvenes en el entorno académico regulado por los propios estatutos de las universidades. Se disponen de varios mecanismos de participación en los distintos órganos y niveles de representación, dándose una cuota de representantes para los estudiantes, en el caso del claustro, los consejos de facultad, las juntas de gobierno, etc. El asociacionismo universitario constituye un fenómeno positivo, puesto que favorece la participación, el debate y la toma de pulso de la universidad, facilitando, también en muchos casos una intermediación laboral. Respecto a la participación social de los estudiantes con discapacidad, Bilbao (2008) refiere que éstos presentan una escasa disposición para presentarse a elecciones de delegados y otros órganos de gobierno a pesar de que les gustaría hacerlo.

“Necesitamos de ustedes un mayor apoyo, necesitamos una mayor participación activa, necesitamos recibir ideas, necesitamos recibir críticas...Convocaros es lo primordial para quienes estamos trabajando por mejorar nuestra estancia en la universidad con el objeto de sentirnos respaldados...” (Madrid²⁷, 2006, p. 58).

De los diferentes tipos de asociaciones existentes dentro del entorno universitario, vamos a centrarnos en aquellas que han surgido como iniciativa de los propios estudiantes con discapacidad con el fin de paliar las dificultades que encuentran cuando se disponen a iniciar su andadura en la Universidad.

En algunos países de la Unión Europea -como Reino Unido- así como en Estados Unidos²⁸, el asociacionismo universitario se encuentra

²⁷ Alberto Madrid. Presidente de la Asociación de estudiantes con discapacidad de la Universidad Complutense de Madrid.

²⁸ Disabled Student Union: Asociación de Estudiantes con Discapacidad cuyo propósito es apoyar a los estudiantes con discapacidad para facilitarles oportunidades a nivel personal, social y académico y mejorar los recursos para expandir la accesibilidad y conciencia (Universidad de California/Los Ángeles).

más arraigado, como consecuencia de los modelos educativos existentes en estos países, que fomentan la implicación del estudiante a través de una participación más activa. Esta mayor participación estudiantil se refleja en la visibilidad y actividad de las asociaciones que responden a los diversos intereses estudiantiles, entre los que se encuentran los relacionados con los estudiantes con alguna discapacidad. Este hecho ha propiciado el que en dichos países se puedan encontrar, con mayor frecuencia que en otros, asociaciones de carácter universitario orientadas a las necesidades de los estudiantes con alguna discapacidad.

En nuestro país, como consecuencia de la democracia y el estado de bienestar, se ha ido incrementando la participación ciudadana y una extensión de ésta la constituye la participación que ejercen los jóvenes que pasan a formar parte de las diversas asociaciones que constituyen las instituciones universitarias, u órganos de representación y gobierno de éstas. Entre estas asociaciones o entidades, se encuentran las formadas por estudiantes con alguna discapacidad que acceden a los estudios superiores.

Dichas asociaciones están surgiendo con la finalidad de promover, concienciar y ayudar a la plena integración de las personas con discapacidad en el mundo universitario, debido a que sus necesidades no son atendidas desde otras instancias de la sociedad. La mayoría de estas asociaciones están integradas por estudiantes con algún tipo de discapacidad pero están abiertas a la colaboración de cualquier persona dentro de la comunidad universitaria.

A continuación pasamos a mencionar alguna de las asociaciones de estudiantes universitarios con discapacidad más representativas de nuestro país.

Asociación Universitaria de Alumnos con Parálisis Cerebral (AUPACE)

La Asociación Universitaria de Alumnos con Parálisis Cerebral (AUPACE), de ámbito nacional, realiza desde el año 1989 una labor de orientación y asesoramiento a personas con parálisis cerebral y otras deficiencias, que desean acceder a la Universidad. Su objetivo fundamental, es servir de pauta y colaborar para que las personas con parálisis cerebral y las personas con discapacidad en general, mediante una formación adecuada, alcancen el mayor nivel de integración y participación como miembro activo de la sociedad, participando en cualquier orden de la vida: educativo, laboral, familiar, ocio, etc.. Su fin, por tanto es lograr que estas personas obtengan el mayor grado de inserción sociolaboral gracias a una buena formación.

La Asociación Universitaria de Personas con Parálisis Cerebral está gestionada y configurada por las propias personas con discapacidad. Esta participación en la asunción de funciones y responsabilidades por parte de los propios afectados es posible gracias a que los componentes de AUPACE están adquiriendo o han adquirido una formación que permite, el margen de autonomía necesario para participar activamente en cualquier contexto (educativo, laboral, lúdico) y para reivindicar sus necesidades específicas.

Los miembros de AUPACE creen que hay que utilizar parámetros de normalidad, como clave del éxito de las personas con discapacidad. Opinan que es imprescindible aportar rigor y seriedad allí donde realizan una actividad, porque su capacidad individual y la del colectivo, será cuestionada o ensalzada desde el inicio, sin valorar adecuadamente el período de adaptación y aprendizaje. Este rigor y seriedad es la única respuesta válida y real que AUPACE conoce y practica para conseguir que junto con las ayudas técnicas, económicas y humanas, las personas universitarias con

discapacidad alcancen una vida independiente porque sólo entonces la equiparación de oportunidades será algo más que un “espléndido spot publicitario”.

En la actualidad se han configurado como Asociación Unificada de Personas Adultas con Capacidades Encubiertas.

“En una primera etapa, AUPACE la hemos constituido hombres y mujeres con parálisis cerebral, que pese a tener diferentes circunstancias familiares, personales, económicas y sociales, habíamos alcanzado un nivel universitario gracias básicamente a un esfuerzo y apoyo familiar, pero sobre todo a un empeño y espíritu de lucha personal”. “En la actualidad AUPACE ha decidido convertirse en un foro de reflexión y denuncia sobre la parálisis social. Hemos decidido abrir AUPACE a otras personas con “capacidades encubiertas” ya que lo que nos une es nuestro espíritu de adquirir mayor formación para conseguir una vida autónoma” (Fernández de Villalta, 2005, p. 66).

Las principales acciones desarrolladas por AUPACE se dividen en cuatro puntos: 1. Información (asesoramiento general sobre parálisis cerebral, orientación teórica y práctica en la Universidad, asesoramiento ayudas técnicas y orientación laboral, habilidades sociales para la vida independiente), 2. Atención (de demanda, intercambio de experiencias, asesoramiento individualizado/colectivo, seguimiento de casos, derivación a otras entidades y/o profesionales), 3. Encuentro (representación en foros nacionales e internacionales, intercambio institucional, conferencias, seminarios y cursos) y 4. Formación y actualización (impartición de cursos de carácter general y a colectivos específicos, búsqueda de formación de postgrado y bolsa de empleo).

Asociación ProDisminuïts-UAB (ADUAB)

Es una asociación sin ánimo de lucro que surge en el año 1995 con la doble finalidad de procurar el bienestar y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Autónoma de Barcelona y de presionar para conseguir la progresiva eliminación de las barreras físicas y de interacción.

La mayor parte de sus miembros son estudiantes con algún tipo de discapacidad, aunque están abiertos a la colaboración de cualquier persona, con discapacidad o no, ya sean estudiantes, personal docente o personal gestor.

Sus principalmente actuaciones van encaminadas a concienciar y sensibilizar al colectivo universitario para conseguir la supresión de todas las barreras arquitectónicas mediante la revisión de los planos para hacer cumplir la normativa vigente de arquitectura urbanística; a informar y asesorar a los estudiantes con necesidades especiales de todos los servicios y recursos a su disposición, y a la realización de cursos y actividades lúdicas.

Asociación de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Alicante (ADPUA)

La Asociación de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Alicante, constituida en gran parte por estudiantes o personas vinculadas a la Universidad de Alicante, pretende paliar las dificultades que éstas se encuentran cuando se disponen a iniciar su andadura en dicha Universidad.

La asociación en sus comienzos la configuraban un grupo de amigos con discapacidad, que con el fin de ayudarse y apoyarse en el transcurso de sus estudios universitarios, decidieron reunirse. Posteriormente, en

1998, -tras contar con el apoyo de la directora del Secretariado de Asuntos Sociales- determinaron compartir públicamente sus propósitos, y se constituyeron legalmente como asociación.

Tal como se recoge en sus Estatutos los objetivos que pretenden conseguir son los siguientes: 1. Crear una plataforma para todos los estudiantes y trabajadores de la Universidad con discapacidades físicas o sensoriales desde la cual se pueda conseguir plena integración a la vida universitaria en todos los aspectos; 2. Unificar esfuerzos de forma solidaria, ante la diversidad de discapacidades de algunos de los afectados, no solamente centrados en el caso particular, sino dirigidos a la cooperación de todos los miembros de la Asociación; 3. Servir como preparación para la integración en el mundo laboral; 4. Dar información y formación a todas aquellas instituciones, entidades o personas que lo requieran dentro y fuera de la universidad; 5. Recopilación de material bibliográfico y toda clase de documentación hacia este tema; 6. Colaborar e intercambiar información con otras instituciones o entidades afines.

Asociación de Estudiantes con Discapacidad y Amigos de la UCM

La Asociación de Estudiantes con Discapacidad y Amigos fue creada en el año 2004 respondiendo a las inquietudes de un grupo de estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (estudiantes de la diplomatura de Educación Social) quienes al comprender las necesidades que tienen las personas que presentan alguna discapacidad y las múltiples dificultades con las que se encuentran cuando llegan a la universidad, se propusieron apoyar la creación de una asociación.

Se plantean dar respuesta a las demandas manifestadas por los propios estudiantes con discapacidad de la UCM, algunas de ellas según Madrid (2006) son las siguientes: mejorar los accesos a los diversos

centros de estudios, involucrar de forma efectiva a los coordinadores de los centros, fomentar la participación de los estudiantes, sensibilizar al profesorado, fomentar programas de intercambios con otras universidades tanto en España como en el extranjero, implementar programas para la inserción laboral, un servicio de atención psicológica para los estudiantes con discapacidad, estimular programas de investigación del tema de la discapacidad en la universidad, etc.

Con este breve recorrido por alguna de las asociaciones de estudiantes universitarios con discapacidad concluimos este capítulo destacando la enorme deuda que aún persiste con el colectivo de personas con discapacidad. Queda todavía muchísimo por hacer, no solo desde la universidad sino desde la sociedad en su conjunto. Únicamente implicándonos todos podremos conseguir que las personas con discapacidad puedan gozar una calidad de vida equiparable a la del resto.

“La igualdad de oportunidades y la discriminación se convierten en palabras huecas si cada uno de nosotros y nosotras, no somos conscientes de que en la carrera de la vida, los y las parálíticos/as cerebrales corren por nuestra misma calle pero los hemos colocado muchas filas más atrás, aunque valoramos su esfuerzo por alcanzarnos y correr a nuestro lado. La igualdad de oportunidades real es cederles nuestro puesto para que sigan corriendo por nosotros, si de verdad creemos, como creen los y las parálíticos/as cerebrales que la sociedad lo tiene más fácil” (Fernández de Villalta, 2005, p. 66).

CAPÍTULO 2

**ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD**

CAPÍTULO 2

ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

“...A lo largo del tiempo se han ido adoptando diversos enfoques conceptuales y se han ido generando diversas actitudes sociales hacia la discapacidad...El reto, pues, que se plantea es el de erradicar las actitudes negativas y potenciar las positivas”
(Salvador, 2003, p. 23).

INTRODUCCIÓN

La importancia del análisis de las actitudes en el campo de la discapacidad nace principalmente del consenso, entre investigadores y teóricos, sobre el poder que la aceptación y valoración de las diferencias, tiene en el éxito de la integración de las personas con discapacidad. En nuestro país dos acontecimientos reflejan el consenso social en este aspecto: en primer lugar la promulgación de la Ley 13/82, de 7 de abril, sobre la Integración Social del Minusválido (LISMI, BOE, nº 103 de 30 de abril) y en segundo lugar la publicación y desarrollo del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial (BOE, nº 65 de 16 de marzo) acompañado de la puesta en marcha del Programa de Integración Educativa.

Altman (1981) y Jones y Guskin (1984) comprueban que las actitudes y expectativas negativas que el entorno social muestra hacia las personas con discapacidad constituyen fuertes barreras que entorpecen su inserción - normalización. Otros investigadores profundizan más, afirmando que ningún marco legislativo tiene la capacidad de asegurar la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales sin una actitud positiva del profesorado encargado de atender en las aulas a dichos

estudiantes (Larrivee, 1982; Fernández, 1995). Asimismo, destacan el relevante papel desempeñado por la aceptación de los compañeros (Salend, 1990) y la necesidad de actitudes positivas y tolerantes de toda la sociedad, como premisas indispensables, para conseguir una integración efectiva de las personas con discapacidad (Verdugo y Arias, 1991).

Conocer en profundidad el proceso de integración educativa implica, como se ha mencionado en el capítulo anterior, hablar de actitudes. Este hecho resulta especialmente relevante cuando nos referimos a niveles educativos en los que la tradición y experiencias integradoras son recientes y en los que disponemos de escasos estudios relacionados con las condiciones que favorecen la integración de las personas con discapacidad, como es el caso de los niveles de educación superior (Hurst, 1998; Alcantud, 1997b; Escandell y Santiago, 1998).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, en el desarrollo del presente capítulo vamos a intentar delimitar el papel de las actitudes en la integración de las personas con discapacidad. Partimos de la idea de que la actitud constituye el mayor obstáculo y la mayor fortaleza en el proceso de integración y dada su importancia hemos considerado necesario abordarla en un capítulo aparte, pero sin perder de vista que estamos hablando de un factor más, junto a los expuestos en el capítulo anterior, a tener en cuenta en la integración educativa.

Se ha estructurado el capítulo en seis apartados con la finalidad de proporcionar una visión detallada del tema. Partimos del concepto de actitud abordando la problemática que entraña su definición y haciendo un breve repaso de los distintos modelos explicativos existentes. Continuamos adentrándonos en el mundo de las actitudes hacia las personas con discapacidad recordando las creencias erróneas que las han acompañado y los aspectos influyentes en la formación de las mismas.

Avanzamos por el camino de las actitudes hacia la discapacidad revisando los principales instrumentos que permiten evaluar las actitudes, haciendo una especial referencia a las escalas probabilísticas de clasificación y en concreto a las escalas tipo Likert, por ser el tipo de escala utilizada en la presente investigación. Posteriormente analizamos el papel de la actitud como factor implicado en el éxito de la integración educativa, diferenciando entre la actitud del profesorado, de los compañeros y de las propias personas con discapacidad.

Llegamos al final del capítulo haciendo una revisión cronológica de las principales investigaciones realizadas sobre actitudes y discapacidad en el contexto universitario, llegando a la conclusión de que si bien es cierto que en los últimos dieciocho años se ha ampliado considerablemente la investigación en este campo, todavía es mucha la tarea que queda por hacer. Las actitudes hacia las personas con discapacidad siguen siendo, frecuentemente, de rechazo, compasión, incompreensión... por lo que desde las distintas instituciones, entre las que se encuentra la universidad, se requiere un trabajo de base para llegar a comprender que las actitudes nos hacen diferentes y que está en nuestras manos el propiciar un cambio hacia la aceptación, el respeto y la libertad de todas y cada una de las personas que constituimos esta sociedad.

2.1. CONCEPTO DE ACTITUD

Antes de centrar el tema en la actitud hacia las personas con discapacidad, creemos necesario precisar algunas cuestiones que nos ayuden a comprender el significado de este término. No podemos obviar que estamos ante un vocablo polisémico y complejo, por lo que nos interesa puntualizar que, desde nuestro discurso, no podemos confundir actitud con conducta ni caer en la generalización inversa. De igual forma debemos ser cautos en asimilar la actitud con alguno de sus componentes,

especialmente los que se han denominado componentes estructurales (cognitivo, afectivo y conativo) pues sabemos que todos ellos condicionan en distinta medida la adquisición y modificación de la actitud. Ante estas disquisiciones conviene definir el concepto para, posteriormente, centrarnos en las características y posibles relaciones.

Un breve recorrido por las distintas conceptualizaciones del término actitud pone de manifiesto la existencia de diversas dicotomías en torno a la pluralidad de ámbitos científicos desde los que se ha abordado y que han contribuido históricamente al oscurecimiento de la comprensión de dicho concepto. Un claro ejemplo nos lo brinda la revisión realizada por Fishbein y Ajzen (1974) en la que encontraron quinientas definiciones distintas de actitud, las cuales incidían diferencialmente en los resultados de los estudios que guiaban.

Siguiendo con esta diversidad de conceptos, Dawes y Smith (1985), afirman que:

"Mientras 20.209 artículos y libros están clasificados bajo el nombre de actitud, en el Psychological Abstracts de 1970 a 1979, existe un mínimo acuerdo acerca de la definición de actitud y de qué aspectos de las actitudes merecen la pena ser medidos" (p. 509).

Si buscamos las causas más concretas de esta falta de consenso, hallamos que son varios los problemas específicos que giran alrededor de este término. El primer lugar lo ocupa la discrepancia entre la generalidad y especificidad de la actitud. Encontramos estudiosos que opinan que la actitud es una disposición generalizada de la persona (Allport, 1935), junto a otros defensores de actitudes específicas en función de distintas clases de referentes (Thurstone, 1946; Antonak y Livneh, 1988). Al parecer, este último punto de vista es el que predomina, tal y como lo señalan Pratkanis y Greenwald (1989) cuando afirman que *"la mayoría de las entidades concebibles... pueden servir como objeto de actitud"* (p. 246).

En segundo lugar, existen opiniones contrastadas en lo referente a las explicaciones sobre la estructura de la actitud. Vemos dos tendencias claramente diferenciadas, una que define la actitud como un constructo unidimensional (Thurstone, 1931; Osgood, 1957; Fishbein, 1967; Ajzen, 1987; y Pratkanis y Greenwald, 1989), frente a otra que la considera integrada por diversos componentes (Allport, 1935; Triandis, 1971; Bagozzi, 1978; McGuire, 1985). Respecto a este punto de vista, la mayoría de los autores coinciden en señalar que los componentes que conforman la actitud son tres: el cognitivo, el afectivo y el conductual (Triandis, 1971).

Nos encontramos, por tanto, ante un concepto cuya delimitación conceptual resulta, cuando menos, compleja. Históricamente dos definiciones son las que han guiado el concepto de actitud por caminos divergentes, nos referimos a las ofrecidas por Allport (1935) y Thurstone (1931):

"Un estado de predisposición mental o neuronal, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionada" (Allport, 1935; p. 810).

"La actitud es el afecto a favor o en contra de un objeto psicológico. El afecto en su forma primitiva es descrito como apetencia o aversión. La apetencia es la forma positiva del afecto que en situaciones más sofisticadas aparece como agrado o preferencia del objeto psicológico... La aversión es la forma negativa del afecto, que es descrita como odio hacia el objeto psicológico, desagrado, destrucción u otras formas distintas de reacción negativa hacia él" (Thurstone, 1931, p. 245).

Como puede deducirse, la primera es multidimensional y orienta hacia el desarrollo conceptual del constructo; la segunda es de corte

unidimensional y está más orientada al desarrollo de la medición de las actitudes (Cooper y Croyle, 1984; Ostrom, 1989).

La evolución posterior del concepto se ha ladeado por la multidimensionalidad y hoy podemos entenderla como un concepto descriptivo que se infiere a partir de la observación de la conducta, ya que las actitudes en sí mismas no son directamente observables ni medibles. Desde esta perspectiva, las actitudes son definidas como constructos psicosociales inferidos e individuales que están bajo el dominio de estímulos específicos y objetos de referencia capaces de elicitar una respuesta por parte del sujeto (Verdugo, Jenaro y Arias, 1995). Por tanto, las actitudes se encuentran como factores de mediación entre el estímulo contextual y la respuesta individual. En esta dirección, Triandis (1971) define la actitud como una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado estímulo. Encontramos aquí los tres componentes bien diferenciados: la idea (cognitivo), la emoción asociada a ella (afectivo) y la predisposición a la acción (conductual).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, las actitudes pueden ser definidas como un conjunto de predisposiciones que implican acciones ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas en función de los tres componentes que la definen. El componente cognitivo representa las creencias, ideas, opiniones o percepciones sobre el objeto actitudinal. En palabras de Antonak y Livneh (1988), refleja cómo un objeto es mentalmente conceptualizado, quizás por ello, este componente suele ser medido a través de listas de adjetivos y diferencial semántico. El componente afectivo va más asociado a las experiencias positivas o negativas con las que asociamos el objeto actitudinal y, por ende, dirige también nuestros pensamientos. Este componente puede valorarse mediante la expresión verbal (diferencial semántico o escalas tipo Likert), o bien a través del arousal fisiológico (conductancia de la piel, tasa

cardiaca, etc.). Finalmente, el componente conductual implica la preparación o predisposición para la acción y no tanto la conducta en si misma. Esta preparación suele relacionarse con conductas de acercamiento-alejamiento hacia el objeto actitudinal. Para la evaluación del componente conductual se utilizan principalmente escalas de distancia social y observación de comportamientos.

A pesar de ser la definición multidimensional la más utilizada conceptualmente, en la práctica de cara a la investigación se está abogando por aspectos unidimensionales principalmente por dos razones (Greenwald, 1989; Pratkanis y Greenwald, 1989). La primera, es la dificultad para demostrar empíricamente la relación real entre cognición, afectividad y conducta. La segunda, se centra en las importantes limitaciones predictivas y explicativas para fundamentar la validez externa en la predicción. Debido a estas limitaciones, la concepción unidimensional ha ido ganando terreno en base a la credibilidad y aceptación fundamentando su definición en el afecto o la predisposición evaluativa hacia el objeto de actitud. Su único componente, por tanto, sería la dimensión afectiva de la actitud (Thurstone, 1931; Osgood, 1957; Eagly y Himmelfarb, 1978; Ajzen, 1987; Cacciopo y col. 1989; Greenwald, 1989; Pratkanis, 1989; Fazio, 1990).

Entre las razones que justifican esta tendencia encontramos un mayor poder explicativo y predictivo por la facilidad de operacionalizar; no se basa en suposiciones acerca de la conducta; el factor afectivo es el que realmente se mide en las escalas (Fishbein, 1967, Cooper y Croyle, 1984; Greenwald, 1989; Ostrom, 1989; Fazio, 1990).

No queremos terminar este apartado de delimitación conceptual sin hacer referencia a algunas características de las actitudes que tienen especial interés en el estudio de las mismas. Por un lado, el carácter individual de la actitud y su capacidad para explicar la regularidad de las

respuestas conductuales de la persona (Söder, 1990). Si bien en ocasiones hablamos de actitudes de grupos (profesores, compañeros, etc.) no podemos olvidar que éstas provienen de generalizaciones de actuaciones individuales. Por otro lado, las actitudes son aprendidas gradualmente y es la experiencia la principal fuente de dicho aprendizaje. Estas dos características tienen especial relevancia cuando queremos medir actitudes y más todavía cuando queremos implementar programas de modificación de las mismas.

2.1.1. Componentes de la actitud

A la hora de abordar las características de las actitudes debemos, en primer lugar, recordar que partimos de una conceptualización multidimensional en la que los componentes estructurales juegan un papel importante. Consideramos, tal y como ya se ha comentado anteriormente, que la actitud está compuesta por tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual.

La dimensión cognitiva refleja los pensamientos, ideas, conocimientos, opiniones o percepciones que una persona tiene sobre el objeto, persona o situación hacia los que se dirige su actitud. Esta dimensión es definida por Antonak y Livneh (1988) como la conceptualización mental del objeto actitudinal. De esta forma podemos categorizar objetos en función de aspectos diferentes llegando a tener estereotipos individuales, incluso se habla de sociotipos cuando los estereotipos adquieren una dimensión social.

Los conocimientos e ideas que poseemos de los objetos actitudinales, suscitan en la persona reacciones de agrado-desagrado, aceptación-rechazo, valoración positiva-negativa, etc., que nos llevaría a la dimensión afectiva. Esta segunda dimensión se torna esencial en las actitudes, hasta el punto que Triandis, Adamopoulos y Brinberg (1984)

defienden que la persona no puede pensar en muchas cosas sin sentir una emoción asociada. En esta dimensión adquiere relevancia la intensidad, de manera que en el sentimiento se pueden detectar distintos niveles o grados. Las expresiones más comúnmente utilizadas para referirnos al componente afectivo de la actitud suelen referirse a evaluación (bueno-malo), potencia (fuerte-débil, grande-pequeño, etc.) y actividad (activo-pasivo, rápido-lento, etc.).

Finalmente, conocimiento y sentimiento predisponen o impulsan a la persona a actuar en una determinada dirección lo que constituiría el componente conativo o conductual de la actitud. Hay que resaltar que esta dimensión no constituye la conducta en sí misma sino más bien la orientación, o dirección de la misma. Un conjunto de creencias asociadas a un objeto actitudinal pueden indicarnos las conductas que pueden ocurrir con respecto a ese objeto. Las opciones, en el caso de la conducta social, podrían resumirse en: acercarse, alejarse, defender, ir en contra, etc. En este componente nos encontramos con tendencias que pueden referirse a la evaluación (asociación-disociación), la potencia (rebelión-subordinación) o la actividad (acción abierta-acción encubierta). Como afirman Verdugo, Arias y Jenaro (1994, p. 23):

"estas dimensiones de la acción social parecen ser universales y son encontradas en estudios tanto de personalidad como de conducta social".

2.1.2. Relación entre Actitud y Conducta

La relación entre actitud y conducta ha sido la base de gran parte de los estudios relacionados con el tema de evaluación de la actitud. Las diferentes interpretaciones en cuanto al grado en que las actitudes predicen la conducta, representan el devenir histórico de la investigación sobre las actitudes (Fernández, 1995).

Si recordamos las primeras definiciones de actitud (Allport, 1935) vemos que se asumía explícitamente que el conocimiento de las actitudes de una persona permitía predecir, controlar e incluso cambiar su conducta. Es decir, se entendía la conducta como una consecuencia de la actitud. En la misma dirección apuntan las definiciones de actitud ofrecidas por Doob, (1967) y Campbell (1950):

"(...) una actitud es una respuesta implícita con fuerza de impulso que ocurre en el interior del individuo como una reacción a un tipo de estímulos y que afecta a las subsiguientes respuestas manifiestas" (Doob, 1967. p. 136).

"(...) la actitud social de un individuo es un síndrome de respuesta consistente con relación a objetos sociales" (Campbell, 1950. p. 31).

A pesar de la relación entre actitud y conducta que se deriva de las anteriores definiciones, es necesario apuntar que ya en la década de 1930 encontramos algunas investigaciones que podríamos incluir dentro de un claro escepticismo (Lapierre, 1934). No obstante será necesario esperar hasta los años 1960, y más todavía a los 70, para ser testigos del cambio de paradigma y el creciente pesimismo que se deriva de las investigaciones centradas en la relación entre actitud y conducta. Se llega incluso a la negación de la supuesta predicción entre actitud y conducta de forma tan clara y contundente como anteriormente se había aceptado (Wicker, 1971; Abelson, 1972; Mischel, 1973).

En este sentido, destaca la revisión, sobre gran parte de la literatura relacionada con el tema, realizada por Wicker (1971) cuya principal conclusión es la consideración de que era muy probable que las actitudes no estuvieran relacionadas con la conducta, atreviéndose a recomendar el abandono de las conceptualizaciones de actitud predominantes hasta ese momento.

Otro grupo de investigadores defendían que entre actitud y conducta se establecía una relación contraria siendo la conducta la que determinaba la actitud y nunca a la inversa (Festinger, 1957; Defleur y Westie, 1964; Bem, 1968, 1970). Ni que decir tiene, que estas investigaciones contribuyeron decisivamente al aumento del pesimismo reinante y ayudaron a considerar la actitud como un epifenómeno sin influencia directiva sobre la conducta (Fernández, 1995).

Siguiendo en el tiempo, la década de los 70 devuelve el optimismo al defenderse, en la mayoría de las investigaciones, una relación moderadamente firme entre actitud y conducta especialmente en aspectos importantes (Kelman, 1974; Schuman y Johnson, 1976; Eagly e Himmelfarb, 1978; Cooper y Croyle, 1984). Ahora bien, esta relación ha ido tomando diferentes dimensiones o quizás mejor, ha evolucionado desde distintas posiciones explicativas.

Desde una perspectiva metodológica o causal se afirma que actitudes y conducta están causalmente relacionadas y que los problemas de comprobación en esta causalidad están en las formas inapropiadas de medición de ambas variables (Ajzen y Fishbein, 1977; Bentler y Speckart, 1979; Pratkanis y Greenwald, 1989). Para solucionar este problema, el modelo causal ha propuesto dos principios de actuación: el principio de correspondencia¹ y el principio de agregación².

Si bien este planteamiento permite correlacionar actitud y conducta en función del grado de especificidad y la ampliación del dominio conductual, nos deja un vacío en relación con los efectos que sobre la

¹ La actitud aumenta su predictibilidad de la conducta cuando se trabaja con actitudes y conductas definidas a niveles de especificidad equivalentes (Bagozzi, 1981; Cialdini, 1981).

² La observación de una conducta concreta en repetidas ocasiones no permite inferencias acerca de las actitudes globales del sujeto, para ello se pueden añadir diferentes acciones pertenecientes a un mismo dominio conductual que serán observadas en distintas ocasiones y en diversos contextos (Fishbein y Ajzen, 1974; Weigel y Newman, 1976; Sjöberg, 1982).

actitud y la conducta pueden tener otros determinantes como pueden ser las variables personales o situacionales. Esto permite concluir que este posicionamiento no proporciona información sobre los factores que están influyendo en la existencia o no de relación entre actitudes generales y conductas específicas ya que presupone, por definición, la imposibilidad de que exista fuerte relación entre medidas globales de actitud y acciones concretas (Ajzen, 1987). Resulta necesario buscar alguna aproximación distinta que ayude a conocer los determinantes de las acciones individuales.

La perspectiva interaccionista o mediacional desestima una relación causal entre conducta y actitud y defiende que dicha relación depende de la acción moderadora de distintas variables (Zanna y Olson, 1980; Fazio y Zanna, 1984; Snyder y Kendzierski, 1982; Fazio, 1983; Fazio, 1990). Desde este punto de vista, los determinantes de la conducta no son las actitudes sino las variables moderadoras o intervinientes. Por tanto, la relación entre actitudes y conducta y la fuerza de la misma dependerán de los factores o variables que intervengan.

Numerosos autores han intentado delimitar los tipos de factores que pueden estar explicando la relación entre actitud y conducta y viceversa (Abelson, 1982; Cooper y Croyle, 1984; Fazio y Williams, 1986; Ajzen, 1987; Shavit, 1989). Teniendo en cuenta las conclusiones de diferentes investigaciones al respecto, podemos señalar que la relación entre actitud y conducta es debida a factores de tipo personal, situacional, conductual y actitudinal.

Una tercera perspectiva, la integracionista, intenta aglutinar la distancia que existe entre las dos anteriores por lo que defiende una relación causal entre actitud y conducta sin negar la existencia de otras variables diferentes a la propia actitud que también explican la conducta y

que, por consiguiente, aumentan su predictibilidad (Bentler y Speckart, 1979; Bagozzi, 1981).

La posición integracionista parte de la premisa de que, con frecuencia, las actitudes ofrecen información relevante acerca de la tendencia conductual del individuo; pero admite también que, en ocasiones, las actitudes por sí solas pueden resultar insuficientes para predecir la conducta (sobre todo acciones específicas) y que la consideración de otras variables se hace imprescindible para predecir el comportamiento (Fazio, 1990).

Finalmente, esta aproximación considera que resulta necesario desarrollar estructuras o modelos teóricos que definan un número pequeño de variables predictoras que especifiquen la forma en que las mismas afectan a la conducta.

Analizadas las cuestiones que influyen en la definición conceptual de actitud y en su relación con la acción, nos queda pendiente valorar otros aspectos interesantes de cara a centrar nuestro estudio. En este sentido conocer la funcionalidad de las actitudes para el sujeto y las características de su formación se convierten en respuestas al porqué, cuándo y cómo de las actitudes.

2.2. MODELOS EXPLICATIVOS

Podemos diferenciar, en el terreno explicativo derivado de la investigación empírica, tres generaciones de investigaciones diferentes en función del enfoque conceptual en el que se han ido centrando. De todas ellas han derivado modelos explicativos con el objetivo de dar respuesta a los distintos interrogantes que rodean la comprensión de las actitudes y su relación con las conductas explícitas.

Una primera generación se ha centrado en comprobar que la actitud tiene alguna relación con el comportamiento y sus aproximaciones teóricas las hemos comentado en el apartado anterior. En segundo lugar, colocamos al grupo de investigaciones preocupadas por conocer e identificar los factores que intervienen en las actitudes y el grado en que cada uno de ellos predice la conducta derivada. Finalmente, las investigaciones más recientes se interesan por delimitar los componentes de la actitud así como su incidencia real en las conductas observables.

Las conclusiones de las dos primeras generaciones han quedado esbozadas anteriormente, por ello, aquí vamos a retomar los componentes de la actitud que se han denominado estructurales y que pueden ser los que con mayor precisión nos acerquen al conocimiento de las variables predictoras que influyen en la actitud y afectan a la conducta.

Si bien los diferentes tipos de modelos obedecen a perspectivas conceptuales diversas, nosotros vamos a seleccionar aquellos que explican las actitudes en base al grado de espontaneidad o deliberación individual en el establecimiento de la relación entre actitud y conducta manifiesta. Desde esta perspectiva encontramos tres tipos de modelos: el Modelo Espontáneo defendido por Fazio (1986, 1989, 1990); el Modelo Razonado explicado, desde la teoría de la acción razonada, por Ajzen y Fishbein (1980); y un conjunto de modelos integradores que aglutinan posturas eclécticas en busca de mayor consenso y poder explicativo entre los que se encuentran el modelo de Bentler y Spekar (1979), el de Liska (1984) o el de Vries y cols. (1988).

2.2.1 Modelo Espontáneo

Esta primera aproximación defiende que la conducta social, la mayoría de las veces, se realiza sin un razonamiento o planificación previa, es decir, presenta una naturaleza espontánea. Fazio (1986, 1989, 1990) es

el mejor representante del desarrollo de este modelo. Este autor establece un número de fases o pasos necesarios para que la conducta del sujeto hacia el objeto sea influida de manera automática por sus actitudes, tal y como podemos apreciar en la figura 2.1.

El autor propone que la existencia en la memoria del sujeto de una fuerte asociación evaluativa entre la actitud y su objeto es la responsable de la activación automática de la actitud en el momento en que el individuo se encuentra ante el objeto actitudinal. De este modo, la actitud se convierte en un filtro a través del cual el objeto es percibido de forma selectiva e inmediata con la actitud sin necesidad de reflexión o razonamiento deliberado. La activación automática, junto con las pautas normativas (personales y sociales) del sujeto, va a ser determinante en la definición situacional del objeto y por ende de la conducta que se produzca.

Por tanto, la accesibilidad de la actitud, unida a la consistencia de asociación con el objeto, constituye la esencia del modelo.

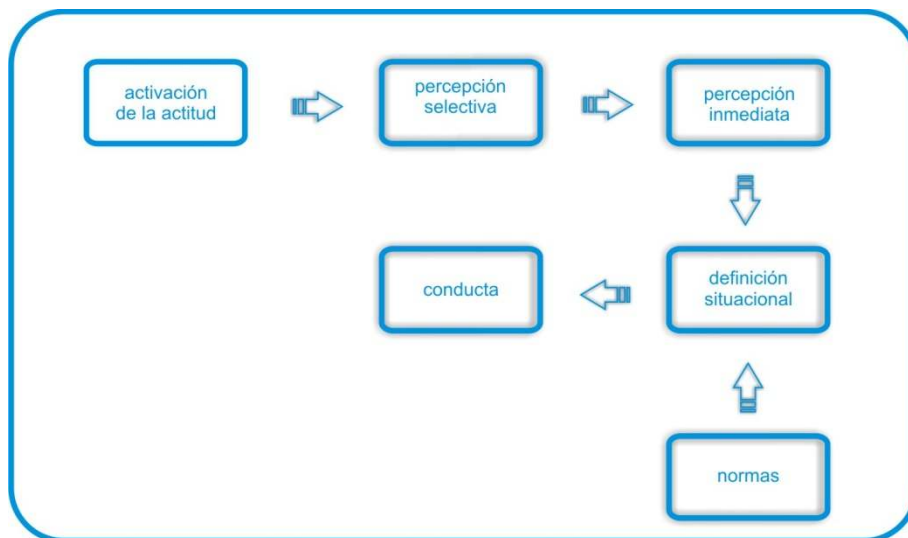


Figura 2.1. Modelo espontáneo (adaptada de Fazio, 1986)

2. 2. 2. Modelo Razonado o Consciente

Ajzen y Fishbein (1980) plantean una teoría de la actitud, que denominan Teoría de la Acción Razonada, utilizando como base un modelo del valor esperado. El sujeto es visto como un tomador racional de decisiones, que se comportará en función de la valoración de los resultados de su comportamiento y de las expectativas que tiene sobre ese comportamiento con respecto a lograr dichos resultados.

Además de la racionalidad instrumental, el modelo integra la racionalidad cultural o normativa mediante una medida de la opinión favorable/desfavorable de los otros significativos ante la conducta específica, y de la motivación para seguir esta opinión (Boyd y Wandersman, 1991). La multiplicación del valor del atributo con la expectativa que se asocia a la conducta, compone la dimensión actitudinal. El producto de la opinión de los otros por la motivación a hacerles caso, constituye la norma subjetiva. La figura 2.2 representa esquemáticamente el fundamento del modelo razonado.

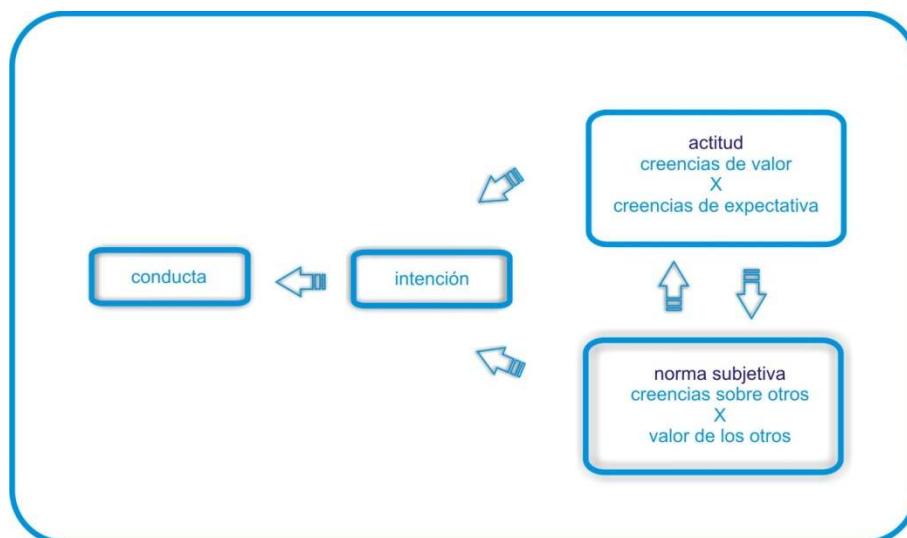


Figura 2.2. Modelo de acción razonada (adaptada de Ajzen y Fishbein, 1980)

En palabras de los propios autores encontramos la justificación de su modelo:

"Nosotros no nos suscribimos al punto de vista que afirma que la conducta social de las personas está controlada por motivos inconscientes o por deseos automáticos (...). Consideramos que la gente considera las implicaciones de sus acciones antes de decidir comprometerse o no en una determinada conducta. Por esta razón nos referimos a nuestra proposición como una teoría de la acción razonada (...) Suponemos que la mayoría de las acciones socialmente relevantes están bajo control volitivo y, de manera consistente con esta suposición, nuestra teoría analiza las intenciones de una persona para realizar (o no realizar) una conducta como determinante inmediato de la acción" (Ajzen y Fishbein, 1980; p. 5).

Por tanto, esta teoría establece como elemento central las intenciones conductuales del sujeto, las cuales capturan todos los factores motivacionales que inciden sobre la conducta, a la par que se erigen como antecedentes inmediatos del comportamiento. Las intenciones, a su vez, estarían determinadas por dos predictores independientes, por un lado las actitudes del sujeto hacia la conducta (no hacia el objeto) y, por otro lado, la presión social percibida por el sujeto, que se define como norma subjetiva, de cara a desarrollar o no la conducta. Ambos factores intervienen indirectamente en la conducta a través de su efecto en las intenciones conductuales de un individuo. Las actitudes, en este caso, ejercen una acción causal sobre la conducta, aunque de manera indirecta, a través de las intenciones.

Numerosos autores han revisado y contrastado este modelo encontrando correlaciones entre la intención de conducta y la conducta real, así como entre la actitud y la norma subjetiva con la intención de

conducta (Sheppard, Hartwick y Warshaw, 1988; Van de Putte, 1991; Condelli, 1986) lo que demuestra su buena capacidad predictiva.

La Teoría de la Conducta Planificada, propuesta por Ajzen (1987; 1988, 1989), puede considerarse una extensión del modelo de la Acción Razonada. En esta remodelación, Ajzen introduce el control conductual percibido como un tercer factor importante en las intenciones conductuales. Este factor de control percibido se refiere a la percepción de los obstáculos internos (falta de habilidades, de competencias...) y externos o situacionales (poca accesibilidad, falta de colaboración de otros...) y ha mostrado tener efectos directos e indirectos sobre la conducta a través de la intención de conducta. La figura 2.3 muestra esquemáticamente la base de este modelo.

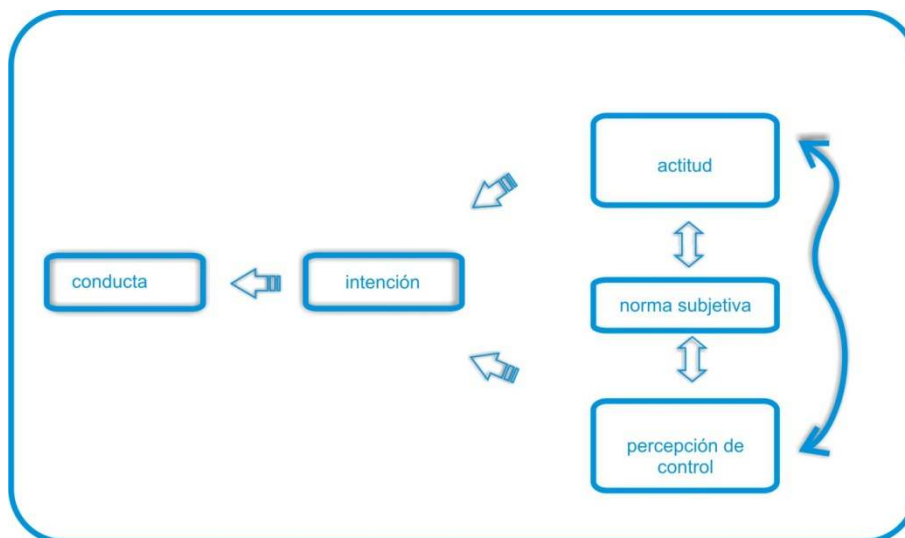


Figura 2.3. Modelo de acción planificada (adaptada de Ajzen, 1988)

Esta perspectiva intenta predecir tanto las conductas voluntarias como involuntarias, por tanto la percepción de control agrega capacidad explicativa (Chaiken y Stangor, 1987; Tesser y Shaffer, 1990). En este sentido, Ajzen (1991) revisó doce estudios que predecían comportamientos

variados y encontró que las correlaciones entre la conducta, las intenciones y el control percibido se situaban entre 0.20 y 0.78, con una media de 0.51. Además, observó que la predicción del comportamiento se incrementaba, en la mayoría de los estudios, al incluir el control percibido (Beale y Manstead, 1991; Borgida, Conner y Manteufel, 1992; DeVillis, Blalock y Sandler, 1990; Netemeyer y Burton, 1990).

A pesar de que los modelos citados han encontrado evidencias empíricas que muestran su validez, podemos decir que tanto uno como otro resultan insuficientes individualmente ya que en el primero no encuentran cabida las conductas que el sujeto planifica de forma reflexiva y en los segundos se pierden las explicaciones a los comportamientos espontáneos. Por esta razón, surge un tercer grupo de modelos intentando ser integradores y buscando explicaciones más completas. A estos modelos dedicamos el apartado siguiente.

2.2.3. Modelos Integradores

El modelo de Fishbein y Ajzen planteaba que las actitudes incidían en el comportamiento a través de la intención. Además remarcaba cómo la norma social del grupo de referencia influía sobre la intención comportamental y no sobre la conducta real.

Bentler y Speckart (1979) han desarrollado y comprobado empíricamente un nuevo modelo explicativo que según sus propias palabras:

"...sobrepasa la teoría de Fishbein y Ajzen en su habilidad para reflejar las dinámicas de las relaciones actitud-conducta en varios dominios conductuales" (p. 452).

En realidad las modificaciones de este nuevo Modelo de Actitud-Comportamiento son fundamentalmente dos: por una parte, postula que la conducta previa afecta tanto a las actuales intenciones conductuales como

a la futura conducta; y por otra, que las actitudes pueden influir directamente en la conducta, además de influirla indirectamente a través de las intenciones. Sus autores demostraron estas nuevas aportaciones en un trabajo sobre la ingestión de alcohol y drogas (Bentler y Speckart, 1979) y posteriormente la han utilizado con éxito en diversos ámbitos de la salud. La figura 2.4 nos da una idea esquemática del modelo de Actitud-Comportamiento.

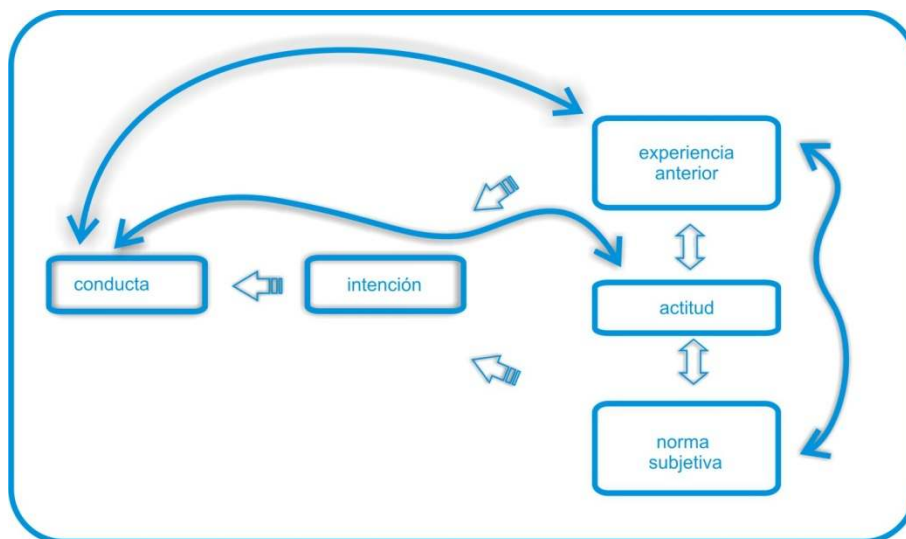


Figura 2.4. Modelo de actitud - comportamiento (adaptada de Bentler y Speckart, 1979)

Siguiendo esta perspectiva integradora, Liska (1984), ha propuesto un modelo explicativo de la relación entre actitudes y conductas partiendo de las críticas al modelo causal desarrollado por Fishbein y Ajzen, que según Liska se fundamentarían en dos aspectos. Por un lado, considera que el modelo de Fishbein y Ajzen (1980) simplifica en extremo la estructura causal entre los tres componentes del concepto tradicional de actitud y, por otro, critica la estructura subyacente a la relación entre otras variables, actitud y conducta.

Liska (1984) afirma que el efecto de las actitudes sobre la conducta no está completamente mediado por las intenciones conductuales.

Propone, por el contrario, una acción directa de las actitudes sobre la conducta que puede ser más fuerte que la acción indirecta a través de las intenciones e incluso, más fuerte que el efecto independiente de éstas últimas. Este poder de la acción directa puede explicarse por la estabilidad de las actitudes con relación a las situaciones y contingencias sociales.

Mientras Fishbein y Ajzen (1980) afirmaban que las creencias o cogniciones del sujeto afectaban a la conducta únicamente a través de su efecto en las actitudes, Liska (1984) defiende que dichas creencias pueden afectar a la conducta directamente ya que, debido a la complejidad estructural, las actitudes no pueden mediar completamente el efecto sobre las intenciones y la conducta.

Otra consideración interesante, y mayoritariamente aceptada, es que, muchas veces, el efecto de las actitudes sobre las intenciones y la conducta depende de otras variables. En este sentido, la Teoría de la Acción Razonada no incorpora sistemáticamente la consideración de otras variables al interpretarlas como problemas metodológicos que deben ser controlados. Como consecuencia se impide la identificación de las mismas. Frente a esto, Liska (1984), ve la necesidad de considerar sistemáticamente dichas variables y sus efectos en un modelo que permita su identificación.

Por último, este autor incluye la variable estructura social que en el modelo anterior se consideraba mediada por las actitudes y las normas subjetivas del sujeto. A este respecto comenta que en las conductas que dependen únicamente de la motivación, la estructura social incide de forma directa en las actitudes, en las normas subjetivas y en las intenciones conductuales y por tanto en el propio comportamiento. La figura 2.5 representa el complejo modelo de Liska.

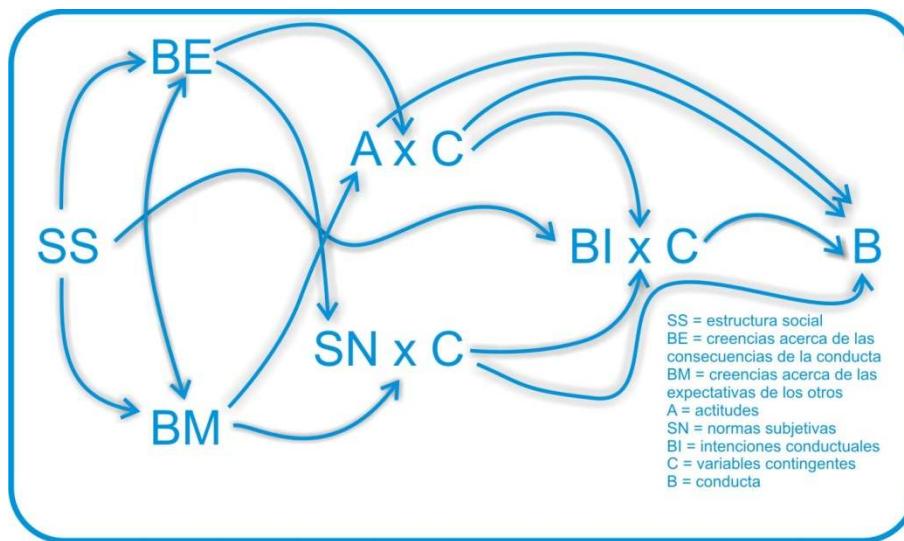


Figura 2.5. Modelo actitud - comportamiento (adaptada de Liska, 1984)

Otro modelo integrador es el propuesto por Fazio (1990) explicando la relación que se establece entre actitudes y conducta -lo que denomina MODE- de forma que las actitudes inciden en la conducta desde la doble vertiente espontáneo-deliberativa.

El mencionado autor sugiere que un proceso deliberativo ocurre únicamente cuando hay oportunidad y motivación para deliberar. Así el sujeto puede valorar las posibles consecuencias de su comportamiento en consonancia con sus actitudes hacia la conducta relacionada con el objeto de la actitud. Es decir, estableciendo unas intenciones conductuales, la actitud, por reflexión directa, puede llegar e influir indirectamente sobre la conducta posterior. Puesto que la valoración de las consecuencias requiere un esfuerzo cognitivo importante, el hecho de la activación automática de las actitudes pasa a un segundo plano para explicar la decisión conductual.

Por el contrario, en las situaciones en que no hay opción para deliberar, cualquier efecto de las actitudes sobre la conducta se producirá espontáneamente. Aquí, el papel de la actitud en la conducta dependerá de

la fuerza de la asociación evaluativa establecida hacia el objeto actitudinal. Por tanto, el hecho simple de que el sujeto se encuentre con el objeto de la actitud hace que se active la evaluación (actitud) en su memoria. La actitud, así activada, puede determinar las percepciones inmediatas del individuo y, como consecuencia, influenciar su conducta hacia el objeto. De este modo se produce una incidencia directa entre la actitud y la conducta.

Además, Fazio (1990) afirma que la acción interactiva entre los procesos espontáneos y deliberativos también explica la relación entre la actitud y la conducta. Por un lado, la fuerza asociativa que se establezca entre las creencias del sujeto respecto a la conducta y el objeto de actitud puede activar automáticamente una determinada actitud. Por otro lado, también se produce la relación inversa, es decir, cuanto más fuerte es la asociación entre el objeto actitudinal y su evaluación, mayor es la probabilidad de accesibilidad de la actitud desde la memoria. Como consecuencia, cuando esta relación es muy fuerte, el simple hecho de pensar en una conducta relacionada con el objeto de la actitud, activa automáticamente las actitudes (evaluaciones) hacia dicho objeto.

En la segunda dirección de esta interacción, el contexto situacional, en cuanto que una secuencia automática o espontánea de relación entre actitudes y conducta, puede iniciarse por una activación controlada de la evaluación del objeto actitudinal debido a determinados estímulos presentes en una situación concreta. De igual forma, la activación en el individuo de una unión afectiva o evaluativa con el objeto de la actitud, que antes no existía, puede iniciar un proceso espontáneo de relación entre actitudes y conducta.

Vistos estos modelos, nuestra opción, siguiendo a Fazio (1990), apuesta por una explicación integradora capaz de justificar el cómo y porqué las actitudes inciden en la conducta y que incorpora elementos de la mayoría de los modelos expuestos (Fishbein y Ajzen 1977; Bentler y

Speckart, 1979; Ajzen y Fishbein, 1980; Liska, 1984 y Ajzen 1987). La explicación de esta propuesta puede verse representada en la Figura 2.6.

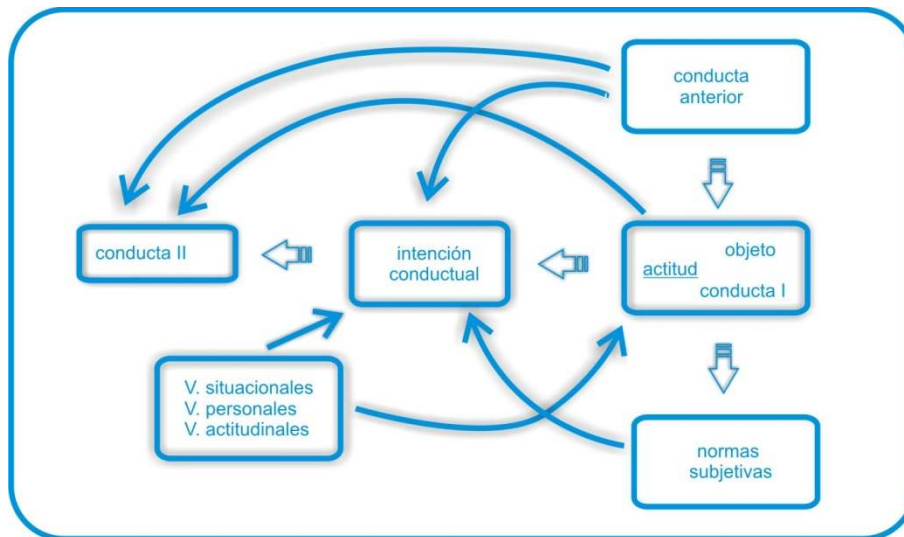


Figura 2.6. Modelo integrador (adaptada de Fazio, 1990)

2.3. ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Las personas con discapacidad, tal y como se ha ido comentando a lo largo del presente trabajo, presentan los mismos derechos que el resto de las personas que constituimos esta sociedad. Sin embargo cada vez resultan más evidentes los obstáculos que tienen que sortear para poder gozar de estos derechos civiles, económicos, políticos, sociales y culturales.

Estos obstáculos han estado, y siguen estando, ligados a actitudes de discriminación por motivos de discapacidad, actitudes que pueden tener su origen en la forma en que definimos la discapacidad. Las “*definiciones son fundamentales porque pueden formar parte de supuestos y prácticas discriminatorias de la discapacidad e incluso legitimarlos*” (Barton, 1998, p. 4).

La disparidad de términos utilizados para hacer referencia a las personas con discapacidad es reflejo de su propio recorrido histórico. Los cambios conceptuales han intentado eliminar las connotaciones negativas de los términos empleados, aunque sigue siendo una tarea difícil.

“...la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”
(Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, Preámbulo, p.1).

A lo largo de la historia, tal y como comenta Aguado (1995), se pueden apreciar diferentes enfoques relativos al trato hacia las personas con discapacidad y por tanto, en las actitudes hacia ellas por parte de la población sin discapacidad. Si bien las actitudes hacia las personas con discapacidad no son homogéneas, ni estáticas, sino que varían en función de las culturas, sociedades o comunidades, generalmente estas personas han sido vistas como un grupo minoritario contra el que ha existido una contrastada discriminación. Las personas con discapacidad han sido receptoras de una gran variedad de respuestas ofensivas por parte de la sociedad. Entre ellas podemos mencionar el horror, el miedo, la ansiedad, la hostilidad, la desconfianza, la lástima, la protección exagerada y el paternalismo. Para Kutner (1971), las actitudes cargadas de prejuicios, hacia la persona con discapacidad son ambivalentes pero esencialmente negativas: estas personas suelen ser vistas como incapaces, inferiores, incompetentes e inaceptables.

Las causas de estas actitudes negativas y prejuiciosas, como veremos, son bastante variadas (Livneh, 1982 y 1988) y se basan en normas socioculturales, creencias y valores estereotipados durante la infancia, la percepción de la discapacidad como un castigo de naturaleza

divina, la confusión y ansiedad ante situaciones poco estructuradas, las variables de personalidad y en definitiva, una gran diversidad de razones.

Sin embargo, debemos matizar que no todas las discapacidades participan de igual tratamiento. Generalmente son mejor aceptadas las discapacidades físicas, las sensoriales y las funcionales, mientras que las discapacidades psíquicas suelen ser las más rechazadas. Esta realidad pone de manifiesto que las discapacidades mejor aceptadas son aquellas susceptibles de ser “curadas” o tratadas médicamente, lo que se corresponde en la actualidad con una excesiva preocupación por la imagen corporal, por el estereotipo o la idea del cuerpo perfecto y que, explícita o implícitamente, se rechaza, discrimina y segrega a los sujetos diferentes (López, 2004).

Las actitudes que los demás muestran hacia las personas con discapacidad tienen gran importancia pues les afectan a distintos niveles (Altman, 1981 y Alcantud, Asensi y Ávila, 1997). En primer lugar, afectan en las relaciones con los iguales ya que las actitudes de los otros influyen no sólo en el desarrollo de la autoestima sino también en la socialización del individuo mediante la realización de las actividades propias de su comunidad. En segundo lugar, afectan en la interacción con profesionales ya que éstos influyen poderosamente en las direcciones que toma su vida al ser importantes proveedores de información, servicios y estabilidad. Sus actitudes pueden tener impacto en el proceso de adaptación a la discapacidad. En tercer lugar, las actitudes negativas de la sociedad hacia estas personas suponen un serio obstáculo para el pleno desempeño de los roles y para el logro de sus objetivos en la vida.

Parece existir un acuerdo en la consideración de que el problema de las actitudes hacia las personas con discapacidad es un reflejo de la tendencia general de nuestra sociedad a segregar o marginar a aquellos grupos minoritarios en función de diversas condiciones, las cuales les

convierte, con frecuencia, en víctimas de procesos de marginación, de desinformación y de prejuicios y actitudes sectarias (Del Río, 1991). Entre las actitudes compartidas con otras minorías, Roeher (1985) señala principalmente distancia social, representación desfavorable en la literatura, segregación y desventajas profesionales.

2.3.1. Creencias erróneas sobre actitudes y discapacidad

Jones y Guskin (1984) y Verdugo, Arias y Jenaro (1994) destacan la existencia de varias concepciones erróneas sobre actitudes y discapacidad, ampliamente aceptadas por la sociedad, a pesar de no tener ninguna evidencia empírica que las avale.

1. *Las actitudes y expectativas de los otros tienen un enorme poder y unos efectos negativos en la conducta de la persona con discapacidad.* Al parecer este efecto no es generalizable, sino que se produce sólo en circunstancias muy especiales. Esto implica que las actitudes y expectativas influyen en el comportamiento pero de un modo más complejo y variado de lo que supone la profecía autocumplida. En este sentido es más relevante el realismo o adecuación de las expectativas que lo altas o bajas que éstas puedan ser.

2. *Las actitudes hacia las personas con discapacidad son negativas.* No se puede considerar esta afirmación de una manera simplista puesto que como ya se ha comentado, las actitudes son multidimensionales y pueden estar influidas por diversas variables como el grado y tipo de discapacidad, las características personales, la situación, el contexto, etc.

3. *Las actitudes negativas se basan en la falta de experiencia o en la desinformación.* Para poder refutar esta concepción es necesario identificar qué tipo de información y experiencia está asociada con determinadas creencias y actitudes.

4. *La persona con discapacidad presenta un bajo autoconcepto.* Las personas con discapacidad, al igual que el resto, pueden adaptarse al fracaso y a la no aceptación, bien menospreciando la experiencia o adecuación de los juicios negativos recibidos o bien alejándose de la fuente que los produce.

5. *Las actitudes hacia las personas con discapacidad están mejorando.* Si miramos detenidamente a nuestro alrededor podemos apreciar que todavía queda mucho por hacer para aumentar la sensibilidad y apoyo hacia las personas con discapacidad y sus familias y para conseguir la igualdad de oportunidades en todas las facetas de su vida.

6. *Las personas con discapacidad y sus familias deben aprender a aceptar sus discapacidades.* Siempre y cuando el conocer las propias limitaciones ayude a buscar soluciones y luchar por la satisfacción de las necesidades inherentes a la discapacidad.

7. *Quienes trabajan con personas con discapacidad presentan unas creencias y actitudes más favorables hacia ellos.* La diversidad de ideas o creencias que pueden presentar los profesionales sobre lo adecuado o inadecuado es tan grande que no permite generalizar la existencia de unas creencias y actitudes basadas en el criterio del rol que desempeñan.

8. *Las personas que mantienen concepciones más progresistas sobre los demás son más favorables hacia las personas con discapacidad.* Esto no siempre es así. Las personas se dejan guiar por un cúmulo de circunstancias, de manera que a veces las ideas tolerantes y progresistas pueden correlacionar con actitudes de no aceptación de la discapacidad.

9. *Las actitudes negativas llevan a una conducta de rechazo hacia la persona con discapacidad.* Los comportamientos están determinados por muchas más variables que las creencias y actitudes: normas sociales sobre

lo que constituye una conducta socialmente aceptable, valores como la justicia, el altruismo...

Lo anteriormente expuesto nos sugiere que, a pesar de la gran variabilidad de actitudes existentes hacia las personas con discapacidad, la sociedad sigue conservando unas ideas equivocadas que tienden a mantener las actitudes de exclusión y rechazo hacia la discapacidad. De este modo comprobamos que las actitudes hacia las personas con discapacidad tienen una importancia determinante no sólo en la imagen y percepción que el resto de la población tiene hacia ellas, sino también en el proceso de integración y normalización en el contexto social y en la valoración de su propia imagen personal.

Es preciso generar un cambio en la sociedad, identificar los aspectos implicados en la formación de las actitudes para que desde el conocimiento sea posible la mejora, el reconocimiento de las necesidades de las personas con discapacidad y la búsqueda de respuestas adecuadas.

2.3.2. Formación de las actitudes hacia la discapacidad

Las actitudes no aparecen de repente en una persona sino que son aprendidas gradualmente a través de las experiencias. Inicialmente un determinado objeto actitudinal puede ser percibido de forma neutral pero, a medida que se van desarrollando nuevas creencias asociadas con determinados atributos, consecuencias o antecedentes, estos objetos actitudinales van perdiendo su neutralidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

Existen diferentes opiniones respecto a los posibles factores o variables implicadas en la formación de actitudes hacia la discapacidad. McGuire (1969), habla de la existencia de cinco factores que contribuyen a la formación de las actitudes: hereditarios, psicológicos, familiares, experiencias directas y comunicación social, mientras que Wright (1980), distingue entre factores cognitivos, experienciales y socioeconómicos.

Por su parte, López (2004) considera que el sexo, el ámbito en el que se forma el individuo, el contacto con personas con discapacidad, la educación, la integración laboral o la normalización social de las personas con discapacidad son determinantes en la formación, mantenimiento y expresión de ciertas actitudes hacia ellas.

Nosotros, partiendo de la idea de que no todas las creencias y actitudes que un sujeto puede mostrar hacia las personas con discapacidad se relacionan con los mismos elementos extraídos de sí mismo o del ambiente, vamos a intentar, desde el enfoque biopsicosocial, explicar la multiplicidad de factores influyentes.

A pesar de la existencia de un acuerdo generalizado sobre el peso del aprendizaje y de la interacción con el medio en el proceso de adquisición de las actitudes en general, y hacia las personas con discapacidad en particular, es importante preguntarse qué aspectos del ambiente son más influyentes. Vamos a centrarnos en las características personales, experiencias o relaciones vividas; influencias familiares y entorno sociocultural como principales factores implicados en la adquisición de las actitudes hacia la discapacidad.

2.3.2.1. Características personales y experienciales

Las actitudes forman parte de la identidad personal del sujeto, éste las vive como algo propio y definitorio de sí mismo, y le sirven para expresarse. Por ello, teniendo en cuenta los componentes de las actitudes, no podemos dejar de mencionar la influencia de los componentes afectivos y cognitivos en la formación de las mismas. Es decir, las actitudes hacia las personas con discapacidad se constituyen teniendo en cuenta aquellos factores que hacen referencia a las reacciones emocionales (culpa, ansiedad) e intelectuales (disonancia cognitiva, incapacidad de tolerar la

ambigüedad) que influyen en la manera de percibir a dichas personas (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

Pensamientos e ideas irracionales, como asociar responsabilidad personal o moral con la causa de la discapacidad, tener sentimientos de contaminación, pensar que la discapacidad es un castigo, que discapacidad y vida productiva no pueden ir de la mano..., favorecen el desarrollo de actitudes negativas hacia la discapacidad. Es decir, dado que pensamientos, emociones y conductas están íntimamente relacionados, la actitud negativa hacia la discapacidad puede deberse a la tendencia a generar sentimientos de "lástima" o a la dificultad para adaptarse cognitivamente a la interacción con la persona con discapacidad.

Otras características personales que pueden influir en la formación de actitudes de aceptación o rechazo son la ansiedad, el autoritarismo, el autoconcepto, la agresividad, la deseabilidad social, la autosatisfacción (Arias, 1993).

Asimismo la edad, sexo, nivel educativo..., pueden influir en la creación de unas determinadas actitudes hacia la discapacidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

Vinculadas a las características personales e influidas por éstas, se encuentran las experiencias vividas. El conocimiento que se posee acerca de la persona con discapacidad, así como las sensaciones que se experimentan con ella, influyen en la formación de las actitudes. Por tanto, las actitudes hacia las personas con discapacidad guardan una relación importante con las experiencias familiares, sociales, laborales y de amistad mantenidas con estas personas.

Los resultados de ciertas investigaciones, en las que se analiza la relación entre la interacción con personas con discapacidad y la actitud, muestran que, en general, los individuos que han tenido contacto previo

con estas personas tienen actitudes ligeramente más favorables que las que no las han tenido (Shakespeare, 1981). No obstante, la revisión de otros trabajos indica que las actitudes de la gente en general parecen estar más basadas en estereotipos y en el uso de diferentes etiquetas que dan lugar a respuestas generalmente negativas o a confusión (Hollinger y Jones, 1970, Verdugo, 1995). El contacto es tan limitado que la imagen estereotipada es el único referente.

Son muchas las variables vinculadas a la experiencia que están influyendo en las actitudes hacia las personas con discapacidad. En este sentido, hay autores que afirman que el tipo, frecuencia y duración de la relación existente pueden ser variables determinantes. La experiencia directa entre personas con y sin discapacidad constituye la base para construir y cambiar creencias y, por tanto, actitudes y comportamientos (Hodge, y cols. 2002).

La asociación entre actitudes y tipo de relación -familiar, laboral, de amistad o mixta- indica actitudes favorables cuando el tipo de relación es cercana (familiar, mixta); mientras que si el tipo de relación es más lejana (laboral), son más probables las actitudes negativas. Por otra parte, la relación entre la frecuencia con que se establece la interacción con las personas con discapacidad y el tipo de actitudes manifestadas confirma que en contactos frecuentes, habituales y esporádicos existe una menor propensión hacia actitudes negativas. El tener una oportunidad para el contacto frecuente y bajo determinadas condiciones está relacionado con actitudes positivas (Gottlieb, Corman y Curci, 1986). Sin embargo, cuando la frecuencia de la relación es casi permanente, se invierten los resultados aumentando las actitudes desfavorables, posiblemente por la responsabilidad que implica la atención a estas personas.

En cuanto a la duración de la relación, se ha comprobado que no sigue una relación lineal. Es decir, parece que los contactos breves, por

una parte, favorecen actitudes iniciales favorables mientras que las interacciones a largo plazo producen una tendencia general hacia las actitudes positivas (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

“El primer paso para favorecer una actitud positiva es el de la relación entre personas con y sin discapacidad porque sólo así es posible entender realmente qué es vivir con una discapacidad. Sin embargo vivimos en una sociedad en la que no se favorece este contacto, la relación es muy esporádica y este alejamiento hace que los demás vean a los discapacitados como personas que no pueden adaptarse y disfrutar como ellos. La consecuencia de esto es la dificultad para integrarse en grupos de amigos y que se vean obligados a estar con personas también discapacitadas, con el consiguiente aumento de su aislamiento social” (Andrés, 2006)³.

Respecto a las experiencias indirectas, su efecto en la formación de actitudes se puede considerar como una forma de “participación pasiva”, es decir, se relaciona fundamentalmente con los procesos de transmisión, recepción y procesamiento de la información. No se da un contacto real con la discapacidad, sino que la exposición a la información que pueden aportar diversos agentes -tanto personas significativas del entorno como instituciones y medios de comunicación- pueden tener gran relevancia en la creación de actitudes de aceptación o rechazo hacia la discapacidad. Por ejemplo, la transmisión de una visión en la que la persona con discapacidad presenta conductas perjudiciales o provocadoras (sobreprotección, apatía, rechazo social...), influye negativamente en la percepción social de la discapacidad. En este sentido, Verdugo, Arias y Jenaro (1994) destacan la influencia de estudios y trabajos que han difundido visiones negativas de la discapacidad contribuyendo a la creación de actitudes de rechazo hacia las personas con discapacidad.

³ Defensora del Discapacitado de la Comunidad Valenciana (nota de prensa) www.uch.ceu.es

Las actitudes, por tanto, se forman porque la persona es expuesta al objeto actitudinal, que puede generar o no, efectos positivos. Así el objeto actitudinal se asocia con determinados atributos y/o la persona se ve reforzada por mantener esta creencia.

2.3.2.2. Influencias familiares y socioculturales

Según Proshansky (1966) las actitudes empiezan a aparecer a los tres o cuatro años de edad, cuando el niño aprende a desarrollar un sentido de sí mismo y a diferenciarse de los demás. En los años siguientes, las actitudes empiezan a desarrollarse plenamente, a la vez que la capacidad cognitiva va aumentando. El niño va diferenciando poco a poco sus afectos, cogniciones y conductas con respecto a un referente conductual concreto (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) y así a la edad de ocho años aproximadamente, surgen retratos relativamente detallados de los otros y actitudes asociadas.

Las actitudes son aprendidas y este proceso de aprendizaje empieza a generarse en el seno de la familia. La transmisión de valores por parte del sistema familiar desempeña un papel fundamental en el desarrollo de ciertas creencias hacia la discapacidad. Eventos agradables o desagradables y palabras positivas o negativas son asociados por los padres con determinadas categorías y de este modo las actitudes se van formando en los hijos. La manera en que el niño es socializado, el grupo social de referencia y las pautas de socialización empleadas son importantes determinantes de las actitudes.

Por otra parte los individuos, dada su socialización en un entorno cultural concreto, adquieren las creencias y valores imperantes en su medio social hacia la discapacidad. El entorno sociocultural occidental valora prioritariamente los logros personales, la competitividad y capacidad individual, la productividad, la apariencia personal, la salud... lo que puede

resultar incompatible con el hecho de presentar una discapacidad. Esta incompatibilidad, unida a la sobrevaloración de lo saludable, capacitado y competente hace que frecuentemente las personas con discapacidad sean tratadas como “ciudadanos de segunda fila” (García, Good, Condés, 2005).

Roeher (1985) destaca el cambio producido en la década de los sesenta en las actitudes públicas, cambio debido al desarrollo de una mayor conciencia social y que se ha traducido en el incremento de tratamientos y oportunidades, en una aceptación social mayor, o no tan restrictiva, y en un trato social compasivo y caritativo, más que igualitario. Con anterioridad a esa década, las actitudes públicas se apoyaban en una consideración excesiva del papel social pasivo y de la necesidad de ayuda de las personas con discapacidad, lo cual dificultaba e incluso impedía, el estímulo social y las oportunidades de afirmarse a sí mismo y desempeñar responsabilidades en la comunidad. Estas actitudes se pueden sintetizar en dos grandes barreras sociales: prejuicios psicosociales y económicos y prejuicios basados en supersticiones, conceptos erróneos y falsos sobre su capacidad de trabajo y de integración social.

En relación a las variables socioculturales, queremos señalar, aunque sea brevemente, el papel de los medios de comunicación en la transmisión de actitudes de aceptación o rechazo hacia la discapacidad.

“Muchos y diversos son los agentes sociales implicados en la formación, mantenimiento y cambio de actitudes ante los discapacitados. Entre ellos los medios de comunicación, incluida la literatura, desempeñan un papel estelar” (Aguado y Alcedo, 1991, p. 179).

Los medios de comunicación constituyen, dada su gran influencia, una fuente de actitudes negativas a tener en cuenta. Las nuevas tecnologías posibilitan un intercambio de la información hasta estos momentos desconocido, pudiendo ser utilizadas de manera óptima en el

desarrollo de actitudes de aceptación y solidaridad o por el contrario convertirse en herramientas que fomenten y refuercen las actitudes negativas (Elliott y Byrd, 1982, Byrd y Elliott, 1988).

“La televisión en general, evita mostrar a personas con discapacidades porque verlas sacude al espectador”... es “inaceptable utilizar por mero morbo a personas con deficiencias físicas o psíquicas” (Andrés, 2006⁴).

Según Aguado y Alcedo (1991), los medios de comunicación en general, televisión, cine, prensa, radio no proporcionan una información adecuada sobre la discapacidad ni cualitativa ni cuantitativamente, sino que promueven y refuerzan actitudes negativas basadas en concepciones erróneas y estereotipos, que constituyen un factor adicional de marginación.

Desde la creación literaria, los cómics, la literatura infantil y juvenil, la prensa escrita y fundamentalmente la televisión se debe hacer un esfuerzo por favorecer y reforzar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (ONU, 1988; Real Patronato, 1990).

“Si los medios son socialmente responsables han de contar con la discapacidad, han de ver al colectivo de personas con discapacidad como un aliado para perfeccionar la realidad” (Pérez, 2007)⁵,

“Los medios de comunicación deben articular procedimientos para garantizar un tratamiento al menos no lesivo para las personas con discapacidad, y es aconsejable que asuman un papel activo para el deseable cambio de actitudes hacia los más de tres millones y medio de ciudadanos que en nuestro país presentan alguna discapacidad” (García, 2001, p.16).

⁴ Defensora del Discapacitado de la Comunidad Valenciana (nota de prensa) www.uch.ceu.es

⁵ Secretario General del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). www.fundaciononce.es

Tener en cuenta los aspectos implicados en la formación de actitudes, es de gran importancia porque nos permite profundizar en la posibilidad de actuar sobre ellos con el objeto de intentar mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. No olvidemos que las actitudes negativas (sobrepotección, tolerancia y aceptación resignada, asignación de tareas secundarias, acentuación de su papel social pasivo y de su necesidad de ayuda, compasión, evitación, rechazo, segregación, exclusión, etc.) constituyen el mayor impedimento para el éxito en la rehabilitación (Elliot y Bird, 1982) o como mínimo la dificultan (Lindemann, 1981), incrementan considerablemente el estrés producido por la discapacidad e incluso pueden conducir a conductas extremas de marginación y agresividad (Roeher, 1985). Por el contrario las actitudes positivas reducen la intensidad de tal estrés y facilitan la adaptación a la discapacidad.

Kowalski y Rizzo (1996) apuntan que las actitudes hacia las personas con discapacidad pueden ser mejoradas mediante, al menos, cuatro estrategias: información, contacto directo con personas con discapacidad, persuasión y experiencia vicaria. Por otro lado, Ruiz (2002) establece una serie de pautas de intervención para la modificación de actitudes hacia el colectivo con discapacidad.

Todo esto sugiere que es necesario seguir profundizando en el tema de las actitudes, utilizando estrategias multidimensionales y evitando planteamientos simplistas y fácilmente generalizables, que pueden inducir a errores conceptuales y procedimentales.

2.4. EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La búsqueda de instrumentos destinados a medir las actitudes no es algo nuevo sino que tiene una larga tradición. Los métodos de evaluación han experimentado cambios que van desde la utilización de instrumentos subjetivos, informales y normalmente carentes de validez psicométrica, a instrumentos más objetivos, cuidadosamente planificados y desarrollados que proporcionan datos susceptibles de tratamiento matemático, apoyados en potentes bases metodológicas y sometidos generalmente a análisis multivariados (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Verdugo, Jenaro y Arias, 1995).

Uno de los primeros intentos para estudiar de forma objetiva las actitudes hacia las personas con discapacidad fue desarrollado por Mussen y Barker (1943), quienes intentaron describir las creencias de personas normales hacia diversas características conductuales de personas con discapacidad y medir las actitudes favorables o desfavorables hacia ellas.

La mayoría de los estudios actitudinales entre 1950 y 1960 se centran concretamente en la ceguera. Rusalem (1950, 1965) fue el primer investigador que utilizó cuestionarios basados en listados de adjetivos para calificar los rasgos físicos, psicológicos y sociales asociados a las personas ciegas. Cowen, Underberg y Verillo (1958) desarrollaron la “*Attitudes to Blindness Scale*”, seguramente la primera escala con suficiente solidez psicométrica hacia un grupo concreto de personas con discapacidad, convirtiéndose en el prototipo de muchas de las escalas elaboradas posteriormente.

En la década de los 60 se inició la evaluación de las actitudes hacia otras discapacidades específicas, sirva de ejemplo la escala de Horowitz, Rees y Horowitz (1962) para medir las actitudes hacia las personas con

deficiencia auditiva. Igualmente, Cowen y cols. (1967) reformularon la Escala de Actitudes hacia la Ceguera, sustituyendo “ceguera” por “sordera” y elaborando la “*Attitudes to Deafness Scale*”.

En la misma dirección, Cohen y Struening (1959) crearon la “*Opinions About Mental Illness Scale*” para evaluar las actitudes del personal de instituciones psiquiátricas hacia personas con enfermedad mental.

Por su parte, Roeher (1959) elaboró un cuestionario para medir las actitudes hacia las personas con discapacidad física. Yuker, Block y Campbell (1960) publicaron la “*Attitude Toward Disabled Persons Scale*” (ATDP) que ha sido la más ampliamente utilizada, estudiada y contrastada. La ATDP es una escala unidimensional (estructura la actitud a lo largo de un continuo lineal con un polo positivo y otro negativo).

Unos años más tarde, comienzan a surgir instrumentos multidimensionales, entre los que se encuentra la “*Disability Factor Scales*” construida por Siller (1967, 1969) para medir las actitudes hacia diversos tipos de discapacidad (amputación, ceguera, enfermedad cardíaca, sordera, epilepsia, cáncer, parálisis y otros). Posteriormente (Siller, 1984) analizó la estructura factorial de la escala, obteniendo siete factores que en general, han sido confirmados por otros investigadores y que denominó: 1. tensión en las interacciones, 2. rechazo de la intimidad, 3. rechazo generalizado, 4. virtuosidad autoritaria, 5. consecuencias emocionales inferidas, 6. identificación por lástima, y 7. limitaciones funcionales imputadas.

El estudio de los componentes de las actitudes hacia el retraso mental no empezó a desarrollarse hasta los primeros años de la década de los 60. Bartlett, Quay y Wrightsman (1960) publicaron la AMRP “*Attitudes Toward Mentally Retarded People Scale*”, diseñada para medir la

efectividad de un programa de modificación de actitudes aplicado al personal empleado en un residencia-hospital para personas con retraso mental. Efron y Efron (1967) construyeron la "*Attitudes Toward the Retarded Scale*", y Hart (1974) la *MASMR "Multidimensional Attitude Scale on Mental Retardation"*. Muchos de los ítems que conforman este grupo de escalas fueron tomados de instrumentos previamente desarrollados para evaluar las actitudes hacia grupos sociales y étnicos minoritarios.

A partir de 1970 el movimiento creciente hacia la integración de niños con necesidades especiales en la educación ordinaria, propició el desarrollo de escalas de evaluación de actitudes hacia la integración. Entre las más destacadas pueden nombrarse la *ORM "Opinions Relative to Mainstreaming"* (Larrivee y Cook, 1979), el *MO "Mainstreaming Opinionnaire"* (Schmelkin, 1985), la *ATMS "Attitudes Toward Mainstreaming Scale"* (Berryman y Neal, 1985), la *EAS "Educational Attitude Survey"* (Reynolds y Greco, 1980). Estas escalas comparten un formato similar a excepción de la "*Mainstreaming Opinionnaire*". Todas ellas han alcanzado un elevado nivel de validez predictiva y se plantean como objetivo general la evaluación de las actitudes del profesorado hacia la integración en aulas ordinarias de alumnos con necesidades educativas especiales.

Durante la década de 1980 se incrementó el interés de los investigadores por estudiar la estructura factorial de dos de las escalas más ampliamente utilizadas: la *ATDP* de Yunker y la *DFS* de Siller. Como consecuencia Antonak (1982) desarrolló la "*Scale of Attitudes Toward Disabled People*" (*SADP*) con el fin de superar algunas de las dificultades encontradas en la *ATDP*.

En los últimos años han aumentado considerablemente el número de investigaciones (tanto en lo referente a creación de escalas nuevas como a la revisión crítica de escalas anteriores) haciendo hincapié cada

vez más en la naturaleza multidimensional de las actitudes hacia las personas con discapacidad.

2.4.1. Instrumentos de evaluación de actitudes hacia la discapacidad

En la actualidad existen numerosas técnicas e instrumentos para la valoración y cambio de las actitudes. Sin embargo, las más utilizadas son aquellas en las que las personas evaluadas son conscientes de que forman parte de una investigación de medida de actitudes.

Estas técnicas tienen ciertas limitaciones, por ejemplo, que la persona presente reactividad y cambie su disposición inicial al saberse observada, la deseabilidad social y la tendencia a respuestas de aquiescencia, negativismo y tendencias centrales o extremas. Limitaciones todas ellas, comunes a gran parte de los métodos de evaluación psicológica y que no por ello dejan de ser utilizados, aunque es importante tenerlas en cuenta.

En las investigaciones realizadas para medir las actitudes hacia las personas con discapacidad, se han utilizado múltiples técnicas: encuestas de opinión, entrevistas, clasificaciones, pruebas sociométricas, listas de adjetivos, escalas de diferencial semántico, escalas probabilísticas de clasificación, observación de la conducta (López, 2004). Pasamos a comentar brevemente algunas de ellas.

2.4.1.1. Encuestas de opinión

Las encuestas de opinión consisten en pedir a las personas que expresen sus creencias, actitudes, sentimientos, opiniones o intenciones hacia la discapacidad a través de la respuesta a una serie de preguntas. Estos instrumentos pueden ser estructurados, es decir, de respuesta cerrada (elección entre respuestas que proporciona el investigador) o no estructurados, es decir, de respuesta abierta (se responde libremente).

Ejemplos del uso de este tipo de técnica en el estudio de las actitudes hacia las personas con discapacidad son los trabajos realizados por Clore y Jeffery (1972); Hazzard y Baker (1982); Shortridge (1982); Miller, Armstrong y Hagan (1981).

2.4.1.2. Entrevistas

Constituyen uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación de actitudes hacia la discapacidad. El uso de estos instrumentos requiere una interacción directa y verbal con el respondiente. Asimismo, pueden administrarse individualmente o de forma colectiva.

Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. En las primeras el entrevistador confecciona un protocolo con preguntas y respuestas de acuerdo o desacuerdo o de elección entre varias alternativas. En las segundas las preguntas son abiertas (sin opciones prefijadas de respuesta) pero confeccionadas de antemano. En las no estructuradas no han sido preparadas ni las preguntas ni las opciones de respuesta, y como tal no se debiera utilizar si se quiere alcanzar un mínimo grado de eficacia.

Ejemplo de la utilización de esta técnica en un programa de cambio de actitudes es la investigación de Díaz-Aguado, Royo y Baraja (1994), utilizando la Entrevista Estructurada para la evaluación de las actitudes hacia la discapacidad y la integración en las personas ciegas propuesta por Díaz-Aguado (1994).

2.4.1.3. Clasificaciones

Esta técnica requiere que la persona que responde clasifique un pequeño conjunto de declaraciones (normalmente de 20 o menos) en un orden de acuerdo a un criterio previamente especificado. Estas técnicas pueden ser utilizadas para comparar las actitudes de varios grupos de respondientes. Por otra parte poseen la ventaja de que no tienen por qué

ser aplicadas con preguntas o respuestas escritas y por tanto, pueden ser utilizadas con niños o con sujetos que no saben leer o escribir.

Rynders y cols. (1980) así como Maras y Brown (1996) han utilizado esta técnica.

2.4.1.4. Técnicas sociométricas

Son pruebas diseñadas para determinar la forma en que una persona se comporta o piensa que va a comportarse ante otra persona (con discapacidad) cuando se le da a elegir entre distintas conductas (ir al cine, estudiar, jugar, trabajar,...). En esta técnica es importante que la persona que responde crea que sus elecciones pueden tener consecuencias para el referente o para él mismo, en caso contrario las respuestas serían similares a las obtenidas a través de otro tipo de cuestionario de autoinforme (Antonak, 1988). También es necesario que el tipo de elecciones que se den al sujeto sean propias de la situación real de su vida. Los datos resultantes se analizan para obtener un sociograma del número de veces que un sujeto o grupo de sujetos es seleccionado o rechazado en diferentes situaciones y otro tipo de índices (cohesión social, expansividad de elecciones y rechazos, preferencia social, etc.) que pueden resultar de interés.

Este tipo de técnicas han sido ampliamente utilizadas para evaluar la integración de niños con discapacidad en centros educativos (Asher y Taylor, 1981) y la de adultos en comunidades o entornos laborales. Arias (1995) ha creado un modelo informatizado para la evaluación del estatus sociométrico de niños con discapacidad.

2.4.1.5. Listas de adjetivos

Consiste en una escala de adjetivos, positivos y negativos en un número variable, en la que se pide a los sujetos de una muestra que seleccionen aquellos que creen que caracterizan a diferentes grupos de

personas con discapacidad. De este modo se obtiene un listado de características que los sujetos atribuyen a distintos grupos de personas con discapacidad.

Estudios en los que se han utilizado estas técnicas son los de Gottlieb (1980), Siperstein y Chatillon (1982); Newberrry y Parish (1987).

2.4.1.6. Escalas de diferencial semántico

La idea básica es la valoración de un concepto en función de la aplicación de una lista más o menos extensa de adjetivos bipolares, unidos por una línea dividida en intervalos o por espacios en blanco. Al sujeto se le pide que escoja y marque la línea en el punto que represente su opinión sobre el concepto concreto a evaluar. A partir de la suma o la media de todas las contestaciones del sujeto se averigua su puntuación total (Osgoog, Succi y Tannenbaum, 1957).

Estas escalas han sido utilizadas en diversos programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad como técnica de medida. Por ejemplo Rapier y cols. (1972), Clore y Jeffery (1972); Jones y cols. (1981); Fenrick y Petersen (1984); Townsend, Wilton y Vakilirad (1993).

2.4.1.7. Escalas probabilísticas de clasificación

Son instrumentos muy utilizados debido a la sencillez de aplicación, así como al reducido coste en tiempo y en recursos. Su planteamiento general consiste en preguntar a los sujetos lo que piensan, sienten o como se comportan en relación con la cuestión de que se trate (discapacidad). Es necesario que el sujeto que responde indique la intensidad de su acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems de un conjunto, que reflejan distintas actitudes. Normalmente el investigador asigna valores numéricos a los puntos del continuo actitudinal para cada ítem, pudiendo así calcular estimaciones psicométricas de la escala o de la puntuación de cada individuo.

Aunque existen distintos tipos de escalas probabilísticas de clasificación vamos a centrarnos en las escalas de estimaciones sumatorias basadas en la propuesta original de Likert (1932), por ser los instrumentos de evaluación más ampliamente utilizados en las investigaciones de actitudes hacia personas con discapacidad y por constituir uno de los instrumentos que hemos usado en el diseño metodológico del presente trabajo.

En las escalas tipo Likert se pide a la persona participante que indique su posición de acuerdo o desacuerdo con cada ítem y se asignan pesos numéricos a cada categoría de respuesta. El valor numérico mayor es usualmente reservado para la categoría de respuesta que representa un mayor grado de aprobación del ítem. La puntuación final para cada sujeto se determina sumando los diferentes valores numéricos asignados a cada ítem.

Existen escalas bien construidas y validadas y ampliamente utilizadas, como es el caso de la "*Attitudes Toward Disabled Persons*" (ATPD) (Actitudes hacia las personas con discapacidad) de Yuker y cols. (1966) en cuanto a escala en lengua inglesa y traducida al castellano por Verdugo, Arias y Jenaro (1994). Esta escala ha sido utilizada en su versión original o con alguna modificación, por Evans (1976), Kierscht y DuHoux (1980), Leyser y Price (1985), Leyser, Cumblad y Strickman (1986) y Craig (1988), Fernández (1995), Ávila (1998), López (2004), Moreno y cols. (2006) y Bausela (2009).

Otra escala utilizada, aunque en menor medida, es la Escala de aceptación de Voeltz "*Acceptance Scale*", utilizada por Voeltz (1980, 1982) y Schleien y cols. (1987).

Rosenbaum, Armstrong y King (1986c) y Armstrong, Rosenbaum y King (1987) utilizan dos escalas tipo Likert para medir cambios

conseguidos con dos programas de cambio de actitudes, la "*Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps*" (CATCH) (Actitudes hacia niños con discapacidad Chedoke-McMaster) de Rosenbaum, Armstrong y King (1986a) y la "*Parental Attitudes Toward Children with Handicaps*" (PATCH) de Rosenbaum, Armstrong y King (1986b).

La escala "*Attitudes to Blindness Scale*" (ATB) (Escala de actitudes hacia la ceguera) de Cowen, Underberg y Verrillo (1958) ha sido utilizada por autores como Skrtic, Clark y White (1982). Por su parte Bauer, Campbell y Troxel (1985) utilizan para medir el cambio de actitudes la "*Multidimensional Attitude Scale on Mental Retardation*" (MASMR) (Escala multidimensional de actitudes sobre retraso mental) de Harth (1971).

Clunies-Ross y O'Meara (1989) utilizaron para medir la eficacia de un programa de cambio de actitudes, la "*Peer Attitudes Toward the Handicapped Scale*" (PATHS) (Escala de actitudes de los compañeros hacia las personas con discapacidad) de Bagley y Greene (1981), y Pernice y Lys (1996) la "*Modified Issues in Disability Scale*" (MIDS-T) (Escala de cuestiones modificadas en discapacidad) de Makas (1991).

En España, destacamos como ya hemos comentado, la Escala de "*Actitudes hacia las Personas con Discapacidad*" (EAPD) de Verdugo, Arias y Jenaro (1994) que consta de una forma G (general) con la que se pueden valorar las actitudes hacia personas afectadas de cualquier discapacidad, y formas específicas de esta misma escala para la valoración de actitudes ante personas con discapacidad física, sensorial y mental, destinadas tanto a adolescentes como a adultos.

Asimismo merece especial atención el trabajo realizado por Pelechano, García y Hernández (1994) en la adaptación del "*Cuestionario Sobre Actitudes hacia la Integración de Invidentes*" de Pelechano (1989). Y

la “*Escala de Valoración de Términos Asociados a Discapacidad*” de Aguado y cols. (1994, 1997 y 2004).

En el presente trabajo hemos optado por usar la Escala de “*Actitudes hacia las Personas con Discapacidad*” (EAPD) de Verdugo, Arias y Jenaro (1994) por ser el instrumento más utilizado en investigaciones sobre actitudes y por considerar que es el que mejor se adapta a las características del diseño de nuestra investigación.

2.4.1.8. Observación de la conducta

La medida más directa de la actitud del respondiente es la conducta que éste realiza en contextos naturales o experimentales hacia las personas con discapacidad. Aunque todas las técnicas presentadas son muestras de la conducta del respondiente, la observación de la conducta puede basarse en la observación natural y recogida de datos a través de registros estructurados o semiestructurados. También se utiliza en el estudio de grabaciones o en el análisis de leyes y políticas públicas, o incluso en la revisión de las presentaciones de la discapacidad en los medios de comunicación.

Un aspecto clave, en relación con la observación de patrones de comportamiento, es su utilidad de cara a la creación de técnicas de intervención oportunas. Salend (1990) propone una serie de criterios a tener en cuenta en el proceso de observación de interacciones comportamentales. Con objeto de lograr una sistematicidad en la recogida de datos que permita inferir correctamente la presencia de actitudes, es posible ayudarse de distintos instrumentos como registros de incidencias, diarios, pautas de observación.

Utilizan la observación como técnica de medida Rynders y cols. (1980); Hazzard y Baker (1982); Jenkins, Speltz y Odom (1985), Acton y Zaratany (1988) y Díaz-Aguado, Royo y Baraja (1994).

Estas técnicas presentan importantes aspectos positivos como la ausencia de sesgos derivados de la respuesta de los sujetos a evaluar, pues se trata de una situación natural, se capta una mayor riqueza de la conducta al presentarse igualmente aspectos verbales y no verbales. No obstante, no podemos olvidar el elevado coste tanto económico como temporal de la observación, el hecho de que no siempre es posible llevarla a cabo, y la alta reactividad que produce en los sujetos, lo que suele generar que la persona al saberse observada cambie su conducta en dirección de la deseabilidad social.

2.5. LA ACTITUD COMO FACTOR DE ÉXITO EN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Las actitudes hacia las personas con discapacidad pueden suponer, para su inclusión en la comunidad, mayores barreras que las derivadas de su propia deficiencia. Las personas con discapacidad se ven obligadas a sortear constantemente los obstáculos que la sociedad les pone a su paso, pero alguno de ellos resulta difícilmente esquivable por la enorme huella que deja en estas personas y en el resto. Las actitudes de algunos padres, de compañeros y de profesionales que intervienen directamente con personas con discapacidad constituyen algunos de estos obstáculos y es necesario ser conscientes de que deben ser eliminados.

Si las actitudes de la población general ante las personas con discapacidad es un asunto con importantes consecuencias en la integración social de las personas con algún tipo de problema en su desarrollo cognitivo, sensorial o de cualquier otro tipo, más lo es cuando los “no discapacitados” son precisamente aquellas personas que han de velar por la integración social, educativa y laboral y, en definitiva, porque se vean satisfechas sus necesidades (Moreno y cols., 2006).

Cada vez es mayor la concienciación social de que la atención, educación y apoyo a las personas con discapacidad puede convertirse en una experiencia valiosa para todos aquellos implicados en ella, experiencia que puede cambiar la vida al obligar a las familias, profesionales, compañeros... a examinar sus creencias y a cambiar sus actitudes (King y cols., 2006).

Las actitudes frente a las personas con discapacidad tienen gran importancia y valor en el proceso de integración y socialización, en los contextos familiar, educativo, social y laboral. Durante mucho tiempo estas actitudes han sido predominantemente negativas o ambivalentes (Elliott y Byrd (1982), Livneh (1982), Roeher (1985), Katz, Hass y Bailey (1988), Abrams, Jackson y St. Claire (1990), Pelechano (1989), Aguado y Alcedo (1991), Verdugo y Arias (1991)) y poco a poco debemos ir generando entre todos un cambio. Sólo con el apoyo de toda la sociedad, con actitudes positivas y tolerantes, se conseguirá una integración social efectiva de las personas con discapacidad (Verdugo y Arias, 1991).

Sin olvidar la importancia de las actitudes en la integración en todos y cada uno de los contextos en los que la persona con discapacidad forma parte, vamos a centrarnos en el binomio actitudes e integración en el ámbito educativo, teniendo en cuenta la influencia de las actitudes de los distintos miembros de la comunidad educativa en el éxito o fracaso de la integración.

2.5.1. Actitudes del profesorado

Las actitudes de los docentes hacia la enseñanza de alumnos con diferentes grados de habilidad y discapacidad parece ser un factor clave para una inclusión exitosa (Jarvis y French, 1990; Rizzo y Vispoel, 1991; Heikinaro-Johansson y Sherrill, 1994; Heikinaro-Johansson y Vogler, 1996; Hodge y Jansma, 1999; Folsom-Meek y Rizzo, 2002). Las actitudes son el

"punto de partida" para el éxito en el proceso educativo (Heikinaro-Johansson y Sherrill, 1994; Sherrill, 1998).

“Una actitud favorable de los docentes hacia la integración repercutirá no sólo en una mayor comprensión y ayuda a las necesidades especiales sino en el desarrollo de nuevos planteamientos didácticos que beneficiará a todos los alumnos, mejorando, en consecuencia, la calidad educativa” (López, 1989, p. 23).

Una actitud positiva de aceptación y ayuda hacia los estudiantes con discapacidad, constituye una de las variables más influyentes en el proceso de integración educativa, no solo en la escolarización primaria y secundaria sino también en los niveles universitarios (Ávila 1998, Díaz, 2004; Bilbao, 2008 y Bilbao y Martínez, 2009).

Tal y como comenta Larrivee (1982) el modo en el que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos va ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular.

Sin embargo a pesar de su importancia, no es frecuente que las actitudes sean tenidas en cuenta en los currículos y proyectos docentes destinados a los estudiantes que en su futuro profesional desarrollen su trabajo en ámbitos educativos. Así, Verdugo, Jenaro y Arias (1995) señalan que

“...a pesar de la importancia primordial de las actitudes hacia las personas con discapacidad para lograr una integración social real, todavía son pocos los centros e instituciones que incluyen como parte importante de su quehacer profesional, actividades, objetivos y contenidos dirigidos a evaluar y mejorar las actitudes” (p.125).

Las expectativas del profesorado sobre el alumnado condiciona la percepción que el estudiante tiene de sí mismo y por tanto determina su

comportamiento (Gómez, 2004). Si pensamos que el componente actitudinal es importante en todas las facetas dentro del ámbito de la integración, la actitud del profesorado es la clave para el cambio educativo y la mejora escolar (Hargreaves, 1996).

A través de la actitud positiva del profesorado se favorece que el alumno se sienta valorado en el aula, perciba que es importante, entienda que debe responder a unas exigencias, comprenda sus limitaciones y no se sienta inseguro (Bermejo, 2007; Bermejo y cols., 2009).

Sin una profunda convicción de que es posible la inclusión, el profesorado difícilmente logrará que el alumnado con discapacidad tenga una integración real en su aula. Tal y como afirma Arnáiz (2003) el éxito de la inclusión descansa en el coraje y determinación de la comunidad educativa, especialmente en los profesores.

Entre las variables que pueden estar influyendo en la actitud del profesorado hacia los estudiantes con discapacidad podemos destacar las vinculadas a aspectos personales de los docentes (competencia percibida, experiencias con personas con discapacidad, percepción de responsabilidad en la satisfacción de necesidades, edad, sexo) y aquellas centradas en el contexto (tipo y gravedad de la discapacidad, tipo de centro, nivel educativo).

Respecto a las variables centradas en aspectos personales del profesor, diversos autores defienden una estrecha relación entre la *competencia percibida de los profesores y las actitudes* que manifiestan hacia el proceso educativo y sus participantes (Rizzo y Vispoel, 1991). Así, la preparación del profesorado es un potente predictor de las actitudes hacia la enseñanza de alumnos con discapacidad (Folsom-Meek, y cols., 1999), siendo más probable que las actitudes del profesorado sean más favorables cuando perciben en sí mismos un mayor nivel de competencia

(Rizzo y Wright, 1988; Rizzo y Vispoel, 1991; Kowalski y Rizzo, 1996). La mayor competencia percibida es un factor relevante en el proceso de inclusión (Heikinaro-Johansson y Sherrill, 1994; Heikinaro-Johansson y Vogler, 1996; Duchanne y French, 1998; DePauw y Doll-Tepper, 2000).

Dado que la formación influye en la competencia percibida, las actitudes tienden a ser mejores cuando se posee un mayor grado de formación académica especializada (Rizzo, 1985; Kowalski y Rizzo, 1996; Folsom-Meek et al., 1999). La formación que recibe el profesorado expresa el concepto de educación y su actuación práctica, de manera que en la formación inicial es cuando se comienza a configurar la identidad profesional del futuro docente que posteriormente se mantiene en la formación permanente (Bermejo, 2007). Tener un conocimiento de habilidades para dar clases a alumnos con discapacidad y reflexionar sobre su práctica docente ayuda a los docentes a cambiar sus actitudes negativas hacia la discapacidad (Vaugh y cols., 1996). La formación y preparación del profesorado para atender a estudiantes con discapacidad en sus clases es considerado como uno de los principales factores que favorecen la integración educativa (Bilbao, 2008, Bilbao y Martínez, 2009).

Los profesores que han participado en actividades de formación o perfeccionamiento tienen mejor disponibilidad para admitir en sus clases a niños y niñas con discapacidad (Stoler, 1991; Mandell y Strain, 1978; Stephens y Braun, 1980; Jordan y Proctor, 1969; Johnson y Cartwright, 1979; Chueca, 1988; Center y Ward, 1987; Larrive, 1981; Powers, 1983 y Finn, 1980). Ahora bien, la investigación no ha llegado a esclarecer la dirección de esta contingencia, es decir, si la formación favorece las actitudes positivas, o las actitudes positivas son las que predisponen a la formación (Arias, 1993).

Junto a la competencia percibida, otra variable de gran importancia es la relacionada con las experiencias del profesorado en la enseñanza de

alumnos con discapacidad. Las actitudes pueden ser mejores a medida que el grado de experiencias de trabajo con personas con discapacidad es mayor (Rizzo y Vispoel, 1991; Kowalski y Rizzo, 1996). Villa y cols. (1996), Sebastián y Mathot-Buckner's (1998), Avramidis, Bayliss y Burden (2000) señalan que las actitudes negativas al comienzo de la educación inclusiva, cambian positivamente con el tiempo en función de la experiencia y la destreza adquirida a lo largo del proceso. Igualmente, Bermejo (2007) destaca que el profesorado con mayor experiencia docente encuentra mayor facilidad para trabajar en el aula con personas con distintas discapacidades que el profesorado con menos experiencia.

En los niveles universitarios también se corroboran los datos anteriores. Los docentes que han tenido contacto con personas con discapacidad y aquellos con mayor experiencia en integración educativa presentan mayor nivel de aceptación y otorgan mayores posibilidades de integración a los estudiantes con discapacidad que aquellos que no han tenido contacto y experiencia directa en sus clases (Bilbao, 2008).

La percepción que éstos tienen de su responsabilidad en la satisfacción de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, influye también en las actitudes del profesorado. Los profesores con creencias más tradicionales (perspectiva del déficit) presentan patrones de interacción menos eficaces que los docentes que mantienen creencias más integradoras (perspectiva intervencionista). Los docentes que asumen la responsabilidad que tienen en el progreso de sus alumnos poseen mayores actitudes de inclusión, lo que influye en su práctica docente (Jordan, Lindsay y Stanovich, 1997).

Otra variable personal, que puede influir en las actitudes hacia la integración educativa, respecto a la que no se han encontrado datos concluyentes, es el sexo del docente. Algunos estudios sugieren que las mujeres tienen actitudes más tolerantes que los hombres, tanto hacia la

integración como hacia las personas con necesidades educativas especiales (Aloia y cols., 1980; Harvey, 1985; Eichinger, Rizzo y Sirotnik, 1991). Por su parte, Bermejo (2007) resalta que las profesoras (tanto de primaria como de secundaria) valoran más positivamente que los profesores, alguno de los puntos fuertes de la integración.

Sin embargo otros trabajos no encuentran ninguna relación entre el sexo y las actitudes (Hannah, 1988; Rizzo y Vispoel, 1991; Beh-Pajoo, 1992; Leyser y cols., 1994; Duchane y French, 1998). En este sentido Bilbao (2008) refiere que en general el profesorado universitario muestra un alto nivel de aceptación hacia los estudiantes con discapacidad, no encontrando diferencias significativas en cuanto a sexo.

Respecto a variables vinculadas al tipo y grado de discapacidad, algunos autores, como Browman (1986) y Kowalski y Rizzo, (1996), afirman que pueden afectar también a las actitudes de los profesores. Browman (1986) llegó a elaborar una jerarquía en cuyos extremos se encontraban las personas con retraso mental severo, como los menos integrables y las personas con problemas de salud, como los más integrables. Por su parte, Rizzo y Vispoel, (1991) señalan que la predisposición suele ser más adecuada ante alumnos con discapacidades leves que severas.

Siguiendo este planteamiento, Feliciano (1992) establece tres grupos, según el grado de facilidad en su integración educativa: el grupo alto (diabéticos, asmáticos crónicos y jorobados), el grupo medio (artrítico reumatoide, fronterizo, afásico, parálisis cerebral) y el grupo bajo (retraso mental grave, sordera, ceguera y trastornos emocionales). En la misma dirección, García y Alonso (1985) encontraron que el profesorado consideraba de mayor a menor posibilidad de integración: ceguera, parálisis cerebral, sordera, autismo y retraso mental.

Por su parte Antonak (1980); Vandivier y Vandivier (1981); Sales y Moliner (2002) y Fernández (2003) indican que las actitudes son más favorables hacia los alumnos con problemas de aprendizaje y minusvalías físicas que hacia los que presentaban deficiencias sensoriales o psíquicas (emocionales y/o cognitivas).

Las causas que han venido atribuyéndose a las actitudes negativas del profesorado hacia la integración, han sido entre otras: la falta de tiempo, de servicios y de formación (López, 1989). No obstante, algunas veces no son aspectos reales los que inducen a unas actitudes negativas, sino que como ya se ha comentado, son las creencias, los prejuicios y las opiniones de los implicados en la integración (profesores, padres...) las que las provocan (Fierro, 1986).

En el contexto universitario también se observan diferencias, los docentes universitarios tienden a dar mayores posibilidades de integración a los estudiantes con discapacidad física y visual (Alcantud, 1995, Bilbao, 2008). No obstante, hay que tener en cuenta que esta variable está determinada por la variable experiencia, de manera que el conocimiento y experiencia sobre las distintas discapacidades influye de manera positiva en las actitudes de aceptación tal y como ya se ha comentado.

Con respecto a la relación entre actitudes y variables contextuales el curso impartido por los profesores constituye una variable a considerar. Se han señalado diferencias respecto de la integración y el tipo de adaptaciones que se llevan a cabo en el aula (Chalmers, 1991) en función del curso: los maestros de Primaria manifiestan una actitud más positiva frente al proceso y a las posibilidades de integración que los docentes de Secundaria (Savage y Wienke, 1989). Bermejo (2007) refiere el estudio de Salvia y Munson (1986) según el cual se concluyó que al aumentar la edad de los niños, la actitud de los profesores hacia la integración era menos positiva y se atribuía a que los docentes de cursos superiores estaban más

preocupados por las materias y menos por las diferencias individuales del alumnado.

Esta conclusión es apoyada por Clough y Lindsay (1991) quienes defienden que, según los profesores implicados en las materias, la presencia en el aula de niños con necesidades educativas planteaba problemas prácticos de organización de las actividades a medida que el curso era más alto. Aunque hay investigaciones que no han encontrado relación entre el curso impartido y las actitudes, se ha argumentado que dar respuesta a los contenidos es menos compatible con la inclusión que situarlo sobre el desarrollo de los estudiantes (Hannah, 1988). Podría decirse que el ambiente en Primaria es más inclusivo, mientras que en Secundaria, está basado en contenidos, lo cual influye en las actitudes del profesor (Bermejo, 2007).

En la Universidad, podemos observar diferencias en función del centro en el que imparten clases los docentes. Los docentes de la Facultad de Humanidades y Educación son los que valoran más alto la actitud positiva de los profesionales del ámbito educativo, presentan mayores actitudes de aceptación, frente a los de la Escuela Politécnica Superior que son quienes menos importancia dan a esta variable (Bilbao, 2008).

La figura 2.7 (adaptada de Bermejo, 2007) refleja los factores que a nivel general pueden estar influyendo en las actitudes del profesorado hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, destacando que es preciso trabajar sobre estos aspectos para eliminar prejuicios o afirmaciones como las encontradas en Castellana y Sala (2005, p. 7)⁶

⁶ “Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Estudio sobre la atención a la diversidad en las aulas universitarias” Comunicación presentada en el *I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad*. Salamanca, 2005.
<http://www2.xornalistas.org/foros/viewtopic.php?t=73&sid=357afb05dd721628f5bf60f0b376d218>

“la presencia de estudiantes con discapacidad dentro de las aulas causa frecuentemente a los profesores inseguridad o incomodidad”.

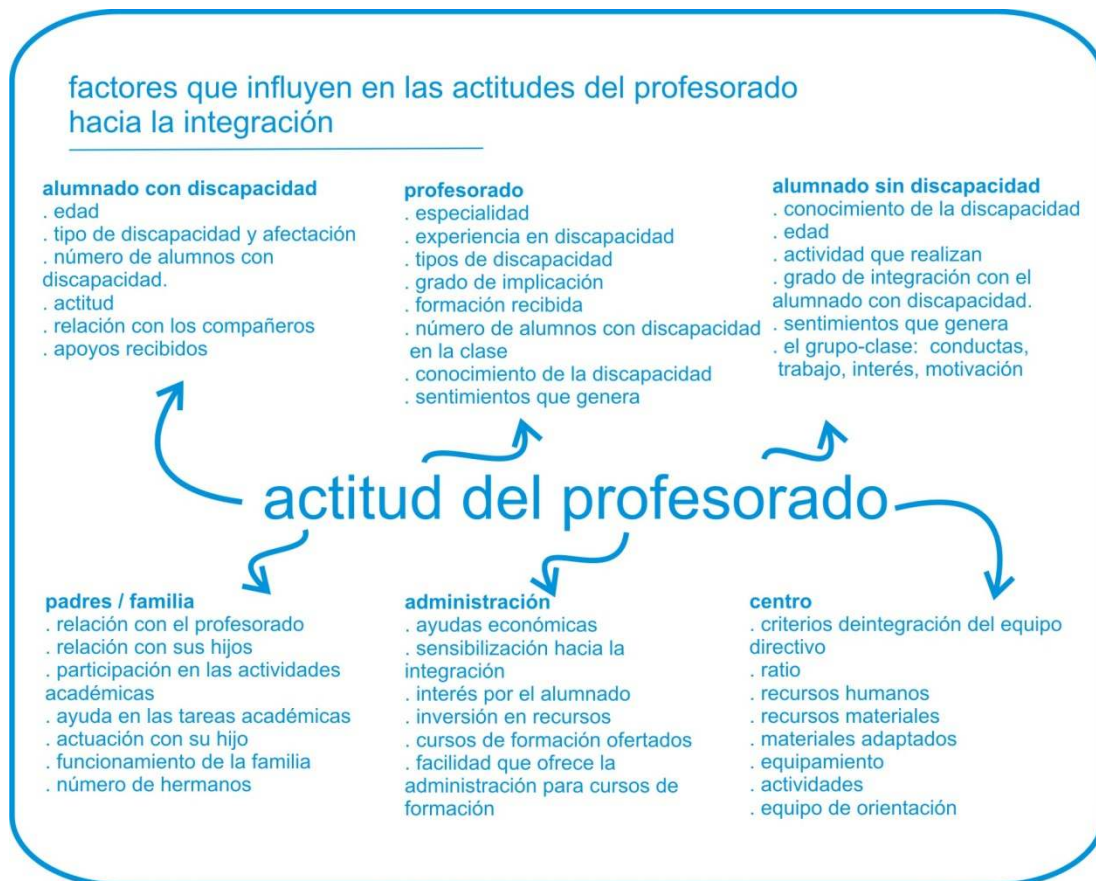


Figura 2.7. Factores que influyen en las actitudes del profesorado hacia la integración (adaptada de Bermejo, 2007)

2.5.2. Actitudes de los compañeros

Las actitudes positivas del colectivo de iguales es otro factor que puede favorecer la integración educativa (Sherrill, Heikinaro-Johansson y Slininger, 1994; Sherrill, 1998). No olvidemos que la confluencia de actitudes favorables por parte de profesores y alumnos es garantía de un

mayor grado de aceptación del alumnado con discapacidad (Mula y cols., 2002).

Los compañeros juegan un papel relevante en el desarrollo socioafectivo de los niños con discapacidad. Los iguales intervienen no sólo en el desarrollo del autoconcepto de la persona con discapacidad, sino también en el grado de participación e integración de estas personas en las experiencias y actividades de su entorno. Los compañeros influyen considerablemente durante los años escolares y su importancia aumenta con la edad, de modo que gradualmente se van convirtiendo en personas más influyentes que los adultos (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

La percepción que tengan de la discapacidad va a repercutir en sus reacciones ante ella y condicionar la aceptación o rechazo del niño con dificultades. Los alumnos perciben las diferencias entre ellos desde edades tempranas pero no siempre saben explicarlas adecuadamente o no comprenden la causa de las mismas (Barca y cols., 1996). Su desconocimiento sobre la discapacidad o las dificultades que presenta su compañero de clase les lleva a rechazarle y, a veces, a burlarse de él.

La investigación sobre actitudes de los iguales hacia sus compañeros con discapacidad parece indicar que estos son percibidos negativamente. Sin embargo, muchos de los estudios son unidimensionales, ya que la mayoría se refieren a un único componente actitudinal -el afectivo-, lo cual limita la generalización de las conclusiones. Horne (1985) afirma que si bien los alumnos no discapacitados muestran actitudes menos favorables hacia los compañeros con discapacidad, tienden a aceptar mejor a aquellos que presentan discapacidades sensoriales y psíquicas y a mostrar un mayor rechazo hacia sus compañeros con problemas emocionales y de aprendizaje.

Según Sarabia (2003) los alumnos con retraso mental, con dificultades físicas graves y los que tienen dificultades severas de comunicación, tienden a ser ignorados por sus compañeros al no poder compartir los juegos y actividades habituales a su edad.

Por su parte, los estudiantes universitarios, en general, muestran una actitud positiva hacia la discapacidad, y consideran que los estudiantes con mayor posibilidad de integración son aquellos que presentan una discapacidad física (Peltzer, Cherian, y Varghese, 2001; Bilbao, 2008).

En relación con la población universitaria, se pueden observar diferencias significativas entre las actitudes manifestadas por los estudiantes en función de la titulación en la que están matriculados, en función del sexo y en función de la relación existente con la persona con discapacidad.

Respecto a la titulación, López (2004) comenta que los alumnos de titulaciones de carácter científico o tecnológico muestran actitudes menos positivas frente a los de titulaciones de ámbito social o humanístico. Asimismo destaca la existencia de importantes excepciones y que es preciso tomar con mucha cautela los datos pertenecientes a ciertas titulaciones. Por el contrario Moreno y cols. (2006) no encuentran diferencias significativas entre las actitudes manifestadas por unos estudiantes y otros en función de la titulación en la que están matriculados, si bien es cierto que su estudio está realizado con estudiantes muy sensibilizados a los temas de discapacidad como son los de Magisterio (Educación Especial), Psicopedagogía y Psicología.

Por su parte, Bilbao (2008) no encuentra diferencias en el nivel de aceptación de personas con discapacidad en cuanto a la titulación cursada, pero sí encuentra diferencias en las posibilidades de integración que confieren a los estudiantes con diferente tipo de discapacidad. En este

sentido a las personas con discapacidad visual les ofrecen más posibilidades de integrarse los estudiantes de las Facultades de Derecho y de Humanidades y Educación, a las personas con discapacidad física les confieren mayores posibilidades los estudiantes de las Facultades de Económicas y Derecho y las personas con discapacidad intelectual son más valoradas por los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación.

En relación al sexo, López (2004) y López y Ruiz (2006) señalan que las mujeres tienden a manifestar actitudes más positivas que los hombres mientras que Moreno y cols. (2006) no encuentran diferencias significativas. En este sentido, Bilbao (2008) tampoco observa diferencias en cuanto a la actitud de aceptación, pero encuentra diferencias en las posibilidades de integración de los estudiantes con discapacidad auditiva siendo los compañeros quienes les confieren mayores posibilidades de integración que las compañeras.

En cuanto a la influencia de mantener o no contacto con personas con discapacidad en las actitudes ante las mismas, según Moreno y cols. (2006) el haber tenido contacto favorece positivamente, no influyendo ni la frecuencia ni la razón del contacto. La existencia de contacto con personas con discapacidad en cualquiera de sus formas propuestas (permanente, habitual o frecuente) posibilita la formación de actitudes más positivas que si ese contacto no existe (o es esporádico) (López, 2004; López y Ruiz, 2006), por lo que

“la ausencia de contacto con personas con discapacidad es un elemento definitorio de determinados tipos de actitudes hacia estas personas” (López, 2004, p. 235).

Asimismo en el contexto universitario, los estudiantes que han tenido contacto con personas con discapacidad les otorgan mayores posibilidades de integración (Bilbao, 2008).

Al hablar de la actitud de los compañeros hacia la discapacidad es importante tener en cuenta la percepción que tienen respecto a los sentimientos de satisfacción y valía que la persona con discapacidad manifiesta ante sí misma. Es frecuente la consideración de que las personas con discapacidad no están satisfechas de sí mismas, no confían en sí mismas tanto como las personas sin discapacidad, sentimientos de menor valía personal comparativamente con el resto de la población (Moreno y cols. 2006). Esta percepción de sí mismos, junto con las emociones que generan en los demás van a influir notablemente en las actitudes de aceptación o rechazo que pueden manifestar los compañeros.

2.5.3. Actitudes de las personas con discapacidad

Como se ha ido comentando a lo largo del presente trabajo, en los últimos años ha tomado fuerza la importancia de la autodeterminación de las propias personas con discapacidad. Estas personas, al igual que el resto, tienen derecho a participar en el control de las oportunidades y decisiones de la vida de uno mismo y de las condiciones ambientales (Wehmeyer, 1992).

En este sentido, las contribuciones de los estudiantes con discapacidad, que acceden a los estudios universitarios, constituyen uno de los pilares más importante en el éxito de su propio proceso de normalización, ya que su experiencia en niveles académicos anteriores y el conocimiento de sus necesidades educativas pueden aportar información de interés práctico en el desarrollo de la actividad académica y social de la vida universitaria.

Las percepciones negativas que una persona puede llegar a tener de sí misma, especialmente cuando hablamos de personas con discapacidad, pueden derivarse de varias fuentes: experiencias negativas de socialización, restricción de oportunidades o "etiquetado" social de las personas con discapacidad como individuos con un "estatus especial". A veces, tales experiencias y creencias se manifiestan en respuestas sociales como segregación, devaluación, estigmatización o discriminación. La consecuencia última de estas experiencias negativas es que, en la mayoría de los casos, las personas con discapacidad interiorizan esas actitudes negativas que la sociedad tiene hacia la condición de discapacidad, construyendo una percepción negativa de sí mismos (Finkelstein y French, 1993).

Aunque las percepciones de sí mismos están frecuentemente influenciadas por las creencias y expectativas de la sociedad, la persona con discapacidad participa activamente en la construcción de su propia identidad, de manera que esas percepciones se constituyen, confirman y transforman a través de las interacciones con los demás (Williams, 1994). Las autopercepciones son dinámicas, pudiendo influir en futuras actitudes y comportamientos de la persona para con la sociedad en la que vive. *“Nuestra actitud, la de los discapacitados, es fundamental para que los demás nos vean con normalidad”* (Andrés, 2006⁷). Las personas con discapacidad *“deben abandonar el victimismo y esforzarse en hacerse interesantes y en seducir a los medios con sus capacidades”* (Pérez Bueno, 2007⁸). Esta circunstancia queda bien reflejada en la cita de López del Río (2002, p. 65):

“Hemos de considerar como barrera social o, mejor, psicosocial, la que el propio alumno con discapacidad levanta a su alrededor como

⁷ Defensora del discapacitado de la comunidad Valenciana (nota de prensa) www.uch.ceu.es

⁸ www.fundaciononce.es

consecuencia de sus miedos, inseguridades y complejos al encontrarse en un medio, en principio diferente y ajeno e incluso, hostil”.

Una de las formas para mejorar las autopercepciones de individuos con discapacidad es a través de la participación en actividades normalizadas. Además, si la actividad es llevada a cabo en un contexto de libre acceso a los miembros de la sociedad, la interacción entre personas con y sin discapacidad mejorará las percepciones sociales de los primeros (Brasile, Kleiber y Harnisch, 1991).

Es de gran importancia conocer las actitudes de las personas con algún tipo de discapacidad hacia las propias personas con discapacidad, pues la percepción que creen tener de los demás hacia ellas va a influir en sus propias actitudes. López (2004) analizó la influencia entre el hecho de poseer algún tipo de discapacidad y el tipo de actitudes hacia las personas con discapacidad y observó que las personas con discapacidad no manifestaban actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad que el resto de la población.

Asimismo es necesario conocer las actitudes percibidas por las propias personas con discapacidad, aspecto que pretendemos abordar en nuestro estudio, y poder apreciar si existe concordancia entre dicha percepción y las actitudes reales de los distintos miembros de la comunidad universitaria.

2.6. REVISIÓN DE LAS PRINCIPALES INVESTIGACIONES EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

Como hemos visto, las actitudes y prejuicios de la comunidad educativa pueden constituir un factor de éxito o fracaso en la integración. Es por ello que esta relación actitudes-integración, ha sido ampliamente investigada, fuera y dentro de nuestras fronteras y desde distintos puntos

de vista, especialmente en los niveles anteriores a la educación superior (Gickling, Murphy y Mallory, 1979; Larrive y Cook, 1979; Winzer, 1987; Söder, 1990; Taylor y Bogdan, 1989; Fernández, 1995, Arias, 1993 y Bermejo, 2007).

Por su parte el bagaje investigador en integración educativa en el ámbito universitario es menor simplemente porque, salvo algunas excepciones, las experiencias integradoras han llegado más tarde a este nivel. Sin embargo, estamos ante una realidad que, en los últimos años, preocupa a la comunidad investigadora y, como consecuencia, se van aportando datos empíricos, procedentes de estudios de campo, que merecen nuestro comentario.

Además, el impulso definitivo de este tipo de investigaciones lo podemos encontrar en los servicios de atención a estudiantes con discapacidad que, se están instaurando en la mayoría de las universidades y piden colaboración para buscar la mejor forma de concienciar y formar a la comunidad educativa para cambiar las actitudes hacia la discapacidad, favoreciendo la integración de los estudiantes con discapacidad.

Debido a la heterogeneidad de las publicaciones encontradas, tanto por la metodología empleada como por el objeto de estudio y las temáticas abordadas, vamos a referirnos a las investigaciones sobre las actitudes hacia la integración en el ámbito educativo, siguiendo un orden cronológico de manera que nos permita una visión global de la evolución de los trabajos en este campo a lo largo de las últimas décadas.

Haremos referencia, por tanto, a trabajos dirigidos a estudiantes universitarios, a docentes universitarios y a los propios estudiantes universitarios con discapacidad con el fin de conocer las actitudes de cada uno de estos colectivos hacia la discapacidad o hacia la integración en el contexto universitario.

Dicha revisión nos permite percibir que si bien es cierto que en los últimos años han aumentado considerablemente el número de investigaciones, sigue habiendo escasez de estudios que se refieran al análisis de las actitudes hacia la discapacidad desde el punto de vista de los estudiantes universitarios con discapacidad, aspecto en el que hemos centrado parte de nuestro estudio.

Pasamos a referir los principales trabajos desde el año 1991, en el que situamos la aparición de las primeras investigaciones en este terreno, hasta la actualidad. La visión de estos 18 años de trabajo, de constancia y de compromiso que han contribuido a vislumbrar los importantes cambios de actitudes que han ido forjándose y que nos alientan a seguir en la brecha para conseguir el RETO de que las personas con discapacidad sean consideradas como personas y ciudadanos de pleno derecho.

Principales investigaciones desde 1991 a 2009

Situamos en el año 1991 el comienzo de nuestra exposición de investigaciones sobre actitudes e integración universitaria haciendo mención al trabajo de Schlosser y Millar (1991), quienes llevaron a cabo un estudio con el personal docente de la Universidad en Alberta (Canadá), para elaborar un informe sobre la situación de la integración de estudiantes con discapacidad. Utilizaron una metodología pretest–postest. Inicialmente, realizaron una evaluación de las actitudes de los docentes hacia las personas con discapacidad, y de su percepción respecto a las competencias que tenían para afrontar el proceso de integración. Posteriormente se impartieron actividades de formación y entrenamiento, por parte de asociaciones y grupos de apoyo, con el objetivo de potenciar la integración. Una vez desarrollado el programa, se volvieron a valorar las actitudes y la percepción. Las conclusiones más relevantes dejan clara la influencia de la formación y entrenamiento por parte de los profesionales del entorno educativo, y la demanda de los docentes por la elaboración de

un protocolo de actuación para intervenir con los estudiantes con discapacidad.

Beh-Payoooh (1992), analiza las actitudes de los profesores de escuelas universitarias del Reino Unido hacia la integración de alumnos con discapacidad en sus cursos. Encontraron que los docentes que habían recibido una formación para la enseñanza a universitarios con dificultades de aprendizaje, manifestaban mejores actitudes y reacciones emocionales más ajustadas que aquellos que no tenían esta formación. Por ello, en sus conclusiones, destacaron la importancia de la formación en la generación de actitudes positivas hacia la integración educativa en la universidad.

West (1993) llevó a cabo un estudio con una muestra de 761 estudiantes con discapacidad que fueron entrevistados para conocer sus niveles de satisfacción en accesibilidad, servicios de apoyo y alojamientos. Los resultados reflejan una satisfacción general con los servicios recibidos. Sin embargo, la mayoría de los participantes señalan algunas dificultades como las actitudes y prejuicios de la comunidad universitaria, las barreras arquitectónicas y de comunicación, y la escasez de recursos personales y materiales disponibles en el entorno universitario.

McBroom, Sikka y Jones (1994), analizaron las dificultades que encontraban los estudiantes con discapacidad visual en la Universidad de Mississippi. Los resultados mostraron, en primer lugar, que la organización del tiempo y el acceso a diagramas, tablas o cuadros eran los problemas más frecuentes. En segundo lugar situaron otras dificultades, entre las que destacaron: acceso a libros y material impreso, barreras arquitectónicas, participación en actividades deportivas, realización de exámenes orales, más tiempo para realizar exámenes, acceso al ordenador y relaciones con sus profesores. Los problemas menos señalados fueron: presiones sociales, falta de ayudas económicas, encontrar amigos, ser aceptados y vivir independientemente.

En el trabajo de Wurst y Wolford (1994), en la Universidad del Estado de Nueva York, llevaron a cabo un programa para mejorar las actitudes de los estudiantes. En una de las fases del programa, un total de 18 estudiantes simulaban tener una discapacidad visual o auditiva mientras desempeñaban actividades de la vida diaria. En otra fase, se formaron grupos de discusión, guiados por expertos en el tema, sobre tópicos de discapacidad. Al finalizar el programa, los participantes manifestaron un incremento en la empatía hacia las personas con discapacidad, a la vez que valoraban en mayor medida su propia capacidad sensorial. Como síntesis, los resultados del programa mostraron una mejora en las actitudes hacia las discapacidades sensoriales trabajadas y pusieron de manifiesto la necesidad de realizar más programas con ese objetivo.

En el estudio de Alcantud (1995), sobre condiciones de vida y necesidades de los estudiantes autodeclarados minusválidos en la Universidad de Valencia, los propios estudiantes con discapacidad señalan como principales problemas los relativos a la falta de infraestructuras adecuadas para su discapacidad (aparcamientos, bibliotecas adaptadas, aulas preparadas, etc.); seguida de problemas relacionados con la organización educativa (cambio de clases, tipos de exámenes, asistencia personal, etc.).

Reber (1995), realizó un estudio longitudinal para modificar las actitudes de los estudiantes universitarios. Le llevó a cabo en tres fases. En primer lugar, analizó las actitudes de estudiantes universitarios hacia las necesidades especiales de sus compañeros y compañeras con discapacidad. En segundo lugar, observó si dichas actitudes variaban en función del tipo de discapacidad. Finalmente, comprobó los efectos que, en los estudiantes universitarios sin discapacidad, tienen tres programas de formación basados en diferentes experiencias de inclusión de estudiantes con discapacidad. En las dos primeras fases, los resultados obtenidos

apoyan la idea de que las actitudes varían en función de la discapacidad, de forma que son más negativas hacia personas con discapacidades visualmente impactantes. En cuanto a la tercera fase, los participantes se distribuyeron en tres grupos, el primero formado por 23 estudiantes que participaron en un curso práctico; el segundo con 59 estudiantes que asistieron a un curso de revisión teórica y el tercero con 100 estudiantes que tomaron parte en un grupo de autoformación. Las conclusiones apuntan a que lo más eficaz en el cambio de actitudes es la participación en cursos prácticos frente a las revisiones teóricas y la autoformación.

El estudio de Van Acker (1996), intentó averiguar las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad a través de un cuestionario que fue respondido por un pequeño grupo de estudiantes con discapacidad de distintas universidades, en once países de la Unión Europea. El objetivo era conocer los requerimientos que los estudiantes con discapacidad, que iban a participar en intercambios, planteaban a las universidades de acogida. Los datos obtenidos subrayan que las necesidades se centraron en las cuestiones clásicas de acceso físico, transporte, alojamiento, asistencia personal y ayudas económicas. Van Acker (1996) señala que la enseñanza universitaria presenta, además de estos, otros temas estructurales que pueden afectar a la integración como pueden ser la llegada a un gran grupo o la presión del sistema de enseñanza, sin embargo los estudiantes con discapacidad no los consideraron prioritarios entre sus demandas.

En parecidos términos, destaca el trabajo de Hill (1996) para analizar las necesidades percibidas y las demandas señaladas por 264 estudiantes universitarios con discapacidad. Entre sus conclusiones, cabe subrayar que la cuarta parte de los encuestados encuentra falta de apoyo institucional a nivel general. Si bien, la mayoría considera adecuados los servicios prestados en diferentes campos concretos. Además, dos terceras partes

califican al profesorado de abierto y flexible a la hora de realizar ajustes en su docencia, pero el tercio restante se queja de la falta de adaptaciones, y considera al profesorado como un elemento negativo en su proceso de integración.

El estudio de Misquez, McCarthy, Powel y Chu (1997), presenta una descripción de la situación actual sobre integración y recursos disponibles en diferentes campus universitarios. En sus conclusiones, proponen la necesidad de realizar adaptaciones básicas, tanto en infraestructuras como en metodología y evaluación, para una mayor integración de los estudiantes. Especifican como recursos necesarios los tomadores de apuntes, intérpretes de lengua de signos, impresoras braille, software apropiado, alojamientos, servicios de apoyo, ordenadores adaptados, etc.

El trabajo de Ávila (1998), en la Universidad de Valencia, supone un acercamiento a la realidad que viven los estudiantes con discapacidad visual en el entorno universitario considerando la percepción de los propios estudiantes con discapacidad, las actitudes del resto de la comunidad universitaria, la preparación del profesorado para enfrentarse a la elaboración de adaptaciones curriculares y el papel que juegan las ayudas técnicas. El método ha sido mixto, cualitativo y cuantitativo a través de entrevistas profundas, escalas⁹ y cuestionarios¹⁰. Las muestras han estado formadas por 15 alumnos con discapacidad visual que realizaron la entrevista, 742 sujetos de la comunidad educativa (estudiantes y personal docente e investigador) que colaboraron en la escala de actitudes y 133 profesores y profesoras que respondieron al cuestionario sobre adaptaciones curriculares. Las principales conclusiones de este amplio estudio pueden dividirse en tres apartados:

⁹ Adaptación de la escala de Verdugo, Arias y Jenaro (1994)

¹⁰ Un cuestionario sobre los distintos tipos de adaptaciones elaborado por la propia investigadora.

- Los alumnos con discapacidad visual ven mediatizada la elección de sus estudios por su propia discapacidad, las barreras que mayoritariamente encuentran son las arquitectónicas, de organización, falta de material adaptado, uso predominante de metodología audiovisual y actitudes negativas de estudiantes y docentes.
- En el apartado de actitudes, los resultados, sin ser concluyentes por problemas metodológicos de representatividad de la muestra, apuntan a que existen diferencias significativas a favor del grupo de mayor edad, contacto menos permanente y principalmente contacto laboral. No se han encontrado diferencias respecto al sexo, ni en la muestra de profesorado ni en la de alumnado.
- Finalmente, en cuanto a las adaptaciones curriculares, se observa un desconocimiento generalizado del profesorado sobre el alcance de los distintos tipos de adaptaciones (acceso, no significativas y significativas), y la principal demanda es la existencia de una normativa que regule la forma de realizar los distintos tipos de adaptaciones.

El estudio de Fichten y cols. (1998), centra su interés en conocer el uso que hacen de los ordenadores los estudiantes con discapacidad de distintos centros universitarios de Canadá. En las reflexiones finales exponen que las necesidades más frecuentes son las adaptaciones para estudiantes con dificultades visuales o motóricas, y el asesoramiento respecto a las ayudas económicas para conseguir dichas adaptaciones.

En la investigación de Foster, Long y Snell (1999), sobre la educación inclusiva para estudiantes sordos en la educación post-obligatoria, se exploran las relaciones más frecuentes entre estudiantes universitarios sordos y sus instructores. La muestra estuvo compuesta por

46 estudiantes sordos, 30 estudiantes con audición normal y 17 instructores. Se usaron procedimientos cualitativos y cuantitativos para examinar el acceso del estudiante a la información, su sentido de pertenencia al grupo y el nivel de compromiso con el aprendizaje. Al profesorado se le pidió que discutieran sus propuestas educativas y las modificaciones realizadas para responder a las necesidades de los estudiantes con sordera. Entre las conclusiones extraídas cabe destacar:

- No hubo diferencias en la percepción de la comunicación y el compromiso de aprendizaje entre estudiantes sordos y oyentes.
- Los estudiantes sordos ponían más interés en lo estrictamente académico y no se sentían tan implicados en la comunidad universitaria.
- El profesorado indicó que las modificaciones realizadas habían sido mínimas y atribuyeron el éxito o fracaso a los servicios de ayuda al profesorado.

Weiner (1999), por su parte, examinó el significado de la educación para estudiantes con trastornos psiquiátricos, los factores que afectan a la capacidad académica de estas personas, modelos de percepción, servicios ofrecidos para estudiantes con enfermedad mental, relevancia de las estructuras y rutinas facilitadas por las universidades e influencia de las actitudes del personal sobre los estudiantes.

En la Universidad del Estado de Ohio (Columbia), Cardon y Scout (2000), a través de técnicas de resolución de problemas para enseñar a discapacitados, diseñaron un estudio para entrenar a profesores de tecnología para llevar a la práctica esta metodología de enseñanza. Los resultados muestran el éxito de la técnica y la importancia del entrenamiento previo con el profesorado como herramientas que favorecen el cambio de actitudes de los docentes.

Tait y Purdie (2000) analizaron las actitudes de los futuros profesores hacia los estudiantes universitarios con discapacidad en Australia, determinando los factores que afectan la actitud de estos profesores y valorando la importancia de los cambios de actitud de los mismos hacia la discapacidad.

El trabajo presentado por Peltzer, Cherian y Varghese (2001), sobre las actitudes de los estudiantes universitarios sin discapacidad hacia sus compañeros y compañeras con distintos tipos de discapacidad en las Universidades Sudafricanas e India, arroja como conclusión más relevante una aceptación mayor y mejores actitudes hacia los compañeros con discapacidad física.

Por su parte, Meyer y cols. (2001) plantearon una investigación sobre la influencia del contexto social en las actitudes presentadas por estudiantes no discapacitados hacia estudiantes discapacitados. Concluyeron que la presencia en clase de un compañero o compañera con discapacidad mejora las actitudes de los estudiantes sin discapacidad.

El estudio realizado por Manning (2001), valoró las características y resultados post-universitarios de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Newcastle. Para ello, utilizó un diseño longitudinal con muestras emparejadas, de 108 estudiantes con discapacidad y otros tantos considerados normales, a lo largo de tres cursos. Las conclusiones apuntan la existencia de diferencias significativas tanto en variables personales como en la actuación académica.

Kawauchi (2002), investigó las actitudes de estudiantes universitarios sin discapacidad visual hacia las ayudas para sus iguales con discapacidad visual. Los resultados revelan que los estudiantes sin discapacidad eran más propensos a aceptar las ayudas extraacadémicas (entornos accesibles, ayudas técnicas, voluntariado etc.) y a rechazar

ayudas académicas que pudieran suponer una ventaja en las calificaciones (adaptación de exámenes, mayor tiempo en trabajos, etc.).

Por su parte, Berry y Mellard (2002) analizaron la satisfacción de estudiantes con discapacidad y profesorado con la adaptación de los servicios, el alojamiento y demás entornos universitarios en 15 centros universitarios de tres estados. La conclusión alcanzada refleja que los estudiantes con discapacidad se sienten cómodos en este entorno educativo, así como preparados académicamente para finalizar sus estudios con éxito.

En el estudio de Federici y cols. (2003) se analiza de forma específica el uso y accesibilidad de los servicios de ayuda y apoyo para estudiantes con discapacidad siguiendo dos metodologías diferentes. En una (top-down), se compara el ajuste de dicho servicio con los estándares nacionales e internacionales. En la otra (bottom-up), los estudiantes con discapacidad cumplimentan un cuestionario sobre la accesibilidad de la página web. En las conclusiones se demanda la necesidad de aumentar los niveles de accesibilidad y defender el diseño universal para los mencionados servicios.

López (2004), en su tesis doctoral, analizó, a través de una adaptación del cuestionario de Verdugo, Jenaro y Arias (1994), las actitudes de los estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad en una muestra de 1001 estudiantes de la Universidad de Extremadura. Las conclusiones revelan que las actitudes generales son positivas. Si bien, se observan diferencias significativas en cuanto al sexo, a favor de las mujeres. Otro elemento diferenciador es el ámbito de estudio, parece que los estudiantes de Medicina, Derecho, Trabajo Social y Maestro (Educación Física), muestran actitudes más positivas que los de Biología o Ingeniería. También se han encontrado diferencias en cuanto al contacto con personas con discapacidad, corroborando que los estudiantes que han

tenido contacto con personas con discapacidad muestran actitudes más positivas. Otro dato a destacar es que no se han encontrado diferencias entre la muestra de estudiantes con discapacidad y los que no presentan discapacidad en ninguno de los factores analizados.

Díaz (2004), aborda la percepción de la comunidad educativa, de la Universidad de las Palmas de gran Canaria, hacia la integración de estudiantes con discapacidad. Es un estudio descriptivo que pretende proponer acciones en función de las opiniones y demandas de un contexto determinado como es la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El instrumento utilizado ha sido un cuestionario elaborado por el autor del trabajo, con treinta ítems distribuidos en tres factores teóricos: actitudes, sentimientos-capacidad y formación.

El análisis de resultados se ha hecho en torno a las variables sociodemográficas clásicas: sexo, edad, áreas de conocimiento, contacto con personas con discapacidad, experiencia académica y categoría académica.

Las conclusiones generales han encontrado diferencias significativas en relación al sexo, observando que las mujeres presentan actitudes y sensibilidad hacia la integración por encima de los hombres. Respecto al contacto, el colectivo que ha tenido experiencia académica con estudiantes con discapacidad se siente más capaz y reclama menos ayudas personales que los que no tienen ninguna experiencia. Todo el profesorado reclama la necesidad de ser informado con antelación de la existencia en sus clases de estudiantes con necesidades educativas especiales y la importancia de un servicio que coordine todas estas actuaciones. En parecidos términos se reflejan las conclusiones derivadas del estudio dirigido a estudiantes.

Moreno y cols. (2006) en una investigación realizada en la Universidad de Sevilla evaluaron a 498 estudiantes que durante el curso académico 2003/2004 estaban matriculados en asignaturas relacionadas con la discapacidad. Se pretendía analizar las actitudes de dichos estudiantes ante la discapacidad, utilizando la “*Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G*” de Verdugo, Arias y Jenaro (1994).

Como principales conclusiones destaca el que los estudiantes que forman parte de la muestra (estudiantes de Magisterio especialidad de Educación Especial, de Psicopedagogía y Psicología) manifiestan una actitud positiva ante la discapacidad. No encuentran diferencias entre las actitudes manifestadas por los estudiantes ni en función de la titulación, ni del género. En cambio sí encuentran diferencias en función del contacto con personas con discapacidad. Los estudiantes que tienen experiencia de convivencia directa con ellas mantienen una actitud más positiva que los que no la tienen. En relación con esta variable, ni la frecuencia del contacto ni la razón del mismo incide de manera diferencial en los resultados. Respecto a la variable tipo de discapacidad, son especialmente positivas las actitudes de los estudiantes que han mantenido contacto con personas con deficiencia auditiva y las más negativas las de aquellos que han tenido contacto con personas con retraso mental.

Bilbao (2008) en la Universidad de Burgos, intenta conocer la percepción, actitudes y demandas de los docentes y estudiantes de la comunidad universitaria de Burgos hacia la integración educativa de estudiantes con discapacidad. Es un estudio descriptivo que pretende comprender las necesidades de docentes y estudiantes con y sin discapacidad con el fin de proponer acciones encaminadas a la mejorar la integración de los estudiantes con discapacidad. Los instrumentos utilizados han sido tres cuestionarios elaborados por la autora del trabajo,

dirigido cada uno a la muestra correspondiente (docentes, estudiantes sin discapacidad y estudiantes con discapacidad), compuesto cada uno de ellos por tres partes: la primera con los datos de identificación (variables sociodemográficas), la segunda con ítems relacionados con las variables de estudio (factores, aceptación, formación y recursos) y la tercera parte con dos amplias cuestiones abiertas, destinadas a recoger sugerencias sobre el contenido del propio cuestionario. En el cuestionario dirigido a estudiantes con discapacidad añadió otro cuarto bloque de contenidos relacionados con su experiencia en la institución universitaria.

En la investigación participan 289 docentes, 735 estudiantes y 21 estudiantes con discapacidad, pertenecientes a distintas Facultades de la Universidad de Burgos¹¹. Las principales conclusiones son las siguientes:

- Tanto docentes como alumnos de la Universidad de Burgos muestran una buena aceptación de los estudiantes con discapacidad. Esta aceptación es percibida por los estudiantes con discapacidad que manifiestan estar satisfechos por el trato que reciben en la universidad y sentirse ayudados por sus compañeros y compañeras.
- Las tres muestras participantes subrayan como factores más relevantes en el éxito de la integración educativa: las actitudes de aceptación y ayuda, la dotación de apoyos y recursos personales y materiales suficientes y la formación. El acuerdo se hace extensivo a los factores que tienen menos incidencia: la legislación y la preparación de los estudiantes con discapacidad.

Bausela (2009) en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México), se plantea buscar respuesta a dos interrogantes. Por una parte

¹¹Participan docentes de la Escuela Politécnica Superior, la Facultad de Ciencias, la Facultad de Económicas y Empresariales, la Facultad de Derecho y la Facultad de Humanidades y Educación.

analizar si la escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) es un instrumento válido en el contexto mexicano, y por otra, examinar cuáles son las actitudes que manifiestan los estudiantes universitarios de dicha universidad, hacia la diversidad.

Participaron 268 estudiantes universitarios de la titulación de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). Los principales resultados indican que la escala constituye un instrumento válido para la población mexicana, la confirmarse el resultado obtenido con la muestra española en el procedimiento de normalización, coincidiendo en el número de factores obtenidos aunque discrepa en la denominación de los mismos.

Asimismo, la investigación subraya el importante papel de las actitudes en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, constituyendo el primer elemento que puede facilitar o dificultar el proceso de integración de estos alumnos en los estudios superiores, por lo que es necesario contar con instrumentos válidos y fiables como la escala mencionada.

El interés por conocer las dificultades existentes dentro del ámbito universitario para que los estudiantes con discapacidad puedan llevar a cabo su proyecto educativo y de vida ha estado presente durante casi dos décadas, lo cual contribuye sin duda a aumentar la formación y sensibilización de la sociedad, en general y de la comunidad universitaria en particular para comprender las ventajas de la inclusión.

Es preciso seguir investigando, para poder profundizar en las variables que inciden en la formación de actitudes, así como en los procesos de cambio de las mismas con el objeto de constituir una sociedad sensible y respetuosa con la diversidad, una sociedad comprometida con la puesta en marcha de acciones encaminadas a que la persona con discapacidad tenga

un puesto de trabajo, ocupe su rol social, desempeñe una vida afectiva, reciba una adecuada formación académica... igual que cualquier otro ciudadano.

CAPÍTULO 3

**LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS**

CAPÍTULO 3

LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

“Los distintos ámbitos educativos atienden a la diversidad si parten de las diferencias y las aprovechan para el crecimiento personal y colectivo de los individuos. Las instituciones educativas y la misma sociedad deben ser conscientes de que el proceso de construcción personal depende de las características individuales (de su diversidad) pero sobre todo de los apoyos y ayudas que se proporcionen. Obviar la diversidad sería tanto como soslayar la singularidad humana y despreciar su riqueza (Bayot, Rincón y Hernández, 2002, p.1).”

INTRODUCCIÓN

Permitir el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad no es suficiente, es preciso introducir en los planteamientos pedagógicos e institucionales cambios previos que faciliten el uso y la disposición de los recursos tecnológicos y humanos necesarios para garantizar la equiparación de oportunidades. Se trata por tanto, de eliminar las barreras físicas y sociales, así como todos aquellos obstáculos, a veces imperceptibles para los no discapacitados, que dificultan la inclusión y entorpecen el proceso formativo de las personas con discapacidad. El acceder a materiales y recursos adaptados a sus necesidades y el proporcionar más información sobre la discapacidad -las posibilidades, las dificultades y las necesidades- tanto a profesores como a compañeros

constituyen aspectos a tener en cuenta en la atención a estudiantes con discapacidad.

Los alumnos y alumnas con discapacidades visuales, auditivas o de desplazamiento y manipulación que han alcanzado los estudios universitarios, lo han hecho gracias a una gran fuerza de voluntad, al uso de numerosos recursos tanto personales como técnicos y económicos y al apoyo indiscutible e incuestionable de sus familiares y amigos (Bermúdez y cols., 2002).

La atención a las personas con discapacidad en las universidades españolas ha progresado bastante en los últimos años, pero aún es necesario avanzar más para que los derechos de estas personas sean efectivos y se logre así una universidad competente y compatible con las del resto de Europa (Mirón y cols., 2005).

El presente capítulo tiene como objeto analizar y reflexionar sobre la atención a los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos. Primeramente nos aproximamos a la atención a la diversidad en la educación superior haciendo referencia a las Unidades de Atención a Estudiantes con discapacidad en las Universidades Españolas. En un segundo apartado nos centramos en la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad en la Universidad de Burgos, incluyendo aspectos relacionados con la denominación y dependencia administrativa, objetivos, programas y actividades desarrolladas, profesionales, estudiantes atendidos y normativa universitaria. Posteriormente se aborda cómo ha sido la evolución de la población de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos. Finalmente se plantean ciertos retos de futuro dirigidos a la mejora de la atención de los estudiantes con discapacidad en nuestra universidad.

3.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La atención al estudiante con discapacidad en los estudios superiores debiera seguir las mismas pautas que en el resto de los niveles educativos y tener una dimensión institucional de manera que se implicaran todos los miembros con competencia de la comunidad universitaria.

“La atención al estudiante con discapacidad debiera formar parte de la planificación general de la Universidad, evitando planteamientos de integración excesivamente centrados en el “individuo” y en su discapacidad, ofreciendo un contexto armónico y diverso” (Alcantud, Ávila, Asensi, 2000, p. 85).

Son muchas y diversas las acciones que se han llevado y se están llevando a cabo en las distintas universidades. El punto en común de todas ellas radica en la necesidad de buscar estrategias que minimicen o atenúen los factores de segregación y que fortalezcan los criterios que favorecen la igualdad de oportunidades.

Entre las principales actuaciones, la mayoría de los autores señalan las siguientes: estudios y acciones sobre barreras arquitectónicas en los edificios y campus universitarios para mejorar las condiciones de accesibilidad, movilidad y transporte mediante convenios con otras instituciones, elaboración del censo de estudiantes con discapacidad, apoyo en el estudio, labores de concienciación entre los miembros de la comunidad universitaria, ayudas técnicas, programas de inserción sociolaboral, acción tutorial especializada (departamentos de psicología y pedagogía de las universidades), prácticas en empresas y procesos de adaptación y diversificación curricular (Torres González, 2000).

De todas las acciones que se desarrollan en las Universidades, destacan especialmente aquellas centradas en el apoyo a los estudiantes con discapacidad. Apoyo educativo llevado a cabo a través de servicios

regentados desde las propias universidades y encaminados a favorecer el acceso de los estudiantes con discapacidad a los estudios superiores, aportando asesoramiento psicopedagógico y académico a alumnos y profesores en aquellas cuestiones relacionadas con la discapacidad y los estudios universitarios. Por medio de estos recursos de apoyo se pretende que los estudiantes con discapacidad puedan alcanzar, en igualdad de condiciones al resto de los estudiantes, el éxito en sus estudios universitarios.

Una de las mejores referencias a la hora de plantear propuestas de intervención dirigidas a estudiantes con discapacidad, para promover la igualdad de oportunidades y su integración, la encontramos en el trabajo realizado por el Grupo XIII, del Programa Europeo HELIOS II (1993-1996). Desde este programa se propone la creación de servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad, estableciendo el marco general que deben seguir los citados servicios en las Universidades de la Unión Europea. Sus principios generales pueden resumirse en:

1. El apoyo ofrecido a cada estudiante debe constituir un proceso bien estructurado sin olvidar ninguno de los aspectos vinculados a la universidad que puedan suponer factores de discriminación frente al resto de sus compañeros y compañeras.
2. La planificación y puesta en práctica de estos programas debe realizarse con la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria en sus diferentes niveles: los propios estudiantes con discapacidad, sus compañeros, los profesionales docentes y no docentes, los sindicatos y los colaboradores de todo tipo.
3. Los programas deben ser elaborados por el propio servicio de apoyo y acogida, cuya aprobación ha de estar respaldada por la

universidad en su conjunto, por acuerdo de sus órganos de gobierno, y su aplicación ha de realizarse de forma continuada.

4. Los centros de enseñanza superior deben disponer de estructuras de acogida, información y apoyo a estudiantes con necesidades especiales, estructuras que afectan a los tres ámbitos del itinerario académico o a las tres transiciones mencionadas en el primer capítulo.
5. Los objetivos de los servicios de apoyo girarán en torno a:
 - Sensibilizar al personal docente y no docente.
 - Programar la escolaridad de acuerdo con los equipos docentes.
 - Favorecer las ayudas personales y materiales necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades a nivel académico.
6. La persona que dirija estos servicios debe tener los méritos suficientes y ser nombrada por la propia institución.
7. La red de recursos de información, acogida, orientación, tutorización, acompañamiento, e incorporación profesional, debe ser la base de la metodología seguida desde estos servicios.
8. Los programas o actuaciones más concretos pueden diferenciarse en torno a las tres transiciones ya mencionadas.
9. El paso de la enseñanza secundaria a la superior será favorecido a través de responsabilidades administrativas compartidas, difusión de información, asesoramiento vocacional, coordinación de la accesibilidad en pruebas de acceso...
10. Durante la realización de los estudios se llevarán a cabo planes de sensibilización, formación y asesoramiento a docentes y

estudiantes, adaptación de programas, accesibilidad en infraestructuras y materiales, ayudas técnicas individuales...

11. Al terminar los estudios universitarios (en la última transición) se deben realizar contactos con el mundo empresarial, preparación de los estudiantes, sensibilización a empleadores, acuerdos de colaboración con asociaciones...

Las acciones llevadas a cabo desde estas unidades, según destaca el programa HELIOS II, deben corresponder con una intervención global e individualizada dirigida al estudiante tanto en su componente universitario como en su vida social, para lo cual hay que contar con los recursos sociales existentes (asociaciones, servicios sociales, servicios médicos...). Se pretende aportar ayuda a aquellas personas que lo soliciten, de manera que cada uno pueda desarrollar y usar al máximo sus capacidades. A través de estas unidades se puede encontrar información, consejo, ayuda para la organización y el desarrollo de sus estudios. Constituye un recurso que, en unión con el resto, posibilita un proyecto de estudios, de inserción socio laboral y en definitiva un proyecto de vida (Girona, 1997).

Siguiendo este planteamiento, Alcantud (1995) propone un modelo de actuación que recoge todos los agentes que desde la universidad participan en cualquier programa de equiparación de oportunidades. El modelo queda reflejado en la figura 3.1, y está conformado por dos ejes. El eje horizontal lo configura el contexto social (profesorado, personal de administración y servicios y estudiantes) y el eje vertical lo ocupa la formación y los medios (currículo y recursos). El estudiante con discapacidad se ubicaría en el lugar central o punto de cruce de los dos ejes como expresión de la máxima importancia y de la interactividad con todos los demás elementos.

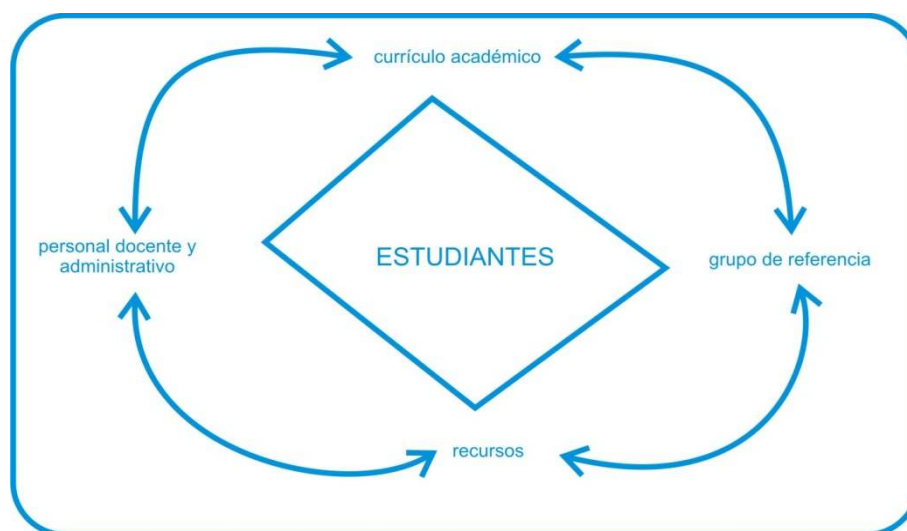


Figura 3.1. Acciones del programa de actuación (Adaptado de Alcantud, 1995, 2005)

La intervención de cualquier servicio debe actuar sobre todos estos elementos ya que todos tienen la misma corresponsabilidad para que el proceso de inclusión en el ámbito educativo se produzca de manera efectiva.

Como señala su propio autor, los elementos no se relacionan únicamente, y de forma individual, con el alumno o alumna con discapacidad, sino que se interrelacionan entre todos ellos. El papel del responsable del servicio de apoyo debe cubrir las acciones en todas las direcciones, y no sólo en las establecidas con el estudiante con discapacidad. Cabe esperar que realice orientación a los docentes, que normalmente no tienen formación específica en discapacidad, o a los miembros de la organización académica-administrativa que, en la mayoría de las ocasiones, desconocen los mecanismos más básicos de inclusión. Este modelo ha servido de base para poner en marcha el servicio de atención a estudiantes con discapacidad de distintas universidades, como el de la Universidad de Valencia, una de las Universidades pioneras en crear este tipo de servicios.

Teniendo en cuenta este modelo, la universidad debe desarrollar los servicios en tres áreas:

- Área individual: programas individualizados centrados en los ámbitos académicos, vocacionales y psicopedagógicos.
- Área técnica: adquisición y disponibilidad de equipamiento específico como herramientas fundamentales de acceso al currículo y en la elaboración de materiales adaptados.
- Área social: brindar la oportunidad de dar a conocer a la comunidad universitaria las necesidades de los estudiantes con discapacidad para conseguir, por un lado, cambiar concepciones erróneas y actitudes negativas, por otro, mejorar la respuesta educativa a estos estudiantes y, en definitiva, permitir que todos los estudiantes participen de la vida universitaria en las condiciones más igualitarias posibles.

Asimismo, hay que tener en cuenta que toda intervención debe ser vista de forma dinámica y cambiante a lo largo de todo el itinerario académico sin olvidar las tres transiciones propuestas por Siperstein (1988) y que son recogidas por el Grupo XIII como importantes momentos en el proceso de intervención. Es decir, la universidad debe ser un puente que conecte los niveles educativos anteriores y la entrada en el mundo laboral desarrollando una labor de asesoramiento y apoyo en consonancia con las necesidades de cada estudiante.

Las distintas actuaciones que se llevan a cabo desde las Universidades deben atender a ciertos principios básicos, según los cuales y siguiendo el modelo de organización de los servicios de apoyo a

estudiantes con discapacidad propuesto por las Universidades Valencianas (2003)¹, nos parece importante señalar que:

- La universidad debe ser continuación de la enseñanza secundaria, pero no es la enseñanza secundaria.
- La universidad es una institución compleja para sus nuevos usuarios.
- La atención a la diversidad en la universidad tiene muchos frentes.
- El universitario con discapacidad es un estudiante con plenos derechos como estudiante y como ciudadano.
- La atención a la diversidad en la universidad requiere diseños personalizados.
- Los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en la universidad no pueden ser islas.
- Los servicios de atención a estudiantes con discapacidad deben concebirse como servicios técnicos interdisciplinarios.
- Los servicios de atención a estudiantes con discapacidad deben estar claramente situados en el organigrama de la institución universitaria.

Las líneas de actuación a desarrollar deben presentar unos objetivos generales y unos programas de intervención concretos. Un resumen de los mismos queda reflejado en la tabla 3.1, elaborada a partir de datos extraídos de Bilbao (2008).

¹ Presentado en la VIII Reunión Nacional sobre Universidad y Discapacidad, celebrada en Valladolid en noviembre de 2003.

| OBJETIVOS GENERALES | PROGRAMAS O ACTIVIDADES |
|--|--|
| <i>Eliminar barreras arquitectónica</i> | <i>Accesibilidad</i> |
| <i>Prestar ayudas específicas (económicas, educativas, tecnológicas y humanas)</i> | <i>Asesoramiento psicopedagógico</i> <i>Adaptación de exámenes</i> <i>Productos de apoyo</i> <i>Ayudas económicas</i> <i>Acogida</i> |
| <i>Fomentar la inserción laboral</i> | <i>Inserción laboral</i> |
| <i>Responder a las necesidades individuales de cada estudiante</i> | <i>Atención personalizada</i> |
| <i>Sensibilizar a la población</i> | <i>Sensibilización y formación</i> <i>Voluntariado específico</i> <i>Normalización</i> |
| <i>Investigar en el ámbito de la discapacidad</i> | <i>Investigación</i> <i>Detección de necesidades</i> |

Tabla 3.1. Líneas de actuación en atención a la diversidad (elaborada a partir de datos de Bilbao, 2008)

Por su parte las intervenciones pueden clasificarse en función de cuatro criterios: momento de la intervención, tipo de intervención, objetivo de la intervención y personas a las que va dirigida.

Respecto al momento de la intervención, se puede seguir el esquema propuesto por el Grupo XIII del Programa Europeo HELIOS II en relación a las tres transiciones: entrada en la universidad, realización de los estudios y salida al mundo laboral.

En cuanto al tipo de intervención, podemos hablar² de intervención personal (incluyen los programas de voluntariado, el profesorado de apoyo

² Siguiendo el modelo de organización de los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad propuesto por las Universidades Valencianas (2003).

y los distintos profesionales técnicos³) e intervención instrumental (aglutinan las adaptaciones relacionadas con el transporte, las infraestructuras, el mobiliario y la tecnología de ayuda, tanto simple⁴, como compleja⁵).

En lo que se refiere al objetivo o finalidad de la intervención, se puede hablar de diferentes intervenciones en función de los objetivos, es decir de aquellas destinadas a satisfacer las necesidades personales básicas; a conseguir que los materiales o contenidos de aprendizaje sean accesibles; a facilitar la participación de los estudiantes en todas las actividades esenciales para el aprendizaje (prácticas, tutorías, trabajos en grupo...); a adaptar la evaluación; a orientar a los estudiantes en su futuro profesional y a fomentar la convivencia.

Si se tiene en cuenta el colectivo al que se dirige la intervención podemos referirnos a una intervención dirigida a grupos concretos como los estudiantes con discapacidad, los universitarios voluntarios, el profesorado, el personal de administración y servicios, o bien dirigida a la comunidad universitaria en general.

No obstante para poner en marcha estos programas es necesario conocer las características y situación de los estudiantes con discapacidad y también las de la institución universitaria en la que se va a realizar el programa.

³ Intérpretes de lengua de signos, psicólogos, trabajadores sociales, asistentes personales...

⁴ Papel autocopiativo, grabadora, ampliación de fotocopias...

⁵ Braille, informática, equipos de frecuencia...

3.1.1. Las Unidades de Atención a Estudiantes con Discapacidad en las Universidades Españolas

Antes de pasar a detallar las características de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la Universidad de Burgos, es importante conocer la situación de la que partimos, es decir, conocer cómo es la atención a los estudiantes con discapacidad en las Universidades Españolas.

Alcantud, Ávila, Asensi (2000) y Bilbao (2008) refieren que aunque la integración de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas es ya una realidad, la diversidad es la nota predominante cuando se analiza el funcionamiento de los servicios dirigidos al apoyo de estudiantes con discapacidad de las distintas universidades.

Los servicios existentes en las Universidades españolas empiezan a implantarse en el año 1991 (Universidad de Granada, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Jaime I (Castellón), Universidad de Valencia) y a partir de esta fecha se extienden por el resto de las universidades, creándose servicios nuevos o ampliándose y mejorando los ya existentes. La década del 2000, constituye la época en la que se produce el mayor auge de estas estructuras, de manera que en la actualidad el 60.3% de las universidades españolas cuentan con este tipo de servicios⁶ (Bilbao, 2008). Profundizando en este aspecto, la mencionada autora comenta que las universidades públicas han apostado con mayor fuerza que las privadas en la dotación de recursos específicos de apoyo a estudiantes con discapacidad, existiendo un desequilibrio en la distribución de los mismos (87.5% en universidades públicas frente a 8.3% en privadas).

⁶ A partir de la aprobación de la Ley Orgánica 4/2007 Modificada de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) de 4 de abril de 2007 (BOE de 14 de abril) y en cumplimiento de la disposición vigésimo cuarta, la generalización de estos servicios en todas las universidades españolas es una realidad.

Algunas universidades (13.7%) disponen de más de una estructura dedicada a la atención, apoyo o normalización de estudiantes con discapacidad (un servicio general más otros programas complementarios).

Los servicios de apoyo a personas con discapacidad existentes en nuestras universidades presentan denominaciones genéricas muy variadas, siendo los términos de Unidad, Programa, Servicio y Oficina los más utilizados. Por otra parte, en relación a la dependencia administrativa, se observa que la mayoría dependen del Vicerrectorado de Estudiantes (50%) y de estructuras relacionadas con los Servicios Sociales (22.7%), aunque se pueden encontrar servicios dependientes de otros estamentos como rectorado, y otros vicerrectorados (de Extensión Universitaria, de Calidad o de Servicios a la Comunidad Universitaria). Esta diversidad en cuanto a la dependencia administrativa radica, según Bilbao (2008), en el origen de dichos servicios.

En cuanto al número y perfil de los profesionales que forman parte de estas estructuras de apoyo, la citada autora comenta que existe una gran variabilidad, encontrándose que la mayoría de las unidades están compuestas por uno (24.7%) o dos (23.3%) profesionales pertenecientes principalmente a los ámbitos del trabajo social (68%), de la psicología (47.7%), de la pedagogía (15.9%) y de la administración (15.9%). En relación con los recursos personales existentes, destaca también, la ausencia (79.5%) de la figura de coordinador de centro o titulación responsable de la atención a los estudiantes con discapacidad en los diferentes centros o facultades⁷.

El funcionamiento de estas unidades requiere de dotación económica observándose que existen diferentes fuentes de recursos

⁷ Esta realidad cambiará drásticamente con la puesta en marcha al próximo curso (2010-2011) de los nuevos planes de estudio, en los cuales se reconoce la figura de coordinador/a de cada uno de los Grados que se impartan en las Universidades.

financieros. Según Bilbao (2008), sólo el 9.6% dispone de un presupuesto específico que se autogestiona desde el propio servicio, mientras que el 45.5% dependen económicamente de los presupuestos de otros servicios más generales o del vicerrectorado al que se adscriben, lo cual indica que a nivel presupuestario la mayoría de los servicios carecen de autonomía.

Uno de los elementos más importantes a tener en cuenta en los servicios dirigidos a la atención de estudiantes con discapacidad es conocer los datos numéricos, es decir la población universitaria que puede demandar ese servicio. Según Alcantud, Ávila y Asensi (2000) no se encuentran datos estadísticos acerca de la presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas con anterioridad a 1995. Bilbao (2008) realiza un estudio comparativo entre los datos ofrecidos por Ávila (1998) respecto a datos del curso 1996/97, los aportados por Segura y Andreu (1999) referidos al curso 1998/99 y los extraídos por la propia autora Bilbao (2008) respecto al curso 2004/05⁸. En dicho trabajo nos muestra que cada vez es mayor el número de universidades que dispone de un censo de estudiantes con discapacidad o mejor dicho de datos estadísticos sobre los estudiantes con discapacidad matriculados en sus diferentes titulaciones, pasando de 14 universidades en el primer estudio, a 21 en el segundo y a 40 en el tercero. Este estudio comparativo permite resaltar que no solo hay más universidades implicadas en la atención de estudiantes con discapacidad, realidad por otra parte ya destacada, sino también observar el considerable aumento del número de universitarios con discapacidad matriculados en todas las universidades.

⁸ Los datos aportados no dejan de ser aproximativos, y deben interpretarse con cierta cautela, pues la metodología de recogida de datos es muy variada, en la mayor parte de los casos están obtenidos a partir de la autodeclaración a la hora de realizar la matrícula, con lo que esto lleva implícito; en otros casos los datos son los aportados por los propios servicios respecto al número de estudiantes atendidos en los servicios o incluso a veces son datos aportados por docentes o gestores de los centros.

Los programas o actividades que se llevan a cabo o se coordinan desde los servicios de apoyo -y más concretamente sus contenidos- constituyen uno de los aspectos más importantes dado que a través de ellos podemos ver la dimensión práctica del funcionamiento y utilidad real de los mismos. La diversidad es la nota predominante en los programas de actuación de los servicios de apoyo de las distintas universidades españolas, observándose que no todas las actividades presentan el mismo valor específico. Bilbao (2008) refiere que entre las que se repiten con más frecuencia destacan la atención y apoyo personalizado (100%), el programa de accesibilidad (72.7%), el asesoramiento psicopedagógico (68.2%), la adaptación de exámenes (63.6%), el voluntariado específico (61.4%), la detección de necesidades (56.8%), las ayudas técnicas (56.8%) y la inserción laboral (50%).

Los datos comentados sugieren que los servicios de apoyo en las universidades españolas presentan una gran heterogeneidad en su denominación, dependencia administrativa, profesionales que los dirigen, pero quizá la máxima expresión de esta variabilidad la encontramos en las actividades y programas que delimitan su margen de acción.

No quisiéramos terminar este apartado sin hacer mención, siguiendo a Bilbao (2008), a la presencia del tema de igualdad de oportunidades en los Estatutos de las distintas universidades españolas, a la inclusión en su articulado de referencias claras respecto a la integración y no discriminación de estudiantes y cualquier otro miembro de la comunidad universitaria. Según esta autora, el 64.4% de las universidades españolas hacen alguna referencia a este aspecto en sus estatutos y dentro de este porcentaje se observa un abanico de entre 1 y 5 artículos o disposiciones⁹ referentes a la igualdad de oportunidades o a la integración de personas

⁹ La presencia de uno (38.3%) o dos (27.7%) artículos constituyen las frecuencias más altas.

con discapacidad. Las normativas universitarias van introduciendo referencias concretas respecto a la garantía del principio de igualdad de oportunidades, pero de manera muy diversa tanto en cantidad como en contenido en función de cada universidad. Algunas universidades tienen la mayoría de las normativas incluidas en los estatutos y otras disponen de normativas específicas sobre integración de estudiantes con discapacidad.

Asimismo quisiéramos destacar finalmente la importancia que han tenido, en la creación y puesta en marcha de los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades, las reuniones nacionales sobre Universidad y Discapacidad que desde el año 1996 se vienen celebrando anualmente en distintas ciudades españolas. Las 13 reuniones realizadas -la última en León en noviembre de 2009- han servido para ir dando forma a los programas de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas y para que la atención a este colectivo quede recogida en las diferentes normativas nacionales y de cada comunidad autónoma. Entre sus principales contribuciones destacamos la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, Modificada de la LOU, con la nueva redacción de su disposición adicional vigésimo cuarta y la elaboración del Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (2007).

3.2. LA UNIDAD DE APOYO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

En el curso académico 2002/2003 se crea en la Universidad de Burgos y dependiendo del Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria, la “Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad”, servicio dirigido a la atención de los estudiante con discapacidad en la Universidad de Burgos.

La puesta en marcha de este servicio pretende, por una parte, dar respuesta a las demandas que los estudiantes universitarios con discapacidad venían realizando y, por otra, unificar y organizar las acciones y esfuerzos del profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y de los propios alumnos y alumnas con discapacidad y sus familias.

En el surgimiento de la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad de la UBU, cabe señalar la confluencia de dos circunstancias. Por un lado, la necesidad percibida desde los propios gestores de la Universidad, quienes consideran necesario crear una plataforma dirigida a mejorar la respuesta de la institución ante la realidad concreta de la discapacidad en nuestra universidad, y por otro, el desarrollo del Programa de Educación Universitaria incluido en el Plan Sectorial de Atención a Personas con Discapacidad (Decreto 266/2000 de 7 de diciembre, BOCyL nº 239).

El Programa de Educación Universitaria tiene la finalidad de facilitar el tránsito a la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad, a través de una serie de previsiones incluidas en tres amplios objetivos: 1. asegurar el acceso en igualdad de oportunidades, 2. garantizar que todos los universitarios con discapacidad cursen sus estudios en igualdad de oportunidades y 3. facilitar a los estudiantes con discapacidad el tránsito de la vida universitaria a la laboral.

Para garantizar la igualdad de oportunidades el programa establece el compromiso de generalizar la creación de planes de apoyo dirigidos a estudiantes con discapacidad en todas las Universidades Públicas de la Comunidad Autónoma como una medida a conseguir antes del año 2003. En este sentido, se acuerda crear Unidades de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad en las universidades de la región que no disponían de ellas hasta ese momento.

Todas estas circunstancias culminan en la firma, el 1 de julio de 2002¹⁰, de un convenio marco y otro específico, entre la Universidad de Burgos y la Gerencia de Servicios Sociales¹¹ para el desarrollo de programas de Acción Social y Servicios Sociales dirigidos a personas con discapacidad y jóvenes universitarios, asumiendo la responsabilidad de promover acciones tendentes a la sensibilización, apoyo a los estudiantes con discapacidad y a la realización de estudios e investigación. De esta forma desde finales del año 2002 todas las Universidades públicas de Castilla y León cuentan ya con dichos servicios.

Asimismo, queremos hacer mención a la Ley 3/2003 de 28 de marzo (BOCyL de 4 de abril) de Universidades de Castilla y León, que en su artículo 1, considera como criterio rector la igualdad que garantice el principio de equidad entre sus miembros.

Los servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad desempeñan unas funciones teóricas básicas que pueden resumirse en: difusión, coordinación, gestión y atención directa, evaluación, investigación, estudio y formación. Sin embargo la función más relevante es la encaminada a hacer conscientes a los propios estudiantes con discapacidad, y a toda la comunidad universitaria en general, de su papel en el cumplimiento de estas funciones, teniendo como objetivo principal dar respuesta a las demandas concretas y específicas del alumnado universitario con discapacidad.

Las Unidades de Apoyo a Estudiantes con discapacidad de nuestra Comunidad, tras los objetivos plasmados en I Plan Sectorial, se plantean nuevos retos a conseguir, los cuales quedan recogidos en el II Plan

¹⁰ Inicialmente son la Universidad de Valladolid (en el curso 1997/1998) y la Universidad de Salamanca (en el curso 1999/2000) las que firman convenio con la Gerencia de Servicios Sociales.

¹¹ Dichos convenios agotaron en 2007 su tiempo de vigencia, aprobándose en ese año nuevos convenios que se renuevan automáticamente cada año, siempre que no haya denuncia expresa por ninguna de las partes.

Sectorial de Atención a Personas con Discapacidad para desarrollar del año 2004 al año 2007, plan vigente en la actualidad. En este caso, se proponen actuaciones encaminadas a: 1. facilitar la transición a la etapa universitaria de los estudiantes con discapacidad, 2. garantizar la igualdad de oportunidades en las pruebas y mecanismos de acceso a la universidad, 3. favorecer la inclusión en la comunidad universitaria y el aprovechamiento académico de los alumnos con discapacidad, 4. proporcionar a las personas con discapacidad igualdad de condiciones en el acceso a programas y servicios para postgraduados y de transición al empleo y 5. impulsar en la comunidad universitaria el conocimiento sobre discapacidad.

Todas estas medidas se llevan a cabo en la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Burgos cuyas características pasamos a señalar a continuación.

3.2.1. Denominación y dependencia administrativa

En un principio se pensó en la denominación de “Unidad de Apoyo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” sin embargo se optó por la de “Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad” de la Universidad de Burgos, debido a la dependencia de esta Unidad del entonces llamado *Servicio de Atención a la Diversidad* de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. En la actualidad el citado Servicio se denomina *Servicio de Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, Orientación y Convivencia*^{12 13}.

¹² El Servicio de Atención a la Diversidad que pertenecía a la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa (Decreto 79/2003 de 17 de Julio y Orden EDU/1103/2003 de 28 de agosto), en la actualidad pasa a llamarse Servicio de Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, Orientación y Convivencia con pertenencia a la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa (Decreto 76/2007 de 12 de julio y Orden EDU/807/2008 de 20 de mayo).

¹³ La profesional de la Unidad de Apoyo mantiene una fluida relación con los responsables de atención a la diversidad de la Dirección Provincial de Educación de Burgos, con el fin de establecer eficaces vías de coordinación entre las dos entidades.

No obstante podemos apreciar que el término estudiantes con discapacidad constituye el término empleado por la mayoría de las Universidades para asignar este tipo de servicios (53.5%) frente al de alumnos con necesidades educativas especiales (acnees) (14%) (Bilbao, 2008).

Si bien inicialmente podemos pensar que el vocablo discapacidad es menos integrador que su homónimo acnees, a la larga vemos que constituye un término más clarificador y cercano a la realidad social. En los niveles educativos no superiores, la comunidad académica está acostumbrada a oír hablar de alumnado con necesidades educativas especiales, pero en el contexto universitario esta terminología resulta ambigua, llegándose a diluir la responsabilidad de atención a este colectivo al no saber a quién hace referencia.

La Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad de la UBU depende administrativamente del Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria, a través de la firma de un convenio entre la Universidad de Burgos y la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, tal y como se ha comentado anteriormente. Esta dependencia de la unidad de apoyo a estudiantes con discapacidad dentro del organigrama de la Universidad de Burgos es compartida por el 50% de los servicios de apoyo existentes en las distintas universidades españolas (Bilbao, 2008).

Dicha Unidad ha dependido económicamente de este Vicerrectorado no disponiendo de un presupuesto específico hasta el año 2008. Sin embargo hay que destacar que todas las necesidades económicas han sido satisfechas desde el presupuesto general del mencionado Vicerrectorado.

3.2.2. Objetivos

La Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Burgos se plantea el cumplimiento de los objetivos establecidos en el Convenio de Colaboración entre la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León y la Universidad de Burgos. Dichos objetivos son los siguientes:

- Facilitar la inclusión y mayor independencia posible de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario.
- Potenciar la sensibilización y la solidaridad en el ámbito universitario hacia las personas con discapacidad.
- Facilitar el acceso de las personas con discapacidad a los recursos y servicios de los que dispone la Universidad.
- Propiciar la realización de acciones formativas relacionadas con la discapacidad.
- Promover el desarrollo de investigaciones y estudios específicos sobre la Universidad y personas con Discapacidad.

3.2.3. Programas o actividades desarrolladas

A lo largo de sus ocho años de existencia, la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Burgos se ha comprometido en el desarrollo de programas de acción social y servicios sociales y educativos dirigidos a los estudiantes universitarios con discapacidad.

Con el fin de cumplir los objetivos anteriormente mencionados, la unidad ha llevado a cabo desde su implantación, acciones en diferentes áreas que son las que estructuran el servicio: área de accesibilidad, área

de asesoramiento y ayudas técnicas, área de sensibilización y formación, área de estudio e investigación y área de voluntariado.

3.2.3.1. Área de accesibilidad

Los objetivos vinculados a esta área son: colaborar en la supresión y eliminación de las barreras arquitectónicas, urbanísticas y de comunicación, facilitar la accesibilidad de la Universidad de Burgos para las personas con discapacidad y propiciar la accesibilidad universal y el diseño para todos

Las intervenciones que se desarrollan en esta área provienen o bien de las demandas concretas de los estudiantes con discapacidad o de la iniciativa del servicio, como por ejemplo el Plan Integral de Accesibilidad (PIA).

El Plan Integral de Accesibilidad de la Universidad de Burgos constituye un estudio pormenorizado, que permite ofrecer una visión de conjunto con el objetivo de transformar el espacio público y de acceso de nuestra Universidad. El Plan realiza su estudio en cuatro ámbitos de actuación: vía pública (permite conocer el entorno de acceso a cada uno de los edificios y campus universitarios, identificando problemas de manera que se puedan evitar o corregir en el futuro); edificación (estudio de todos los accesos de los edificios de la UBU y del equipamiento, espacios... de los edificios); transporte (diagnóstico y propuestas para toda la zona de actuación, conexiones entre las distintas dependencias analizando la accesibilidad de todas las paradas de autobuses, taxis y reservas de aparcamiento) y comunicación (facilitar que las personas con problemas sensoriales puedan comunicarse, informarse y orientarse en el espacio urbano, la edificación y el transporte).

La redacción y financiación del citado Plan fue posible gracias a la firma de un Convenio de colaboración entre la Universidad de Burgos, el

IMSERSO y la Fundación ONCE, en junio de 2006. A partir de esa fecha se han ido firmando nuevos convenios que han ido permitiendo abordar nuevas intervenciones de mejora de la accesibilidad.

En la tabla 3.2 recogemos un resumen de las distintas actuaciones coordinadas desde la unidad de apoyo en cada curso académico, desde su creación.

| | Área de Accesibilidad |
|----------------|--|
| 2002/03 | <ul style="list-style-type: none"> - Facultad de Derecho: regulación de un paso al aulario de Levante, adaptación de un baño en este aulario, adaptación de mobiliario en un aula. - Facultad de Humanidades y Educación: rebaje de bordillo en acera de acceso al centro. - Biblioteca Universitaria: adaptación de ventanilla de información. - Otras: estudio e informe sobre accesibilidad de los edificios, test de accesibilidad de todos los edificios, proyecto para la contratación de un técnico en informática para estudiar la accesibilidad de la web, colaboración con la ONCE en el acceso y adaptación de dos nuevos alumnos, información al servicio de autobuses sobre la necesidad de un autobús adaptado |
| 2003/04 | <ul style="list-style-type: none"> - Facultad de Derecho: traducción a Braille del temario de la asignatura de Código Civil. - Facultad de Humanidades y Educación: solicitud de rampa de acceso para el estrado del Salón de Actos, señalización pintada de dos pasos de peatones invisibles, traducción a Braille de los rótulos de los despachos, ubicación y reserva de plazas de aparcamiento adaptadas próximas a la rampa de entrada. - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: mejora de la señalización de los aparcamientos reservados. - Facultad de Ciencias: aprovechando las reformas de mejora en los accesos, disposición de plazas de aparcamiento próximas a la rampa, realización de rebajes y de dos rampas. - Escuela Politécnica Superior (edificio C): colocación de barandilla en la puerta principal. - Otras: supervisión de la accesibilidad de los nuevos equipamientos (cabinas telefónicas), coordinación con la ONCE para la adaptación de un CD-diccionario a Braille y con voz, elaboración de una guía de accesibilidad (CD), demanda al Ayuntamiento de la necesidad de rebaje de bordillo en vía pública (acera próxima a la Facultad de Ciencias). |
| 2005 | <ul style="list-style-type: none"> - Facultad de Derecho: adquisición de frigorífico para la conservación de medicamentos. - Facultad de Humanidades y Educación: elaboración de un informe para el estudio de accesibilidad en una zona departamental y supervisión de las obras. - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: adquisición de equipamiento adaptado (camilla). - Otras: colaboración en el diseño y planificación de un curso de Accesibilidad y Diseño para todos en Edificación y Urbanismo, supervisión de las obras del Polideportivo Universitario, tramitación y presentación de la documentación necesaria para la suscripción del Convenio Fundación ONCE-IMSERSO¹⁴, convenio que no se llegó a firmar por falta de presupuesto. |

¹⁴ En 2005 se intenta por primera vez la firma del convenio UBU, IMSERSO y Fundación ONCE para la redacción y financiación del PIA pero dicho convenio no se llegó a firmar hasta el año siguiente.

| | |
|------|--|
| 2006 | <p>- Facultad de Humanidades y Educación: tramitación de queja respecto al cierre de la única puerta de acceso con rampa.</p> <p>- Escuela Politécnica Superior: adaptación de un baño y solicitud de mejoras en los accesos al Salón de Actos, en el edificio C, dotación de mesa adaptada para silla de ruedas (Campus Vena).</p> <p>- Otras: reenvío de la documentación para la suscripción del Convenio Fundación ONCE-IMSERSO, se informa favorablemente y se firma el Convenio y se selecciona la empresa "Ciudades para todos S.L." para su ejecución; solicitud de un plan de acceso al Polideportivo, adquisición de pantalla plana para una alumna de baja visión, denegación por parte del Ayuntamiento de la solicitud de rebaje de bordillo de la acera próximo a la Facultad de Ciencias, solicitud a la U Prevención de Riesgos Laborales de valoración de actuaciones de accesibilidad, resumen para el Comité de Empresa de las obras que han supuesto una mejora en la accesibilidad, presentación del borrador de guía de accesibilidad.</p> |
| 2007 | <p>- Facultad de Humanidades y Educación: proyecto y concesión de modificación de la fachada principal a través del convenio ONCE-IMSERSO: colocar rampa de acceso y eliminar obstáculos.</p> <p>- Otras: estudio del PIA de la UBU por parte de la empresa "Ciudades para todos S.L.", coordinación, apoyo y facilitación de tareas para que la empresa realice el PIA; borrador del PIA; actividades formativas "Curso de accesibilidad y unificación de criterios", "Jornadas de participación de la comunidad universitaria".</p> |
| 2008 | <p>- Facultad de Derecho: colocación de rampa de acceso a la zona departamental.</p> <p>- Facultad de Humanidades y Educación: ejecución de rampa de acceso a la puerta principal a través del convenio ONCE-IMSERSO, solicitud de rampa que conecte los laboratorios de Terapia Ocupacional con la Facultad.</p> <p>- Otras: firma de nuevo convenio ONCE-IMSERSO-UBU para la mejora de accesibilidad: rampa de acceso al estrado del Aula Magna; concesión de un accésit a la Guía Práctica de Accesibilidad; tutorización del proyecto "La Accesibilidad en la Universidad. Señalización y Comunicación"; presentación de la empresa CEIS; elaboración de un documento sobre la accesibilidad de los edificios y la atención a la diversidad para incorporar a las memorias de los grados, firma de convenio con la Asociación para la Prevención de la Discapacidad en el Camino (APC).</p> |
| 2009 | <p>- Facultad de Derecho: realización de obras de accesibilidad en virtud del Convenio IMSERSO-Fundación ONCE: rampa de acceso a la zona departamental (en trámite) y rampa de acceso al estrado del Aula Magna (ejecutada).</p> <p>- Facultad de Humanidades y Educación: justificación económica a la Fundación ONCE de la obra de accesibilidad realizada en esta Facultad (Rampa de acceso a la puerta principal).</p> <p>- Otras: <i>Demandas recibidas de distintas instituciones</i>: necesidad de colocar barras de apoyo en los baños de Polideportivo (por parte del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales); señalización de mesas reservadas para personas con discapacidad (por parte de la Consejería de la Escuela Politécnica Superior), se realizaron etiquetas con el símbolo internacional de accesibilidad; consulta sobre la accesibilidad de la página web, y solicitud de datos para la presentación de un proyecto (por parte del Servicio de Informática y Comunicaciones); informe al Procurador del Común sobre la accesibilidad de los centros, alumnado...; adaptación de los baños del edificio I+D+I a la normativa de accesibilidad; visita a varios centros universitarios con la arquitecta encargada del estudio de la Cátedra de Accesibilidad de la Universidad Politécnica de Cataluña. <i>Demandas de los alumnos/as</i>: colocación de mobiliario adecuado en el edificio A de la EPS para cubrir las necesidades de una alumna en silla de ruedas; colocación de barra de apoyo en los baños de Biblioteca, Facultad de CCEE y Empresariales y EPS (edificio A); solicitud de información sobre la accesibilidad del entorno del edificio C (EPS); demanda de información sobre la accesibilidad del Edificio A de la EPS de una alumna con discapacidad. <i>Actuaciones por iniciativa de la Unidad y/o en colaboración con otros servicios</i>: estudio para la colocación de una rampa de acceso al estrado en el Salón de Actos de la Facultad de Humanidades y Educación; colaboración con el proyecto Biblioteca Accesible; actualización de la guía de accesibilidad para su publicación en Internet en la página de la Unidad.</p> |

Tabla 3.2. Área de Accesibilidad

En los años que la Unidad lleva funcionando, ésta área es en la que más se ha avanzado. La revisión de las numerosas actuaciones realizadas, a lo largo de estos años, nos permite observar que van encaminadas a la propuesta y ejecución de obras destinadas a facilitar la accesibilidad tanto general del entorno como del centro de estudios, las dependencias del centro, los espacios comunes del centro y los servicios y espacios comunes de la universidad. Asimismo se pretende eliminar las barreras comunicativas a través de la adquisición de nuevas tecnologías (ordenadores adaptados, programas específicos, libros en Braille...) que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con discapacidad. A partir del año 2006, las actuaciones se dirigen a la elaboración y puesta en práctica del Plan Integral de Accesibilidad, amparado en la Ley de Accesibilidad. Cada vez es mayor la implicación de toda la Universidad en la eliminación de barreras de manera que últimamente es frecuente recibir demandas de mejora por parte de distintos servicios de la UBU, del profesorado y del alumnado.

3.2.3.2. Área de Asesoramiento y Ayudas Técnicas

Los objetivos de esta área se dirigen a facilitar productos de apoyo, asesoramiento y orientación para compensar las dificultades relacionadas con el estudio.

Las intervenciones que se desarrollan consisten en la información mediante carta de los objetivos y características del servicio; la realización de entrevistas individualizadas con objeto de conocer las necesidades educativas de los estudiantes así como los apoyos que precisan; la gestión del préstamo de ayudas técnicas y el seguimiento tanto de los antiguos alumnos -continuando con los apoyos del curso anterior y/o atendiendo nuevas necesidades que pudieran demandar- como de los nuevos. Una vez que los alumnos finalizan sus estudios pueden seguir obteniendo

información desde la Unidad (empleo, cursos de formación) a través de la creación de una bolsa de empleo en 2007.

Asimismo se informa a los profesores -bien de forma individual o en grupo- de las necesidades de estos alumnos en el aula y las adaptaciones que precisan. En ocasiones es el propio profesor, u otro miembro de la comunidad universitaria, quien pone en conocimiento a la Unidad de la discapacidad o comportamientos difíciles de ciertos alumnos, ante los que no saben cómo actuar.

Con los estudiantes de nuevo ingreso se contacta antes de efectuar la matrícula a través de la acción coordinada con el Servicio de Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, Orientación y Convivencia (Dirección Provincial de Educación). Se realizan entrevistas en el Centro Educativo si el alumno así lo decide, o en la Universidad una vez finalizadas las pruebas de acceso (PAU). Otra de las estrategias, que se realiza desde la Unidad es informar de su existencia al nuevo alumnado, mediante el envío de una carta explicativa.

Con los estudiantes matriculados en cursos anteriores se lleva a cabo un seguimiento continuando con los apoyos y adaptaciones solicitadas el curso anterior y/o atendiendo a nuevas necesidades que pudieran surgir por el agravamiento de la discapacidad o enfermedad. En casos puntuales se mantienen contactos y entrevistas con las familias.

Con los estudiantes egresados se mantiene contacto con el fin proporcionales información sobre empleo, cursos de formación, becas de prácticas, incorporarles a la bolsa de empleo... y de conocer su inserción en el mercado laboral.

En la tabla 3.3 resumimos las principales demandas realizadas por los alumnos desde la creación del servicio.

| | <p style="text-align: center;">Área de Asesoramiento y Ayudas Técnicas Principales demandas realizadas por los alumnos con discapacidad</p> |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">2002/03</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Información: recursos sociales y prestaciones económicas, vivienda, adquisición de vehículos adaptados. - Accesibilidad: solicitud de adaptaciones a nivel arquitectónico. - Apoyos: apoyo técnico de la ONCE. - Voluntariado: acompañamiento y apoyo en desplazamientos. - Gestión y préstamo de ayudas técnicas y de otros recursos: adaptación de materiales a través del apoyo de la ONCE; adquisición y préstamo de un ordenador portátil con una síntesis de voz, préstamo de una bicicleta. - Derivación a otros servicios: de la UBU (COIE...). - Profesores: información sobre las adaptaciones necesarias para algunos alumnos en la realización de exámenes, transcripción de los mismos; coordinación del apoyo técnico de la ONCE. |
| <p style="text-align: center;">2003/04</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Información: recursos sociales y prestaciones económicas. - Apoyos: apoyo puntual de un intérprete de lengua de signos, acompañamiento y orientación para el aprendizaje de los itinerarios al comienzo de curso, búsqueda de documentación. - Accesibilidad: adaptación de mobiliario en las aulas y eliminación de barreras. - Voluntariado: acompañamiento y apoyo en desplazamientos. - Gestión y préstamo de ayudas técnicas y de otros recursos: frecuencia modulada. - Derivación a otros servicios: de la UBU (COIE, Unidad de Empleo...). - Profesores: orientación e información de adaptaciones curriculares no significativas (mayor tiempo y transcripción de exámenes). |
| <p style="text-align: center;">2005</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Información: recursos sociales (alojamientos, residencias), prestaciones económicas, derechos, oferta de empleo... - Apoyos: acompañamiento y orientación al inicio del curso. - Accesibilidad: adaptación de mobiliario en las aulas y eliminación de barreras. - Voluntariado: acompañamiento y apoyo en desplazamientos. - Gestión y préstamo de ayudas técnicas y de otros recursos: adquisición de equipamiento, préstamo de bicicleta. - Derivación a otros servicios: de la UBU (COIE, Unidad de Empleo...) o externos (Centro Base). - Profesores: orientación e información de adaptaciones curriculares no significativas (mayor tiempo y transcripción de exámenes), solicitud de adaptación de asignaturas, anticipación de la documentación y bibliografía para poderla transcribir a braille y tenerla disponible desde el comienzo del curso. - Seguimiento: exámenes, adaptaciones solicitadas y apuntes. |
| <p style="text-align: center;">2006</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Información: recursos, prestaciones económicas, derechos, ofertas de empleo, becas, cursos... - Apoyos: en los desplazamientos y transportes. - Accesibilidad: adaptación de mobiliario en las aulas y eliminación de barreras. - Voluntariado: acompañamiento y apoyo en desplazamientos. - Gestión y préstamo de ayudas técnicas y de otros recursos: adquisición de equipamiento (pantalla plana de ordenador). |

| | Área de Asesoramiento y Ayudas Técnicas Principales demandas realizadas por los alumnos con discapacidad |
|-------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Derivación a otros servicios: de la UBU (COIE, Unidad de Empleo...) o externos (Centro Base). - Profesores: orientación e información sobre la discapacidad, enfermedad o comportamientos de determinados alumnos que puedan requerir el seguimiento de unas pautas de actuación por parte del profesorado, información sobre las adaptaciones curriculares no significativas (mayor tiempo y transcripción de exámenes); anticipación de la documentación y bibliografía para poderla transcribir a braille y tenerla disponible a comienzo del curso. - Seguimiento: exámenes, adaptaciones solicitadas y apuntes. |
| 2007 | <ul style="list-style-type: none"> - Información: recursos, prestaciones económicas, derechos, ofertas de empleo público y privado, becas, ofertas formativas...; y orientación académica (titulaciones, reglamento de exámenes...). - Apoyos: intérprete de lengua de signos, convocatoria de ayudas al transporte. - Accesibilidad: adaptación de mobiliario en las aulas de examen y eliminación de barreras. - Voluntariado: acompañamiento y apoyo en desplazamientos. - Gestión y préstamo de ayudas técnicas y de otros recursos: préstamo de una grabadora digital, instalación de un programa para alumnos de baja visión en el ordenador portátil, seguimiento de ayudas técnicas. - Derivación a otros servicios: de la UBU (COIE, Unidad de Empleo, servicio de ordenación académica...) o externos (Centro Base). - Profesores: orientación e información sobre la discapacidad, enfermedad o comportamientos de determinados alumnos que puedan requerir el seguimiento de unas pautas de actuación por parte del profesorado, información sobre las adaptaciones curriculares no significativas (mayor tiempo y transcripción de exámenes); solicitud de anticipación de la documentación y bibliografía para poderla transcribir a braille y tenerla disponible a comienzo del curso. - Seguimiento: exámenes, adaptaciones solicitadas y apuntes. |
| 2008 | <ul style="list-style-type: none"> - Información: recursos, prestaciones económicas, derechos, ofertas de empleo público y privado, becas (de estudio, de prácticas laborales), ofertas formativas...; y orientación académica (adaptación para las pruebas de selectividad, titulaciones, reglamento de exámenes,...). - Apoyos: en gestiones dentro de la universidad (documentación, residencia universitaria, tramitación de becas...), interprete de lengua de signos, convocatoria de ayuda al transporte. - Accesibilidad: adaptación de mobiliario en las aulas y eliminación de barreras. - Voluntariado: colaboración de los compañeros de clase como tomadores de apuntes, apoyo académico. - Gestión y préstamo de ayudas técnicas y de otros recursos: adquisición de un teléfono adaptado (empleado de la UBU), préstamo de una grabadora digital, y de un ordenador portátil con instalación de un programa para alumnos de baja visión, préstamo de frecuencia modulada. - Derivación a otros servicios: de la UBU (COIE, Unidad de Empleo, servicio de ordenación académica...) o externos (Centro Base). - Profesores: orientación e información sobre la discapacidad, enfermedad o comportamientos de determinados alumnos que puedan requerir el seguimiento de unas pautas de actuación por parte del profesorado, información sobre las adaptaciones curriculares no significativas (tiempo y forma de los exámenes); utilización de medios y recursos alternativos, apoyo de compañeros... - Seguimiento: exámenes, adaptaciones solicitadas, apoyos. |
| 2009 | <ul style="list-style-type: none"> - Información: recursos, prestaciones económicas, derechos, ofertas de empleo público y privado, becas (de estudio, de prácticas laborales, de movilidad, de formación), ofertas formativas, prácticas,...; y orientación académica (reglamento de exámenes, normativa sobre la permanencia, cursos semipresenciales o a distancia,...). |

| Área de Asesoramiento y Ayudas Técnicas | |
|---|--|
| Principales demandas realizadas por los alumnos con discapacidad | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Apoyos: en gestiones dentro de la universidad, contratación de un interprete de lengua de signos, coordinación con el PAS y fuera (colaboración con la Fundación Randstad). - Accesibilidad: adaptación de mobiliario en las aulas y eliminación de barreras. - Voluntariado: colaboración de dos compañeros de clase como tomadores de apuntes (derecho e ingeniería), el medio utilizado fueron las libretas autocopiativas en un caso y fotocopias en otro. - Gestión y préstamo de ayudas técnicas y de otros recursos: acuerdo de préstamo de un frecuencia modulada con el Dirección Provincial de Educación; convenio de colaboración para el préstamo del banco de productos de apoyo de Fundación Universia, convenio con ONCE que instala adaptaciones al puesto de estudio. - Derivación a otros servicios: de la UBU (COIE, Unidad de Empleo, ...) o externos (Centro Base y Servicios de Empleo específicos y asociaciones). - Profesores: orientación e información sobre la discapacidad, enfermedad o comportamientos de determinados alumnos que puedan requerir el seguimiento de unas pautas de actuación por parte del profesorado, información sobre las adaptaciones curriculares no significativas (solicitud de los apuntes/documentación, tiempo y forma de los exámenes, trabajos...); utilización de medios y recursos alternativos, apoyo de compañeros, incorporación del intérprete de lengua de signos ... |

Tabla 3.3. Área de Asesoramientos y Ayudas Técnicas

Además de las actuaciones mencionadas en la tabla anterior, es importante señalar otras actuaciones realizadas tanto en colaboración con ciertos departamentos y servicios de la Universidad como con otras entidades. Algunas de las más destacadas son: coordinación con el Defensor Universitario y la Asesoría Jurídica; con el Servicio de Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, Orientación y Convivencia y con los orientadores de los Centros de Educación Secundaria para conocer y prever las necesidades de los nuevos alumnos que piensan matricularse en la UBU; relación con otras Universidades de Castilla y León y con distintas asociaciones de personas con discapacidad.

En la tabla 3.4 se puede observar que desde el inicio del servicio la demanda más solicitada por los alumnos con discapacidad es la correspondiente a la obtención de información, sin embargo el resto de demandas varían con el curso de los años. A este respecto señalar que en los comienzos de la Unidad (durante los dos primeros cursos) la segunda demanda en prioridad corresponde a la solicitud de medidas de

accesibilidad, necesidad que pasa a ser escasamente demandada en los años siguientes, debido a que, al ser una de las áreas de actuación de la Unidad, se ha trabajado ampliamente en la eliminación de barreras, desde el inicio tal y como se ha reflejado anteriormente. En los últimos años el segundo aspecto más demandado es el correspondiente a la necesidad de apoyos, a excepción del año 2008 en el que esta demanda ocupa el primer lugar.

| DEMANDAS DE LOS ESTUDIANTES | CURSO 2002/03 | CURSO 2003/04 | AÑO ¹⁵ 2005 | AÑO 2006 | AÑO 2007 | AÑO 2008 | AÑO 2009 |
|-----------------------------|---------------|---------------|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Información | 8 | 13 | 12 | 17 | 10 | 14 | 15 |
| Apoyos | 4 | 5 | 10 | 9 | 9 | 18 | 14 |
| Accesibilidad | 6 | 7 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| Ayudas técnicas | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 |
| Voluntariado | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 |

Tabla 3.4. Demandas de los estudiantes con discapacidad

Podemos concluir, por tanto, que los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos demandan, de forma generalizada y reiterada, la accesibilidad, las adaptaciones de acceso al currículo y las ayudas técnicas, demandas que coinciden con las señaladas por Aguado y cols. (2006) en el estudio realizado en la Universidad de Oviedo.

3.2.3.3. Área de sensibilización y formación

El principal objetivo de esta área es promover la sensibilización de la comunidad universitaria ante la diversidad a través de un acercamiento y

¹⁵ A partir del año 2005, a la Unidad de Apoyo a Estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos se le exige que las memorias de acciones efectuadas se realicen por años naturales y no por cursos académicos.

conocimiento que ayuden a superar concepciones estereotipadas y negativas y faciliten la integración de las personas con discapacidad.

Las actividades que se organizan pueden surgir por propia iniciativa del servicio o pueden ser demandadas por distintas entidades o asociaciones. Generalmente se organizan y realizan en colaboración con dichas entidades.

A continuación hacemos referencia a las diferentes actuaciones desarrolladas en esta área a lo largo de los años y las recogemos en la tabla 3.5.

| | Área de Sensibilización y Formación |
|---------|--|
| 2002/03 | <ul style="list-style-type: none"> - Participación en diversas actividades de sensibilización, reuniones de orientación con profesores, difusión entre el profesorado de la normativa sobre accesibilidad; propuesta para el borrador de los estatutos de la Universidad. - Actividades de difusión: participación en cursos y jornadas. - Formación continua. |
| 2003/04 | <ul style="list-style-type: none"> - Campañas de sensibilización y colaboración: Foro IntergrAcción 2003, elaboración de la Guía “Apoyo a los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos-Guía para el profesorado”; colaboración con el área de Derecho Civil y el de Derecho Financiero en una Jornada sobre “La nueva protección de la discapacidad”, con el Instituto de Formación del Profesorado en el diseño del programa de un curso de especialista sobre Accesibilidad y diseño para todos. - Actividades de difusión: participación en diversos seminarios, congresos, mejorar el contenido de la web del servicio ... - Tutorización de alumnos en prácticas (educación social y pedagogía). - Formación continua. |
| 2005 | <ul style="list-style-type: none"> - Campañas de sensibilización e información: coordinación con los IES y dar a conocer el servicio. - Actividades de difusión: participación en cursos (dirigidos a profesores, animadores socioculturales), radio... - Tutorización de alumnos en prácticas. - Formación continua. |
| 2006 | <ul style="list-style-type: none"> - Campañas de sensibilización e información en IES, colegios... - Actividades de difusión: organización y participación en cursos, jornadas, proyectos: “La pizarra digital interactiva como apoyo a la diversidad”. - Formación continua. |
| 2007 | <ul style="list-style-type: none"> - Campañas de sensibilización: prevención de accidentes de tráfico, esclerosis múltiple, concienciación sobre la importancia de la donación de sangre, el deporte paraolímpico. |

| | Área de Sensibilización y Formación |
|-------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de difusión: prensa, televisión... - Visita a la universidad de Burgos de alumnos de la universidad de Catania (Sicilia) que estaban realizando el master "Tutores de alumnos sordos". - Formación continua. |
| 2008 | <ul style="list-style-type: none"> - Campañas de sensibilización: prevención de accidentes de tráfico, esclerosis múltiple, concienciación sobre la importancia de la donación de sangre, día internacional de las personas con discapacidad, día del voluntariado. - Actividades de difusión: dípticos, prensa, radio, televisión; web. - Convenio con ASPANIAS para que los alumnos con discapacidad intelectual realicen prácticas en la UBU. - Formación continua. |
| 2009 | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades de sensibilización: la figura del intérprete de lengua de signos, taller de juegos (el estigma de la discapacidad), día del donante universitario, día internacional de las personas con discapacidad, colaboración con la Asociación de Esclerosis Múltiple. - Actividades de difusión: dípticos, prensa, radio, televisión; web. - Convenios: de colaboración educativa para la realización de prácticas de los alumnos en el colegio López de Vicuña de Palencia dentro del ciclo de intérprete de lengua de signos; entre la UBU y la empresa MQD. - Colaboraciones: Asociación de Esclerosis Múltiple, Fedisbur, PROSAME, Asociación Síndrome de Down. - Formación continua. |

Tabla 3.5. Área de Sensibilización y Formación

Las actuaciones incluidas dentro de esta área van encaminadas a dejar de visualizar las deficiencias del individuo para aceptar sus necesidades, poniendo énfasis en la persona y no en su condición. A través de la sensibilización y la formación se favorece la atención a estas personas en un entorno social y educativo flexible, no discriminatorio ni excluyente.

3.2.3.4. Área de Estudio e Investigación

El objetivo de esta área es promover el estudio e investigación en el entorno universitario sobre la discapacidad participando en todas aquellas actividades relacionadas con Universidad y Discapacidad.

En la tabla 3.6 vemos el recorrido llevado a cabo en estos años en lo referente a esta área.

| | Área de Estudio e Investigación |
|---------|---|
| 2002/03 | <ul style="list-style-type: none"> - Colaboración con el Departamento de Ciencias de la Educación para facilitar el acceso de los estudiantes con discapacidad. - Participación en un estudio de valoración y detección de necesidades de las personas con discapacidad (FEAPS). |
| 2003/04 | <ul style="list-style-type: none"> - Aportaciones al Plan Estratégico de la UBU. - Evaluación, seguimiento y valoración cualitativa del plan de voluntariado 2001-2004 y aportaciones al plan 2005-2008. - Participación en el grupo de trabajo "Educación Universitaria" para la elaboración del Plan Sectorial Regional de Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León. - Participación en la realización de cuestionarios, elaboración de datos, guías... |
| 2005 | <ul style="list-style-type: none"> - Colaboración en el Plan de Calidad de la UBU. - Realización de encuesta para la elaboración del Libro Blanco Universidad y Discapacidad, para el Real Patronato de la Discapacidad. - Participación en la Guía de Recursos de las Universidades Públicas Españolas en materia de estudiantes con discapacidad, para la fundación ONCE. |
| 2006 | <ul style="list-style-type: none"> - Colaboración en la recogida de datos en la tesis doctoral " <i>La integración de personas con discapacidad en la Educación Superior. Percepciones y demandas de docentes y estudiantes de la Universidad de Burgos</i> " |
| 2009 | <ul style="list-style-type: none"> - Participación con la Universidad de Burgos en la recogida de datos de la presente tesis doctoral y en el estudio de necesidades y soluciones tecnológicas para sectores con discapacidad. - Participación con la Universidad de León en la recogida de datos sobre el funcionamiento de los servicios de apoyo; y sobre la práctica del deporte en el alumnado universitario. - Participación con la Universidad Politécnica de Cataluña en el Observatorio Universidad y Discapacidad. - Participación con la UNED para desarrollar, impulsar y ampliar la base de datos de información de la Guía de Accesibilidad en Educación Superior (HEAG) para estudiantes que consideran la posibilidad de estudiar en el extranjero. |

Tabla 3.6. Área de Estudio e Investigación

La actividad investigadora constituye un compromiso social y es responsabilidad de las universidades luchar por eliminar las barreras que impiden educar con equidad. Para poder avanzar en el conocimiento de la situación actual de los estudiantes con discapacidad en nuestras universidades, es preciso potenciar la investigación en esta área. Demanda

que por su parte recogen los propios estudiantes con discapacidad, tal y como comenta Madrid (2006)¹⁶.

Cada vez son más los grupos de investigación existentes en las universidades que incluyen dentro de sus líneas de trabajo las personas con discapacidad en el contexto universitario, con el fin de profundizar en el conocimiento de necesidades, demandas, expectativas y propuestas de mejoras. La adecuada realización de estos estudios exige un esfuerzo constante de todos los que formamos la Comunidad Universitaria, siendo las Unidades de Apoyo uno de los puntos clave en el buen desarrollo de las investigaciones referidas a este colectivo.

3.2.3.5. Área de Voluntariado

El objetivo prioritario de esta área es favorecer la autonomía personal de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario a través de acciones de voluntariado, organizando de forma coordinada la acción voluntaria y dando respuesta a las necesidades detectadas relacionadas con el acompañamiento y apoyo al estudio. Asimismo se potencian otras actividades que fomentan la solidaridad entre los alumnos de la universidad.

Inicialmente y antes de realizar ningún tipo de acción desde la Unidad se establecieron contactos con distintas organizaciones existentes dentro de la universidad (ISF –Ingenieros sin Fronteras-, ARESBU -Asociación de Estudiantes de la Universidad de Burgos-, Aula de Paz y Desarrollo...) con el fin de conocer las actuaciones que se estaban llevando a cabo relacionadas con voluntariado, y de este modo, intentar trabajar de manera coordinada.

En el año 2005 se potencia desde la Unidad la creación de la Asociación de Voluntariado de la Universidad de Burgos, ofreciendo un

¹⁶ Alberto Madrid, presidente de la Asociación de Estudiantes con Discapacidad de la UCM.

marco más abierto a la participación de los estudiantes universitarios. En el año siguiente, 2006, la Asociación va tomando forma y contenido, intentando buscar colaboración con la propia institución universitaria o con otras entidades interesadas en este tema.

A continuación exponemos en la tabla 3.7, un compendio de las principales actuaciones realizadas en esta área a lo largo de los años.

| | Área de Voluntariado |
|----------------|---|
| 2002/03 | <ul style="list-style-type: none"> - Difusión y captación de voluntarios (carteles, instancias, bolsa de voluntarios...). - Coordinación y Formación: I Jornadas Universitarias de Voluntariado y Discapacidad, dar respuesta a las distintas demandas de acompañamiento existentes. - Coordinación con otras instituciones: Consejo Municipal de Voluntariado. |
| 2003/04 | <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación y formación: II Jornadas Universitarias de Voluntariado y Discapacidad, exposición fotográfica de Voluntariado Social; coordinación de actividades de voluntarios en los apoyos a estudiantes con discapacidad; encuesta sobre voluntariado en la universidad, información a los estudiantes interesados. - Coordinación con otras instituciones: Consejo Municipal de Voluntariado, APACE, Special Olympics de natación. |
| 2005 | <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación y formación: participación en la creación de una Asociación de Voluntariado de la UBU; III Jornadas Universitarias de Voluntariado y Discapacidad, realización de un portal de voluntariado, www.universidadyvoluntariado.org - Coordinación y colaboración con otras instituciones: Consejo Municipal de Voluntariado. |
| 2006 | <ul style="list-style-type: none"> - Gestión para la creación de la Asociación de Voluntariado de la UBU (estatutos, inscripción en el registro...). - Coordinación y formación: organización de distintas actividades de formación (I Jornadas de Formación para Voluntarios), coordinación del voluntariado de apoyo a los alumnos con discapacidad, día internacional del voluntariado. - Coordinación y colaboración con otras instituciones: Asociación de Promoción Gitana. - Difusión de actividades de voluntariado y de la Asociación de Voluntariado. |
| 2007 | <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación y colaboración con otras instituciones y programas: Asociación de Promoción Gitana, residencia de tercera edad "El Remanso", Asociación Alzheimer, Colegio San Pablo Apóstol, Programa de voluntariado de Naciones Unidas. |
| 2008 | <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación y colaboración con otras instituciones y programas: Programa de voluntariado de Naciones Unidas, Programa de Alojamientos compartidos, plataforma de voluntariado, colegio San Pablo Apóstol, Caritas.... - Contacto con el Programa APÚNTATE (Apoyos Universitarios a Personas con Trastornos Autistas), programa de voluntariado Universitario que inicia su andadura en la Universidad de Burgos a finales del año 2007. |
| 2009 | <ul style="list-style-type: none"> - Cursos y jornadas formativas sobre voluntariado dirigido a personas con discapacidad. |

Tabla 3.7. Área de Voluntariado

Promover el voluntariado como apoyo a la integración, es una de las tareas fundamentales de las Unidades de Apoyo. La colaboración activa de los compañeros de clase así como de voluntarios del conjunto de la universidad constituye un elemento muy valioso para favorecer las actuaciones en materia de integración. Los programas de voluntariado dirigidos a estudiantes con discapacidad tienen una gran importancia pues no podemos olvidar que el apoyo aportado por los compañeros se configura como una de las herramientas básicas en el trabajo con estos estudiantes. El voluntario ofrece apoyo académico y personal y contribuye, además, en tareas de sensibilización, tan necesarias y fundamentales en el proceso de inclusión.

A través de los programas de voluntariado se potencia la formación, promoción de valores y actitudes centrados en la cooperación, la solidaridad y la justicia de manera que germinen en el entorno social de la Universidad. Las actuaciones en esta área permiten, por tanto, hacer realidad la responsabilidad social de la universidad formando ciudadanos participativos, solidarios y preparados para responder a los problemas que afectan a la sociedad en su conjunto, tratando siempre de facilitar los cauces para que esta participación sea compatible con la actividad cotidiana del estudiante en la universidad.

La Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Burgos, además de las actividades y actuaciones desarrolladas en las distintas áreas descritas, mantiene contacto con las asociaciones de personas con discapacidad existentes en nuestra capital, especialmente con aquellas cuyo colectivo atendido tiene representación en el ámbito universitario (asociaciones vinculadas a las discapacidades físicas y motóricas¹⁷, sensoriales¹⁸, enfermedad mental¹⁹, trastorno por

¹⁷ Federación de personas con discapacidad física de Burgos (FEDISFIBUR), Asociación de padres de personas con parálisis cerebral (APACE), Asociación de familiares y afectados de esclerosis múltiple

déficit de atención con/sin hiperactividad²⁰, entre otras). Asimismo desde la Unidad se establece conexión con el Servicio de Atención a la Diversidad de la Dirección Provincial de Educación, con el fin de poder coordinarse con los orientadores de IES y de colegios. Y por supuesto con los diferentes servicios universitarios (COIE, Unidad Técnica, Gestión Académica...).

La coordinación y colaboración con todas estas instituciones permite tener un conocimiento más exhaustivo de las personas con discapacidad, sus dificultades, necesidades y apoyos necesarios, facilitar el tránsito de secundaria a la universidad y dar a conocer la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad a los estudiantes que van a tener acceso a la Universidad, todo lo cual redunda en la calidad de su futura formación académica y de su vida universitaria.

3.2.4. Profesionales

Un aspecto a destacar en la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Burgos es el referido al número de profesionales que la configuran. La Unidad desde su puesta en marcha en 2002 es coordinada y gestionada por una única profesional. Esta situación, de unipersonal, se repite en el 48.6% de las Universidades españolas, (Bilbao, 2008). Según a esta autora solamente el 5.4% de los servicios de apoyo existentes en el ámbito universitario español cuentan con siete o más profesionales²¹, el resto con uno o dos.

(AFAEM), Asociación de daño cerebral (ADACEBUR), Asociación de afectados de discapacidad motórica.

¹⁸ Asociación de Sordos Fray Ponce de León, Asociación para la Reeducción Auditiva de Sordos de Burgos, Organización Nacional de Ciegos españoles (ONCE).

¹⁹ Asociación pro salud mental (PROSAME).

²⁰ Asociación Burgalesa de Personas Afectadas por Déficit de Atención e Hiperactividad (ABUDAH).

²¹ Corresponden a Universidades con una larga trayectoria en el tema de atención a estudiantes con discapacidad, como la Universidad de Valencia y la Universidad de Alicante.

Difícilmente un trabajo de las características que estamos analizando en el presente estudio y con las enormes implicaciones y actuaciones a llevar a cabo, puede desarrollarse de forma óptima contando únicamente con un solo profesional. Si verdaderamente queremos abogar por la Igualdad de Oportunidades, por el trabajo en equipo, por la eliminación de barreras de todo tipo y por la sensibilización hacia las necesidades de estos estudiantes debiéramos comprometernos con la calidad de los servicios y un aspecto primordial de esa calidad es la existencia de recursos personales destinados al cumplimiento de los objetivos planteados.

Respecto al perfil profesional de la persona encargada del servicio de apoyo en nuestra universidad, podemos decir que corresponde al de Trabajo Social al igual que en el 68.2% de las universidades en las que existen estos servicios. La elección de este perfil para coordinar y desarrollar programas de atención a estudiantes con discapacidad corresponde, siguiendo a Bilbao (2008), a que estas estructuras universitarias de apoyo surgen al amparo de los Servicios Sociales y en ellos el campo del trabajo social es uno de los predominantes.

3.2.5. Estudiantes con discapacidad atendidos

De los estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad de Burgos, no todos demandan ayuda para que se cumpla el Principio de Igualdad de Oportunidades tanto en el desarrollo de sus estudios como en la participación de la vida universitaria. Como puede verse en las tablas 3.8 y 3.9, el número de estudiantes atendidos por la Unidad de Apoyo a Estudiantes con discapacidad es inferior al de alumnos con discapacidad matriculados. En este sentido conviene tener en cuenta aspectos como el que no todos los estudiantes con discapacidad se autodeclaran como tal

para la exención de la matrícula o el que hay abandonos a lo largo del curso.

Centrándonos en los estudiantes atendidos podemos observar que el número de estudiantes que solicitan ayuda al servicio va aumentando progresivamente a lo largo de los años de funcionamiento, lo cual refleja que la Unidad de Apoyo a Estudiantes con discapacidad de la UBU se ha ido consolidando y valorando cada vez más su funcionalidad como servicio universitario con fines propios.

A los alumnos nuevos que demandan colaboración a este servicio hay que sumar el apoyo y seguimiento dado a los estudiantes veteranos. Podemos apreciar que existen fluctuaciones a lo largo de los años en cuanto al número de casos que se incorporan y los que siguen siendo atendidos, destacando el año 2008 como el año en el que hay un mayor número de estudiantes que demandan primeras actuaciones.

Asimismo queremos mencionar que desde la Unidad, a lo largo de estos años, también se han llevado a cabo otras intervenciones puntuales²² que no aparecen reflejadas en la tabla 3.9. En estas actuaciones se incluyen la atención a titulados derivados de Unidad de Empleo de la UBU y que demandan información sobre ofertas de empleo específicas, recursos sociales y la atención a alumnas y alumnos que tienen o han tenido alguna enfermedad y demandan información sobre el certificado de minusvalía, normativa de exámenes, etc.

| ESTUDIANTES MATRICULADOS | 2002/03 | 2003/04 | 2004/2005 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 |
|-----------------------------|---------|---------|-----------|---------|---------|---------|---------|
| | 39 | 50 | 55 | 51 | 49 | 58 | 56 |

Tabla 3.8. Estudiantes con discapacidad matriculados

²² En el curso 2002/03 fueron tres los alumnos que recibieron este tipo de intervenciones, en el curso 2003/04 un alumno, en el año 2005 siete alumnos, en el año 2006, cuatro alumnos, en el 2007 también cuatro alumnos, en el 2008 seis alumnos y en el 2009 cuatro alumnos.

| ESTUDIANTES ATENDIDOS | CURSO 2002/03 | CURSO 2003/04 | AÑO 2005 | AÑO 2006 | AÑO 2007 | AÑO 2008 | AÑO 2009 |
|-------------------------------|---------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <i>Nuevas intervenciones</i> | 9 | 13 | 5 | 3 | 9 | 14 | 8 |
| <i>Seguimiento de alumnos</i> | | 6 | 9 | 20 | 12 | 17 | 25 |
| TOTAL | 9 | 19 | 14 | 23 | 21 | 31 | 33 |

Tabla 3.9. Estudiantes con discapacidad atendidos

Si detallamos las características de la población de estudiantes con discapacidad atendidos desde la Unidad, teniendo en cuenta la variable tipo de discapacidad (tabla 3.10), observamos que el alumnado con discapacidad motórica realiza mayor demanda de apoyos, seguido del alumnado con discapacidad visual y auditiva. Estos datos concuerdan con los comentados anteriormente respecto a que las discapacidades motóricas son las más presentes en nuestras universidades seguidas de las sensoriales, tal y como refieren Ávila (1998), Aguado y cols. (2006), Polo y López Justicia (2007) y Real y cols. (2008).

| TIPO DE DISCAPACIDAD | CURSO 2002/03 | CURSO 2003/04 | AÑO 2005 | AÑO 2006 | AÑO 2007 | AÑO 2008 | AÑO 2009 |
|--|---------------|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Motórica | 6 | 9 | 8 | 14 | 6 | 12 | 13 |
| Visual | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 |
| Auditiva | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 8 | 5 |
| Enfermedad mental | | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| Otras enfermedades²³ | | 2 | 1 | 3 | 6 | 4 | 6 |
| Total | 9 | 19 | 14 | 23 | 21 | 31 | 33 |

Tabla 3.10. Alumnado atendido por la Unidad de Apoyo en función del tipo de discapacidad

²³ Se refiere a enfermedades de tipo orgánico: diabetes, colitis ulcerosa, enfermedad de Crohn y otras, trasplante de riñón, enfermedades de corazón, síndrome de Turner...

3.2.6. Normativa de la Universidad de Burgos

El 26 de diciembre de 2003 la Junta de Castilla y León, a propuesta del Consejero de Educación y previa deliberación del Consejo de Gobierno acuerda aprobar los Estatutos de la Universidad de Burgos, los cuales quedan recogidos en el acuerdo 262/2003 (BOCyL nº 251, 29 de diciembre de 2003).

En dichos Estatutos se hace una breve referencia a la igualdad de oportunidades, de manera que solo en dos artículos -el 148.2 y el 214- se habla de los estudiantes universitarios con discapacidad. Esta escasa presencia sigue la tónica nacional, ya que según Bilbao, (2008) el 38.3% de las Universidades españolas presentan en sus estatutos un artículo relacionado con la Igualdad de Oportunidades y el 27.7% dos artículos, como es el caso de los Estatutos de la Universidad de Burgos.

El artículo 148.2 referente a los derechos de los estudiantes dicta así:

“Los estudiantes de la Universidad de Burgos tienen, además de los establecidos con carácter general para todos los miembros de la comunidad universitaria y de los reconocidos por las leyes, los siguientes derechos:

b) A la igualdad de oportunidades y a no ser objeto de discriminación por motivos de sexo, raza, lengua, religión, ideología, nacionalidad o por cualquier otra circunstancia personal o social, incluida la discapacidad, en el ejercicio de sus derechos académicos. Este artículo queda reflejado en la LOMLOU en su artículo 46, párrafo b del apartado 2²⁴.

²⁴ “2. b. La igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos”. Artículo 46 de la Ley orgánica 4/2007 Modificada de la Ley orgánica de universidades (LOMLOU) de 4 de abril de 2007 (BOE 14 de abril).

m) Disponer de unas instalaciones y de unos servicios adecuados que permitan el desarrollo de los estudios. La Universidad de Burgos facilitará a los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad las condiciones de estudio y las adaptaciones adecuadas para su correcta formación académica". (p. 85 y 86).

La inclusión en los Estatutos de la Universidad de Burgos de los derechos mencionados, se corresponde con una realidad presente en la mayoría de las Universidades españolas ya que el 56.5% de los estatutos de distintas universidades incluye la reseña de igualdad de oportunidades en el apartado referido a los derechos de los estudiantes universitarios (Bilbao, 2008).

El artículo 214, referido a los objetivos de la extensión universitaria dice:

"La extensión universitaria de la Universidad de Burgos se propondrá cumplir los siguientes objetivos:

h) Promover medidas de acción positiva para que los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad pueden desarrollar la actividad universitaria" (p. 117).

Esta referencia a la integración universitaria en los Estatutos de las distintas Universidades españolas -a nuestro juicio importante- es menos frecuente, no estando recogida en los distintos estudios revisados.

Además de en los Estatutos, la Universidad de Burgos en las Normas de Matrícula de Primer y Segundo Ciclo, Grado y Master²⁵ en el punto dos referido a Precios de Matrícula -apartado de Exenciones o Reducciones- establece lo siguiente:

²⁵ www.ubu.es

1.6. Estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%. Tendrán exención total del pago de lo precios públicos por servicios académicos y complementarios²⁶.

En el punto tres relacionado con Documentación a aportar para la Formulación de la Matrícula -apartado de Estudiantes con exenciones o reducciones de matrícula- se acuerda:

2.5. Estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%. Certificado que acredite el grado de discapacidad reconocido.

Como vemos en la Universidad de Burgos las referencias a la discapacidad, encontradas en la normativa de matrícula hacen alusión a la exención o reducción de tasas académicas, hecho que coincide con el 27.7% de las Universidades españolas (Bilbao, 2008).

En relación al Reglamento de Exámenes aprobado por la Junta de Gobierno de la Universidad de Burgos el 20 de febrero de 2001²⁷, en el Preámbulo establece que

“la Junta de Gobierno de la Universidad de Burgos debe aprobar el Reglamento de exámenes y pruebas de evaluación, para garantizar la igualdad de todos los alumnos de la Universidad de Burgos y la uniformidad de las garantías mínimas, sin perjuicio de que, atendidas las particularidades que presenten algunos Centros, se pueda adaptar a ellas el contenido de este Reglamento” (p. 2).

²⁶ El articulado incluido en la Normativa de matrícula de la UBU, referido al derecho a la exención de matrícula de los estudiantes con discapacidad, está extraído de los distintos Decretos de la Junta de Castilla y León, en los que se hace referencia a la Exención de pago de precios por servicios académicos: Decreto 174/2001 de 28 de junio-BOCYL 29/06/2001; Decreto 70/2003 de 10 de julio-BOCYL 11/07/2003; Decreto 67/2004 de 8 de julio-BOCYL 09/07/2004; Decreto 46/2006 de 6 de julio-BOCYL 09/07/2006; Decreto 66/2007 de 5 de julio-BOCYL 06/07/2007, Decreto 48/2008 de 26 de julio (en este caso se incluye además de la matrícula la exención de tasas de secretaría y títulos) y Decreto 42/2009 de 25 de junio por el que se fija que los alumnos con discapacidad (\Rightarrow 33%) están exentos del pago de los precios públicos por estudios universitarios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial (art. 22).

²⁷ Dicho reglamento se sigue aplicando hasta que se extingan las titulaciones no adaptadas al EEES.

Esta es la única referencia que se hace a la Igualdad de Oportunidades en el citado Reglamento de Exámenes. En los distintos artículos referidos a los distintos apartados del mismo (de la programación de los exámenes, desarrollo de los exámenes, de la evaluación de los estudiantes) no se hace ninguna mención a las necesidades de los estudiantes con discapacidad respecto a la evaluación. Sin embargo en el 21.3% de las normativas del resto de universidades españolas analizadas por Bilbao (2008) existen referencias a las adaptaciones que precisan los estudiantes con distintos tipos de discapacidad en las pruebas de evaluación.

Estas limitaciones quedan recogidas en el nuevo Reglamento de Evaluación, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos de fecha 23 de marzo de 2010 -que viene a sustituir al Reglamento de Exámenes comentado anteriormente-. La nueva normativa hace alusión a los estudiantes con discapacidad en dos ocasiones, por una parte en un apartado del artículo seis (6.7) referido a procedimientos para la evaluación de los estudiantes y por otro en la primera disposición adicional versada sobre necesidades educativas especiales. Recogemos ambas referencias:

6.7. Los estudiantes con discapacidad tendrán derecho a realizar las diferentes pruebas de evaluación de forma adaptada a sus necesidades, tanto en cuanto al procedimiento como a la forma, el tiempo y los requerimientos materiales, metodológicos y espaciales previstos. Dichos estudiantes indicarán por escrito, con una antelación mínima de 30 días, aquellas adaptaciones necesarias para realizar las pruebas de evaluación correspondientes (p. 6-7).

Disposición Adicional Primera: Necesidades educativas especiales. *La aplicación de esta normativa se adecuará, en todo lo necesario, a las condiciones específicas del alumnado con necesidades educativas especiales debidamente justificadas, así como a los deportistas de alto nivel o alto rendimiento. Las directrices al respecto*

deberán de ser propuestas por el Vicerrectorado competente en esta materia y aprobadas por la Comisión de Docencia del Consejo de Gobierno (p.16).

De este modo podemos concluir que en la normativa de funcionamiento propia de la Universidad de Burgos existen pocas referencias concretas a las necesidades y apoyos de los estudiantes con discapacidad.

3.3. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

Durante los últimos años, como se ha ido viendo en el apartado anterior, la Universidad de Burgos ha ido tomando conciencia de que en sus aulas aumentaba, cada vez más, el número de estudiantes con discapacidad.

A la hora de establecer una estrategia de actuación, una de las primeras acciones llevadas a cabo en muchas Universidades, ha sido la elaboración de un censo. En la Universidad de Burgos no existe un censo como tal, sin embargo la preocupación por una enseñanza dirigida a todos, está presente desde hace años.

A partir del Decreto 196/2000 de 6 de julio (BOCyL del 7 de julio de 2000) se fijan los precios a satisfacer por la prestación de servicios académicos universitarios, y en el curso 2001/2002 se obtienen por primera vez, a través de las hojas de matrícula, datos referentes a la condición de minusvalía del estudiante con el fin de ser tenida en cuenta en la exención de la matrícula²⁸.

²⁸ Entre las medidas propuestas por la LISMI, en Castilla y León se ha asumido la exención de tasas académicas en todas las universidades a aquellas personas con un grado de minusvalía igual o superior al 33%.

De esta manera en la Universidad de Burgos se empieza a tener interés por conocer el número de alumnos y alumnas con discapacidad que están matriculados en sus distintas escuelas y facultades. El incluir en las hojas de matrícula una casilla en la que el alumnado declare su minusvalía puede producir varios efectos según Ávila (1998), por una parte se pueden generar los errores normales asociados a la cumplimentación del impreso, por otra, el que personas sin discapacidad rellenen la casilla para “ver que pasa” y por otra, el que las personas con discapacidad no marquen la casilla por miedo a ser excluidas u otras razones. En nuestra universidad, a estos efectos, hay que añadir el derivado de la gratuidad de la matrícula para alumnos con discapacidad que requiere además la presentación del certificado oficial de minusvalía.

En la actualidad según establece el decreto 42/2009, de 25 de junio²⁹, (BOCYL de 8 de julio de 2009) los alumnos con discapacidad de la Comunidad de Castilla y León están exentos del pago de los precios públicos derivados de los estudios universitarios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial (artículo 22).

A pesar de que los datos que vamos a presentar puedan estar sujetos a posibles fluctuaciones derivadas de todo lo mencionado anteriormente, es importante tenerlos en consideración ya que nos permiten tener una visión más realista al conocer con cierto detalle las características de los estudiantes con discapacidad que han pasado y siguen pasando por la Universidad de Burgos. A continuación presentamos datos de los últimos ocho cursos académicos, obtenidos a partir de Bilbao y Martínez (2006), Bilbao (2008) y del análisis de las memorias anuales elaboradas por la responsable de la Unidad de Apoyo a estudiantes con

²⁹ Decreto por el que se fijan los precios públicos por estudios universitarios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio Nacional y por servicios académicos complementarios en las Universidades Públicas de Castilla y León, para el curso académico 2009/2010.

discapacidad de la Universidad de Burgos desde el curso 2002/2003 hasta la actualidad.

Los trabajos mencionados, conjuntamente con el que estamos desarrollando en la presente investigación, nos permiten afirmar que la población de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos sigue una progresión ascendente en los primeros cuatro años, con un ligero descenso en el quinto para volver a aumentar en los dos siguientes, destacando el curso 2007/2008 como el curso en el que se produce un mayor incremento, al ser el curso en el que se incorporan más alumnos nuevos (ver tabla 3.11). La progresión ascendente del número de alumnos con discapacidad constituye una realidad común a la mayoría de las universidades españolas en los últimos años (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; López, 2004; Miró, 2005; Bilbao, 2008).

| ESTUDIANTES DISCAPACIDAD (UBU) | CURSO 2001/02 | CURSO 2002/03 | CURSO 2003/04 | CURSO 2004/05 | CURSO 2005/06 | CURSO 2006/07 | CURSO 2007/08 | CURSO 2008/09 |
|--------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| ANTIGUOS | 22 | 27 | 38 | 43 | 48 | 42 | 41 | 43 |
| NUEVOS | 14 | 12 | 12 | 12 | 3 | 7 | 17 | 13 |
| TOTAL | 36 | 39 | 50 | 55 | 51 | 49 | 58 | 56 |

Tabla 3.11. Alumnado con discapacidad en la UBU en los últimos ocho cursos académicos

La Universidad de Burgos no dispone de un censo pormenorizado de estudiantes con discapacidad, lo cual si bien por una parte dificulta la realización de un estudio detallado de dicha población, por otra favorece la protección y privacidad de la información³⁰. Por ello y teniendo en cuenta

³⁰ Según nos comenta la responsable de la Unidad de Apoyo a las Personas con Discapacidad de la Universidad de Burgos “La Ley de protección de datos nos indica que en el tratamiento de la información de nuestros usuarios hay que dar la información suficiente para el fin que perseguimos en nuestra intervención en el contexto académico. Si sus datos son solicitados para otros fines se requiere un consentimiento previo”. Por otra parte es importante tener en cuenta que en ocasiones los

los datos que podemos extraer del impreso de matrícula, los cuales se recogen con el único fin de reconocer el derecho a la exención de matrícula, nos centraremos en las variables sexo y titulación elegida.

Respecto al sexo no existen muchas diferencias en cuanto al número de hombres o mujeres con discapacidad que realizan estudios en la universidad a lo largo de los distintos cursos académicos. No obstante podemos observar que excepto en el último curso, en el resto el número de varones supera al de mujeres, siendo en los cursos 2004/2005 y 2007/2008 en los que más se aprecia esta diferencia (tabla 3.12).

| ESTUDIANTES DISCAPACIDAD (UBU) | CURSO 2001/02 | CURSO 2002/03 | CURSO 2003/04 | CURSO 2004/05 | CURSO 2005/06 | CURSO 2006/07 | CURSO 2007/08 | CURSO 2008/09 |
|--------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| MUJERES | 14 | 15 | 24 | 23 | 24 | 24 | 24 | 30 |
| HOMBRES | 22 | 24 | 26 | 32 | 27 | 25 | 34 | 26 |
| TOTAL | 36 | 39 | 50 | 55 | 51 | 49 | 58 | 56 |

Tabla 3.12. Distribución del alumnado con discapacidad de la UBU en función del sexo.

Si observamos la distribución de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos en las distintas Facultades, encontramos que a lo largo de los distintos cursos académicos, la Escuela Politécnica Superior y la Facultad de Humanidades y Educación acogen a la mayoría de los estudiantes con discapacidad, predominando en la primera los varones y en la segunda las mujeres (ver tabla 3.13). En este sentido

datos que nos llegan a través de listados, como por ejemplo sobre el tipo de discapacidad, no se ajustan a la realidad de los usuarios dado que muchas veces resulta difícil determinar lo que realmente implica el % de discapacidad marcada en el impreso de matrícula, a no ser que se conozca a la persona.

conviene tener en cuenta que ambos constituyen los centros con mayor número de estudiantes y de titulaciones de la Universidad de Burgos.

En la Escuela Politécnica Superior se observa un claro incremento del número de alumnos con discapacidad a lo largo de los cursos académicos, destacando el curso 2008/09 con 22 estudiantes con discapacidad. Por su parte la Facultad de Humanidades y Educación, si bien en los primeros años experimentó un crecimiento, este se ha mantenido, siendo 17 el mayor número de estudiantes con discapacidad matriculados en el citado centro, número que corresponde con los cursos 2003/04, 2004/05 y 2007/08. Las Facultades de Derecho y de Ciencias Económicas y Empresariales, presentan datos muy similares, destacando en la primera el curso 2004/05 con 8 estudiantes con discapacidad, y en la segunda los cursos 2005/06 y 2007/08 con 7.

| | CURSO 2001/02 | CURSO 2002/03 | CURSO 2003/04 | CURSO 2004/05 | CURSO 2005/06 | CURSO 2006/07 | CURSO 2007/08 | CURSO 2008/09 |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| <i>Facultad de Ciencias</i> | 2 (1-1) | 2 (1-1) | 2 (1-1) | 2 (1-1) | 2 (1-1) | 2 (1-1) | 2 (1-1) | 1 (0-1) |
| <i>Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales</i> | 5 (3-2) | 4 (2-2) | 4 (2-2) | 6 (3-3) | 7 (3-4) | 6 (2-4) | 7 (3-4) | 5 (1-4) |
| <i>Facultad de Derecho</i> | 5 (3-2) | 5 (4-1) | 5 (4-1) | 8 (6-2) | 7 (4-3) | 7 (4-3) | 5 (3-2) | 6 (4-2) |
| <i>Facultad de Humanidades y Educación</i> | 11 (6-5) | 13 (6-7) | 17 (3-14) | 17 (5-12) | 14 (4-10) | 15 (4-11) | 17 (6-11) | 14 (2-12) |
| <i>Escuela Politécnica Superior</i> | 11 (7-4) | 13 (9-4) | 16 (12-4) | 17 (13-4) | 15 (11-4) | 15 (11-4) | 20 (15-5) | 22 (14-8) |
| <i>Escuela Universitaria de Enfermería</i> | - | - | 1 (1-0) | 1 (1-0) | 2 (1-1) | 2 (1-1) | 2 (1-1) | 2 (1-1) |
| <i>Escuela Universitaria de Relaciones Laborales</i> | 2 (2-0) | 2 (2-0) | 5 (3-2) | 4 (3-1) | 4 (3-1) | 2 (2-0) | 3 (3-0) | 3 (2-1) |
| <i>Escuela Universitaria de Turismo</i> | - | - | - | - | - | - | - | 1 (0-1) |

Tabla 3.13. Distribución del alumnado con discapacidad en función de Facultades o Escuelas

Si analizamos la tendencia en cuanto a las preferencias de estudios vemos que las titulaciones más demandadas por los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos en estos últimos ocho cursos corresponden a las siguientes titulaciones: Arquitectura Técnica, Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Derecho, Educación Social, Ciencias Empresariales, Relaciones Laborales y Pedagogía, tal y como se refleja en la tabla 3.14. Podemos observar que la elección de estudios universitarios por parte de las personas con discapacidad sigue una constante a lo largo de los distintos cursos, si bien se dan ciertas fluctuaciones. Si nos centramos en el último curso 2008/2009, vemos que el mayor número de estudiantes con discapacidad está concentrado en la titulación de Arquitectura Técnica con 8 alumnos, seguida de Derecho (6), Ingeniería Técnica en Informática de Gestión (6) y Pedagogía (5).

| | CURSO 2001/02 | CURSO 2002/03 | CURSO 2003/04 | CURSO 2004/05 | CURSO 2005/06 | CURSO 2006/07 | CURSO 2007/08 | CURSO 2008/09 |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| <i>L. Químicas</i> | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| <i>L. Ciencia y Tecnología de los Alimentos</i> | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| <i>L. Administración y Dirección Empresas</i> | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| <i>D. Ciencias Empresariales</i> | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 |
| <i>D. Gestión y Administración Pública</i> | | | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| <i>Programa Conjunto en Derecho y Administración y Dirección de Empresas</i> | | | | | | | | |
| <i>L. Derecho</i> | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 6 |
| <i>L. Ciencias Políticas y de la Administración</i> | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| <i>L. Ciencias del Trabajo</i> | | | | 2 | 1 | 1 | 1 | |

| | CURSO 2001/02 | CURSO 2002/03 | CURSO 2003/04 | CURSO 2004/05 | CURSO 2005/06 | CURSO 2006/07 | CURSO 2007/08 | CURSO 2008/09 |
|--------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| <i>L. Pedagogía</i> | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 5 |
| <i>D. Terapia Ocupacional</i> | - | - | - | 1 | - | 1 | 1 | - |
| <i>D. Educación Social</i> | 4 | 4 | 6 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| <i>M. Educación Infantil</i> | - | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| <i>M. Educación Primaria</i> | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - |
| <i>M. Lenguas Extranjeras</i> | 1 | 1 | 1 | - | - | - | 1 | 1 |
| <i>M. Musical</i> | - | - | - | - | - | - | - | - |
| <i>M. Educación Especial</i> | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| <i>L. Humanidades</i> | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| <i>L. Comunicación Audiovisual</i> | - | - | - | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| <i>I. T. Agrícola</i> | - | - | - | - | - | - | - | - |
| <i>I. T. Industrial</i> | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| <i>I. T. Informática Gestión</i> | 3 | 4 | 7 | 5 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <i>I. T. Obras Públicas</i> | - | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| <i>Arquitectura Técnica</i> | 7 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 9 | 8 |
| <i>I. Caminos, canales y Puertos</i> | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | - | - |
| <i>I. Informática</i> | - | - | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| <i>I. Organización Industrial</i> | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | - |
| <i>D. Enfermería</i> | - | - | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <i>D. Relaciones Laborales</i> | 2 | 2 | 5 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| <i>D. Turismo</i> | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| <i>Master</i> | - | - | - | - | - | - | 2 | 2 |

Tabla 3.14. Distribución del alumnado con discapacidad en función de la titulación cursada

Si observamos las titulaciones elegidas -a lo largo de los ocho cursos académicos- en función del sexo de los estudiantes con discapacidad (tabla 3.15), podemos observar que en los primeros cursos (2001/02 y 2002/03) y en el curso 2006/07 las titulaciones más demandadas por las mujeres fueron Educación Social y Arquitectura Técnica. Esta preferencia se mantiene en los cursos 2003/04 y 2004/05, incorporándose a la lista de preferencias la titulación de Maestro en Educación Infantil. Durante los cursos 2005/06 las mujeres eligen Maestro en Educación Infantil, Arquitectura Técnica y Ciencias Empresariales. En los cursos, 2007/08 las preferencias se decantan por Arquitectura Técnica, Pedagogía y Ciencias Empresariales y en el curso 2008/09 por Arquitectura Técnica y Ciencias Empresariales

Por su parte las preferidas por los alumnos varones a lo largo de estos años giran principalmente en torno a las titulaciones de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Derecho, Arquitectura Técnica, Relaciones Laborales e Ingeniería Informática. En el curso 2001/02 predominan Arquitectura Técnica, Pedagogía e Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, en el curso 2002/03 Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Arquitectura Técnica y Derecho, en los cursos 2003/04, 2004/05, 2005/06 y 2006/07 Ingeniería Técnica en Informática de Gestión y Derecho principalmente, incorporándose la titulación de Relaciones Laborales (cursos 03, 04 y 05) e Ingeniería Informática (curso 04). En los cursos 2007/08 Arquitectura Técnica, Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Ingeniería Informática, Derecho y Relaciones Laborales y finalmente en 2008/09 Arquitectura Técnica, Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Derecho e Ingeniería Técnica Industrial.

| | CURSO 2001/02 | | CURSO 2002/03 | | CURSO 2003/04 | | CURSO 2004/05 | | CURSO 2005/06 | | CURSO 2006/07 | | CURSO 2007/08 | | CURSO 2008/09 | |
|--|------------------|---|------------------|---|------------------|---|------------------|---|------------------|---|------------------|---|------------------|---|------------------|---|
| <i>M. Educación Especial</i> | 1 | - | 2 | - | 2 | | 2 | | 1 | - | 1 | - | 1 | - | - | 1 |
| <i>L. Humanidades</i> | - | 1 | 1 | 2 | 2 | | 2 | | 2 | | - | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| <i>L. Comunicación Audiovisual</i> | - | - | - | - | 1 | | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - | 1 |
| ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>I. T. Agrícola</i> | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| <i>I. T. Industrial</i> | - | - | - | - | 1 | | 1 | | 1 | - | 1 | - | 1 | - | 3 | 1 |
| <i>I. T. Informática Gestión</i> | 3 | - | 4 | - | 7 | | 5 | | 3 | - | 4 | - | 4 | 1 | 4 | 2 |
| <i>I. T. Obras Públicas</i> | - | - | 2 | - | 1 | | 1 | | 2 | - | 2 | - | 1 | - | 1 | 1 |
| <i>Arquitectura Técnica</i> | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| <i>I. Caminos, canales y Puertos</i> | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | | | | |
| <i>I. Informática</i> | - | - | - | - | | | 3 | - | 2 | - | 2 | - | 3 | - | 2 | - |
| <i>I. Organización Industrial</i> | | | | | | | | | 1 | - | 1 | - | 1 | - | | |
| ESCUELA UNIVERSITARIA DE ENFERMERÍA | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>D. Enfermería</i> | - | - | - | - | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ESCUELA UNIVERSITARIA DE RELACIONES LABORALES | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>D. Relaciones Laborales</i> | 2 | - | 2 | - | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | - | 3 | - | 2 | 1 |
| ESCUELA UNIVERSITARIA DE TURISMO | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>D. Turismo</i> | - | - | - | - | | | | | | | | | | | - | 1 |
| MASTER | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Máster</i> | - | - | - | - | | | | | | | | | 2 | - | 2 | - |

Tabla 3.15. Distribución del alumnado con discapacidad en función de la titulación y el sexo

A la vista de las anteriores tablas podemos apreciar que en los últimos cursos los alumnos y alumnas con discapacidad, están presentes en la mayoría de las titulaciones ofertadas por la Universidad de Burgos y que esta presencia ha ido aumentando paulatinamente (en 15 titulaciones en el curso 2001/02, 17 en el 2002/03, 19 en el curso 2003/04, 23 en los cursos 2004/05 y 2005/06; 24 en el curso 2006/07; 25 en el curso 2007/08; y 20 en el curso 2008/09). Hay que tener en cuenta que en los últimos años se ha ido ampliando la oferta de títulos por parte de la Universidad de Burgos hasta llegar a 32 en la actualidad³¹. Destaca en los dos últimos cursos la incorporación de estudiantes con discapacidad a títulos de Másteres ofertados por la Universidad.

Otro aspecto importante a tener en cuenta, cuando estudiamos la población de estudiantes con discapacidad, es el análisis de las tasas de graduación y de abandono, así como de las posibles causas de dicho abandono. Durante los siete cursos analizamos, vemos que existe cierta diferencia entre el número de alumnos que finalizan sus estudios y los que los abandonan. En la mayoría de los cursos el número de graduados supera ligeramente al de abandonos, excepto en los cursos 2002/2003 y 2007/2008 donde los abandonos superan a los graduados (tabla 3.16).

| | CURSO 2002/03 | CURSO 2003/04 | CURSO 2004/05 | CURSO 2005/06 | CURSO 2006/07 | CURSO 2007/08 | CURSO 2008/09 |
|---------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| MATRICULADOS | 39 | 50 | 55 | 51 | 49 | 58 | 56 |
| ABANDONAN | 6 | 3 | 7 | 2 | 4 | 11 | 8 |
| SE GRADUAN | 3 | 9 | 8 | 9 | 9 | 9 | 14 |

Tabla 3.16. Graduación y abandono de los alumnos con discapacidad

³¹ En el curso 2009/10 en la Universidad de Burgos se ha iniciado la implantación de cuatro titulaciones de grado (Grado en Química, Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Grado en Ciencia Política y Gestión Pública y Grado en Español: Lengua y Literatura). En el curso 2010/2011 la Universidad de Burgos iniciará los títulos de grado en el resto de titulaciones, siendo un total de 27, los grados a impartir por nuestra universidad.

Respecto a las posibles causas de abandono, a nuestro juicio estas pueden ser muy variadas. Las razones pueden estar asociadas a motivos personales (enfermedad), académicos (cambio de plan, de titulación), o laborales³² (dificultad de compatibilizar estudios y trabajo, incorporación al mundo laboral o búsqueda de empleo). Razones por otra parte coincidentes con las causas de abandono presentes en el resto de la población universitaria.

3.4. RETOS DE FUTURO

Las iniciativas llevadas a cabo desde la Unidad de Apoyo a Estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos, a lo largo de estos años, tienen un valor incalculable. Han permitido crear y consolidar en nuestra Universidad un modelo de servicio de características similares al del resto de las Universidades Públicas de Castilla y León. Han aumentado el compromiso con las personas con discapacidad y han sentado las bases para el cumplimiento de la Igualdad de Oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria.

Sin embargo todavía hay mucho por hacer. Con la implantación de los nuevos títulos, en el reciente Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad de Burgos, se plantea, al igual que el resto de las universidades españolas, importantes retos respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, lo cual va a influir en el trabajo llevado a cabo desde la unidad de atención a estas personas.

El EEES, a diferencia de lo que se puede pensar, no significa uniformidad, muy al contrario debe aprovechar la riqueza de la diversidad. Una adecuada implantación del EEES a la universidad requiere la elaboración de guías docentes y de servicios con garantías, el

³² No debemos olvidar que un porcentaje importante de estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad, al igual que el resto de la población estudiantil, es ya titulado superior.

conocimiento de los medios y apoyos que requieren las personas con discapacidad, la puesta en marcha de programas de movilidad para que los estudiantes con discapacidad, al igual que cualquier universitario, pueda acceder a realizar sus estudios en distintos países de la Unión Europea³³ y la disponibilidad de apoyos legislativos y económicos.

La Unidad de Apoyo de Burgos se propone seguir luchando por mantener y hacer extensivas las actuaciones que le dieron origen, es decir, el trato normalizado y sin prejuicios; el respeto a la persona, la conciencia de la limitación; el logro de adaptaciones no tanto de qué hacer o aprender, sino de cómo hacerlo.

Otra meta a conseguir es la relacionada con el compromiso de anticipar las necesidades de dichos estudiantes y de realizar, por tanto, ajustes que les permitan superar las situaciones de desventaja en las que pueden encontrarse. La Universidad de Burgos debe proporcionar los medios técnicos y la formación específica al profesorado con el fin de que el cambio de planteamiento pedagógico propuesto por el EEES no cause más problemas de accesibilidad de los que ya existen en la actualidad (Díez, 2005).

Asimismo se debe tener en cuenta que el colectivo de estudiantes universitarios va a ser cada vez más diverso y heterogéneo, lo cual va a generar la necesidad de crear itinerarios educativos más flexibles en función de las necesidades pedagógicas y de los objetivos profesionales (Company i Franquesa, 2005). Todo ello debe conducir a un replanteamiento de las metodologías de planificación curricular, y si ésta se implanta de manera efectiva y bajo los parámetros del diseño universal

³³ En el curso 1996/97 se benefician del programa ERASMUS los dos primeros alumnos con discapacidad. En el curso pasado (2008/09) han sido 19 alumnos los que han cursado sus estudios en otros países europeos. Todavía el número es muy poco significativo, indicando las dificultades que estos alumnos presentan para disfrutar de una movilidad en igualdad de condiciones. Estos datos han sido aportados por Mercedes Gutiérrez Sánchez, Asesora del Ministerio de Educación y Ciencia, en la 13 reunión del Real Patronato sobre discapacidad celebrado en León en noviembre de 2009.

para el aprendizaje, facilitará sin duda la creación de currículos más inclusivos que mejoren de forma sustancial la experiencia educativa de las personas con discapacidad.

Por otra parte las barreras arquitectónicas siguen siendo otro de los retos a tener en cuenta, la arquitectura de los centros y de las clases plantea importantes dificultades. Aspectos como la necesidad de mobiliario adaptado y ergonómico, adecuada iluminación y acústica, reserva de espacios para sillas de ruedas, eliminación de tarimas, ordenadores adaptados... tienen que ser considerados para conseguir una atención a los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones. Hay que seguir trabajando para mejorar la accesibilidad, priorizando las demandas de los alumnos, concurrendo a nuevas subvenciones y manteniendo la vigilancia sobre las reformas para evitar que se creen nuevas barreras. En relación con la accesibilidad, otro ámbito en el que es preciso ahondar, teniendo en cuenta la implantación de los nuevos títulos, es el de la infoaccesibilidad, ya que si este aspecto no se cuida podemos ir generando nuevas barreras. La importancia que en el EEES se da a las clases no presenciales, con la implicación que esto conlleva del uso de las nuevas tecnologías debiera ser tenida en cuenta, en relación a los estudiantes con discapacidad. Es preciso que las páginas web y sus contenidos estén adaptados a todos los usuarios, que se incorpore en el diseño de las páginas web los criterios del diseño para todos y que se garantice el acceso al campo virtual.

La adecuada atención a los estudiantes con discapacidad requiere en ocasiones de una atención multidisciplinar. La mayor parte de las necesidades que se atienden en la Unidad requieren ser abordados desde distintos puntos de vista, por lo que sería importante contar con el apoyo técnico y el asesoramiento de otras figuras profesionales como pueden ser informáticos/as, psicólogos/as, pedagogos/as, arquitectos/as, etc. Es por

ello que es preciso seguir reforzando las relaciones con las asociaciones de personas con discapacidad y con otras instituciones y entidades, así como la coordinación con los propios servicios de la universidad, para que unidos sea más fácil el logro de una actitud más abierta y positiva que lleve a garantizar la igualdad de condiciones.

Se debe ser consciente de la importancia de los compañeros como recurso humano utilizado por todos los estudiantes, con independencia de la discapacidad que presenten. Por ello otro de los retos estaría encaminado a potenciar al máximo este tipo de apoyo natural, dando a los alumnos que asumen este papel todo el tipo de ayudas y ventajas, pues no sólo facilitan la adquisición de aprendizajes a través de la obtención de apuntes, sino que posibilitan la integración social y aportan apoyo moral. La Universidad debe dar respuesta a la demanda de la comunidad universitaria para colaborar en programas de voluntariado tanto dentro como fuera de la Universidad y en el ámbito internacional.

Otro reto importante es el relacionado con la formación y la investigación. La universidad tiene que ser consciente de la responsabilidad que tiene como generadora de cultura, en la formación de futuros profesionales, en el cambio de actitudes, sin olvidar su importantísima función social. Si bien es cierto que la comunidad universitaria, concretamente el profesorado, muestra cada vez mayor interés y concienciación respecto a los estudiantes con discapacidad, la Universidad de Burgos, debe estar abierta a la formación del profesorado en la atención a las diferentes discapacidades, incluyendo aquellas que van emergiendo. A la atención y apoyo a estudiantes con discapacidad motórica y sensorial, hay que ir añadiendo la atención y apoyo a

estudiantes con TDAH³⁴, o con Síndrome de Asperger³⁵, lo cual constituye un foco de interés para la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Burgos. Es por ello que la Unidad debiera contar con los recursos personales y materiales necesarios para garantizar los derechos de todas las personas con discapacidad, independientemente del tipo de la misma.

El logro de los retos mencionados requiere que la Universidad de Burgos adquiera ciertos compromisos, elaborando normativas concretas³⁶ y específicas relacionadas por una parte con la atención académica al estudiante con discapacidad, sus derechos, la gestión de la accesibilidad... y por otra que regulen los procesos de adaptación curricular y garanticen la continuidad y sostenibilidad de los servicios de apoyo³⁷. La Universidad de Burgos debe plantearse como objetivo inicial y prioritario luchar por mejorar la Unidad de Atención existente dotándola de más recursos económicos, materiales y humanos que permitan trabajar en la consecución de los retos planteados.

No debe olvidarse que un buen Sistema de Garantía Interno de Calidad es aquel que vela por el cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades y de integración. Por ello, para medir la calidad de las universidades -sus centros y titulaciones- debieran incluirse entre los indicadores, alguno que permita valorar la situación de los estudiantes con discapacidad en las universidades, de manera que aquellas universidades

³⁴ Los estudiantes con TDAH están accediendo poco a poco a los estudios universitarios, El primer alumno con TDAH reconocido se ha matriculado en la Universidad de Burgos en el curso 2009/10, en el transcurso de la realización de este trabajo de investigación.

³⁵ Posiblemente el próximo curso 2010/1011 se matricule en la universidad de Burgos una alumna con este Síndrome, constituyendo la primera estudiante de estas características en nuestra universidad.

³⁶ Actualmente no hay referencia a la Atención al Alumnado con discapacidad en el Plan Estratégico de la UBU, en los Estatutos una pobre referencia y en la RPT no se contempla el personal para atender dicho servicio.

³⁷ En este sentido sería importante que la Universidad de Burgos regulase la dependencia de la Unidad de Atención a la Discapacidad a algún servicio o área determinada, con una unidad administrativa propia, no que sea, como lo es actualmente, una unidad aislada dependiente orgánicamente del Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo y Extensión Universitaria, con los inconvenientes que esto genera cada vez que hay cambios de Vicerrector/a.

más comprometidas con la sociedad ofrezcan mayores y mejores servicios destinados a la inclusión de los estudiantes con discapacidad. La responsabilidad social de la Universidad de Burgos para con los estudiantes con discapacidad y sus familias nos exige intentar abordar estos retos y luchar por la calidad, entendida como CALIDAD en mayúsculas en la que se incluye compromiso, apoyo, logro, inclusión, derechos, autodeterminación y diversidad.

Si en la Universidad de Burgos podemos ver y oír cómo los estudiantes con discapacidad *“no se sienten discriminados, proclaman que sus compañeros les ayudan voluntariamente, reconocen el cambio de actitudes de sus compañeros y profesores, se sienten valorados y comprendidos”* estaremos descubriendo que la Universidad de Burgos funciona. Si conseguimos que *“los profesores permitan grabar sus clases y usar ayudas técnicas con naturalidad, adapten los tiempos y modelos de examen, permitan el acceso a su aula a intérpretes o tomadores de apuntes”* comprobaremos que tenemos una universidad sensible y valiosa. Si todos *“los centros y edificios están dotados de ascensores, si todos los estudiantes pueden acceder a cualquier planta o espacio sin dificultad, si cuentan con asistentes personales”*, tendremos una universidad competente y compatible con las del resto de Europa.

Una atención adecuada a las personas con discapacidad constituye un reflejo del interés de la Universidad por asumir su papel como agente social con poder y capacidad para actuar en la transformación de la sociedad, es decir, en la construcción de sociedades más justas.

Segunda Parte
Estudio Empírico

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

“El conocimiento se adquiere no sólo desde los laboratorios, desde las universidades, desde los centros de investigación, sino también desde las personas, desde el acercamiento íntimo a sus vidas y a sus sueños, a sus prioridades y deseos” (Tamarit, 2002, p 13).

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, como se ha comentado a lo largo de los capítulos anteriores, se han llevado a cabo importantes cambios que están facilitando la integración de las personas con discapacidad en la sociedad. Los cambios en la legislación española, la creciente eliminación de barreras ambientales, interactivas y actitudinales, etc. han hecho posible que poco a poco, estas personas se incorporen a la sociedad con igualdad de derechos y deberes. No obstante la sociedad actual se sigue alimentando de actitudes basadas en prejuicios e ideas erróneas que continúan dificultando que esta incorporación se realice de forma natural y espontánea.

En el transcurso de los años hemos ido viendo como la integración escolar, en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, se va haciendo realidad. Sin embargo, la integración de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior resulta mucho más compleja que en el resto de niveles educativos.

En el contexto universitario se supone que el estudiante tiene mayor independencia, más fácil acceso a diferentes medios de información y espacios físicos diseñados, generalmente, para personas sin discapacidad. Por otro lado, la diversidad de opciones de estudio en la Universidad dificulta que los procesos de enseñanza y aprendizaje se puedan adecuar a situaciones específicas que permitan responder a las necesidades de todas las personas con discapacidad. A todo ello debemos añadir el hecho de que el contexto universitario no está exento de actitudes discriminatorias que obstaculizan y ponen en peligro el proceso de integración. En este sentido podemos decir que el nivel universitario ha sido el más segregador y excluyente de todos en lo que respecta a la integración de alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad (Díaz, 2000).

La Universidad, tal y como ya se ha mencionado, debe desempeñar un papel decisivo asegurando el principio de igualdad de oportunidades, poniendo todos los recursos materiales y humanos necesarios para paliar los impedimentos que la población, cada vez más numerosa de estudiantes con discapacidad, pueda tener. El espíritu integrador y normalizador que posee el sistema educativo también debe hacerse efectivo en las universidades (Bermúdez, Rodríguez y Martín, 2002).

Los estudiantes universitarios con discapacidad constituyen un colectivo muy diverso y con necesidades específicas muy diferentes. A las dificultades inherentes a su discapacidad, hay que añadir las dificultades asociadas a las falsas creencias y actitudes negativas respecto a sus capacidades y posibilidades.

Conocer en profundidad el proceso de integración educativa implica, como también se ha comentado, hablar de actitudes. Este hecho resulta especialmente relevante cuando nos referimos a niveles educativos en los que la tradición y experiencias integradoras son recientes y en los que disponemos de escasos estudios relacionados con las condiciones que

favorecen la integración de las personas con discapacidad, como es el caso de los niveles de educación superior (Hurst, 1998; Alcantud, 1997; Escandell y Santiago, 1998).

El presente trabajo de investigación, enmarcado dentro de la Universidad de Burgos, plantea un doble análisis, por una parte, de la situación y características de los estudiantes universitarios con discapacidad y por otra, de las actitudes de la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad, incluyendo la percepción que los estudiantes con discapacidad tienen sobre las actitudes de los demás.

La parte empírica ha sido diseñada y se ha ido elaborando paralelamente a la parte teórica, pudiéndose diferenciar una serie de fases en las que se incluyen los objetivos y tareas realizadas a lo largo del proceso de investigación (tabla 4.1.).

| FASE 1 | |
|--|---|
| Preparación de la investigación | <ul style="list-style-type: none"> . Revisión bibliográfica . Acotación del problema de investigación . Planteamiento de objetivos e hipótesis . Selección del método . Definición de las muestras |
| FASE 2 | |
| Elaboración de los instrumentos de recogida de información | <ul style="list-style-type: none"> . Definición del conjunto de ítems . Presentación a grupo de expertos . Elección del cuestionario de actitudes . Edición primera de los cuestionarios |
| Aplicación de dichos instrumentos | <ul style="list-style-type: none"> . Aplicación de estudio piloto . Reedición definitiva de los cuestionarios . Aplicación de los cuestionarios a las distintas muestras |
| FASE 3 | |
| Recogida de datos | <ul style="list-style-type: none"> . 30 cuestionarios cumplimentados por estudiantes con discapacidad . 298 cuestionarios cumplimentados por docentes . 669 cuestionarios cumplimentados por estudiantes |
| Análisis de datos | <ul style="list-style-type: none"> . Revisión y vaciado de todos los cuestionarios . Codificación de datos en SPSS 18.0 para Windows . Análisis estadístico de los datos con el SPSS 18.0 |
| FASE 4 | |
| Interpretación de la información | <ul style="list-style-type: none"> . Discusión de resultados . Producción de conclusiones siguiendo los planteamientos teóricos |
| Elaboración de conclusiones | <ul style="list-style-type: none"> . Aportaciones de la investigación . Limitaciones del estudio . Propuesta de futuras investigaciones |

Tabla 4.1. Fases seguidas en el desarrollo de la investigación

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, el presente capítulo se estructura en cinco apartados. El primero de ellos hace referencia al planteamiento del problema, destacando que se trata de un tema de relevancia e interés dada su repercusión en la integración educativa en el ámbito universitario. El segundo se centra en la definición de los objetivos generales y específicos que guían la presente investigación. El tercero incluye la metodología de trabajo a seguir, especificando el diseño de investigación, la definición y selección de las muestras, los instrumentos de recogida de información y la descripción y categorización de las variables. El cuarto detalla el procedimiento de recogida de datos seguido en cada una de las tres muestras analizadas. Y el quinto contiene los distintos análisis estadísticos utilizados.

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Son varios los motivos que han originado el presente proyecto de investigación. Todos ellos tienen como nexo de unión, el interés y preocupación por mejorar la calidad de vida de los alumnos y alumnas con discapacidad en el entorno académico universitario.

El participar de experiencias con padres y madres de hijos e hijas con discapacidad, el convivir con personas que presentan dificultades, el impartir clases a alumnos con discapacidad, el llevar a cabo cargos de responsabilidad, el compartir inquietudes e interrogantes con compañeras y compañeros que creen y luchan por la igualdad de oportunidades,... nos hacen reflexionar sobre el importante papel que cada uno de nosotros, como personas y como profesionales de la educación, tenemos en la consecución del Principio de Igualdad de Oportunidades, tan imprescindible para lograr una sociedad más justa e igualitaria.

Todas estas observaciones nos han llevado a proseguir la línea de investigación iniciada por la profesora M^a Cruz Bilbao con su interesante y detallado trabajo de tesis doctoral *“La integración de personas con discapacidad en la educación superior. Percepciones y demandas de docentes y estudiantes de la Universidad de Burgos”* realizado en 2008. Nos propusimos dar continuidad a dicho estudio abordando aspectos que merecían especial atención y que se plantearon como futuras líneas de investigación. De este modo decidimos profundizar en la situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos y valorar las actitudes de la Comunidad Universitaria hacia la discapacidad.

Las personas con discapacidad presentan una serie de necesidades y características que influyen en su vida familiar, académica, social y laboral de manera que, como hemos señalado en el capítulo primero, el éxito o fracaso de estas personas en el ámbito universitario puede verse mediatizado por factores de diversa índole. El conocimiento de dichos factores puede ayudar a la inclusión del estudiante en el recorrido universitario.

Por otra parte, como se ha mencionado en el capítulo dos, las actitudes hacia las personas con discapacidad actualmente siguen siendo predominantemente negativas o ambivalentes, tal y como afirman entre otros, Elliott y Byrd (1982), Livneh (1982), Roeher (1985), Katz, Hass y Bailey (1988), Abrams, Jackson y St. Claire (1990), Pelechano (1989), Aguado y Alcedo (1991), Verdugo y Arias (1991). Asimismo su importancia en la integración educativa ha sido estudiada principalmente en los niveles educativos anteriores a la universidad, de manera que como señala Alcantud (1997):

“Falta una investigación sobre las actitudes y valores de profesores y estudiantes universitarios hacia la presencia y compañía de estudiantes con discapacidad en el aula” (p.33).

Por ello se hace necesario seguir investigando en esta línea con la finalidad de ir logrando un cambio hacia actitudes más positivas y abiertas. Porque no basta con integrar, sino que las actitudes que manifiestan padres, profesores, compañeros,... es decir, la sociedad en su conjunto, van a constituir las herramientas decisivas para la consecución de los logros. Las actitudes van a determinar cómo son vistas estas personas, cómo se las percibirá y hasta qué punto se dejará que sean iguales a los demás (López, 2004).

De todos estos cuestionamientos surge el problema objeto de la presente investigación. Partiendo de los trabajos de los que ya se ha hablado en los capítulos previos, pretendemos estudiar por un lado la situación personal, familiar, académica y contextual de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos. Por otro lado nos interesa conocer las actitudes que, desde el propio contexto universitario, se tienen hacia las personas con discapacidad, incluyendo en este análisis las actitudes percibidas por los propios estudiantes con discapacidad.

No obstante, no podemos olvidar que para que un planteamiento constituya un problema de investigación es preciso que reúna una serie de condiciones. Ser objeto de investigación implica que el problema sea, siguiendo a Latorre, del Rincón y Arnal (1997), real, factible, relevante, resoluble, generador de conocimiento y de nuevos problemas.

Si tenemos en cuenta los requisitos planteados podemos ver que en nuestro caso se cumplen, ya que se trata de un tema actual, las necesidades de los estudiantes con discapacidad vinculadas a su situación, así como la lucha por el cambio de actitudes constituyen una preocupación social real dentro del entorno universitario; es una cuestión factible de ser estudiada ya que cuenta con el acceso a los agentes implicados en la obtención de los datos y con gran motivación para su realización; tiene relevancia dado que existe escasa investigación en este contexto; es

resoluble puesto que se trata de un estudio descriptivo-interpretativo que pretende aportar recomendaciones encaminadas a mejorar acciones; genera conocimiento puesto que el análisis de realidades abre caminos y proporciona saber y crea nuevos problemas dado que la conclusión de un trabajo plantea preguntas que pueden convertirse en nuevas propuestas de investigación.

Por otra parte, si buscamos una base sobre la que sustentar el presente problema objeto de investigación, la podemos encontrar en el “*Decálogo sobre Investigación en Discapacidad*” propuesto por Verdugo (2006) quien nos ofrece diez principios básicos que deben regir la filosofía investigadora:

1. *Ha de ser una prioridad de la administración pública y de las organizaciones no gubernamentales.*
2. *Necesita una aportación continua de recursos para permitir crecer y consolidar los grupos de investigación existentes, así como para formar otros nuevos.*
3. *Solamente puede ser planificada y dirigida con garantía por quienes tienen preparación y experiencia suficiente.*
4. *Es el mejor fundamento y apoyo para tomar decisiones eficaces en el proceso habilitador y rehabilitador durante toda la vida.*
5. *Sirve para planificar políticas sociales, de salud y educativas, implantar y mejorar procesos innovadores y para evaluar y mejorar las prácticas profesionales.*
6. *Permite tener un conocimiento crítico de la aplicación de la normativa, los programas y los recursos.*
7. *Es indispensable para incorporar una cultura de calidad.*
8. *Aporta conocimiento esencial para avanzar en la comprensión de las necesidades de las personas con discapacidad.*

9. *Ha de tener en cuenta la participación de las personas con discapacidad, quienes a su vez deben implicarse y colaborar activamente en los procesos investigadores.*
10. *Ha de orientarse hacia la igualdad de oportunidades y no discriminación, la promoción de la autodeterminación y vida independiente, y la mejora de la calidad de vida.*

A partir de aquí, planteamos los objetivos de la investigación con la finalidad de poder aportar conocimiento y comprensión de los factores influyentes en la incorporación y transición de las personas con discapacidad al mundo universitario y de las actitudes de distintos colectivos de la comunidad universitaria, favoreciendo, de este modo, su paso y permanencia por el contexto universitario.

4.2. OBJETIVOS

En la presente investigación, y en relación con lo comentado en el apartado anterior, nos proponemos un doble objetivo general. Por una parte, conseguir un mayor conocimiento de los estudiantes universitarios con discapacidad matriculados en la Universidad de Burgos y por otra, analizar las actitudes hacia la discapacidad por parte de docentes y estudiantes universitarios, y las actitudes percibidas por los propios estudiantes con discapacidad.

Este amplio objetivo general podría desglosarse en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las características y situación de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos en relación a factores que pueden influir en la integración educativa.
- Examinar la importancia del asociacionismo para las personas con discapacidad.

- Delimitar alguna de las dificultades que encuentran los estudiantes con discapacidad en el transcurso de los estudios superiores.
- Conocer las actitudes de la comunidad universitaria -docentes y estudiantes- hacia las personas con discapacidad.
- Determinar las actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad respecto a lo que la población en general opina de la discapacidad.
- Comparar las actitudes mostradas por los colectivos de docentes, estudiantes y estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta que en su caso se trata de actitudes percibidas.

La consecución de los objetivos propuestos requiere planificar dos estudios empíricos, con diferentes finalidades pero íntimamente ligados en la consecución del doble objetivo general. El primer estudio empírico va encaminado a conocer la situación y características de los estudiantes universitarios con discapacidad en relación a factores que pueden influir en la integración educativa y el segundo pretende analizar las actitudes de la comunidad universitaria hacia la discapacidad, así como las actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad, partiendo de la consideración de la actitud como un factor igualmente implicado en la integración educativa.

En función de estos objetivos, posponemos al capítulo seis el planteamiento de hipótesis, al estar definidas en relación al estudio de actitudes de la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad. El estudio referido a la situación y características de los estudiantes con discapacidad dado que pretende ser descriptivo y se ha llevado a cabo con una muestra pequeña, no permite establecer inferencias.

4.3. METODOLOGÍA

La presente investigación sigue, por una parte, un planteamiento descriptivo interpretativo intentando describir y comprender aquellos factores que pueden contribuir al logro de una institución universitaria más justa y solidaria y por otra, una metodología correlacional al intentar encontrar, en el caso del estudio de actitudes, relaciones significativas entre variables.

Proponemos la descripción y comprensión de una realidad relativamente nueva en la institución universitaria y para ello, siguiendo a Moya y cols. (2005), relacionamos variables sin intervención, a partir de las opiniones, demandas y actitudes de los agentes implicados.

Desde un paradigma descriptivo-interpretativo se estudia la relación entre las personas, el contexto y el aprendizaje partiendo de enfoques metodológicos etnográficos y situacionales. Se pretende sustituir las nociones de explicación, predicción y control por las de descripción, comprensión, significado y acción (Sánchez, 2001). Es decir, a través de un modelo de estas características se describe una realidad concreta con el fin de llegar a comprender los factores que pueden contribuir en la consecución de una institución universitaria más inclusiva y normalizadora. Además se pretende analizar la asociación de la variable actitud con otras variables.

La investigación plantada se encuadraría según de Miguel (1986) dentro de *Investigaciones en torno a estrategias de integración* centrándonos en aspectos relativos a las características de los estudiantes con discapacidad y las actitudes de profesores y compañeros. Es una investigación cuya temática es considerada como prioritaria según las conclusiones del Consejo de Ministros relativas al programa de integración (1987) y mencionadas por Aguilera (1990).

4.3.1. Diseño

La elección del diseño de investigación requiere, según Moya y cols. (2005), dar respuesta a tres cuestiones básicas: la organización y estructuración de la investigación, el grado de intervención sobre las variables y la naturaleza de los datos. El presente trabajo presenta un alto grado de estructuración en la recogida y tratamiento de la información a través del uso de la técnica de cuestionario. Por otra parte, no se va a llevar a cabo ninguna intervención sobre las variables, vamos a relacionar variables sociodemográficas con las variables objeto de estudio esperando encontrar diferencias significativas.

Asimismo, no debemos olvidar que el diseño de la investigación debe responder a los objetivos planteados. En nuestro caso el fin último es describir una realidad concreta para poder mejorar el proceso de integración educativa y analizar las posibles asociaciones entre variables.

Por este motivo el diseño utilizado, como ya se ha mencionado anteriormente, es de carácter descriptivo-interpretativo puesto que se busca la descripción y comprensión de los fenómenos para mejorar la actuación (Pérez, 1997), de corte transversal porque las informaciones se obtienen en un único momento temporal, siendo, en la mayor parte de los casos, opiniones relacionadas con el momento en que se recoge dicha información y, en el caso del estudio de actitudes, correlacional al buscar relaciones de significatividad entre variables.

4.3.2. Muestras

El trabajo de campo realizado se encuadra dentro de la Universidad de Burgos durante el curso académico 2008/2009. La población de la Universidad durante ese curso estaba constituida por un total de 8124 personas de las cuales 718 correspondían a docentes (261 mujeres y 457 hombres) y 7406 a estudiantes (3846 mujeres y 3560 hombres), dentro de

este grupo de estudiantes, 56 son alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad autodeclarada.

Consideramos de gran importancia que las muestras sean lo más representativas posible de la realidad que pretendemos estudiar. Por este motivo hemos optado por seleccionar las muestras estratificadas en función de los criterios a los que tenemos acceso a través de las estadísticas publicadas en la página web de la Universidad de Burgos¹, y a la relevancia que dichos criterios presentan en las investigaciones revisadas.

Respecto a la muestra de estudiantes con discapacidad, se ha contado con la participación voluntaria de todos los componentes de la población, a partir de la petición personal de colaboración realizada desde la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad. La población la hemos definido en función de los estudiantes que durante el curso 2008/2009 han hecho uso de la exención de pago de los derechos de matrícula por disponer de certificado de minusvalía. De tal manera que del total de 56 estudiantes con discapacidad matriculados ese curso, 30 constituyen la muestra definitiva. Esta muestra será descrita pormenorizadamente en el capítulo 5 dedicado al análisis de datos de la situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos.

Por su parte, en relación a la muestra de docentes y estudiantes, hemos optado por la representatividad de cada una de las muestras a dos niveles de estratificación: sexo (mujer y hombre) y pertenencia a distintos departamentos en el caso de los docentes y a distintas titulaciones en el caso de los estudiantes².

¹ La UBU en cifras.

² En el análisis de los resultados este segundo criterio lo hemos reunificado en ambas muestras a través de la consideración de los cinco centros de la Universidad de Burgos a los que se encuentran adscritos los departamentos, en el caso de los docentes, o las titulaciones en el caso de los estudiantes.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, el cálculo de las muestras lo hemos realizado usando la fórmula destinada a muestras finitas estratificadas, con un nivel de confianza del 95.5% y un margen de error del $\pm 4\%$.

A continuación se muestran tablas de la población docente (6.1) y estudiantil (6.2) de la Universidad de Burgos durante el curso 2008/2009.

| DEPARTAMENTO | POBLACIÓN | | |
|--|------------|------------|------------|
| | Mujeres | Varones | Total |
| Biología y Ciencia de los Alimentos | 22 | 12 | 34 |
| Ciencias de la Educación | 35 | 24 | 59 |
| Ciencias Históricas y Geografía | 14 | 29 | 43 |
| Construcciones Arquitectónicas e Ingeniería de la Construcción y del Terreno | 7 | 44 | 51 |
| Derecho Privado | 16 | 25 | 41 |
| Derecho Público | 12 | 28 | 40 |
| Didácticas Específicas | 20 | 11 | 31 |
| Economía Aplicada | 10 | 17 | 27 |
| Economía y Administración de Empresas | 17 | 26 | 43 |
| Expresión Gráfica | 5 | 30 | 35 |
| Filología | 22 | 13 | 35 |
| Física | 7 | 21 | 28 |
| Ingeniería Civil | 18 | 94 | 112 |
| Ingeniería Electromecánica | 6 | 32 | 38 |
| Matemáticas y Computación | 17 | 15 | 32 |
| Química | 33 | 36 | 69 |
| TOTAL | 261 | 457 | 718 |

Tabla 4.2. Población de docentes de la Universidad de Burgos en función del sexo y del departamento.

| TITULACIONES | POBLACIÓN | | |
|--|-------------|-------------|-------------|
| | Mujeres | Varones | Total |
| Arquitectura Técnica | 594 | 601 | 1195 |
| Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos | 200 | 423 | 623 |
| Ingeniería de Organización Industrial | 38 | 106 | 144 |
| Ingeniería en Informática | 26 | 46 | 72 |
| Ingeniería Técnica Agrícola | 104 | 72 | 176 |
| Ingeniería Técnica de Obras Públicas (Construcciones Civiles) | 163 | 360 | 523 |
| Ingeniería Técnica de Obras Públicas (Transportes y Servicios Urbanos) | 52 | 102 | 154 |
| Ingeniería Técnica en Informática de Gestión | 92 | 271 | 363 |
| Ingeniería Técnica Industrial (Electrónica) | 37 | 218 | 255 |
| Ingeniería Técnica Industrial (Mecánica) | 46 | 265 | 311 |
| Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos | 53 | 15 | 68 |
| Licenciatura en Química | 101 | 47 | 148 |
| Diplomatura en Ciencias Empresariales | 312 | 240 | 552 |
| Diplomatura en Gestión y Administración Pública | 21 | 11 | 32 |
| Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas | 306 | 181 | 487 |
| Licenciatura en Ciencias del Trabajo | 61 | 28 | 89 |
| Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración | 18 | 15 | 33 |
| Licenciatura en Derecho | 161 | 113 | 274 |
| Programa Conjunto Derecho y Administración y Dirección de Empresas | 81 | 45 | 126 |
| Diplomatura en Educación Social | 150 | 40 | 190 |
| Diplomatura en Terapia Ocupacional | 148 | 16 | 164 |
| Licenciatura en Comunicación Audiovisual | 209 | 160 | 369 |
| Licenciatura en Humanidades | 50 | 34 | 84 |
| Licenciatura en Pedagogía | 43 | 11 | 54 |
| Maestro Especialista en Educación Especial | 151 | 18 | 169 |
| Maestro Especialista en Educación Infantil | 371 | 17 | 388 |
| Maestro Especialista en Educación Musical | 30 | 25 | 55 |
| Maestro Especialista en Educación Primaria | 78 | 36 | 114 |
| Maestro Especialista en Lengua Extranjera | 152 | 44 | 196 |
| TOTAL | 3846 | 3560 | 7406 |

Tabla 4.3. Población de estudiantes de la Universidad de Burgos en función del sexo y de la titulación

Las muestras de docentes y estudiantes universitarios serán descritas con detalle en el capítulo 6, dirigido a analizar los datos referidos a las actitudes de la comunidad universitaria hacia la discapacidad.

4.3.3. Instrumentos

El trabajo de investigación realizado ha requerido el uso de distintas herramientas de recogida de datos: tres cuestionarios de elaboración propia para el presente trabajo y una escala de actitudes estandarizada (*“Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad. Forma G”* de Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) incluida en la segunda parte de cada uno de los cuestionarios.

Respecto a los cuestionarios, -los cuales se incluyen íntegramente en los anexos I, II y III del presente trabajo- se han empleado tres, uno para cada una de las muestras objeto de estudio:

- Cuestionario sobre características y situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos y actitudes percibidas.
- Cuestionario de actitudes del profesorado de la Universidad de Burgos hacia las personas con discapacidad.
- Cuestionario de actitudes del alumnado de la Universidad de Burgos hacia las personas con discapacidad.

Optamos por el uso del cuestionario por varias razones. Por una parte porque aporta información estandarizada, ahorra tiempo, facilita la confidencialidad, responde a objetivos descriptivos y nos permite recoger datos en distintos tipos de muestras (Munn y Drever, 1995). Y por otra, porque constituye una de las técnicas de investigación social más ampliamente utilizada, se incluye dentro de la metodología de encuestas y conforma uno de los métodos más adecuados para obtener información

concreta en investigaciones de tipo descriptivo (Fox, 1981). A través del cuestionario podemos describir, clasificar y establecer relaciones de lo que opinan, sienten, creen, valoran o piensan los sujetos, sobre un hecho o fenómeno o bien sobre su comportamiento ante situaciones concretas que se les plantean. Además, facilita las comparaciones entre las respuestas de los participantes y sintetiza la información permitiendo obtener una visión panorámica de la realidad (García, 1999).

En relación al estudio de actitudes, en la Universidad de Burgos solo conocemos, de forma intuitiva, las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad de aquellos compañeros que participan como voluntarios en tareas de apoyo. La actitud del profesorado y las actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad, son más difíciles de conocer. Por ello consideramos fundamental valernos de la ayuda que nos aportan los instrumentos de medida de actitudes para obtener datos válidos y fiables, de cara a llevar a cabo medidas de sensibilización tendentes a mejorar las actitudes.

La elección de la “*Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad, forma G*” de Verdugo, Arias y Jenaro (1994), se basa en el hecho de ser una de las escalas más utilizadas a nivel nacional e internacional para medir las actitudes hacia las personas con discapacidad, por su alto índice de validez y fiabilidad y por ajustarse a las características del diseño de nuestra investigación. Este instrumento ha sido aplicado tanto a docentes como a estudiantes, y estudiantes con discapacidad en diferentes estudios (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Fernández, 1995; Ávila, 1998; López, 2004; Moreno y cols., 2006; Bausela, 2009, entre otros).

Se trata de una escala multidimensional, tipo Likert de 37 ítems, con seis alternativas de respuesta (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, algo de acuerdo, algo en desacuerdo, bastante en desacuerdo, muy en desacuerdo). La selección de los ítems fue sometida a juicio de expertos y

validada a través de un estudio piloto en el que se administró la escala a 261 profesionales de diversos ámbitos directamente relacionados con la atención directa a personas con discapacidad (profesionales de la medicina, trabajo social, psicología, fisioterapia, enfermería, logopedia, docencia, etc.) pero fuera del círculo íntimo compuesto por sus familiares, compañeros y amigos (Verdugo, Árias y Jenaro, 1994).

La validez de contenido de la escala viene determinada por dos razones principales: los ítems que la forman se han decidido tras una cuidadosa revisión y adaptación; se ha obtenido una importante evidencia de que el contenido de los ítems se refiere al constructo “actitud hacia las personas con discapacidad” y sus correlatos (opiniones, creencias, expectativas...). El análisis factorial determina la existencia de cinco factores, que dan lugar a cinco subescalas: Valoración de capacidades y limitaciones; Reconocimiento/Negación de derechos; Implicación personal; Calificación genérica; y Asunción de roles (Verdugo, Jenaro y Arias, 1995).

La fiabilidad global de la escala es muy elevada y ha sido estimada a través de tres métodos diferentes (coeficiente Alfa de Cronbach, el método de división en mitades y el método Lambda de Guttman). Los coeficientes alfa alcanzados en las subescalas son evidentemente menores que el correspondiente a la escala total. No obstante todos ellos alcanzan o superan el nivel de 0.70, por lo que la fiabilidad es plenamente satisfactoria (Verdugo, Árias y Jenaro, 1994).

4.3.3.1. Proceso de elaboración y estructura del cuestionario dirigido a estudiantes con discapacidad

El cuestionario, como hemos comentado en el apartado anterior, permite recoger información a través de preguntas que deben ser elaboradas de forma cuidadosa, para conseguir que proporcionen respuestas fiables y válidas. La forma en que se hacen las preguntas

determinan las respuestas que se obtienen. Dicho así parece una obviedad, sin embargo conseguir que esas cuestiones sean relevantes, estructuradas, concretas y motivadoras no es una tarea fácil (Blaxter, Hughes y Tight, 2000). Pero lo más difícil es presentar la información de forma organizada y que sea fácil de codificar.

Respecto a la elaboración del cuestionario, es importante señalar que no comienza con la redacción de las preguntas sino que es necesario seguir un proceso secuenciado en distintas fases. Según Padilla, González y Pérez (1998) y McMillan y Schumacher (2005) se podría hablar de los siguientes pasos: definición precisa de los objetivos que se conseguirán con la información; planificación del cuestionario, redacción de cuestiones y enunciados; análisis y revisión de las preguntas con la ayuda de un grupo de expertos; construcción del formato general; revisión y edición final del cuestionario.

Lo que más ayuda en la elaboración de cuestionarios es no perder de vista el objetivo de la investigación y ser rigurosos en la petición de la información que se considere relevante para conseguirlo. En nuestro caso, nos proponemos obtener información sobre las características y situación de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos, su opinión respecto a distintos aspectos familiares y académicos y su percepción sobre las actitudes de los demás hacia la discapacidad.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones nos planteamos elaborar un cuestionario que respondiera al objetivo general del presente trabajo: conocer los principales factores implicados en el proceso de integración universitaria y las actitudes de la comunidad universitaria hacia la discapacidad. Para ello tuvimos en cuenta las aportaciones de trabajos previos sobre la integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores (Ávila, 1998; Díaz, 2004; López, 2004, Bilbao, 2008). Las investigaciones que más nos han guiado han sido el trabajo realizado

por Bilbao (2008) sobre las percepciones y demandas de docentes y estudiantes de la Universidad de Burgos y su implicación en la integración en los estudios superiores -de hecho, el presente trabajo se constituye como una continuación de aquel al surgir de los interrogantes planteados al finalizar dicho estudio- y el estudio de López (2004) sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura.

Nos propusimos construir un cuestionario que incluyera contenidos vinculados al objetivo propuesto. Inicialmente formulamos variables de identificación (sexo, edad, centro de estudios, titulación, curso, tipo de discapacidad, causa de la discapacidad, inicio y evolución de la misma y grado de minusvalía). A continuación se anotaron un conjunto de ítems referidos a variables centradas en características de los alumnos con discapacidad (situación familiar, académica, de interacción con los compañeros y asociacionismo). Se redactaron un total de 80 ítems que fueron presentados a varios profesionales para que atribuyeran, como jueces expertos, su significado a cada uno de los bloques propuestos (factores familiares, académicos, interacción con los compañeros y asociacionismo).

Los profesionales que participaron como jueces expertos fueron los siguientes:

- Un profesor universitario experto en metodología y con dilatada experiencia en diseño y uso de cuestionarios.
- Ocho docentes universitarios especialistas en Educación Especial e Integración Educativa.
- Dos miembros de la Unidad de Programas Educativos, coordinadores de la unidad de atención a la diversidad de la Dirección Provincial de Burgos.

- Dos inspectores de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Tres miembros de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, participantes en programas experimentales de integración educativa.
- Dos licenciadas en Psicología con experiencia como orientadoras en Institutos de Educación Secundaria de Burgos.
- Tres maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica, que desempeñan funciones de apoyo a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en centros de integración de Educación Infantil y Primaria y que habían participado en el periodo experimental de implantación de la integración educativa en dichas etapas escolares.

Una vez recogidas y analizadas sus aportaciones, se incluyeron en el cuestionario solamente aquellos ítems que presentaron un acuerdo interjueces superior al 75%. De este modo quedaron un total de 59 ítems distribuidos de la siguiente forma: 10 ítems referidos a datos de identificación, 6 concernientes a factores familiares, 29 a factores académicos (6 relativos a aspectos escolares anteriores a los estudios universitarios y 23 referidos al momento universitario), 6 a relaciones con compañeros y 8 a asociacionismo.

En el siguiente paso, la formulación concreta de las preguntas, decidimos incluir preguntas de diferente naturaleza de manera que implicaran la utilización de diferentes tipos de respuesta con el fin de evitar la monotonía y proporcionar dinamismo y variedad. Además, esto nos permite diversos tipos de análisis y mayores posibilidades de interpretación.

Se incluyeron preguntas categóricas (hay que señalar una de las opciones propuestas), nominales (hay que escribir la información que se pide), de elección múltiple (hay que señalar una o varias de las opciones propuestas), preguntas llave o filtro (que llevan a otras en función de la respuesta) y de final abierto (la respuesta es elaborada por la persona encuestada).

El cuestionario definitivo, *“Cuestionario sobre características y situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos y actitudes percibidas*, consta de dos partes. La primera de 59 ítems, contiene 2 bloques de datos:

- Datos de identificación
- Características de los estudiantes con discapacidad

La segunda, referida a actitudes percibidas, está compuesta por la adaptación de la *“Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad. Forma G”* de Verdugo, Arias y Jenaro (1994). La adaptación se centra en la modificación de la formulación de cada una de las 37 afirmaciones originales de manera que los estudiantes con discapacidad las valoren en función de lo que ellos creen que la mayoría de la gente piensa, opina o defiende respecto a las personas con discapacidad. Por ello al inicio de la escala se añade la premisa *“En general, la mayoría de la gente...”*. Las opciones de respuesta, al igual que en la escala original, son cinco: muy de acuerdo, bastante de acuerdo, algo de acuerdo, algo en desacuerdo, bastante en desacuerdo, muy en desacuerdo.

La escala dividida en las cinco subescalas, tal y como establecen Verdugo, Arias y Jenaro (1994), y con la adaptación de los ítems correspondientes, queda reflejada en la tabla siguiente.

Subescala 1: Valoración de capacidades y limitaciones

| | |
|---------|---|
| Ítem 1 | Piensa que las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas. |
| Ítem 2 | Cree que un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad |
| Ítem 4 | Considera que una persona con discapacidad en su trabajo sólo es capaz de seguir instrucciones simples |
| Ítem 7 | Piensa que las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños |
| Ítem 8 | Cree que de las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado |
| Ítem 13 | Piensa que las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona |
| Ítem 16 | Considera que muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes |
| Ítem 21 | Cree que en el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores |
| Ítem 29 | Cree que la mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes |
| Ítem 36 | Considera que las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales |

Subescala 2: Reconocimiento/Negación de derechos

| | |
|---------|---|
| Ítem 6 | Opina que las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema |
| Ítem 9 | Defiende que las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona |
| Ítem 12 | Defiende que las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas |
| Ítem 14 | Opina que las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean |
| Ítem 15 | Cree que las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales. |
| Ítem 17 | Opina que a las personas con discapacidad se les debería impedir votar |
| Ítem 22 | Defiende que sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales |
| Ítem 23 | Opina que a las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos |
| Ítem 27 | Considera que las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona |
| Ítem 35 | Piensa que se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos |

| | |
|---|--|
| Ítem 37 | Opina que deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad |
| Subescala 3: Implicación personal | |
| Ítem 3 | Permitiría que su hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad |
| Ítem 5 | Le disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente |
| Ítem 10 | Opina que las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad |
| Ítem 11 | No le importaría trabajar junto a personas con discapacidad |
| Ítem 25 | No quiere trabajar con personas con discapacidad |
| Ítem 26 | En situaciones sociales, preferiría no encontrarse con personas con discapacidad |
| Ítem 31 | Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas |
| Subescala 4: Calificación genérica | |
| Ítem 18 | Cree que las personas con discapacidad a menudo están de mal humor |
| Ítem 20 | Considera que generalmente las personas con discapacidad son sociables |
| Ítem 24 | Cree que las personas con discapacidad generalmente son suspicaces |
| Ítem 28 | Piensa que la mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales |
| Ítem 34 | Considera que la mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema |
| Subescala 5: Asunción de roles | |
| Ítem 19 | Piensa que las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales |
| Ítem 30 | Opina que las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal |
| Ítem 32 | Piensa que la mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas |
| Ítem 33 | Defiende que la mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera |

Tabla 4.4. Ítems de la “Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad” según su pertenencia a las distintas subescalas.

4.3.3.2. *Proceso de elaboración y estructura de los cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes*

El procedimiento de elaboración del “*Cuestionario de actitudes del profesorado de la Universidad de Burgos hacia las personas con discapacidad*” y del “*Cuestionario de actitudes del alumnado de la Universidad de Burgos hacia las personas con discapacidad*” si bien ha seguido las pautas mencionadas anteriormente, ha sido menos laborioso dado que solamente había que elegir los ítems relacionados con las variables de identificación. Una vez recogidas y analizadas las aportaciones de los expertos, únicamente se incluyeron en el cuestionario aquellos ítems que presentaron un acuerdo interjueces superior al 75%. Finalmente, los ítems que configuraron la primera parte, fueron siete. En el cuestionario dirigido a docentes se incluyeron las siguientes variables: sexo, edad, centro de trabajo, departamento, experiencia docente, contacto con personas con discapacidad y experiencia académica con estudiantes con discapacidad. Y en el de estudiantes: sexo, edad, centro de estudios, titulación, curso, contacto con personas con discapacidad y experiencia académica con compañeros con discapacidad.

Por tanto, los cuestionarios definitivos, tanto el de docentes como el de estudiantes de la Universidad de Burgos, constan de dos partes. La primera de 7 ítems, contiene el bloque de datos de identificación

La segunda, está formada por los 37 ítems que constituyen la “*Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad. Forma G*” de Verdugo, Arias y Jenaro (1994), que conforman las variables de estudio y que van a actuar como variables dependientes del estudio.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la escala de actitudes, según sus autores, puede subdividirse en cinco subescalas las cuales se han expuesto en la tabla 4.4.

4.3.4. Variables

Creemos importante detallar en este apartado metodológico las variables que han configurado los cuestionarios utilizados y han guiado el análisis de datos y la elaboración de resultados y conclusiones.

Como ya se ha comentado, los cuestionarios empleados constan de dos partes. Los dirigidos a estudiantes con discapacidad divididos en datos de identificación-características propias y actitudes percibidas. Los dirigidos a docentes y estudiantes en datos de identificación y actitudes hacia la discapacidad.

4.3.4.1. Variables del cuestionario dirigido a estudiantes con discapacidad

Variables de identificación:

- Sexo: categorizada en dos opciones (hombre/mujer).
- Edad: categorizada en cuatro opciones (menos de 20 años, de 21 a 25 años, de 26 a 30 años y más de 31 años).
- Centro donde cursa sus estudios: categorizada en los cinco centros que componen la Universidad de Burgos (Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Derecho, Facultad de Humanidades y Educación y Escuela Politécnica Superior,).
- Titulación: categorizada en trece titulaciones: Arquitectura Técnica, Ingeniería de Caminos Canales y Puertos, Ingeniería Técnica de Informática de Gestión, Ingeniería Técnica Industrial, Ingeniería en Obras Públicas, Ingeniería de Organización Industrial, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Humanidades, Diplomatura en Educación Social, Diplomatura en Empresariales, Diplomatura en Magisterio (se incluyen juntas

todas las especialidades) y Diplomatura en Relaciones Laborales.

- Curso: categorizada en cinco opciones (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto).
- Tipo de discapacidad: categorizada en cuatro opciones (auditiva, visual, motórica, otras).
- Causa de la discapacidad: categorizada en seis opciones (congénita, por problemas en el parto, por medicamentos, por accidente, por enfermedad, desconocida).
- Momento de aparición de la discapacidad: categorizada en seis opciones (antes de los 3 años, de los 3 a los 6 años, de los 7 a los 10, de los 11 a los 15, de los 16 a los 18, después de los 18).
- Grado de minusvalía: pregunta abierta para responder numéricamente en %. En el análisis de datos se ha categorizado en tres opciones (menos del 33%, del 33 al 65%, más del 65%).
- Evolución de la discapacidad: categorizada en cinco opciones (empeora, se mantiene, mejora, pendiente de intervenciones, otros).

Variables sobre características de los estudiantes con discapacidad:

- Residencia habitual: categorizada en cinco opciones (domicilio propio, domicilio paterno, piso de estudiantes, residencia de estudiantes, otros).
- Personas que conviven en el domicilio familiar: categorizada en seis opciones (con la madre, con el padre, con la madre y el padre, con la pareja, con la pareja e hijos, y otros).

- Nivel de estudios de los padres: categorizada en cinco opciones para el padre y la madre (sin estudios, estudios primarios, estudios secundarios, estudios superiores, otros).
- Ocupación de los padres: categorizada en siete opciones para cada uno de ellos (obrero, técnico especialista, técnico superior, profesión liberal, autónomo, ama de casa, otros).
- Relación con los padres: categorizada en cuatro opciones (muy buena, buena, regular, mala) a responder para el padre y la madre).
- Ayudas técnicas en el ámbito familiar: categorizada a través de cinco opciones (ninguna, pocas, bastantes, muchas, no sé).
- Lugar de realización de los estudios anteriores a los universitarios: categorizada en seis opciones para cada uno de los niveles escolares (primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, COU, F.P, otros): integrado/a en centros públicos; integrado/a en centros privados; integrado/a en centros concertados; escolarizado en centros específicos, aulas de educación especial, otros.
- Tipo de escolarización preferida si tuviese que volver a realizar la educación primaria y secundaria: categorizada en cuatro opciones (integrado en aulas ordinarias, en aulas especiales dentro de centros ordinarios, en centros específicos, otros).
- Recursos con los que ha contado: categorizada en diez opciones con posibilidad de elección múltiple (ninguno, profesorado de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, cuidadores, intérpretes, medios informáticos, mobiliario adaptado, señalización adaptada, otros).

- Adaptaciones necesarias: categorizada en once opciones con posibilidad de elección múltiple (ninguna, en exámenes, en actividades de clase, en contenidos, en formas de comunicación, en materiales escolares, en ubicación, en tiempo, en movilidad, en mobiliario, otras).
- Repetición de curso/s: categorizada en cinco opciones (ninguno, uno, dos, tres, más de tres).
- Principales dificultades encontradas a lo largo de la trayectoria académica de primaria y secundaria: pregunta abierta.
- Orientación en secundaria para la elección de estudios universitarios: categorizada en cinco opciones (ninguna, poca, bastante, mucha, no se).
- Forma de acceso a la universidad: categorizada en seis opciones (selectividad, formación profesional, mayores de 25 años, desde otra carrera, plazas reservadas, otras).
- Obtención de becas por el hecho de ser una persona con discapacidad: compuesta por dos ítems: has disfrutado de ayudas para los estudios: categorizada en dos opciones (si/no) y pregunta abierta en caso afirmativo, en qué niveles educativos.
- Deseabilidad de los estudios universitarios elegidos: compuesta por dos ítems: realización de los estudios deseados categorizada en dos opciones (si/no), en caso negativo, por qué razones, pregunta abierta.
- Objetivos y expectativas con la que estudias la carrera elegida: pregunta abierta.
- Asistencia a clase: formada por dos ítems: asistencia a clase categorizada en seis opciones (a todas, a la mayoría, a la mitad,

a algunas, a muy pocas, a ninguna) y razones que le llevan a no asistir, pregunta abierta.

- Dedicación al estudio: categorizada en tres opciones (menos de dos horas, entre dos y cuatro, más de cuatro).
- Ayudas y apoyos: operacionalizada en dos ítems: necesidad de ayuda para cursar los estudios superiores en igualdad de oportunidades que los demás, categorizada en dos opciones (si/no) y exposición de las ayudas que precisa, pregunta abierta.
- Formación de los docentes: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Sensibilidad de los docentes: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Características del desplazamiento: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Disponibilidad de accesos: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Barreras arquitectónicas: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Baños adaptados: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Limitaciones asociadas a la discapacidad: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Trato diferente: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Sentimiento de igualdad con los compañeros: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).

- Satisfacción general por el trato recibido: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Proyección laboral: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Ayuda por parte de los compañeros: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Reserva de lugares en clase: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Deseo por participar en actividades extraacadémicas: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Participación en fiestas universitarias: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Salir de fiesta con compañeros: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Problemas de relación con los compañeros: categorizada en cinco opciones (nada, poco, bastante, mucho, no sé).
- Pertenencia a alguna asociación de personas con discapacidad: categorizada en dos opciones (si/no).
- Tipo de ayuda recibida en caso de pertenencia a una asociación: pregunta abierta.
- Razones que llevan al asociacionismo: categorizada en nueve opciones con posibilidad de respuesta múltiple (apoyo a las personas con discapacidad, apoyo a las familias, unión y fuerza, información y gestión de recursos, ayudas económicas, ocio y tiempo libre, servicios especializados, ayuda a domicilio, otras).

- Grado de importancia de las asociaciones de personas con discapacidad: categorizada en cinco opciones (ninguna/nada, poca/o, bastante, mucha/o, no sé).
- Ayuda de las asociaciones en la integración educativa: categorizada en cinco opciones (ninguna/nada, poca/o, bastante, mucha/o, no sé).
- Conocimiento de la existencia de asociaciones de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos: categorizada en cinco opciones (ninguna, pocas, bastantes, muchas, no sé).
- Importancia de la creación de una asociación universitaria de personas con discapacidad: compuesta por dos ítems: consideración de la importancia categorizada en dos opciones (sí/no) y objetivos a plantear en caso afirmativo, pregunta abierta.

Actitudes percibidas

- Valoración de capacidades y limitaciones compuesta por nueve ítems (1, 2, 4, 7, 8, 16, 21, 29 y 36) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).
- Reconocimiento/ negación de derechos: integrada por once ítems (6, 9, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 35, y 37) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).
- Implicación personal: conformada por siete ítems (3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo,

bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).

- Calificación genérica: compuesta por cuatro ítems (18, 24, 28 y 34) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).
- Asunción de roles: configurada por tres ítems (19, 30 y 33) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).

4.3.4.2. Variables del cuestionario destinado a docentes

Variables de identificación:

- Edad: categorizada en cuatro opciones (menos de 30 años, de 31 a 40 años, de 41 a 50 años y más de 50 años).
- Sexo: categorizada en dos opciones (hombre/mujer).
- Facultad o Escuela: categorizada en los cinco centros que componen la Universidad de Burgos (Facultad de Derecho, Facultad de Humanidades y Educación, Facultad de Ciencias, Escuela Politécnica Superior, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales).
- Departamento: categorizada en dieciséis departamentos: Biotecnología y Ciencia de los Alimentos, Ciencias de la Educación, Ciencias Históricas y Geografía, Construcciones Arquitectónicas e Ingeniería de la Construcción y del Terreno, Derecho Privado, Derecho Público, Didácticas Específicas, Economía Aplicada, Economía y Administración de Empresas,

Expresión Gráfica, Filología, Física, Ingeniería Civil, ingeniería Electromecánica, Matemáticas y Computación, Química.

- Experiencia docente: categorizada en cuatro opciones (menos de 5 años, de 6 a 10 años, de 11 a 20 años y más de 21 años).
- Contacto con personas con discapacidad: categorizada en dos opciones (si/no).
- Experiencia docente con estudiantes con discapacidad en la universidad: categorizada en cuatro opciones (ninguna, poca, bastante y mucha).

Variables de actitudes:

- Valoración de capacidades y limitaciones: compuesta por nueve ítems (1, 2, 4, 7, 8, 16, 21, 29 y 36) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo)
- Reconocimiento/ negación de derechos: integrada por once ítems (6, 9, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 35, y 37) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).
- Implicación personal: configurada por siete ítems (3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).
- Calificación genérica: conformada por cuatro ítems (18, 24, 28 y 34) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de

acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).

- Asunción de roles: constituida por tres ítems (19, 30 y 33) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).

4.3.4.3. Variables del cuestionario dirigido a estudiantes universitarios

Variables de identificación:

- Edad: categorizada en cuatro opciones (menos de 20 años, de 20 a 25 años, de 26 a 30 años y más de 31 años).
- Sexo: categorizada en dos opciones (hombre/mujer).
- Centro de estudios: categorizada en los cinco centros que componen la Universidad de Burgos (Facultad de Derecho, Facultad de Humanidades y Educación, Facultad de Ciencias, Escuela Politécnica Superior, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales).
- Titulación: categorizada en 22 titulaciones: Arquitectura Técnica, Ingeniería de Caminos Canales y Puertos, Ingeniería de Organización Industrial, Ingeniería Técnica Agrícola, Ingeniería Técnica de Obras Públicas Construcción, Ingeniería Técnica de Obras Públicas Transportes, Ingeniería Técnica de Informática de Gestión, Ingeniería Técnica Industrial Electrónica, Ingeniería Técnica Industrial Mecánica, Licenciatura en Ciencias y Tecnología de los Alimentos, Licenciatura en Químicas, Diplomatura en Empresariales, Diplomatura en Gestión y Administración Pública, Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, Licenciatura en Ciencias del Trabajo,

Licenciatura en Derecho, Diplomatura en Educación Social, Diplomatura en Terapia Ocupacional, Diplomaturas en Magisterio, Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Comunicación Audiovisual, Licenciatura en Humanidades.

- Curso: categorizada en cinco opciones (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto).
- Contacto con personas con discapacidad: categorizada en dos opciones (si/no).
- Niveles en los que han compartido clase con estudiantes con discapacidad: categorizada en cinco opciones con posibilidad de respuesta múltiple (infantil y primaria, secundaria obligatoria, bachiller, formación profesional, universidad).

Variables de actitudes:

- Valoración de capacidades y limitaciones: compuesta por nueve ítems (1, 2, 4, 7, 8, 16, 21, 29 y 36) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo)
- Reconocimiento/ negación de derechos: integrada por once ítems (6, 9, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 35, y 37) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).
- Implicación personal: configurada por siete ítems (3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en

desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).

- Calificación genérica: conformada por cuatro ítems (18, 24, 28 y 34) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).
- Asunción de roles: constituida por tres ítems (19, 30 y 33) categorizada en seis opciones (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, parcialmente de acuerdo, muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo).

4.4. PROCEDIMIENTO

Una vez editados los cuestionarios que incluían en la segunda parte, como ya se ha comentado, la “*Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad. Forma G*” de Verdugo, Arias y Jenaro (1994), se planificó el procedimiento de recogida de datos atendiendo por un lado a las consideraciones de representatividad y aleatoriedad de las muestras -excepto la de estudiantes con discapacidad, como ya se ha mencionado- y, por otro, a distintas estrategias que posibilitaran la obtención de datos en los diferentes centros y departamentos de la Universidad de Burgos.

Se editaron un total de 1700 cuestionarios, 60 dirigidos a alumnos y alumnas con discapacidad, 550 a docentes y 1150 a estudiantes.

Se destinaron los meses de octubre a diciembre de 2008 para realizar el reparto y recogida de cuestionarios. Se eligieron estos meses atendiendo a que se trataba de fechas óptimas para su aplicación.

A partir de este momento, el procedimiento a seguir fue diferente en función de las distintas poblaciones a las que iban dirigidos los cuestionarios utilizados.

4.4.1. Recogida de datos de la muestra de estudiantes con discapacidad

La recogida de datos procedente de la muestra de estudiantes con discapacidad ha sido posible gracias a la participación y ayuda recibida por parte de la persona responsable de la Unidad de Apoyo a Estudiante con Discapacidad. Se creyó conveniente su colaboración, pues de este modo se garantizaba la confidencialidad de las opiniones aportadas y la participación de los estudiantes dada la relación directa que mantienen con dicha profesional.

Primeramente le informamos de los objetivos de la investigación y le aportamos las instrucciones precisas para la adecuada cumplimentación del cuestionario. Posteriormente solicitamos se pusiera en contacto con los estudiantes con discapacidad matriculados en las distintas titulaciones y les pidiera la participación en la investigación de forma voluntaria y anónima.

Se le entregaron en octubre de 2008, 60 cuestionarios en formato impreso y asimismo se le envió copia en formato word a través del correo electrónico. Los cuestionarios han sido cumplimentados o bien a través de entrevista personal o bien por correo electrónico y la recogida de los datos se ha extendido hasta julio de 2009, llegando a un total de 30 a finales de ese mes, número que constituye el total de la muestra de estudiantes con discapacidad utilizada en nuestro estudio.

La descripción de las características de la muestra se desarrollará en el próximo capítulo, el cual se centra en el análisis de resultados del estudio dirigido a conocer las características y situación de los estudiantes con discapacidad.

4.4.2. Recogida de datos de la muestra de docentes

El reparto y recogida de cuestionarios entre el profesorado de la Universidad de Burgos se ha llevado a cabo por dos vías.

Una de ellas ha consistido en la distribución personal del cuestionario a los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación, de la cual somos docentes. La estrategia utilizada en esta ocasión ha sido visitar en su despacho a los profesores, comentarles los objetivos de la investigación, pedirles su colaboración para la realización de la misma, hacerles entrega del cuestionario, a la vez que se les aportaba un sobre con la dirección a la que debían dirigirlo una vez cumplimentado, y agradecerles de antemano su participación.

La otra vía, utilizada en el resto de los centros universitarios, ha sido posible gracias a la implicación de personas colaboradoras. Se las hizo entrega de un determinado número de cuestionarios que se encargaban de repartir entre los compañeros de sus respectivos centros, pidiéndoles la participación anónima en la investigación. Previamente se les dieron las instrucciones pertinentes sobre la entrega y cumplimentación del cuestionario, y se les proporcionó sobres con la dirección a la cual debían dirigir los cuestionarios cumplimentados.

La entrega de los cuestionarios se demoró algunos meses, pues aunque generalmente la respuesta fue en el tiempo establecido, en algunos casos hubo que recordarlo a través de correo electrónico. El proceso de recogida de información se extendió hasta junio de 2009.

De este modo hemos podido obtener datos de todos los departamentos de la Universidad de Burgos. El total de cuestionarios recibidos ha sido de 298 lo que implica un índice de participación elevado, superior al 50% de los cuestionarios repartidos. Dicho número constituye la muestra de docentes.

La descripción pormenorizada de esta muestra la realizaremos en el capítulo 6 dedicado al estudio de las actitudes de la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad.

4.4.3. Recogida de datos de la muestra de estudiantes universitarios

La aplicación del cuestionario a los estudiantes ha sido posible gracias a la colaboración de docentes de los distintos centros que se han ofrecido voluntariamente para recoger la información en las titulaciones en las que imparten docencia. En algunos casos nos posibilitaron el acceder a su clase para poder aplicar nosotras mismas el cuestionario a sus alumnos, y en otros casos eran ellos quienes se encargaban de hacerlo y enviarnoslos una vez cumplimentados.

Previamente se instruyó a los colaboradores para que la administración del cuestionario fuera correcta. Dado que el cuestionario es de rápida aplicación solicitamos a los docentes, que en la medida de lo posible, aplicaran los cuestionarios a los alumnos en su horario lectivo, para garantizar que las respuestas fueran individuales, rápidas y que la participación fuera más alta. Asimismo se les pidió que anotaran y nos hicieran llegar cualquier incidencia, anomalía o particularidad durante el proceso de recogida de datos.

En función del alumnado matriculado en cada titulación se repartió el número de cuestionarios necesario para que hubiese representatividad en la muestra. De este modo a finales de enero de 2009 disponíamos de 669 cuestionarios, los cuales constituyen el total de la muestra de estudiantes.

La descripción pormenorizada de esta muestra la realizaremos en el mencionado capítulo 6 dedicado al estudio de las actitudes de la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad.

4.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Los datos obtenidos han sido procesados de manera informática mediante el SPSS 18.0 para Windows PC, que por medio de un conjunto integrado de procedimientos de manipulación de datos para combinar ficheros, recodificar variables, manejar diferentes estadísticos, elaborar tablas y gráficos, etc., nos ha permitido analizar, comparar, contrastar e interpretar los resultados.

Primeramente se han definido, para cada uno de los cuestionarios, las variables y sus valores para ser codificados. Posteriormente, se introdujeron los datos de todos los cuestionarios estableciendo una base de datos para los estudiantes con discapacidad, otra para la de docentes y otra para la de estudiantes. Asimismo se crearon otras tres bases de datos específicas para los resultados relacionados con las actitudes en cada una de las muestras. En relación a esto, conviene mencionar que para el análisis de los datos obtenidos de las respuestas a la “*Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G*” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), fue preciso codificar de forma inversa en cuanto a los valores que le asigna la escala, los ítems de la escala que expresan valoración negativa (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34, 35 y 37). De este modo, una puntuación próxima a seis para cualquier ítem de la escala refleja una actitud positiva ante las personas con discapacidad.

Finalmente, se han utilizado diferentes estadísticos y pruebas en función de los análisis realizados: descriptivo, comparación de medias y tablas de contingencia. Los análisis utilizados son los siguientes:

- *Análisis descriptivo* de las variables de identificación, de las variables de características de los estudiantes con discapacidad y de las variables de estudio. Se han utilizado principalmente análisis de frecuencias (porcentaje de respuestas) en el caso de

variables nominales, descriptivas (media y desviación típica) para las variables escalares tipo Likert y análisis de respuestas múltiples para las variables con posibilidades de más de una opción .

- *Comparación de medias* con el fin de buscar diferencias significativas en función de las hipótesis planteadas. Para decidir los estadísticos de contraste se procedió, en primer lugar a analizar los supuestos básicos de normalidad (distribución normal). Tras comprobar que éste se cumplía se optó por la utilización de pruebas paramétricas: la Prueba T de Student para dos muestras independientes (sexo, contacto con personas con discapacidad...) y la Prueba ANOVA (y Bonferroni) para K muestras independientes (edad, centro, experiencia, curso...).
- *Tablas de contingencia*, para observar las relaciones entre las variables categóricas que se han medido.

CAPÍTULO 5

CARACTERÍSTICAS Y SITUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

CAPÍTULO 5

CARACTERÍSTICAS Y SITUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

“Creo que es mejor ir avanzando por nuestro sendero educativo sin hacer mucho ruido, pero sí demandando las medidas oportunas para llevar adelante un proyecto educativo como el mío, donde los recursos especiales son básicos para conseguirlo” (Apiñaniz, 2003, p. 195).

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo pretendemos acercarnos a los estudiantes universitarios con discapacidad que están cursando sus estudios en la Universidad de Burgos durante el curso 2008/2009, con el fin de conocer sus características y situación en distintos ámbitos. Para ello vamos a analizar los resultados del estudio realizado con el mencionado colectivo, centrándonos en algunos aspectos que pueden influir en su integración académica y social.

El conocimiento de las características, opiniones, experiencias y sentimientos de los estudiantes con discapacidad es de gran importancia para poder comprender sus necesidades, anhelos, dificultades... pues solo a través de una escucha activa podremos avanzar en el largo camino del respeto y aceptación de las diferencias.

Por ello, teniendo en cuenta a Madrid (2006) y Bilbao (2008), consideramos imprescindible que los estudiantes con discapacidad participen de forma activa en las distintas investigaciones que las

universidades promueven para mejorar la calidad de la enseñanza. Los estudiantes con discapacidad tienen mucho que decir y su voz debe trascender desde la universidad a la sociedad.

“La demostración y el esfuerzo han sido los pilares de mi vida... Una persona con discapacidad, desde muy corta edad tiene que escoger entre sacrificar una parte de su vida social, de su infancia, adolescencia y juventud, por una normalización de su vida adulta”... (Villar, 2003, p.155).

“En estos años he cursado la diplomatura de Magisterio y la licenciatura de Pedagogía, asistiendo a sus diferentes materias y utilizando diferentes adaptaciones... pero el elemento fundamental sin el cual nada de esto hubiera sido posible ha sido la ayuda y apoyo de mi familia en todo momento” (Sáez, 2003, p. 139).

Los datos que vamos a analizar en este capítulo se han recogido a partir del cuestionario específico *“Cuestionario sobre características y situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos y actitudes percibidas”* elaborado para la realización de la presente investigación. Dicho cuestionario, como ya se ha comentado, está estructurado en dos partes. La primera, nos permite conocer las características y situación de los alumnos y alumnas con discapacidad de la Universidad de Burgos en las variables sociodemográficas y las variables de estudio descritas pormenorizadamente en el capítulo cuarto. De manera resumida estas variables hacen referencia a factores de identificación, familiares, académicos, interacción con compañeros y asociacionismo.

La segunda parte se centra en el estudio de la variable actitudes, a través de la adaptación de la *“Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G”* (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). Dicha adaptación nos va a posibilitar conocer las actitudes percibidas por dichos estudiantes respecto a la discapacidad. El estudio detallado de las variables vinculadas a esta parte del cuestionario lo realizaremos en el capítulo siguiente,

dedicado a las “Actitudes de la Comunidad Universitaria hacia las Personas con Discapacidad” al considerar que resulta más coherente analizar de forma conjunta las actitudes hacia la discapacidad de los distintos colectivos universitarios, docentes, estudiantes y estudiantes con discapacidad, aunque en este caso se trate de actitudes percibidas.

Teniendo en cuenta el marco teórico y las investigaciones revisadas en la primera parte del presente trabajo, la información de este capítulo se organiza siguiendo el siguiente esquema: descripción de las características de la muestra, análisis descriptivo de los resultados en función de las variables de estudio, análisis comparativo entre variables, discusión de resultados y conclusiones.

En el primer bloque describimos las características de la muestra participante en cada una de las variables sociodemográficas que conforman la primera parte del instrumento utilizado: sexo, edad, centro de estudios, titulación, curso, tipo de discapacidad, causa y momento de aparición de la misma, grado de minusvalía y evolución de la discapacidad.

El segundo punto lo destinamos al análisis descriptivo de los datos en función de las variables de estudio, es decir a la presentación del recuento de frecuencias y porcentajes de las respuestas proporcionadas por los estudiantes con discapacidad en cada una de las siguientes variables: factores familiares, académicos, relaciones entre compañeros y asociacionismo.

En el tercer apartado nos centraremos en el análisis comparativo entre diversas variables de resultados presentando las tablas de contingencia en las que se registra y analiza la relación entre dichas variables.

En cuarto lugar abordamos la discusión de los resultados agrupando la información en torno a las variables de estudio.

Por último, recogemos las principales aportaciones de este estudio, a modo de conclusiones.

5. 1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

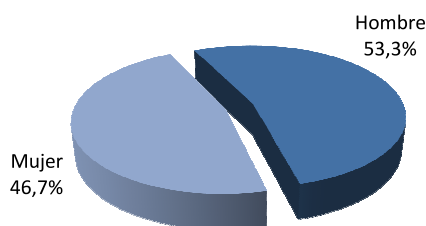
La población de estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos en el curso 2008-2009 estaba configurada por 56 sujetos, de los cuales 30 eran alumnas y 26 alumnos.

En el capítulo cuarto, dedicado al diseño de la investigación, se comentó que en el caso de los estudiantes con discapacidad se distribuyó el cuestionario, objeto de la presente investigación, a la totalidad de la población a través de la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad. La muestra definitiva ha quedado configurada por 30 estudiantes que han cumplimentado el cuestionario, lo cual constituye el 53.57% del total de la población.

Respecto al reparto de la muestra según el sexo, de los 30 participantes, 16 son alumnos, lo que corresponde al 53.3% y las 14 restantes son alumnas, lo que representa el 46.7% del total. La siguiente tabla y su gráfica correspondiente representan esta distribución.

| SEXO | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--------|------------|-------------------|
| Hombre | 16 | 53,3 |
| Mujer | 14 | 46,7 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.1. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad según el sexo



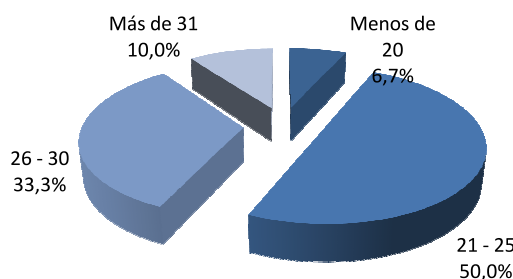
Gráfica 5.1. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad según el sexo

Si atendemos a la distribución de los participantes en función de la edad, observamos que si bien el 50% se encuentra entre los 21 y 25 años, también encontramos un porcentaje importante, el 33.3%, en la franja de edad que va de 26 a 30 años.

La tabla y gráfica siguientes representan la distribución de la muestra según la edad de los alumnos y alumnas con discapacidad participantes.

| EDAD EN AÑOS | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--------------|------------|-------------------|
| Menos de 20 | 2 | 6,7 |
| 21 - 25 | 15 | 50,0 |
| 26 - 30 | 10 | 33,3 |
| Más de 31 | 3 | 10,0 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.2. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad atendiendo a la edad



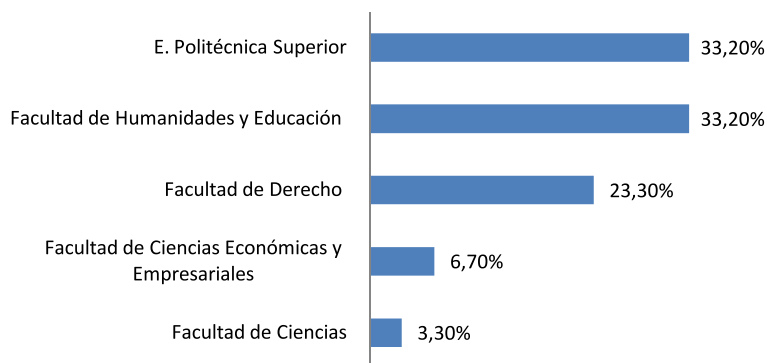
Gráfica 5.2. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad atendiendo a la edad

El reparto de los estudiantes con discapacidad por centros queda representado en la siguiente tabla y su gráfica correspondiente. Como puede verse, la mayoría de los estudiantes se encuentran adscritos a la Escuela Politécnica Superior y a la Facultad de Humanidades y Educación, correspondiendo en cada caso el 33.3% del total. Le siguen en

representatividad la Facultad de Derecho¹, con el 23.3% y la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales que alberga al 6.7% de la muestra. En el último puesto se ubica la Facultad de Ciencias con el 3.3% de la muestra. Podemos ver por tanto que en este estudio han participado estudiantes con discapacidad de todos los centros de la Universidad de Burgos.

| CENTRO DONDE CURSAN SUS ESTUDIOS | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---|------------|-------------------|
| Facultad de Ciencias | 1 | 3,3 |
| Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales | 2 | 6,7 |
| Facultad de Derecho | 7 | 23,3 |
| Facultad de Humanidades y Educación | 10 | 33,3 |
| E. Politécnica Superior | 10 | 33,3 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.3. Distribución de la muestra de estudiantes atendiendo al centro en el que cursan sus estudios



Gráfica 5.3. Distribución de la muestra de estudiantes atendiendo al centro en el que cursan sus estudios

La distribución por titulaciones queda reflejada en la siguiente tabla y su gráfica correspondiente. En este sentido, la mayor representación

¹ Durante la realización de este trabajo se está debatiendo la adscripción del título de Grado en Relaciones Laborales o bien a la Facultad de Derecho o a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Nosotros hemos optado por incluirla dentro de la Facultad de Derecho, de manera que al número de alumnos de esta Facultad hemos añadido el perteneciente a la Escuela de Relaciones Laborales, Escuela Adscrita a la Universidad de Burgos en el momento de la realización del presente trabajo.

corresponde a la titulación de Derecho con el 20 % y le seguiría Magisterio – en sus distintas especialidades- con un 16.6%. En tercer lugar estaría Arquitectura Técnica con el 13.3% y Educación Social con un 10% en cuarto lugar. Les seguirían Ingeniería Técnica Industrial y Empresariales, con un 6.7% cada una. En el resto de las titulaciones representadas hay un estudiante matriculado, lo que supone el 3.3% de la muestra.

| TITULACIÓN | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--|------------|-------------------|
| D. Arquitectura Técnica | 4 | 13,3 |
| L. Caminos, Canales y Puertos | 1 | 3,3 |
| L. Ciencia y Tecnología de los Alimentos | 1 | 3,3 |
| L. Derecho | 6 | 20,0 |
| D. Educación Social | 3 | 10,0 |
| D. Empresariales | 2 | 6,7 |
| L. Humanidades | 1 | 3,3 |
| D. Informática de Gestión | 1 | 3,3 |
| D. Ingeniería Técnica Industrial | 2 | 6,7 |
| D. Maestro | 5 | 16,6 |
| D. Obras Públicas | 1 | 3,3 |
| L. Organización Industrial | 1 | 3,3 |
| D. Relaciones Laborales | 1 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.4. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad atendiendo a la titulación en la que se encuentran matriculados

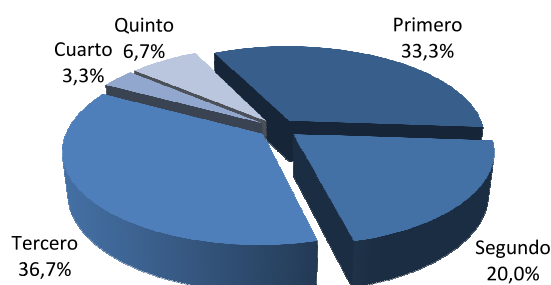


Gráfica 5.4. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad atendiendo a la titulación en la que se encuentran matriculados

A continuación recogemos la distribución de los estudiantes en función del curso en el que se encuentran matriculados con el mayor número de asignaturas. Observamos que la mayoría de las titulaciones de nuestra universidad son de primer ciclo y esto hace que los estudiantes se encuentren matriculados principalmente en los tres primeros cursos. La siguiente tabla y su gráfica correspondiente nos ofrecen estos datos.

| CURSO | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---------|------------|-------------------|
| Primero | 10 | 33,3 |
| Segundo | 6 | 20,0 |
| Tercero | 11 | 36,7 |
| Cuarto | 1 | 3,3 |
| Quinto | 2 | 6,7 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.5. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad según el curso en el que están matriculados



Gráfica 5.5. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad según el curso en el que están matriculados

Como se ha comentado anteriormente, el objetivo del presente capítulo es conocer con cierta profundidad las características de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos. Por ello además de las variables sociodemográficas mencionadas, que se analizarán también en el estudio de docentes y estudiantes, vamos a describir una serie de variables de interés, relacionadas con la discapacidad: tipo de discapacidad,

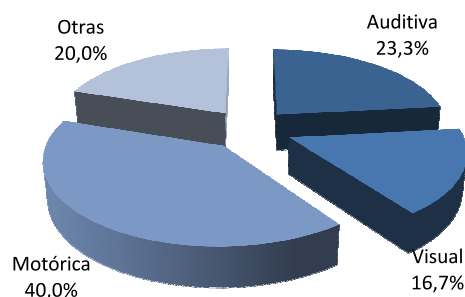
causa de la misma, momento de aparición, evolución a lo largo del tiempo y grado de minusvalía. A continuación pasamos a explicar la muestra teniendo en cuenta estas variables.

Respecto al tipo de discapacidad, observamos que la mayoría de los participantes, el 40%, presentan discapacidad motórica. Les sigue a cierta distancia los estudiantes con discapacidad auditiva, el 23.3%. En tercer lugar nos encontramos los estudiantes que presentan otras discapacidades, el 20%. Y finalmente, los estudiantes con discapacidad visual, el 16.7%. Conviene señalar, respecto al apartado de “otras discapacidades” que cuatro de los seis estudiantes que han respondido esta opción identifican su discapacidad como: enfermedad cardíaca, enfermedad crónica, enfermedad interna y enfermedad mental.

La siguiente tabla y su gráfica correspondiente representan la distribución de los estudiantes según el tipo de discapacidad.

| TIPO DE DISCAPACIDAD | Frecuencia | Porcentaje válido |
|----------------------|------------|-------------------|
| Auditiva | 7 | 23,3 |
| Visual | 5 | 16,7 |
| Motórica | 12 | 40,0 |
| Otras | 6 | 20,0 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.6. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad según el tipo de discapacidad



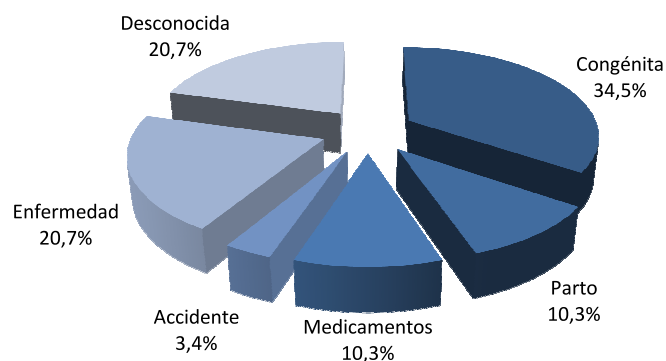
Gráfica 5.6. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad según el tipo de discapacidad

Si atendemos a la etiología de la discapacidad, podemos afirmar que la causa congénita es la predominante, en el 34.5% de los casos. Le sigue, en segundo lugar, la enfermedad como causa que explica el 20.7% de las discapacidades. Los medicamentos y problemas en el parto, justifican el 10.3% en ambos casos y los accidentes, el 3.4%. Al hablar de este apartado de etiología conviene mencionar que el 20.7% de las personas que participan desconocen la causa de su discapacidad.

La tabla y gráfica siguientes representan la distribución de la muestra en función de la causa de la discapacidad.

| CAUSA | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | |
|----------|--------------|------------|-------------------|-------|
| Válidos | Congénita | 10 | 33,3 | 34,5 |
| | Parto | 3 | 10,0 | 10,3 |
| | Medicamentos | 3 | 10,0 | 10,3 |
| | Accidente | 1 | 3,3 | 3,4 |
| | Enfermedad | 6 | 20,0 | 20,7 |
| | Desconocida | 6 | 20,0 | 20,7 |
| | Total | 29 | 96,7 | 100,0 |
| Perdidos | No Contesta | 1 | 3,3 | |
| Total | | 30 | 100,0 | |

Tabla 5.7. Distribución de la muestra según la causa de la discapacidad

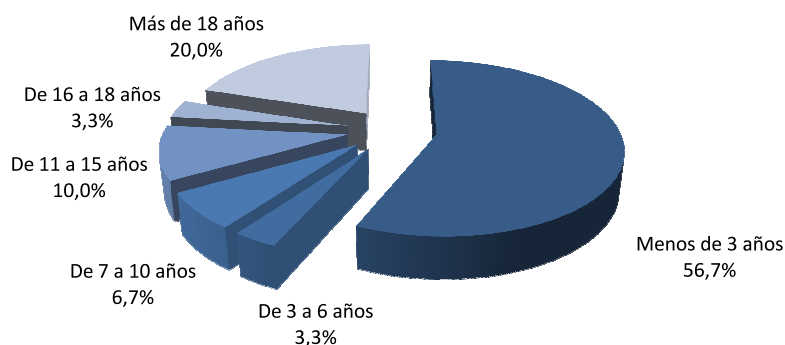


Gráfica 5.7. Distribución de la muestra según la causa de la discapacidad

Si analizamos el momento de aparición de la discapacidad observamos que las respuestas nos indican que ésta se produce en edades tempranas, respondiendo antes de los 3 años, más de la mitad de los casos, 56.7%. El resto se distribuye a lo largo del ciclo vital, en la infancia, de 3 a 10 años, con un 10%, en la adolescencia, de 11 a 18, con un 13.3 % de respuestas y en la madurez, después de los 18 años, con un 20%. La tabla y gráfica siguientes reflejan este hecho.

| MOMENTO DE APARICIÓN | Frecuencia | Porcentaje válido |
|----------------------|------------|-------------------|
| Menos de 3 años | 17 | 56,7 |
| De 3 a 6 años | 1 | 3,3 |
| De 7 a 10 años | 2 | 6,7 |
| De 11 a 15 años | 3 | 10,0 |
| De 16 a 18 años | 1 | 3,3 |
| Más de 18 años | 6 | 20,0 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.8. Distribución de la muestra atendiendo al momento de aparición de la discapacidad



Gráfica 5.8. Distribución de la muestra atendiendo al momento de aparición de la discapacidad

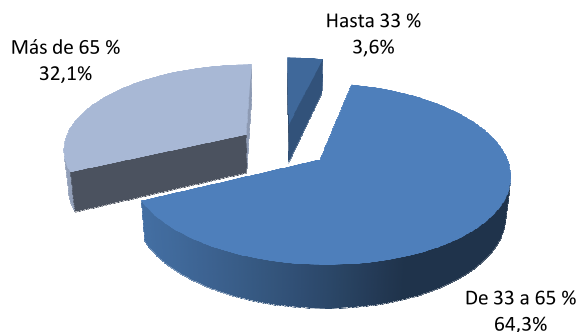
Otro aspecto a considerar, ha sido el grado de minusvalía que presentan los estudiantes con discapacidad, el cual se ha valorado en función del certificado de discapacidad emitido por la administración competente. En este sentido, comprobamos que la mayor parte de los encuestados, el 64.3%, son personas cuyo grado de minusvalía se

encuentra entre el 33 y el 65%. Un 32.1% de la muestra presenta un grado superior al 65% y sólo el 3.6% corresponde a estudiantes cuya minusvalía es inferior al 33%.

La tabla y gráfica siguientes representan la distribución de la muestra en función del grado de minusvalía.

| GRADO DE MINUSVALÍA | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|---------------------|--------------|------------|------------|-------------------|
| Válidos | Hasta 33 % | 1 | 3,3 | 3,6 |
| | De 33 a 65 % | 18 | 60,0 | 64,3 |
| | Más de 65 % | 9 | 30,0 | 32,1 |
| | Total | 28 | 93,3 | 100,0 |
| Perdidos | No Contesta | 2 | 6,7 | |
| | Total | 30 | 100,0 | |

Tabla 5.9. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad en función del grado de minusvalía

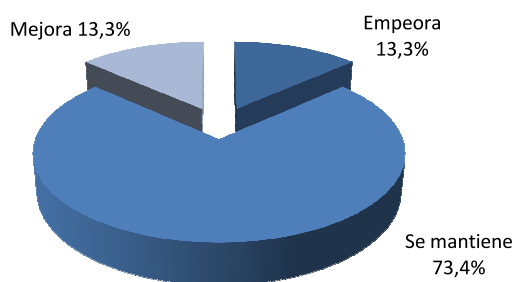


Gráfica 5.9. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad en función del grado de minusvalía

Respecto a la evolución de la discapacidad, podemos ver que en la mayor parte de la muestra, el 73.3%, la discapacidad se mantiene. Distribuyéndose el 26.6% restante de manera equitativa entre los que empeoran y mejoran a lo largo del tiempo. Esta distribución queda reflejada en la tabla y gráfica siguientes.

| EVOLUCIÓN DE LA DISCAPACIDAD | Frecuencia | Porcentaje válido |
|------------------------------|------------|-------------------|
| Empeora | 4 | 13,3 |
| Se mantiene | 22 | 73,3 |
| Mejora | 4 | 13,3 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.10. Distribución de la muestra en función del la evolución de la discapacidad



Gráfica 5.10. Distribución de la muestra en función del la evolución de la discapacidad

5. 2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO SEGÚN LAS VARIABLES DE ESTUDIO

Una vez definidas las características de la muestra en función de las variables sociodemográficas, a continuación mostramos los resultados obtenidos en cada una de las variables de estudio.

En la muestra de estudiantes con discapacidad, las variables de estudio, tal y como ya se ha comentado, son: factores familiares, académicos, relaciones entre compañeros y asociacionismo..

5.2.1. Factores familiares

En esta variable de estudio hemos creído interesante conocer aspectos vinculados a la vida familiar de los estudiantes con discapacidad como el domicilio habitual y las personas que conviven en el mismo, el nivel de estudios y ocupación del padre y de la madre, el tipo de relación que mantienen con sus padres y la existencia o no de ayudas técnicas en

el ámbito familiar. Por tanto, las variables referidas a los factores familiares han sido analizadas a través de los seis ítems del cuestionario que quedan recogidos en la siguiente tabla.

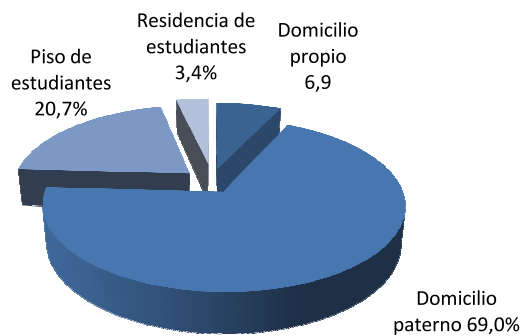
| ITEMS | |
|--|---|
| DOMICILIO HABITUAL Y PERSONAS CON LAS QUE CONVIVEN | 11. ¿Dónde vives habitualmente? |
| | 12. ¿Qué personas conviven contigo en el domicilio familiar? |
| NIVEL DE ESTUDIOS Y OCUPACIÓN DE LOS PADRES | 13. ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres? |
| | 14. ¿Cuál es la ocupación de tus padres? |
| RELACIÓN CON LOS PADRES | 15. ¿Cómo calificarías la relación con cada tus padres? |
| AYUDAS TÉCNICAS EN EL CONTEXTO FAMILIAR | 16. ¿En el ámbito familiar dispones de las ayudas técnicas que precisas para tu autonomía personal? |

Tabla 5.11. Ítems relacionados con los factores familiares

La variable domicilio habitual y personas con las que conviven los estudiantes con discapacidad, ha sido analizada a través de dos preguntas. Los datos aportados por la pregunta referida a dónde residen habitualmente, nos permiten comprobar que el 69 % de los participantes refiere vivir en el domicilio paterno. No obstante conviene destacar que un 20.7% reside durante el curso académico en pisos de estudiantes. Asimismo un 6.9% reside en un domicilio diferente al paterno. Las siguientes tabla y gráfica nos permiten apreciar estos datos.

| DOMICILIO HABITUAL | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|--------------------|---------------------------|------------|------------|-------------------|
| Válidos | Domicilio propio | 2 | 6,6 | 6,9 |
| | Domicilio paterno | 20 | 66,7 | 69,0 |
| | Piso de estudiantes | 6 | 20,0 | 20,7 |
| | Residencia de estudiantes | 1 | 3,3 | 3,4 |
| | Total | 29 | 96,7 | 100,0 |
| Perdidos | No Contesta | 1 | 3,3 | |
| Total | | 30 | 100,0 | |

Tabla 5.12. Domicilio habitual de los estudiantes con discapacidad

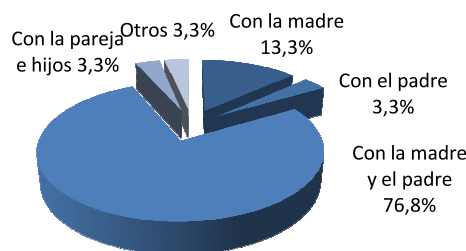


Gráfica 5.11. Domicilio habitual de los estudiantes con discapacidad

Por su parte, el análisis de la cuestión referida a las personas que conviven en el domicilio familiar, confirma que la mayoría de los estudiantes con discapacidad de la UBU convive con sus padres, el 93.3%, bien con ambos, el 76.7%, o solo con uno de ellos, el 13.3% con la madre y el 3.3% con el padre. También observamos que el 3.3% reside con su pareja e hijos. Estos datos los vemos en la tabla que presentamos a continuación y su gráfica correspondiente.

| CONVIVEN DOMICILIO FAMILIAR | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-----------------------------|------------|-------------------|
| Con la madre | 4 | 13,3 |
| Con el padre | 1 | 3,3 |
| Con la madre y el padre | 23 | 76,7 |
| Con la pareja e hijos | 1 | 3,3 |
| Otros | 1 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.13. Personas con las que conviven en el domicilio familiar

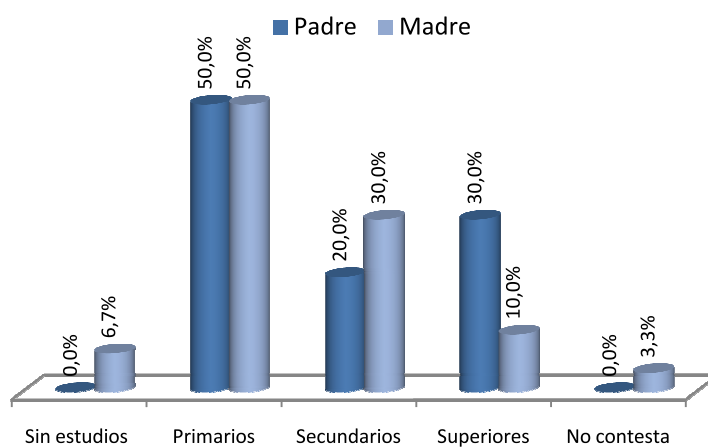


Gráfica 5.12. Personas con las que convive en el domicilio familiar

El nivel de estudios y ocupación de los padres se ha medido a través de dos preguntas. En el caso del nivel de estudios se ofrecían cinco alternativas de respuesta, a elegir una para cada padre. Los datos referidos se muestran en la tabla y gráfica que mostramos a continuación.

| NIVEL DE ESTUDIOS | Padre | Madre |
|-------------------|-------------|-------------|
| Sin estudios | 0,0% | 6,7% |
| Primarios | 50,0% | 50,0% |
| Secundarios | 20,0% | 30,0% |
| Superiores | 30,0% | 10,0% |
| No contesta | 0,0% | 3,3% |
| Total (N) | 100,0% (30) | 100,0% (30) |

Tabla 5.14. Nivel de estudios del padre y la madre



Gráfica 5.13. Nivel de estudios de los padres

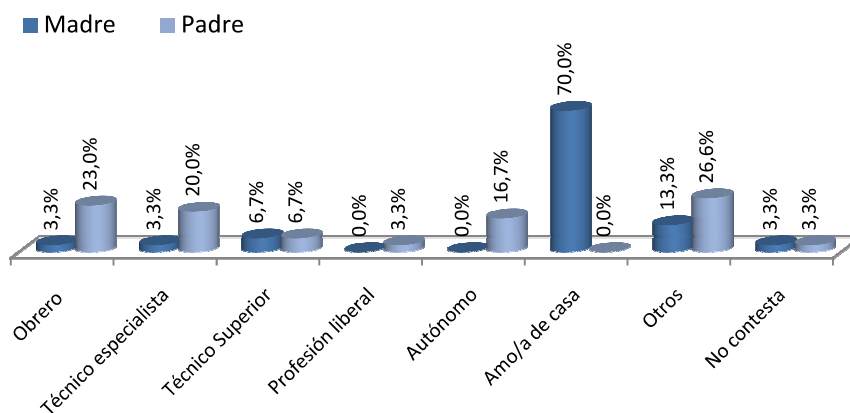
Podemos observar que la mitad de los padres y madres de la muestra participante tiene estudios primarios. Asimismo, se aprecia que el porcentaje de padres con estudios superiores es mayor al de madres, 30% frente a 10%. Por otra parte en el caso de las madres también nos

encontramos con un pequeño porcentaje que no tiene ningún tipo de estudios, el 6.7% o que no contesta, el 3.3%.

Por otro lado, el análisis de la variable ocupación de los padres nos indica que ésta es muy variada en el caso de los padres (obrero, el 23%; técnico especialista, el 20%; autónomo, el 16.7%, otras ocupaciones, el 26.3%) frente a la ocupación de las madres, quienes en su mayoría se dedican a las labores del hogar, el 70%. Solo el 26.6% de las madres de los estudiantes que han contestado a la pregunta, trabaja fuera del hogar. La tabla y gráfica siguientes representan la ocupación del padre y la madre.

| OCUPACIÓN | Padre | Madre |
|----------------------|----------------|----------------|
| Obrero | 23,0% | 3,3% |
| Técnico especialista | 20,0% | 3,3% |
| Técnico Superior | 6,7% | 6,7% |
| Profesión liberal | 3,3% | 0,0% |
| Autónomo | 16,7% | 0,0% |
| Amo/a de casa | 0,0% | 70,0% |
| Otros | 26,6% | 13,3% |
| No contesta | 3,3% | 3,3% |
| Total (N) | 100,0% (30) | 100,0% (30) |

Tabla 5.15. Ocupación del padre y la madre

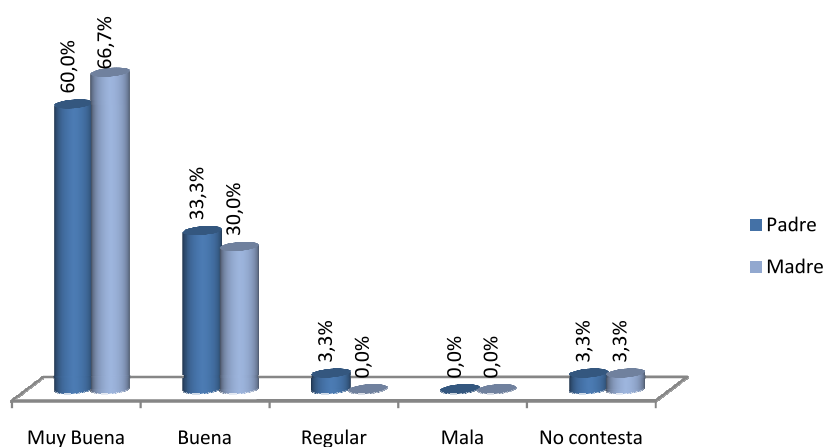


Gráfica 5.14. Ocupación del padre y la madre

La relación del estudiante con sus padres, analizada mediante una pregunta en la que se ofrecían cuatro opciones de respuesta, nos muestra que es muy buena (60% con el padre y 66.7% con la madre) o buena (33.3% frente a 30%). Se aprecia, asimismo, una cierta mejor relación con la madre, ya que la respuesta de una relación regular es dada en relación al padre. Ninguno de los participantes comenta tener una mala relación con sus padres. Estos datos los podemos apreciar en la tabla y gráfica que presentamos a continuación.

| RELACIÓN | Padre | Madre |
|-------------|-------------|-------------|
| Muy Buena | 60,0% | 66,7% |
| Buena | 33,3% | 30,0% |
| Regular | 3,3% | 0,0% |
| Mala | 0,0% | 0,0% |
| No contesta | 3,3% | 3,3% |
| Total (N) | 100,0% (30) | 100,0% (30) |

Tabla 5.16. Relación con los padres

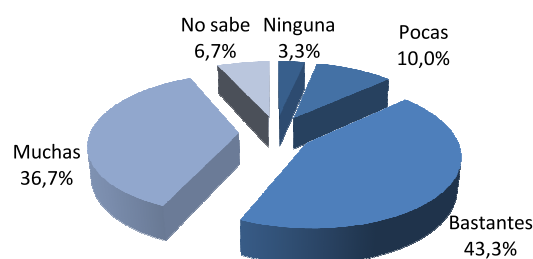


Gráfica 5.15 Relación con los padres

La disposición en el ámbito familiar de las ayudas técnicas necesarias para la autonomía personal del estudiante con discapacidad, ha sido valorada con una pregunta en la que se proponen cinco opciones de respuesta. La suma de las respuestas que reflejan bastantes (43.3%) y muchas ayudas (36.7%) corresponde a la mayoría, el 80%, de los participantes. Por el contrario, el 13.3% restante, comenta que pocas (10%) o ninguna (3.3%). Estos datos quedan reflejados en la siguiente tabla y gráfica correspondiente.

| AYUDAS TÉCNICAS | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-----------------|------------|-------------------|
| Ninguna | 1 | 3,3 |
| Pocas | 3 | 10,0 |
| Bastantes | 13 | 43,3 |
| Muchas | 11 | 36,7 |
| No sabe | 2 | 6,7 |
| Total | 30 | 100 |

Tabla 5.17. Ayudas técnicas disponibles en el ámbito familiar



Gráfica 5.16. Ayudas técnicas disponibles en el ámbito familiar

5.2.2. Factores académicos referidos a los niveles de escolarización anteriores a la Universidad

La variable factores académicos en los niveles anteriores al universitario, ha sido analizada a través de los seis ítems del cuestionario

que quedan recogidos en la siguiente tabla. En esta variable de estudio hemos considerado interesante preguntar a los y las estudiantes con discapacidad sobre diversos aspectos vinculados a su escolarización anterior al nivel universitario como: tipo de escolarización, recursos utilizados y adaptaciones necesitadas y dificultades encontradas.

| ITEMS | |
|-------------------------|--|
| TIPO DE ESCOLARIZACIÓN | 17. ¿Dónde realizaste tus estudios anteriores a los universitarios? |
| | 18. ¿Cómo te gustaría realizar los estudios primarios y secundarios si los tuvieras que realizar de nuevo? |
| RECURSOS Y ADAPTACIONES | 19. ¿Qué recursos has tenido en los estudios primarios y secundarios? (opción múltiple) |
| | 20. ¿Qué tipo de adaptaciones has necesitado? (opción múltiple) |
| DIFICULTADES ENCONTADAS | 21. ¿Cuántos cursos has repetido en tus estudios de primaria o secundaria? |
| | 22. ¿Qué dificultades has encontrado en los estudios primarios y secundarios? (pregunta abierta) |

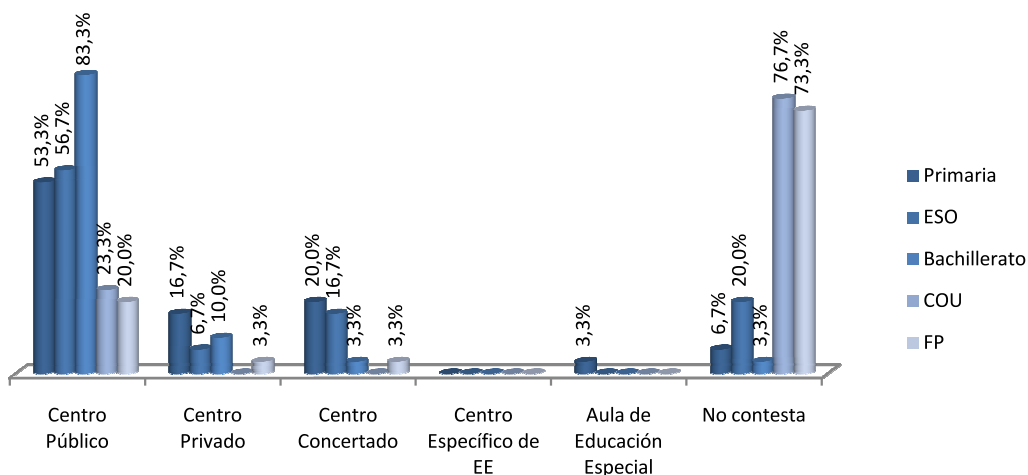
Tabla 5. 18. Ítems relacionados con los factores académicos en los niveles anteriores al universitario

El tipo de escolaridad que los estudiantes universitarios con discapacidad han recibido durante los estudios anteriores a los actuales ha sido analizado por medio de dos preguntas que nos permiten conocer, por una parte, el tipo de escolarización que han recibido y por otro, la que desearían, en caso de poder volver atrás.

El análisis del tipo de escolarización recibida en sus estudios previos a los actuales, se ha realizado a través de una pregunta en la que se mostraban seis opciones de respuesta para cada uno de los cinco posibles niveles de escolaridad anterior a la universidad. En la tabla y gráfica siguientes se presenta el porcentaje de respuestas de dichos estudiantes en cada uno de los niveles educativos.

| ESTUDIOS | Primaria | ESO | Bachillerato | COU | FP |
|----------------------------|----------------|----------------|----------------|--------------|--------------|
| Centro Público | 53,3% | 56,7% | 83,3% | 23,3% | 20,0% |
| Centro Privado | 16,7% | 6,7% | 10,0% | 0,0% | 3,3% |
| Centro Concertado | 20,0% | 16,7% | 3,3% | 0,0% | 3,3% |
| Centro Específico de EE | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| Aula de Educación Especial | 3,3% | 0,0% | 0,0% | 0,0% | 0,0% |
| No contesta | 6,7% | 20,0% | 3,3% | 76,7% | 73,3% |
| Total (N base) | 100,0% (30) | 100,0% (30) | 100,0% (30) | 100% (30) | 100% (30) |

Tabla 5.19. Estudios anteriores a los universitarios



Gráfica 5.17. Estudios anteriores a los universitarios

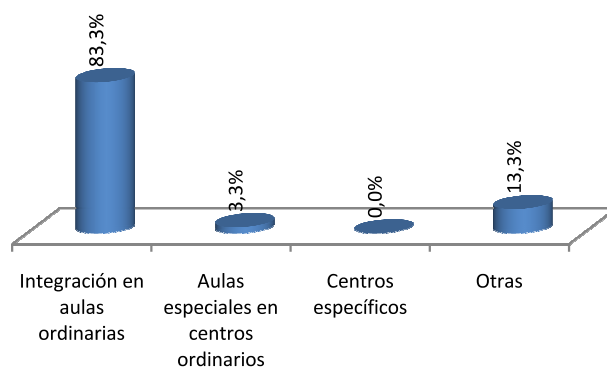
Las respuestas reflejan que la mayoría de los estudiantes con discapacidad ha recibido una escolarización integrada en centros públicos. En primaria se observa una mayor variedad, destacando la enseñanza pública 53.3% frente al resto de opciones (privada, concertada, en centros específicos o en aulas de educación especial) que suma el 40%. En educación secundaria se observa prácticamente lo mismo, el 56.6% frente al 23.4%, si bien es cierto que en este caso es mayor el número de personas que no contesta debido a que no han seguido esta opción. En

bachillerato, la elección de enseñanza pública, 83.3% supera enormemente a las demás, 13.3%. En COU, los que contestan, refieren que han acudido a centros públicos y en Formación Profesional, el porcentaje sigue siendo a favor de la enseñanza pública, el 20% frente al 6.6%.

Por su parte, el análisis del tipo de modalidad educativa que elegirían en caso de poder volver hacia atrás en el tiempo y repetir los estudios primarios y secundarios, ha sido estudiado a través de una pregunta en la que se proponen cuatro opciones de respuesta a elegir una. Tal y como se puede apreciar en la tabla y gráfica siguientes el 83.3% de los estudiantes con discapacidad de nuestra Universidad, si pudiera volver a iniciar su escolaridad, elegiría la integración en aulas ordinarias. Por el contrario nadie elegiría la opción centros específicos y el 3.3% optaría por la escolarización en aulas especiales en centros ordinarios.

| MODALIDAD EDUCATIVA | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--|------------|-------------------|
| Integración en aulas ordinarias | 25 | 83,3 |
| Aulas especiales en centros ordinarios | 1 | 3,3 |
| Centros específicos | 0 | 0,0 |
| Otras | 4 | 13,3, |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.20. Modalidad educativa que elegirían si pudieran repetir los estudios primarios y secundarios



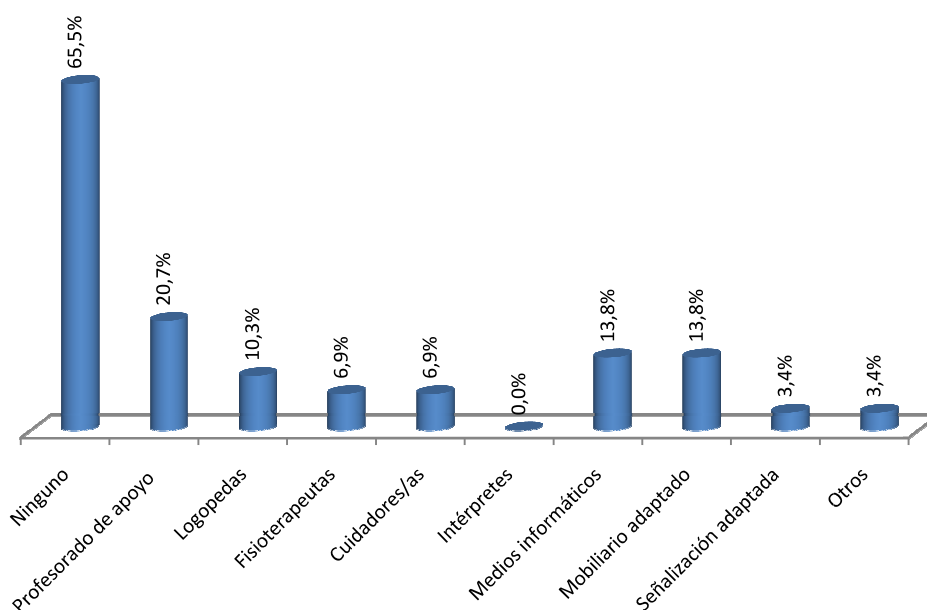
Gráfica 5.18. Modalidad educativa que elegiría si pudiera repetir los estudios primarios y secundarios

Otro aspecto importante a conocer, dentro de este apartado de escolarización previa a la universitaria, es el referido a los recursos de apoyo que los estudiantes con discapacidad han utilizados a lo largo de los estudios anteriores a los universitarios y las adaptaciones que han precisado a lo largo de los distintos niveles.

El análisis de los recursos utilizados se ha realizado por medio de una pregunta con diez alternativas de elección múltiple, es decir con la posibilidad de marcar más de una respuesta. La tabla y gráfica siguientes reflejan los porcentajes de casos, tras la recodificación de la variable para conjuntos de respuesta múltiple.

| RECURSOS | Recuento | Porcentaje (sobre los casos) |
|-----------------------|----------|---------------------------------|
| Ninguno | 19 | 65,5 % |
| Profesorado de apoyo | 6 | 20,7 % |
| Logopedas | 3 | 10,3 % |
| Fisioterapeutas | 2 | 6,9 % |
| Cuidadores/as | 2 | 6,9 % |
| Intérpretes | 0 | 0,0% |
| Medios informáticos | 4 | 13,8 % |
| Mobiliario adaptado | 4 | 13,8 % |
| Señalización adaptada | 1 | 3,4 % |
| Otros | 1 | 3,4 % |
| N | 29 | |

Tabla 5.21. Recursos utilizados durante la etapa escolar



Gráfica 5.19. Recursos utilizados durante la etapa escolar

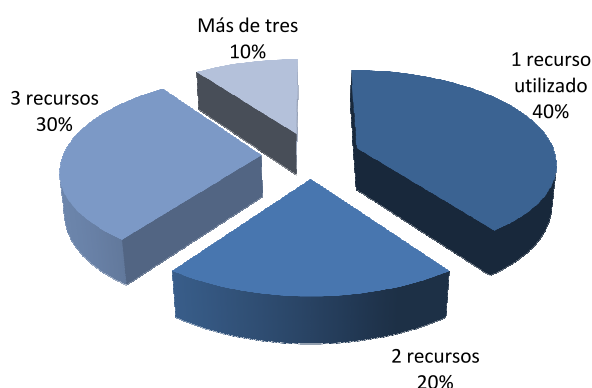
Los resultados obtenidos muestran que el 65.5% comenta que no ha empleado ningún tipo de recurso específico de apoyo para poder llevar a cabo sus estudios. Sin embargo hay que destacar que el porcentaje restante, el 34.5%, sí ha necesitado de estos recursos a lo largo de su etapa escolar. Se observa que los recursos más utilizados son los vinculados a recursos humanos, el profesorado de apoyo, 20.7%, seguidos de recursos materiales y tecnológicos, como son medios informáticos y mobiliario adaptado con un 13.8% en cada caso, en cuarto lugar se encontraría otro recurso humano, el logopeda, con un 10.3%. En el extremo opuesto, los recursos menos utilizados en estas etapas de escolarización son la señalización adaptada, que solamente la remarca el 3.4% de los encuestados y los fisioterapeutas y cuidadores que son utilizados por un 6.9% en cada caso.

Asimismo podemos comprobar que de las 10 personas que reciben apoyos, el 60% han precisado de más de un recurso, y de los cuales la

mitad, el 30%, ha utilizado tres recursos, tal y como se muestra en la tabla y gráfica siguientes.

| Nº de RECURSOS | Recuento | Porcentaje |
|---------------------|----------|------------|
| 1 recurso utilizado | 4 | 40 % |
| 2 recursos | 2 | 20 % |
| 3 recursos | 3 | 30 % |
| Más de tres | 1 | 10 % |
| Total | 10 | 100,0% |

Tabla 5.22. Número de recursos utilizados durante las etapas escolares anteriores a la Universidad

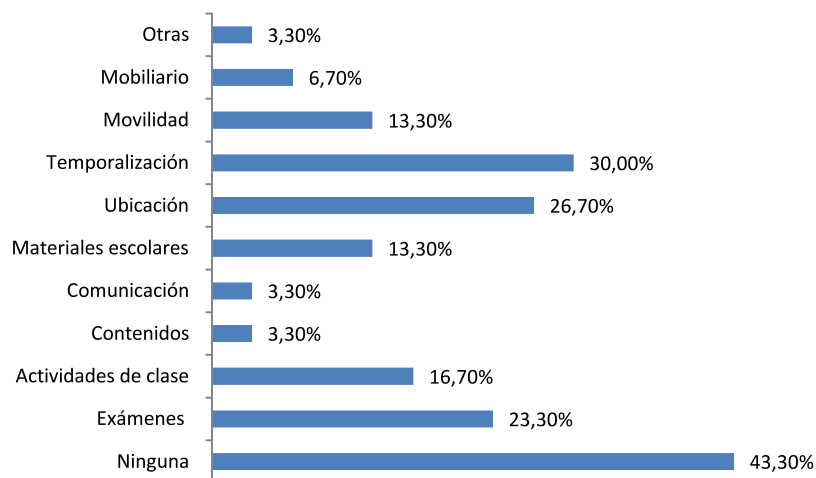


Gráfica 5.20. Número de recursos utilizados durante las etapas escolares anteriores a la Universidad

Respecto al análisis de las adaptaciones curriculares que los estudiantes universitarios con discapacidad han necesitado a lo largo de su escolaridad, éste ha seguido un proceso similar al anteriormente mencionado, ofreciendo una pregunta de elección múltiple aunque en este caso con once alternativas. Las siguientes tabla y gráfica reflejan los porcentajes de casos, tras la recodificación de la variable para conjuntos de respuesta múltiple.

| ADAPTACIONES | Recuento | Porcentaje (sobre los casos) |
|----------------------|----------|---------------------------------|
| Ninguna | 13 | 43,3% |
| Exámenes | 7 | 23,3% |
| Actividades de clase | 5 | 16,7% |
| Contenidos | 1 | 3,3% |
| Comunicación | 1 | 3,3% |
| Materiales escolares | 4 | 13,3% |
| Ubicación | 8 | 26,7% |
| Temporalización | 9 | 30,0% |
| Movilidad | 4 | 13,3% |
| Mobiliario | 2 | 6,7% |
| Otras | 1 | 3,3% |
| N | | 30 |

Tabla 5.23. Adaptaciones necesitadas durante las etapas escolares anteriores a la Universidad



Gráfica 5.21. Adaptaciones necesitadas durante las etapas escolares anteriores a la Universidad

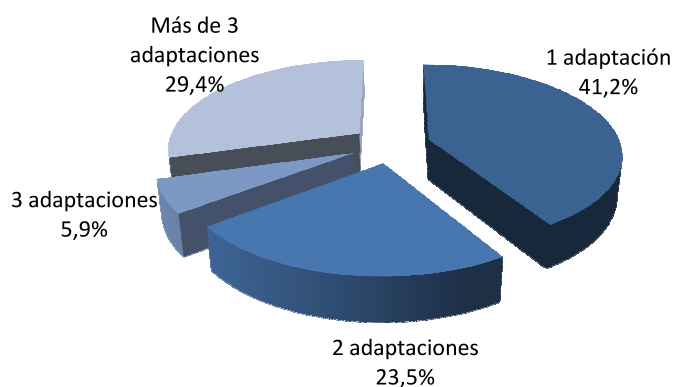
Podemos comprobar que más de la mitad de la muestra estudiada ha necesitado algún tipo de adaptación curricular. Las tres adaptaciones más señaladas han sido las relacionadas con el tiempo de realización de exámenes y ejercicios, el 30%, la ubicación dentro del aula, el 26.7% y las

adaptaciones de las pruebas de evaluación, el 23,3%. Les seguirían la adaptación de las actividades a realizar en clase, 16.7% y las adaptaciones de material escolar y de movilidad con un 13.3% en cada caso. Por su parte, las menos necesitadas han sido las adaptaciones de contenidos y comunicativas, señaladas, en cada caso, por un 3.3% de los estudiantes encuestados y las adaptaciones de mobiliario marcadas por el 6.7%.

Asimismo, en la siguiente tabla y su gráfica correspondiente podemos observar que de las 17 personas que han necesitado adaptaciones, el 58.8% ha necesitado más de una, destacando que cerca del 30%, ha precisado más de tres.

| Nº de ADAPTACIONES | Recuento | Porcentaje |
|-----------------------|----------|------------|
| 1 adaptación | 7 | 41,2 % |
| 2 adaptaciones | 4 | 23,5 % |
| 3 adaptaciones | 1 | 5,9 % |
| Más de 3 adaptaciones | 5 | 29,4 % |
| Total | 17 | 100,0% |

Tabla 5.24. Número de adaptaciones s durante la etapa escolar



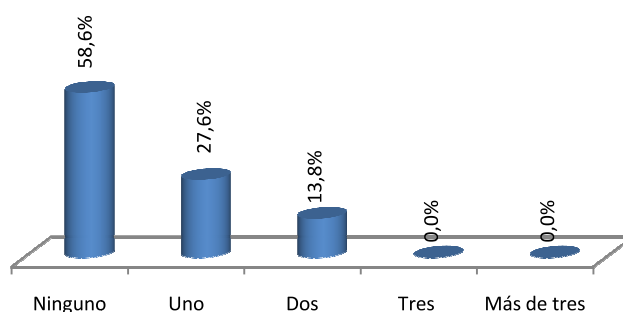
Gráfica 5.22. Número de adaptaciones durante la etapa escolar

Finalmente en este apartado analizamos las dificultades encontradas durante estos periodos de escolarización. Para ello comentaremos los resultados obtenidos en dos cuestiones, una referida a la repetición de algún curso durante los niveles de primaria o secundaria, y otra a las dificultades concretas encontradas.

La repetición de algún curso durante los niveles de primaria o secundaria ha sido medida a través de una pregunta categórica en la que tienen que elegir una de las cinco opciones propuestas. Los datos mostrados a continuación en la tabla y gráfica siguientes, indican que más de la mitad, el 58.6%, de los estudiantes universitarios con discapacidad, refiere no haber repetido curso, el resto, el 41.4% ha repetido uno o dos cursos, siendo mayor el porcentaje de repetición de un curso, 27.6%, que el de dos, 13.8%. Ninguno de los participantes dice haber repetido tres cursos o más de tres.

| REPETICIÓN DE CURSO | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|---------------------|-------------|------------|------------|-------------------|
| Válidos | Ninguno | 17 | 56,7 | 58,6 |
| | Uno | 8 | 26,7 | 27,6 |
| | Dos | 4 | 13,3 | 13,8 |
| | Tres | 0 | 0,0 | 0,0 |
| | Más de tres | 0 | 0,0 | 0,0 |
| | Total | 29 | 96,7 | 100,0 |
| Perdidos | No Contesta | 1 | 3,3 | |
| Total | | 30 | 100,0 | |

Tabla 5.25. Repetición de curso



Gráfica 5.23. Repetición de curso

Aunque la variable comentada anteriormente –repetición de curso– puede ser un indicador de las dificultades encontradas a lo largo de la escolaridad previa a la universitaria, hemos querido profundizar más en este aspecto planteando una pregunta abierta en la que los estudiantes universitarios con discapacidad puedan expresar libremente los aspectos que a su juicio les han dificultado su paso por dicha escolarización.

El estudio de dicha pregunta nos permite observar la variedad de respuestas dadas por 23 personas, el 76,7% de los participantes. Varias de ellas (nueve, el 30%) refieren que no tuvieron dificultades, algunas (cuatro, el 13,3%) debido a que en esos momentos no presentaban todavía la discapacidad, otras a que recibieron mucha ayuda y apoyo tras conocer su enfermedad y otras no especifican.

El resto de respuestas hace referencia a dificultades vinculadas a la ausencia de adaptaciones (*“centros no adaptados, con muchas barreras arquitectónicas”*; *“imposibilidad de coger apuntes, el profesor con voz muy baja”*; *“no existen ningún tipo de apoyo ni adaptaciones, tenía que estar a la misma altura que mis compañeros”*; *“no tener el material adaptado a tiempo”*; *“no controlar los medios audiovisuales”*), a la dificultad de comprensión (*“no seguía bien las explicaciones”*; *“dificultad para comprender lo que decían oralmente”*; *“no entender a mis amigos”*; *“que me*

comprendieran los profesores y compañeros”), a la actitud de rechazo (“diferente trato y actitudes respecto al resto de los alumnos por parte de algunos profesores”; “en el instituto tenía pocos compañeros y no me integraba bien, los alumnos me dejaban sola”), y a la dificultad de planificación (“no tener tiempo para salir”).

5.2.3. Factores académicos referidos a los estudios superiores

Pasamos ahora a examinar la valoración que los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos hacen de los factores académicos en el nivel universitario. Para un mejor análisis de dichos factores los vamos a estructurar en varios apartados: factores generales, factores relacionados con la formación y sensibilización de los docentes, accesibilidad y grado de satisfacción personal. Pasamos a comentar los resultados encontrados en cada uno de ellos.

5.2.3.1. Factores generales

Este apartado incluye una serie de variables relacionadas con los estudios superiores que pueden ser de interés para conocer con más detalle al colectivo de estudiantes con discapacidad de nuestra universidad. El análisis de este factor lo hemos realizado a través de doce ítems del cuestionario, relacionados con orientación académica y forma de acceso a la universidad; disfrute de becas; estudios deseados y expectativas de los mismos; asistencia a clase y horas de estudio, y ayudas necesitadas. Dichos ítems quedan reflejados en la siguiente tabla.

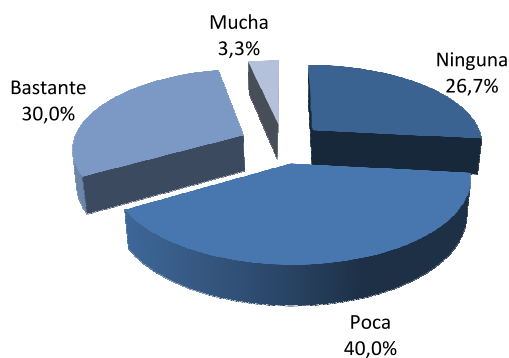
| ITEMS | |
|---------------------------------------|---|
| ORIENTACIÓN Y ACCESO | 23. ¿Recibiste orientación en tu centro de secundaria para elegir los estudios superiores? |
| | 24. ¿Cómo accediste a la carrera universitaria que estudias actualmente? |
| BECAS | 25. ¿Has disfrutado de becas o ayudas para tus estudios por el hecho de ser una persona con discapacidad? |
| | 26. En caso afirmativo ¿en qué niveles? (pregunta abierta) |
| ESTUDIOS DESEADOS | 27. ¿Estás realizando los estudios que deseabas? |
| | 28. Si no es así ¿por qué razones? (pregunta abierta) |
| | 29. ¿Con qué objetivos y expectativas estudias esta carrera? (pregunta abierta) |
| ASISTENCIA A CLASE Y HORAS DE ESTUDIO | 30. ¿Sueles asistir a clase asiduamente? |
| | 31. Si no asistes ¿cuáles son los principales motivos? (pregunta abierta) |
| | 32. ¿Cuántas horas al día dedicas al estudio? |
| AYUDAS NECESITADAS | 33. ¿Necesitas algún tipo de ayuda para cursar los estudios superiores en igualdad de oportunidades con tus compañeros? |
| | 34. En caso afirmativo indica las ayudas concretas que precisas (pregunta abierta) |

Tabla 5. 26. Ítems relacionados con los factores académicos en los niveles anteriores al universitario

Las variables orientación académica y forma de acceso a la universidad han sido estudiadas a través de dos preguntas. En la primera, referida a la orientación recibida en el centro de secundaria en cuanto a los estudios superiores, tienen que elegir una de las cinco opciones propuestas. Las respuestas aportadas nos muestran que, gran parte de los estudiantes universitarios con discapacidad, el 66.7%, han recibido poca (el 40%) o ninguna (el 26.7%) orientación desde su centro de secundaria para elegir los estudios superiores. Por el contrario el 33.3% han recibido bastante (30%) o mucha (3.3%) orientación. Estos datos se reflejan en la tabla y gráfica siguientes.

| ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---------------------------|------------|-------------------|
| Ninguna | 8 | 26,7 |
| Poca | 12 | 40,0 |
| Bastante | 9 | 30,0 |
| Mucha | 1 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.27. Orientación recibida desde los centros de secundaria para elegir estudios universitarios

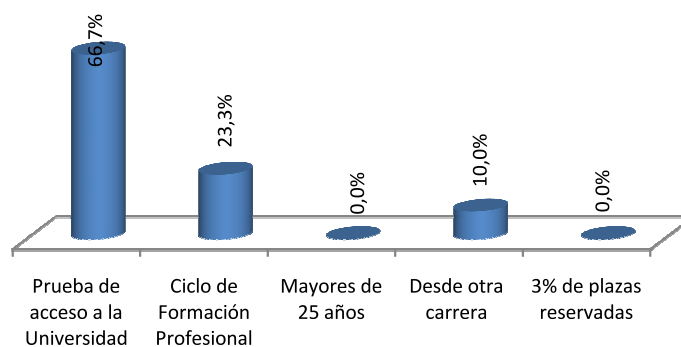


Gráfica 5.24. Orientación recibida desde los centros de secundaria para elegir estudios universitarios

En cuanto al tipo de acceso a universidad, las opciones de respuesta eran seis. El análisis de los datos nos muestra que el 66.7% de los estudiantes universitarios con discapacidad accede a la carrera que está estudiando actualmente, a través de la prueba de acceso a la universidad, el 23.3% con los ciclos de formación profesional y el 10% desde otra carrera universitaria. Ninguno de los participantes ha accedido por medio de la opción de mayores de 25 años o del porcentaje de plazas reservadas para personas con discapacidad. Estos datos los podemos observar en la tabla y gráfica que presentamos a continuación.

| ACCESO A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS ACTUALES | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---|------------|-------------------|
| Prueba de acceso a la Universidad | 20 | 66,7 |
| Ciclo de Formación Profesional | 7 | 23,3 |
| Mayores de 25 años | 0 | 0,0 |
| Desde otra carrera | 3 | 10,0 |
| 3% de plazas reservadas | 0 | 0,0 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.28. Tipo de acceso a la universidad



Gráfica 5.25. Tipo de acceso a la universidad

La variable ayudas para estudios ha sido estudiada a través de dos preguntas, una categórica dicotómica (si/no) y otra abierta en el caso de responder afirmativamente a la anterior. El análisis de la pregunta relativa a si han disfrutado de becas o ayudas para estudios por el hecho de ser una persona con discapacidad nos permite comprobar que el 56.7% de los estudiantes participantes han disfrutado de becas o ayudas para estudios a lo largo de su trayectoria académica por el hecho de ser una persona con discapacidad. La tabla y gráfica siguientes muestran estos datos.

| BECAS | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-------|------------|-------------------|
| Si | 17 | 56,7 |
| No | 13 | 43,3 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.29. Becas o ayudas para estudios por ser una persona con discapacidad

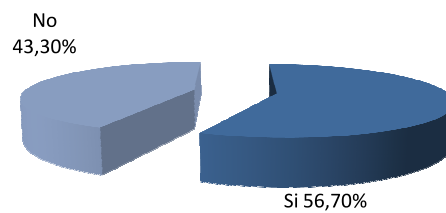


Gráfico 5.26 Bajas o ayudas para estudios por ser una persona con discapacidad

Por su parte, la pregunta abierta respecto a los niveles académicos en los que han recibido ayudas para estudios, nos informa que el 94.2% de los que han tenido tales ayudas, lo han hecho a partir de su incorporación en la universidad. La tabla y gráfica siguientes muestran estos datos.

| BECAS | Frecuencia | Porcentaje válido |
|----------------------|------------|-------------------|
| Válidos Universidad | 16 | 94,2 |
| Perdidos No Contesta | 1 | 5,8 |
| Total | 17 | 100,0 |

Tabla 5.30. Niveles en los que han disfrutado de ayudas para estudios

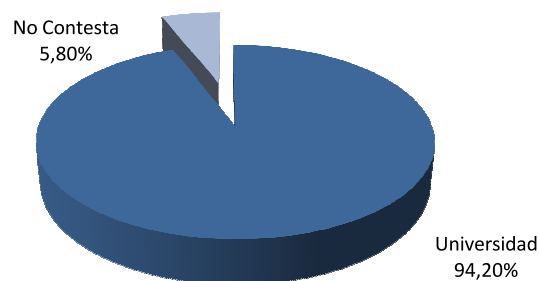
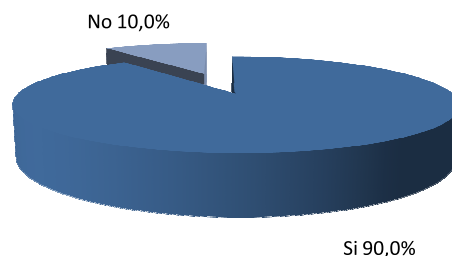


Gráfico 5.27. Niveles en los que han disfrutado de ayudas para estudios

La variable estudios deseados la hemos analizado mediante tres preguntas, una categórica dicotómica (si/no) y dos abiertas, la primera solo para aquellos que respondan negativamente a la anterior. Los datos aportados a la pregunta sobre si están realizando los estudios que deseaban, tal y como observamos en la tabla y gráfica siguientes, refieren que el 90% de los estudiantes encuestados están realizando los estudios deseados.

| ESTUDIOS DESEADOS | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-------------------|------------|-------------------|
| Si | 27 | 90,0 |
| No | 3 | 10,0 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.31. Distribución de la muestra en función de si han elegido los estudios deseados



Gráfica 5.28 Distribución de la muestra en función de si han elegido los estudios deseados

En la pregunta abierta sobre las razones que les han llevado a estar realizando estudios no deseados, contestada por el 10% de los participantes, refieren como motivos que les llevaron a elegir estudios distintos a los deseados, los siguientes: *“porque no me daba la nota”, “porque no podía estudiar periodismo por mi discapacidad”, “porque recibí escasa orientación”*.

Por su parte, la pregunta abierta referida a los objetivos y expectativas que les impulsó a elegir su actual carrera, contestada por el 93% de la muestra, nos posibilita el conocimiento de las principales motivaciones que influyeron en los estudiantes con discapacidad en la elección de la carrera universitaria. El análisis de la misma nos permite apreciar que la mayoría de los objetivos mencionados hacen referencia al empleo, búsqueda o promoción del mismo (*“ejercer la profesión que me gusta”, “intentar poder trabajar en lo que me gusta”, “para conseguir un trabajo de mi agrado”, tener un buen puesto de trabajo”, “poder trabajar”, “trabajar en ello”, “trabajar en el sector”, “poder promocionar en el trabajo”, “mi meta es cambiar de puesto de trabajo”*).

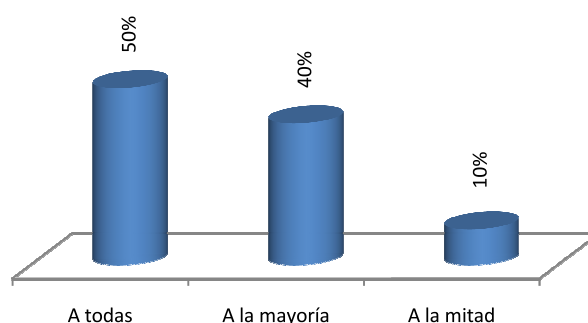
Asimismo, se encuentran respuestas referidas a ampliar conocimientos (*“aumentar mis conocimientos”, “llegar a ser experto en una especialidad”, “para aprender y formarme en estudios superiores”, “empezar otra carrera al finalizar”*), a ayudar a las personas (*“enseñar a quienes necesitan ayuda”, “ayudar a personas que necesitan ayuda”*), a formarse a nivel personal (*“formarme como persona”, “crecer como persona”*) y a mejorar su calidad de vida (*“elevada proyección de futuro”, “mejorar la vida profesional”, “buena calidad de vida”*).

Otro aspecto de interés para el conocimiento de la vida académica de los estudiantes con discapacidad en la universidad es el vinculado a la asistencia a clase y horas de estudio. La variable asistencia a clase, ha sido estudiada por medio de dos preguntas, una categórica compuesta de seis opciones a elegir una y otra abierta en el caso de responder negativamente a la anterior. Los resultados, reflejados en la tabla y gráfica siguientes, muestran que la asistencia a clase es bastante frecuente entre los estudiantes con discapacidad. De esta manera el 50% acude a todas las clases y el 40% a la mayoría, quedando un 10% que comenta acudir

solo a la mitad de las mismas. Ninguno de los encuestados comenta asistir a algunas, a pocas o a ninguna clase.

| ASISTENCIA A CLASES | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---------------------|------------|-------------------|
| A todas | 15 | 50,0 |
| A la mayoría | 12 | 40,0 |
| A la mitad | 3 | 10,0 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.32. Asistencia a clase



Gráfica 5.29. Asistencia a clase

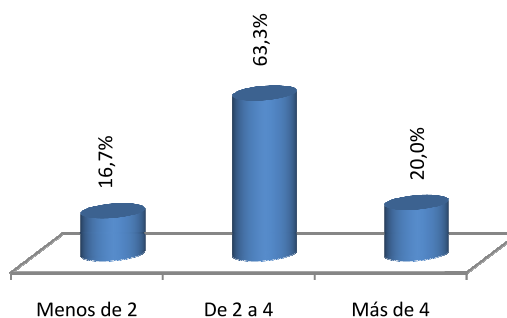
La pregunta abierta, respondida por aquellos que no acuden a todas las clases, nos aporta datos referidos a las principales razones por las que faltan a clase. Estas ausencias, según sus opiniones, tienen que ver con temas de salud, bien sea por *“enfermedad”* o por *“consultas médicas”*, razones académica como la *“coincidencia de horarios”* entre diferentes asignaturas, preparar materias o trabajos *“dedicarse a estudiar”*, falta de adaptaciones *“no me entero de lo que dice el profesor”* o conocer la materia *“tener los apuntes de otros años”*, y razones personales o laborales *“problemas familiares”*, *“tener que trabajar”*.

En cuanto a la variable horas diarias dedicadas al estudio, ha sido analizada mediante una pregunta categórica con tres opciones de

respuesta a elegir una. Los datos mostrados en la tabla y gráfica siguientes, indican que la mayoría, el 63.3%, responde que de 2 a 4 horas, el resto se distribuye entre más de 4, el 20% y menos de 2, el 16.7%.

| HORAS DIARIAS DE ESTUDIO | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--------------------------|------------|-------------------|
| Menos de 2 | 5 | 16,7 |
| De 2 a 4 | 19 | 63,3 |
| Más de 4 | 6 | 20,0 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.33. Horas de estudio diarias

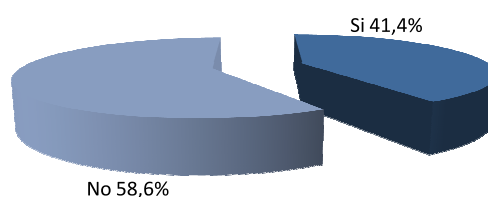


Gráfica 5.30. Horas de estudio diarias

Por último, la variable necesidad de ayudas para cursar los estudios superiores en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes, ha sido estudiada a través de dos preguntas, una categórica dicotómica (si/no) y otra abierta en el caso de responder afirmativamente a la anterior. Las respuestas, tal como vemos a continuación en la tabla y gráfica siguientes, reflejan que si bien el 58.6% de los estudiantes encuestados no necesita ningún tipo de ayuda, es importante destacar que el 41.4% si precisa de ayudas.

| | AYUDAS | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|----------|-------------|------------|------------|-------------------|
| Válidos | Si | 12 | 40,0 | 41,4 |
| | No | 17 | 56,7 | 58,6 |
| | Total | 29 | 96,7 | 100,0 |
| Perdidos | No Contesta | 1 | 3,3 | |
| | Total | 30 | 100,0 | |

Tabla 5.34. Necesidad de ayudas para cursar los estudios superiores en igualdad de condiciones



Gráfica 5.31. Necesidad de ayudas para cursar los estudios superiores en igualdad de condiciones

La pregunta abierta contestada por aquellos que si precisan ayuda, nos posibilita conocer el tipo de ayudas que necesitan los estudiantes con discapacidad en el nivel universitario. En este sentido refieren la necesidad de adaptaciones (*“más tiempo para los exámenes, para realizar trabajos, poder realizar alguno de forma oral”*), de apoyo de profesores y compañeros (*“ayuda para ir al servicio”, “tener con antelación los apuntes”, “más apoyo profesional”, “que se programen las prácticas y trabajos”*) y de ayudas técnicas (*“audífonos”, “utilización del equipo de FM”*).

5.2.3.2. Formación y sensibilización de los docentes

El apartado que comentamos a continuación hace referencia a aspectos vinculados a la docencia universitaria, que por su importante influencia en la integración académica hemos decidido dedicarles un apartado concreto. Nos referimos a las variables formación y sensibilización de los docentes cuyo análisis, tal y como se observa en la siguiente tabla, hemos realizado a través de dos ítems del cuestionario.

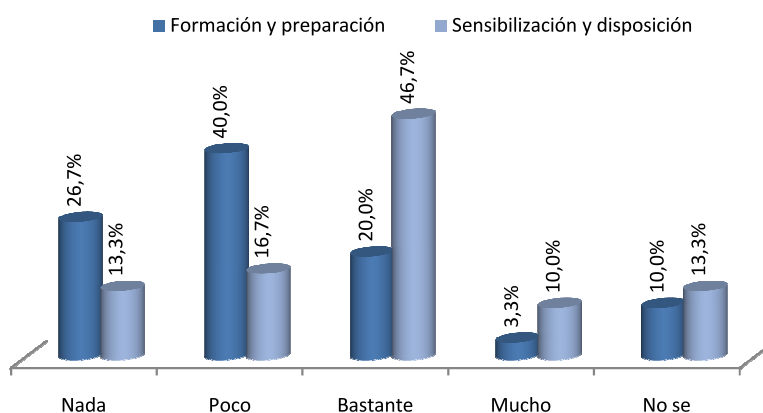
| | ITEMS |
|---|---|
| FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN DE LOS DOCENTES | 35. ¿Crees que los docentes están formados para tratar a las personas con discapacidad en el aula? |
| | 36. ¿Crees que tus profesores y profesoras tienen sensibilidad y buena disposición para tratar a las personas con discapacidad? |

Tabla 5. 35. Ítems relacionados con los factores de formación y sensibilidad de los docentes

La variable formación y sensibilización de los docentes universitarios para tratar a estudiantes con discapacidad, ha sido estudiada con dos preguntas categóricas, con las mismas cinco opciones de respuesta. Al ser las opciones iguales en las dos preguntas nos ha posibilitado mostrar los datos en una tabla en la que se recogen los datos referidos a las dos cuestiones. A continuación presentamos la tabla y gráfica que nos proporciona los porcentajes de respuestas de los estudiantes con discapacidad, en cada pregunta.

| FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN DE LOS DOCENTES | Nada | Poco | Bastante | Mucho | No se | Total |
|---|-------|-------|----------|-------|-------|-------|
| Formación y preparación | 26,7% | 40,0% | 20,0% | 3,3% | 10,0% | 100% |
| Sensibilización y disposición | 13,3% | 16,7% | 46,7% | 10,0% | 13,3% | 100% |

Tabla 5.36. Formación y sensibilización de los docentes universitarios



Gráfica 5.32. Formación y sensibilización de los docentes universitarios

Respecto a la variable formación y preparación de los docentes, los datos nos indican que el 40%, considera que están poco preparados y formados para tratar a personas con discapacidad en el aula y el 26.7% que están nada preparados. Frente a esta opinión, el 20% piensa que están bastante preparados y formados y el 3.3% que mucho. Un 10% no sabe qué contestar ante esta cuestión.

Los resultados de la variable sensibilización y buena disposición de los docentes universitarios para tratar a estudiantes con discapacidad, muestran que el 46.7% de los participantes refiere que el profesorado universitario está bastante sensibilizado para tratar a personas con discapacidad y el 10% que mucho. Por el contrario el 16.7%, considera que está poco sensibilizado y el 13.3% que nada sensibilizado.

5.2.3.3. Accesibilidad

El siguiente apartado analiza el factor accesibilidad a través de cuatro ítems del cuestionario, tal y como se observa en la siguiente tabla. Consideramos que los estudiantes con discapacidad pueden aportar mucha información en este aspecto ya que son ellos los que sufren diariamente las múltiples dificultades asociadas a la falta de accesibilidad. Por ello les preguntamos sobre las características del desplazamiento, la accesibilidad del entorno universitario, las barreras arquitectónicas y la adaptación de los baños.

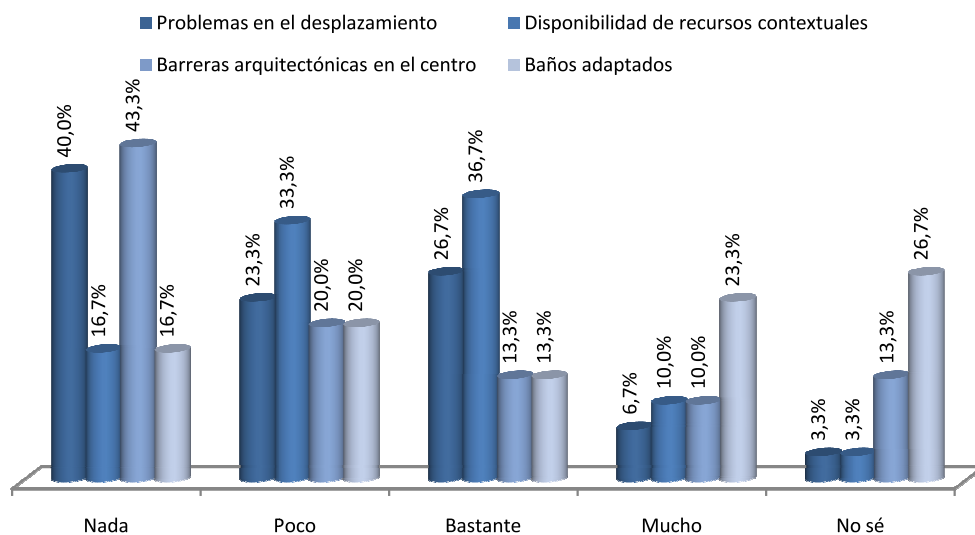
| ITEMS | |
|---------------|---|
| ACCESIBILIDAD | 37. ¿Las características del desplazamiento constituyen un problema para acudir a la universidad? |
| | 38. ¿El entorno universitario es accesible para las personas con discapacidad al disponer de aparcamientos reservados, pasos señalizados, rebajes de aceras...? |
| | 39. ¿Dentro de tu centro de estudios hay barreras arquitectónicas que te impiden moverte hasta algunos lugares? |
| | 40. En tu centro de estudios ¿dispones de baños adaptados para personas con discapacidad física? |

Tabla 5. 37. Ítems relacionados con los factores de accesibilidad

La variable accesibilidad, ha sido estudiada con cuatro preguntas, con las mismas cinco opciones de respuesta. Esto nos permite mostrar los datos resultantes en una tabla en la que se recogen los datos referidos a las cuatro cuestiones. A continuación presentamos la tabla y gráfica que nos proporciona los porcentajes de respuestas de los estudiantes con discapacidad, en cada pregunta.

| ACCESIBILIDAD | Nada | Poco | Bastante | Mucho | No se | Total |
|---|-------|-------|----------|-------|-------|--------|
| Problemas en el desplazamiento | 40,0% | 23,3% | 26,7% | 6,7% | 3,3% | 100,0% |
| Disponibilidad de recursos contextuales | 16,7% | 33,3% | 36,7% | 10,0% | 3,3% | 100,0% |
| Barreras arquitectónicas en el centro | 43,3% | 20,0% | 13,3% | 10,0% | 13,3% | 100,0% |
| Baños adaptados | 16,7% | 20,0% | 13,3% | 23,3 | 26,7% | 100,0% |

Tabla 5.38. Accesibilidad en el contexto universitario



Gráfica 5.33. Accesibilidad en el contexto universitario

El análisis de respuestas refleja que para un 56,7% de los encuestados las características del desplazamiento (transportes públicos, ubicación del centro...) constituyen algún problema para asistir a la

Facultad o Escuela. Este problema es leve para un 23.3%, moderado para un 26.7% o grave en un 6.7%. Por otra parte, para el 40% de los estudiantes con discapacidad no supone ninguna dificultad.

Asimismo, observamos que el 10% de los estudiantes con discapacidad participantes cree que el entorno universitario es muy accesible al disponer de aparcamientos reservados, pasos señalizados, rebajes de aceras... y el 36.7% piensa que es bastante accesible. Por el contrario, el 33.3% cree que es poco accesible y el 16.7% que no lo es en absoluto, careciendo de los recursos contextuales necesarios para una adecuada accesibilidad.

Profundizando en este aspecto de la accesibilidad, vemos que el 43.3% de los encuestados comenta que no existen en su centro barreras arquitectónicas que les impidan desplazarse por las distintas dependencias. Sin embargo, observamos que otro 43.3% comenta que sí existen estas barreras. Este porcentaje global se distribuye entre los que piensan que existen pocas barreras, el 20%, los que creen que hay bastantes, el 13.3% y los que piensan que son muchas, el 10%.

Finalmente, respecto a disponibilidad o no en el centro de estudios de baños adaptados, las respuestas a esta cuestión apuntan que el 36.7% refiere la ausencia (16.7%) o poca (20.0%) disponibilidad de baños de estas características. En el extremo opuesto el 36.7% considera que existe mucha (23.3%) o bastante (13.3%) disponibilidad. Por otra parte es importante señalar que el 26.7% contesta que no sabe si su centro dispone o no de baños adaptados.

5.2.3.4. Grado de satisfacción personal

Otro aspecto a tratar al hablar de los factores académicos en el ámbito universitario que influyen en la integración educativa es el relacionado con el grado de satisfacción personal con las posibilidades que

les ofrecen de los estudios realizados, con el trato recibido y con las expectativas de futuro. El análisis de este apartado lo hemos realizado, tal y como se observa en la siguiente tabla, a través de cinco ítems del cuestionario, referidos a limitaciones asociadas a la discapacidad que presentan, sentimientos referidos al trato recibido y salidas laborales.

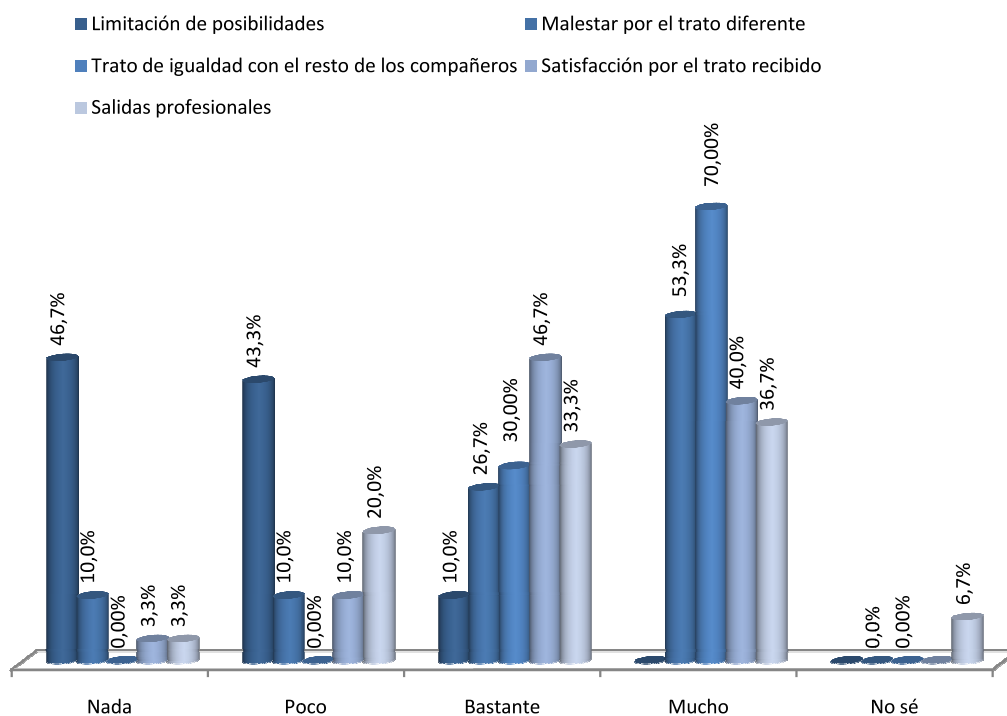
| ITEMS | |
|------------------------|---|
| POSIBILIDADES | 41. ¿Crees que tu discapacidad limita tus posibilidades para realizar estudios universitarios? |
| TRATO RECIBIDO | 42. ¿Te molesta que te traten de forma diferente por tu discapacidad? |
| | 43. ¿En clase te sientes como los demás compañeros y compañeras sin discapacidad? |
| | 44. ¿En general estás satisfecho o satisfecha con el trato que recibes en la institución universitaria? |
| EXPECTATIVAS LABORALES | 45. ¿Crees que los estudios que has elegido tienen buena salida laboral para ti? |

Tabla 5. 39. Ítems relacionados con los factores de satisfacción personal

La variable grado de satisfacción personal, ha sido estudiada con cinco preguntas, con las mismas opciones de respuesta. A continuación presentamos la tabla y gráfica que nos proporciona los porcentajes de respuestas de los estudiantes con discapacidad, en cada pregunta.

| GRADO DE SATISFACCIÓN PERSONAL | Nada | Poco | Bastante | Mucho | No se | Total |
|--|-------|-------|----------|-------|-------|--------|
| POSIBILIDADES | | | | | | |
| Limitación de posibilidades | 46,7% | 43,3% | 10,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| TRATO DIFERENTE | | | | | | |
| Malestar por el trato diferente | 10,0% | 10,0% | 26,7% | 53,3% | 0,0% | 100,0% |
| Trato de igualdad con el resto de los compañeros | 0,0% | 0,0% | 30,0% | 70,0% | 0,0% | 100,0% |
| Satisfacción por el trato recibido | 3,3% | 10,0% | 46,7% | 40,0% | 0,0% | 100,0% |
| EXPECTATIVAS LABORALES | | | | | | |
| Salidas profesionales | 3,3% | 20,0% | 33,3% | 36,7% | 6,7% | 100,0% |

Tabla 5.40. Grado de satisfacción personal



Gráfica 5.34. Grado de satisfacción personal

Respecto a si la discapacidad limita las posibilidades de realización de estudios universitarios, los datos obtenidos reflejan que el 46.7% de los estudiantes con discapacidad encuestados comenta que su discapacidad no limita en nada sus posibilidades en cuanto a la realización de estudios universitarios, y el 43.3% refiere que les limita poco. Frente a estas opiniones el 10% considera que les limita bastante y ninguno de los estudiantes participantes señala que mucho.

En cuanto a los sentimientos referidos al trato recibido, estudiada por medio de tres preguntas, las respuestas nos indican, por una parte, que a los estudiantes con discapacidad que han participado en este estudio les molesta que les traten de forma diferente por su discapacidad. Al 53.3% les molesta mucho y al 26.7% bastante. Frente a esta opinión, el 20% restante se reparte por igual entre los que opinan que les molesta poco y nada. Por

otra parte, se observa que el 70% de la muestra responde que se siente muy igual al resto de los compañeros y el 30% restante que bastante equiparable, no habiendo nadie que se sienta en desigualdad respecto a sus compañeros. Finalmente, los datos muestran que el 46.7% de los participantes están bastante satisfechos con el trato recibido en la institución universitaria y el 40% mucho. Por el contrario un 10% parece poco satisfecho y solamente un 3.3% nada satisfecho.

Otro aspecto vinculado a la satisfacción personal es la expectativa de que su elección de estudios universitarios les permitirá incorporarse con más facilidad al mercado laboral. Las respuestas a esta variable, referida a las salidas laborales, muestran que el 36.7% de los estudiantes universitarios con discapacidad opina que los estudios que han elegido tienen mucha salida laboral y el 33.3% que bastante. Por el contrario el 20% considera que tienen poca salida profesional y el 3.3% que ninguna.

5.2.4. Relación con compañeros y compañeras

Al hablar de integración de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario no podemos dejar de hacer referencia a la relación con los compañeros y compañeras universitarios. El análisis de este factor lo hemos realizado, tal y como se observa en la siguiente tabla, a través de seis ítems del cuestionario referidos al apoyo académico que reciben de sus compañeros, a la participación social (en actividades extraacadémicas y lúdicas) y a la relación que mantienen con sus compañeros.

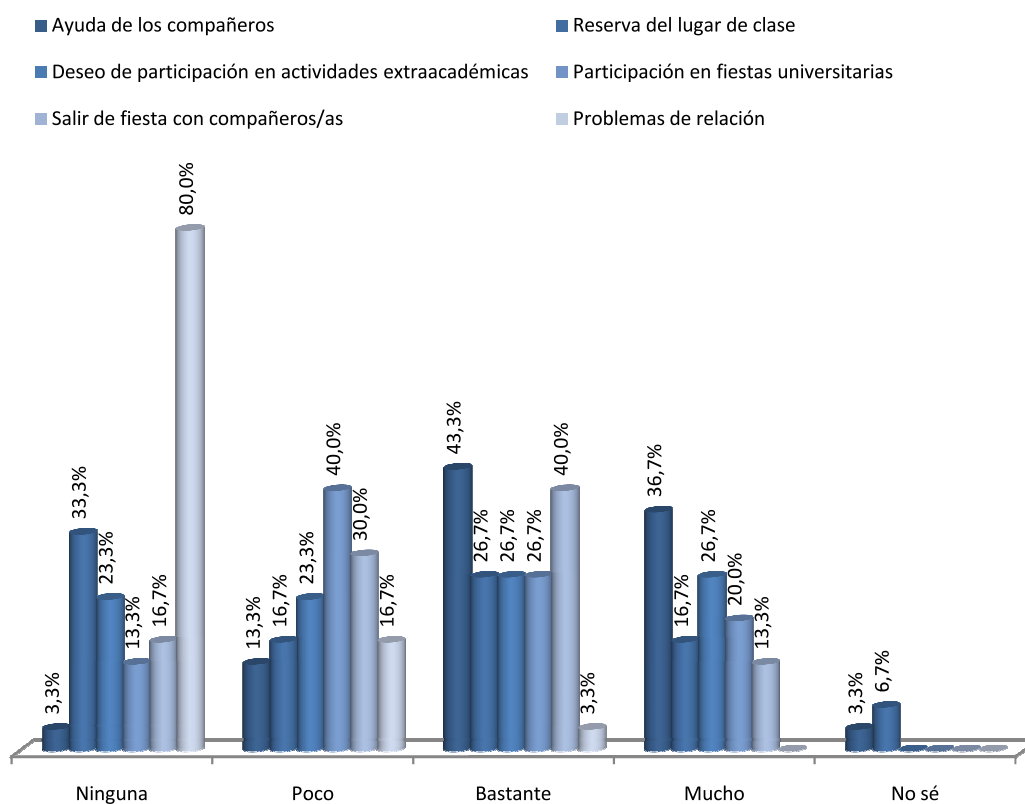
| ITEMS | |
|--------------------------|---|
| APOYO ACADÉMICO | 46. ¿Tus compañeros y compañeras te ayudan con frecuencia tanto en clase como en el centro? |
| | 47. ¿En clase te reservan los lugares que más te ayudan a captar la información y a participar en explicaciones y trabajos? |
| PARTICIPACIÓN SOCIAL | 48. ¿Te gusta participar de las actividades extraacadémicas que se organizan en la universidad? |
| | 49. ¿Participas con frecuencia en las fiestas que se organizan en la universidad como cualquier otro estudiante? |
| | 50. ¿Sales de fiesta con amigos y amigas de la universidad? |
| DIFICULTADES DE RELACIÓN | 51. ¿Tienes problemas para relacionarte con tus compañeros y compañeras? |

Tabla 5. 41. Ítems vinculados con el factor relación con compañeros y compañeras

La variable relación con los compañeros ha sido estudiada con seis preguntas. Al ser las opciones de respuesta iguales en todas las preguntas podemos mostrar los datos resultantes en una única tabla en la que se recogen todos los datos. A continuación mostramos la tabla y gráfica que nos proporciona los porcentajes de respuestas de los estudiantes con discapacidad en las opciones presentadas, en cada pregunta.

| RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS | Nada/ Ninguna | Poco | Bastante | Mucho | No se | Total |
|---|------------------|-------|----------|-------|-------|-------|
| APOYO ACADÉMICO | | | | | | |
| Ayuda de los compañeros | 3,3% | 13,3% | 43,3% | 36,7% | 3,3% | 100% |
| Reserva del lugar de clase | 33,3% | 16,7% | 26,7% | 16,7% | 6,7% | 100% |
| PARTICIPACIÓN SOCIAL | | | | | | |
| Deseo de participación en actividades extraacadémicas | 23,3% | 23,3% | 26,7% | 26,7% | 0,0% | 100% |
| Participación en fiestas universitarias | 13,3% | 40,0% | 26,7% | 20,0% | 0,0% | 100% |
| Salir de fiesta con compañeros/as | 16,7% | 30,0% | 40,0% | 13,3% | 0,0% | 100% |
| DIFICULTADES DE RELACIÓN | | | | | | |
| Problemas de relación | 80,0% | 16,7% | 3,3% | 0,0% | 0,0% | 100% |

Tabla 5.42. Relación con los compañeros y compañeras



Gráfica 5.35. Relación con los compañeros y compañeras

El análisis de las respuestas respecto a la variable apoyo académico, nos muestra en primer lugar que el 36.7% de los estudiantes con discapacidad recibe mucha ayuda de sus compañeros y compañeras tanto dentro como fuera de clase y el 43.3% recibe bastante ayuda. Por el contrario el 13.3% recibe poca ayuda y el 3.3% ninguna. Por otra parte también se observa que el 33.3% responde que los compañeros y compañeras nunca les reservan los lugares que son más idóneos para captar la información y participar en las explicaciones y trabajos y el 26.7% que bastantes veces. El porcentaje de personas que contestan que muchas y pocas veces les reservan los lugares en clase, es el 16.7% en ambos casos.

En cuanto a la variable participación social, el análisis de los resultados nos indica que respecto al deseo de participar en actividades extraacadémicas que se organizan en la universidad, las respuestas son muy parejas en las opciones planteadas. A un 26.7% de los estudiantes con discapacidad les gusta participar bastante y mucho. Por el contrario, a un 23.3% les gusta participar poco y nada. Asimismo, también podemos observar que el 40% señala que participa poco en las fiestas que se organizan en la universidad, y el 13.3% que no participa nada. Por el contrario el 26.7% participa bastante y el 20% participa mucho. Por último en relación a si salen de fiesta con amigos y amigas de la universidad, se comprueba que el 40% de los estudiantes con discapacidad señala que salen bastante con compañeros y compañeras de la universidad y el 13.3% que lo hacen muy a menudo. En el polo opuesto el 30% refiere que salen poco y el 16.7% nada.

En cuanto a la variable dificultad en la relación con los compañeros, los resultados muestran que el 80% de los estudiantes con discapacidad comenta que no tienen ningún problema de relación con los compañeros y el 16.7% afirma que poco problema. Solamente el 3.3% menciona tener bastante problema y ninguno contesta que mucho.

5.2.5. Asociacionismo

Un dato que nos ayuda a conocer mejor a los estudiantes universitarios es saber su opinión respecto al tema del asociacionismo, aspecto en gran medida vinculado a las personas con discapacidad. El análisis de estas variables, tal y como se observa en la siguiente tabla, lo hemos realizado a través de ocho ítems del cuestionario, relacionados con la pertenencia a asociaciones, importancia de las mismas, razones del asociacionismo y asociacionismo universitario.

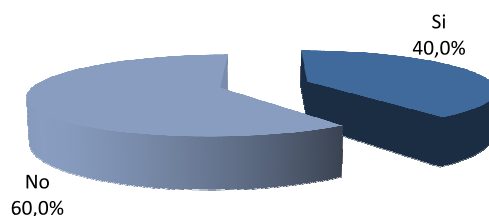
| ITEMS | |
|--------------------------------|--|
| FORMAR PARTE DE UNA ASOCIACIÓN | 52. ¿Pertenece a alguna asociación de personas con discapacidad? |
| | 53. En caso afirmativo ¿qué tipo de ayudas recibes de la asociación? (pregunta abierta) |
| RAZONES DEL ASOCIACIONISMO | 54. ¿Cuáles son según tu opinión las principales razones del asociacionismo? (opción múltiple) |
| IMPORTANCIA DEL ASOCIACIONISMO | 55. ¿Qué importancia concedes a la existencia de asociaciones de personas con discapacidad? |
| | 56. ¿Crees que las asociaciones ayudan en la integración educativa? |
| ASOCIACIONISMO UNIVERSITARIO | 57. ¿En tu universidad existen asociaciones de estudiantes con discapacidad? |
| | 58. ¿Consideras importante la creación de una asociación universitaria de personas con discapacidad? |
| | 59. En caso afirmativo ¿cuáles podrían ser sus objetivos? (pregunta abierta) |

Tabla 5. 43. Ítems vinculados con los factores de asociacionismo

La variable formar parte de alguna asociación ha sido estudiada a través de dos preguntas, una categórica, dicotómica (si/no) y otra abierta. Los datos referidos a la pertenencia a alguna asociación de personas con discapacidad, tal y como se refleja en la tabla y gráfica que se muestran a continuación, nos permiten observar que el 40% de los encuestados pertenece a alguna asociación frente al 60% que no pertenece a ninguna.

| PERTENENCIA A UNA ASOCIACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---|------------|-------------------|
| Si | 12 | 40.0 |
| No | 18 | 60.0 |
| Total | 30 | 100,0 |

Tabla 5.44. Pertenencia a asociaciones de personas con discapacidad

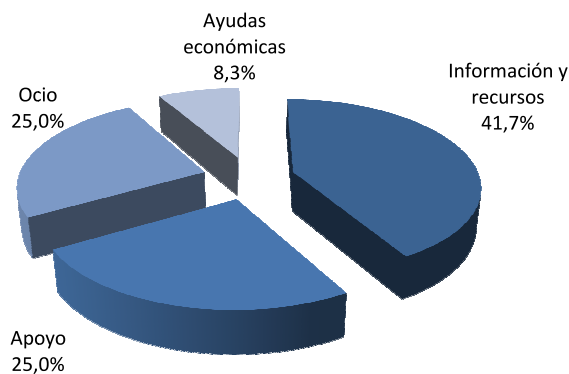


Gráfica 5.36. Pertinencia a asociaciones de personas con discapacidad

El análisis de la pregunta abierta, contestada por los estudiantes con discapacidad pertenecientes a alguna asociación, nos ha permitido organizar los tipos de ayudas que reciben de la asociación de la que forman parte, en cuatro categorías, tal y como se aprecia en la tabla y gráfica que presentamos a continuación. El 41.7% de los estudiantes con discapacidad pertenecientes a alguna asociación reciben de ella principalmente, información y recursos, el 25% apoyo y alternativas de ocio y el 8.3% ayudas económicas.

| AYUDAS RECIBIDAS DE LA ASOCIACIÓN | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-----------------------------------|------------|-------------------|
| Información y recursos | 5 | 41,7 |
| Apoyo | 3 | 25,0 |
| Ocio | 3 | 25,0 |
| Ayudas económicas | 1 | 8,3 |
| Total | 12 | 100,0 |

Tabla 5.45. Tipo de ayudas que reciben de las asociaciones de personas con discapacidad

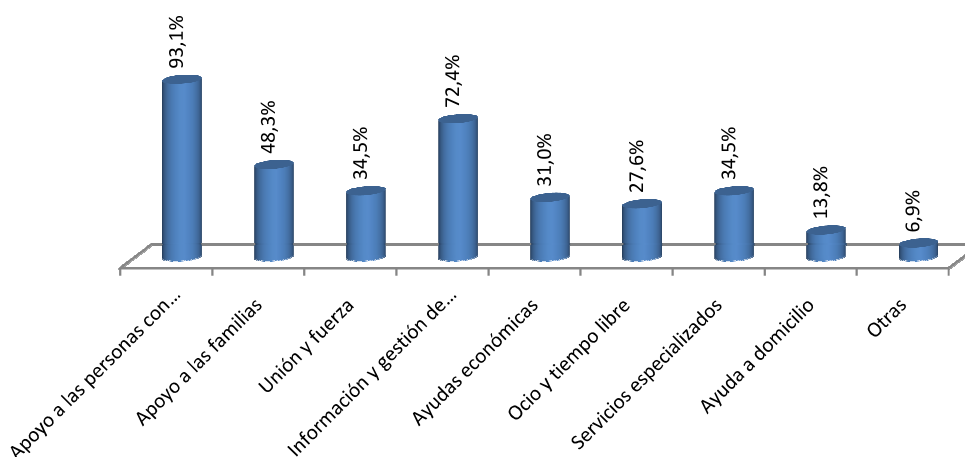


Gráfica 5.37. Tipo de ayudas que reciben de las asociaciones de personas con discapacidad

La variable razones que los estudiantes universitarios con discapacidad consideran que llevan al asociacionismo, se ha analizado ofreciendo una pregunta de elección múltiple con nueve alternativas. La tabla y gráfica siguientes reflejan los porcentajes de casos, tras la recodificación de las variables para conjuntos de respuesta múltiple.

| RAZONES DEL ASOCIACIONISMO | Recuento | Porcentaje (sobre los casos) |
|---------------------------------------|----------|------------------------------|
| Apoyo a las personas con discapacidad | 27 | 93,1% |
| Apoyo a las familias | 14 | 48,3% |
| Unión y fuerza | 10 | 34,5% |
| Información y gestión de recursos | 21 | 72,4% |
| Ayudas económicas | 9 | 31,0% |
| Ocio y tiempo libre | 8 | 27,6% |
| Servicios especializados | 10 | 34,5% |
| Ayuda a domicilio | 4 | 13,8% |
| Otras | 2 | 6,9% |
| N | | 29 |

Tabla 5.46. Razones del asociacionismo



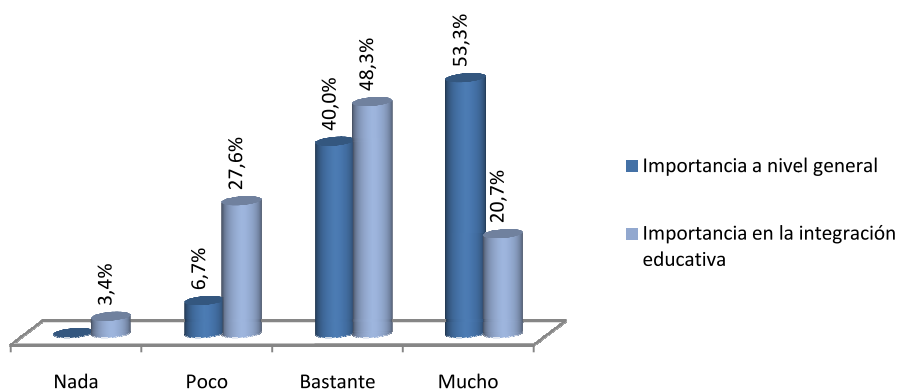
Gráfica 5.38. Razones del asociacionismo

Los resultados nos muestran que según los estudiantes universitarios con discapacidad las tres principales razones que llevan al asociacionismo son el proporcionar apoyo a las personas con discapacidad (93.1%), la aportación de información y gestión de recursos, (72.4%) y el apoyo prestado a las familias (48.3%). Por el contrario las razones menos valoradas han sido la ayuda a domicilio (13.8%) y el proveer de recursos de ocio y tiempo libre (27.6%). Por otra parte, el suministrar unión y fuerza y prestar servicios especializados han sido considerados como razones del asociacionismo por un 34.5% de los encuestados y el proporcionar ayudas económicas por un 31%.

La variable importancia del asociacionismo, tal y como se muestra en la tabla y gráfica que presentamos a continuación, ha sido analizada por medio de dos respuestas categóricas con cinco opciones de respuesta a elegir una.

| IMPORTANCIA DEL ASOCIACIONISMO | Nada | Poco | Bastante | Mucho | Total |
|---|------|-------|----------|-------|-------|
| Importancia a nivel general | 0,0% | 6,7% | 40,0% | 53,3% | 100% |
| Importancia en la integración educativa | 3,4% | 27,6% | 48,3% | 20,7% | 100% |

Tabla 5.47. Importancia del asociacionismo



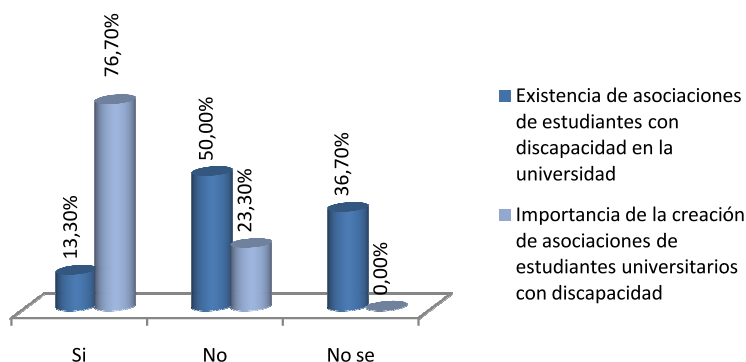
Gráfica 5.39. Importancia del asociacionismo

Los datos nos muestran que el 53.3% de los estudiantes con discapacidad encuestados concede mucha importancia a la existencia de asociaciones de personas con discapacidad y el 40% bastante. Por el contrario solamente el 6.7% le dan poca importancia. Asimismo conviene señalar que ninguno de los participantes otorga el valor de ninguna importancia. En cuanto a la influencia del asociacionismo en la integración educativa, observamos que casi la mitad de los participantes, el 48.3%, piensa que las asociaciones ayudan bastante a la integración educativa y el 20.7% que ayudan mucho. En el extremo opuesto nos encontramos con que el 27.6% cree que ayudan poco y solamente el 3.4% que ayudan nada.

Por último la variable asociacionismo universitario ha sido analizada a través de tres preguntas. Dos categóricas, con tres opciones de respuesta a elegir una y una abierta, en el caso de responder afirmativamente a la anterior. Los datos correspondientes a las preguntas categóricas se reflejan en la tabla y gráfica siguientes.

| ASOCIACIONISMO UNIVERSITARIO | Si | No | No se | Total |
|---|-------|-------|-------|-------|
| Existencia de asociaciones de estudiantes con discapacidad en la universidad | 13,3% | 50,0% | 36,7% | 100% |
| Importancia de la creación de asociaciones de estudiantes universitarios con discapacidad | 76,7% | 23,3% | 0,0% | 100% |

Tabla 5.48. Asociacionismo universitario



Gráfica 5.40. Asociacionismo universitario

El 50% de los estudiantes con discapacidad cree que en su universidad no existen asociaciones de estudiantes con discapacidad. Por el contrario, el 13.3% cree que sí existen. Es importante señalar que un 36.7% afirma no saber si existen o no asociaciones de estas características. Además profundizando en esta cuestión podemos observar que el 76.7% de los estudiantes universitarios con discapacidad considera que sería importante crear una asociación universitaria de personas con discapacidad, frente al 23.3% que no lo considera necesario.

Por otra parte, el estudio de la respuesta abierta nos permite conocer los principales objetivos de las asociaciones propuestos por los estudiantes con discapacidad que valoran importante la creación de una asociación de estudiantes con discapacidad en la universidad. A esta cuestión han respondido 16 estudiantes con discapacidad, el 53.3% de la muestra. El análisis de las respuestas dadas nos permite agrupar los objetivos planteados en las siguientes categorías.

1. Objetivos centrados en ayudar, orientar, informar al estudiante con discapacidad (*“ayudar al estudiante con discapacidad y orientarle en lo que necesite”, “ayudar a que las personas con discapacidad accedan a la universidad”, “informar y ayudar a la búsqueda de empleo al finalizar la formación”, “orientación formativa y laboral”*).

2. Objetivos referidos a la integración, eliminación de barreras, normalización (*“conseguir la igualdad de condiciones en todas las actividades”, “buscar recursos que faciliten y/o normalicen la vida universitaria”, “eliminar barreras”, “integración laboral”*).

3. Objetivos dirigidos a sensibilizar a la comunidad universitaria (*“sensibilizar a la comunidad universitaria”, “sensibilizar por la igualdad de derechos”, “obligar a los profesores, dirección y alumnos a informarse sobre los distintos tipos de discapacidad y a concienciarse de que con un*

mínimo esfuerzo las personas con discapacidad pueden llevar a cabo unos estudios con las mismas oportunidades que los demás y que no les hagan sentir inferiores ni raros ya que todos tenemos los mismos derechos”).

4. Objetivos de mejora económica y técnica (*“obtener ayudas económicas y mejorar el material didáctico para adaptarlo a las necesidades”).*

5. Objetivos ligados a la representación legal (*“tener representación para problemas concretos”).*

5.3. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE VARIABLES

El estudio pormenorizado de los datos expuestos anteriormente, nos plantea la posibilidad de realizar comparaciones entre variables con el fin de poder determinar el grado de significatividad existente entre alguna de las variables sociodemográficas y ciertas variables de estudio. En este sentido dos de las variables sociodemográficas que consideramos especialmente relevantes y que pueden marcar ciertas tendencias en los resultados son las variables tipo de discapacidad y centro en el que están cursando los estudios universitarios.

Por ello, hemos intentado buscar la relación entre la variable tipo de discapacidad y las variables: residencia habitual, ayudas disponibles en el ámbito familiar, tipo de escolarización recibida, recursos utilizados y adaptaciones necesitadas en los estudios previos a los universitarios, y estudios deseados, accesibilidad, limitaciones vinculadas a la discapacidad, participación en actividades extraacadémicas, relación con los compañeros, importancia del asociacionismo y razones del mismo, en el nivel universitario.

También se ha buscado la relación entre la variable centro universitario y las variables: estudios deseados, formación y sensibilidad de los docentes, ayuda de los compañeros y sentimiento de igualdad en clase.

Al realizar las tablas de contingencia y aplicar los estadísticos pertinente nos encontramos que la muestra con la que estamos trabajando, si bien es representativa del colectivo de estudiantes universitarios con discapacidad en la Universidad de Burgos, no deja de ser una muestra pequeña, de 30 sujetos, que a su vez se subdivide en submuestras aún más pequeñas en función del tipo de discapacidad o del centro en el que cursan sus estudios. Es por esto que en ninguna de las relaciones estudiadas podemos inferir la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre variables.

Sin embargo los datos que nos aportan las citadas tablas de contingencia nos parecen lo suficiente interesantes como para ser tenidos en cuenta, al menos de manera descriptiva, pues nos muestran de manera perceptible y no intuitiva ciertas tendencias. En dichas tablas mostramos el recuento de casos y no los porcentajes por considerar que éstos no reflejan la realidad dada la muestra con la que estamos trabajando.

5.3.1. Análisis comparativo entre el tipo de discapacidad y los factores estudiados

Empezaremos comentando aquellas tablas de contingencia en las que se registra y analiza la relación entre el tipo de discapacidad y ciertas variables de estudio relacionadas con los factores familiares, académicos, relación con compañeros y asociacionismo.

5.3.1.1. Tipo de discapacidad y factores familiares

En cuanto a los factores familiares vamos a analizar la relación del tipo de discapacidad con la residencia habitual por una parte y con las ayudas técnicas de las que disponen los estudiantes con discapacidad en el ámbito familiar, por otra.

En la tabla siguiente se observa que independientemente del tipo de discapacidad, los estudiantes tienden a vivir en el domicilio paterno. Asimismo se observa que los estudiantes con discapacidad auditiva son los que tienden a independizarse de sus familias, al menos durante el curso académico, residiendo en pisos de estudiantes (3 estudiantes con discapacidad auditiva frente a 2 con discapacidad motórica y 1 con discapacidad visual). Otro dato de interés que se aprecia es que el único caso en el que se manifiesta que durante el curso se habita en una residencia de estudiantes es el de un estudiante con discapacidad motora.

| DOMICILIO HABITUAL | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|---------------------------|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Domicilio propio | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Domicilio paterno | 3 | 4 | 9 | 4 | 20 |
| Piso de estudiantes | 3 | 1 | 2 | 0 | 6 |
| Residencia de estudiantes | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| No sabe | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 49. Tabla de contingencia domicilio habitual

La tabla mostrada a continuación refleja las ayudas técnicas de las que disponen los estudiantes con discapacidad en el ámbito familiar. En este sentido vemos que, si bien todos los estudiantes, independientemente del tipo de discapacidad disponen de bastantes ayudas en el ámbito familiar (6 estudiantes con discapacidad motórica frente a 4 con discapacidad auditiva y 1 con discapacidad visual), los estudiantes con discapacidad motórica (5) y visual (3) son los que tienen más ayudas. En el

extremo opuesto, el único estudiante que refiere no disponer de ninguna ayuda presenta una discapacidad auditiva.

| AYUDAS TÉCNICAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|--|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Ninguna | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Pocas | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 |
| Bastantes | 4 | 1 | 6 | 2 | 13 |
| Muchas | 2 | 3 | 5 | 1 | 11 |
| No sabe | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 50. Tabla de contingencia ayudas técnicas en el ámbito familiar y tipo de discapacidad

5.3.1.2. Tipo de discapacidad y factores académicos

En cuanto a los factores académicos vamos a analizar la relación del tipo de discapacidad con variables referidas a la escolaridad anterior a los estudios universitarios, por una parte y con variables relacionadas con el nivel universitario, por otro.

Primeramente nos vamos a centrar en las variables relacionadas con la escolaridad anterior a los estudios universitarios analizando la relación entre tipo de discapacidad y cada una de estas variables: tipo de escolarización, recursos utilizados y adaptaciones necesitadas.

De este modo, en la tabla que presentamos a continuación, podemos comprobar que independientemente del tipo de discapacidad la escolarización mayoritaria es la pública en los distintos niveles educativos (deficiencia motórica: 6 en primaria, 7 en secundaria, 11 en bachillerato, 3 en COU y 1 en formación profesional; deficiencia visual: 5 en primaria, 5 en secundaria, 5 en bachillerato, 2 en COU y 2 en formación profesional; discapacidad auditiva: 2 en primaria, 2 en secundaria, 5 en bachillerato, 2 en COU y 3 en formación profesional).

Asimismo apreciamos que la escolarización privada y concertada es utilizada, en los niveles de primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional, principalmente por personas con deficiencia auditiva (5 en primaria, 3 en secundaria, 1 en bachillerato y 1 en formación profesional) y motora (3 en primaria, 3 en secundaria, 1 en bachillerato y 1 en formación profesional), ya que nadie con deficiencia visual ha utilizado esta modalidad de enseñanza, como tampoco ha sido elegida por ningún estudiante para realizar el nivel de COU. El único caso referido a una escolarización en un aula de educación especial, en educación primaria, corresponde a una persona con discapacidad motórica.

| ESCOLARIZACIÓN | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total | |
|-----------------------|----------------------|--------|----------|-------|-------|----|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | | |
| Primaria | Pública | 2 | 5 | 6 | 3 | 16 |
| | Privada | 3 | 0 | 0 | 2 | 5 |
| | Concertada | 2 | 0 | 3 | 1 | 6 |
| | Aula de EE | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | Total | 7 | 5 | 10 | 6 | 28 |
| Secundaria | Pública | 2 | 5 | 7 | 3 | 17 |
| | Privada | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| | Concertada | 2 | 0 | 2 | 1 | 5 |
| | Total | 5 | 5 | 10 | 4 | 24 |
| Bachillerato | Pública | 5 | 5 | 11 | 4 | 25 |
| | Privada | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | Concertada | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | Total | 6 | 5 | 12 | 6 | 29 |
| COU | Público | 2 | 2 | 3 | 7 | 2 |
| | Total | 2 | 2 | 3 | 7 | 2 |
| Formación Profesional | Público | 3 | 2 | 1 | 6 | 3 |
| | Privado | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | Concertado | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| | Total | 4 | 2 | 2 | 8 | 4 |

Tabla 5. 51. Tabla de contingencia tipo de discapacidad y escolarización

Si analizamos la relación entre recursos utilizados a lo largo de su escolaridad y el tipo de discapacidad, podemos comprobar que un número importante de estudiantes (8 con discapacidad motórica, 4 con discapacidad auditiva, y 2 con discapacidad visual) no han precisado ningún tipo de apoyo. También encontramos que existen ciertos apoyos que son necesarios para todos los estudiantes con discapacidad, tal es el caso de ciertos recursos humanos como es el profesorado de apoyo. Respecto al resto de profesionales, podemos apreciar que el logopeda es requerido principalmente en casos de discapacidad auditiva y motórica y el fisioterapeuta y el cuidador en discapacidad motórica. En cuanto a recursos materiales, vemos que los medios informáticos y la señalización adaptados son utilizados principalmente por las personas con discapacidad visual mientras que el mobiliario adaptado es necesitado por personas con discapacidad motórica y visual. Estos datos se muestran en la siguiente tabla.

| RECURSOS UTILIZADOS | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|-----------------------|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Ninguno | 4 | 2 | 8 | 5 | 19 |
| Profesor de apoyo | 2 | 2 | 2 | 0 | 6 |
| Logopeda | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| Fisioterapeuta | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Cuidador | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Intérprete | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Medios informáticos | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 |
| Mobiliario adaptado | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 |
| Señalización adaptada | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Otros | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 5 | 29 |

Tabla 5. 52. Tabla de contingencia recursos utilizados y tipo de discapacidad

Si analizamos los datos atendiendo al tipo de discapacidad observamos que los estudiantes con discapacidad auditiva mencionan que

durante su escolarización anterior a la universidad, utilizaron recursos humanos, en concreto la figura de profesor de apoyo y de logopeda. Los estudiantes con discapacidad visual utilizaron en primer lugar recursos materiales vinculados a los medios informáticos y en segundo lugar al profesor de apoyo y la adaptación de mobiliario. Las personas con discapacidad motórica dan prioridad tanto a distintos profesionales (profesor de apoyo, fisioterapeuta y cuidador) como a adaptaciones concretas (mobiliario).

Atendiendo al tipo de adaptaciones curriculares que han necesitado a lo largo de su escolaridad, encontramos que adaptaciones no significativas relacionadas con los ajustes de exámenes, de temporalización y de ubicación son necesarias en todos los tipos de discapacidad. Sin embargo las adaptaciones de actividades están más vinculadas a las discapacidades visuales y motóricas y las adaptaciones específicas de mobiliario y movilidad, relacionadas con accesibilidad, a la discapacidad motórica. Solamente un estudiante, con discapacidad visual, refiere la necesidad de adaptación significativa de contenidos.

| NECESIDAD DE ADAPTACIONES | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|---------------------------|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Ninguna | 4 | 1 | 4 | 4 | 13 |
| Exámenes | 1 | 2 | 4 | 0 | 7 |
| Actividades de clase | 0 | 2 | 3 | 0 | 5 |
| Contenidos | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Comunicación | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Materiales escolares | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 |
| Ubicación | 2 | 4 | 2 | 0 | 8 |
| Temporalización | 1 | 2 | 6 | 0 | 9 |
| Movilidad | 0 | 1 | 3 | 0 | 4 |
| Mobiliario | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Otros | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 53. Tabla de contingencia tipo de discapacidad y adaptaciones necesitadas

Si nos centramos en cada tipo de discapacidad, observamos que en el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva la adaptación más señalada es la concerniente a ubicación y en segundo lugar las referidas a actividades de clase, comunicación y temporalización. Los estudiantes con discapacidad visual señalan igualmente en primer lugar la ubicación, en segundo lugar la adaptación de los materiales escolares y en tercer lugar la adaptación de exámenes, de actividades de clase y de temporalización. Los estudiantes con discapacidad motórica, mencionan en primer lugar las adaptaciones relacionadas con la temporalización, en segundo lugar las adaptaciones de exámenes y en tercer lugar las adaptaciones de las actividades de clase y de accesibilidad.

En el ámbito universitario, hemos intentado ver la relación entre el tipo de discapacidad y las dificultades de accesibilidad existentes.

Así, la tabla mostrada a continuación, nos indica que si bien todos los estudiantes independientemente del tipo de discapacidad que presenten, comentan la carencia de accesibilidad, esta opinión se da principalmente entre las personas con discapacidad motórica (6) y visual (4). Asimismo observamos que los estudiantes que refieren que su entorno universitario es bastante accesible presentan discapacidad auditiva (4) o motórica (3). Y los que comentan que es muy accesible son estudiantes con discapacidad motórica (1).

| ACCESIBILIDAD DEL ENTORNO UNIVERSITARIO | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|---|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Nada | 2 | 1 | 2 | 0 | 5 |
| Poco | 1 | 3 | 4 | 2 | 10 |
| Bastante | 4 | 1 | 3 | 3 | 11 |
| Mucho | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 |
| No se | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 54. Tabla de contingencia accesibilidad del entorno universitario y tipo de discapacidad

Lo anteriormente comentado se reafirma en la siguiente tabla de contingencia en la cual apreciamos que son las personas con discapacidad motórica (5) quienes consideran que los aspectos vinculados al desplazamiento (transportes públicos, situación del centro...) constituyen un mayor problema para poder acudir a la facultad o escuela. En segundo lugar los estudiantes con discapacidad visual (2) también aprecian dificultades en este aspecto.

| PROBLEMAS DE DESPLAZAMIENTO | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|--------------------------------|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Nada | 5 | 2 | 3 | 2 | 12 |
| Poco | 2 | 1 | 4 | 0 | 7 |
| Bastante | 0 | 1 | 4 | 3 | 8 |
| Mucho | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| No se | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 55. Tabla de contingencia dificultades de desplazamiento y tipo de discapacidad

Respecto a la existencia de barreras arquitectónicas en los distintos centros educativos, si bien muchos estudiantes comentan la existencia de pocas o ninguna barrera (6 con discapacidad motórica, 5 con discapacidad auditiva, y 4 con discapacidad visual), son principalmente las personas con discapacidad motórica (5) y visual (1) quienes opinan que dichas barreras les interfiere en su desenvolvimiento cotidiano para poder llegar a ciertos lugares de los distintos centros. En este sentido resaltar que los estudiantes con discapacidad motórica son los únicos que expresan que estas barreras les impiden mucho su movilidad.

| BARRERAS ARQUITECTÓNICAS Y CENTROS UNIVERSITARIOS | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|---|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Nada | 5 | 1 | 3 | 4 | 13 |
| Poco | 0 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| Bastante | 0 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Mucho | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| No se | 2 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 56. Tabla de contingencia barreras arquitectónicas en los centros universitarios y tipo de discapacidad

La situación de dificultad de acceso que encuentran las personas con discapacidad motórica se ve de nuevo reflejada en la cuestión referida a la existencia de baños adaptados en sus centros. Las personas con la mencionada discapacidad son las que más contestan (7) y opinan que existen pocas o ningunas adaptaciones de este tipo. Nuevamente les secundan en esta opinión los estudiantes con discapacidad visual (2). Por el contrario son principalmente los estudiantes con discapacidad auditiva (4) quienes consideran que existen muchos baños adaptados. Por otra parte es necesario resaltar que estudiantes con las distintas discapacidades (3 con discapacidad motórica, 2 con discapacidad auditiva y 2 con discapacidad visual) reconocen no saber sobre la existencia de baños adaptados o no en los centros universitarios.

| BAÑOS ADAPTADOS EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|--|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Nada | 1 | 1 | 3 | 0 | 5 |
| Poco | 0 | 1 | 4 | 1 | 6 |
| Bastante | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 |
| Mucho | 4 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| No se | 2 | 2 | 3 | 1 | 8 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 57. Tabla de contingencia baños adaptados en los centros universitarios y tipo de discapacidad

5.3.1.3. Tipo de discapacidad y relación con los compañeros

En cuanto al factor relación con los compañeros y compañeras universitarios, vamos a analizar la conexión entre el tipo de discapacidad y las siguientes variables: deseo de participación en actividades extraacadémicas, participación en fiestas, ocio con compañeros y dificultades de relación.

Primeramente analizaremos el deseo de participación en actividades extraacadémicas en función del tipo de discapacidad. Tal y como se aprecia en la siguiente tabla de contingencia nos encontramos que las personas con discapacidad motórica (4) son las que menos desean participar en las actividades extraacadémicas que se organizan en la universidad. No obstante también nos encontramos que otras con esta misma discapacidad (5) desearían bastante o mucho poder participar de dichas actividades. Esto mismo les ocurre a las personas con discapacidad auditiva (5) y en menor grado a las que presentan discapacidad visual (3).

| DESEO DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAACADÉMICAS | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|---|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Nada | 1 | 1 | 4 | 1 | 7 |
| Poco | 1 | 1 | 3 | 2 | 7 |
| Bastante | 3 | 1 | 1 | 3 | 8 |
| Mucho | 2 | 2 | 4 | 0 | 8 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 58. Tabla de contingencia deseo de participación en actividades extraacadémicas y tipo de discapacidad

Esta ausencia de deseo por la participación en actividades sociales se corrobora en la siguiente tabla de contingencia en la que podemos apreciar que también son las personas con discapacidad motórica (6) las que participan menos frecuentemente en las fiestas que organizan los

estudiantes en la universidad. Asimismo también observamos que personas con esta discapacidad (5) participan bastante o mucho de dichas fiestas, al igual que estudiantes con discapacidad auditiva (5) y en menor grado los estudiantes con discapacidad visual (3).

| PARTICIPACIÓN EN FIESTAS | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|--------------------------|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Nada | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Poco | 1 | 1 | 6 | 4 | 12 |
| Bastante | 4 | 1 | 2 | 1 | 8 |
| Mucho | 1 | 2 | 3 | 0 | 6 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 59. Tabla de contingencia participación fiestas y tipo de discapacidad

Respecto a llevar a cabo actividades de ocio con compañeros y compañeras de la Universidad, nuevamente nos encontramos con que los estudiantes con discapacidad motórica dan respuestas en las dos direcciones. Algunos (6) refieren que son los que salen menos habitualmente con amigos y amigas de la universidad, y otros (también 6) que salen bastante y mucho. En cuanto a los universitarios con discapacidad visual (3) salen poco o nada con otros compañeros y los estudiantes con discapacidad auditiva (6) bastante o mucho, tal y como podemos ver en la tabla que presentamos a continuación.

| SALIR CON COMPAÑEROS UNIVERSITARIOS | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|-------------------------------------|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Nada | 0 | 1 | 2 | 2 | 5 |
| Poco | 1 | 2 | 4 | 2 | 9 |
| Bastante | 3 | 2 | 5 | 2 | 12 |
| Mucho | 3 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 60. Tabla de contingencia salir con compañeros y tipo de discapacidad

En cuanto a la existencia de dificultades en la relación con los demás compañeros, apreciamos que la ausencia de problemas de relación está presente en los distintos tipos de discapacidad. En todos los casos la mayoría responde que no existen problemas de relación y una minoría que tienen pocos problemas. No obstante se observa que la única persona que refiere tener bastantes problemas de relación, es un estudiante con discapacidad motórica.

| PROBLEMAS DE RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|---|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Nada | 6 | 4 | 10 | 4 | 24 |
| Poco | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 |
| Bastante | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 61. Tabla de contingencia problemas de relación con los compañeros y tipo de discapacidad

5.3.1.4. Tipo de discapacidad y asociacionismo

El el factor asociacionismo, vamos a analizar la conexión entre el tipo de discapacidad y las siguientes variables: importancia del asociacionismo y razones del asociacionismo.

Al intentar buscar relaciones entre la importancia del asociacionismo y el tipo de discapacidad, hemos podido comprobar que independientemente del tipo de discapacidad del que hablemos, todos los estudiantes universitarios consideran importante la existencia de asociaciones de personas con discapacidad. No obstante son los estudiantes con discapacidad motórica (6) quienes dan más importancia al asociacionismo. Éstos junto con los que presentan discapacidad auditiva (4) son los que dan más respuestas en la dirección de muy importante, por otra parte ninguno con discapacidad motórica dirige su respuesta hacia

poco importante. Estos datos podemos comprobarlos en la siguiente tabla de contingencia.

| IMPORTANCIA DE LAS ASOCIACIONES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|--|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Poca | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Bastante | 2 | 3 | 6 | 1 | 12 |
| Mucha | 4 | 1 | 6 | 5 | 16 |
| Total | 7 | 5 | 12 | 6 | 30 |

Tabla 5. 62. Tabla de contingencia importancia de la existencia de asociaciones de personas con discapacidad y tipo de discapacidad

Asimismo, en la tabla de contingencia que presentamos a continuación, se puede apreciar que los estudiantes universitarios con diferentes tipos de discapacidad coinciden en la consideración de que las principales razones que favorecen el asociacionismo son: el apoyo que las personas con discapacidad reciben, la información y gestión de recursos y el apoyo a las familias.

| RAZONES DEL ASOCIACIONISMO | TIPO DE DISCAPACIDAD | | | | Total |
|---------------------------------------|----------------------|--------|----------|-------|-------|
| | Auditiva | Visual | Motórica | Otras | |
| Apoyo a las personas con discapacidad | 5 | 5 | 11 | 6 | 27 |
| Apoyo a las familias | 3 | 2 | 5 | 4 | 14 |
| Unión y fuerza | 3 | 2 | 3 | 2 | 10 |
| Información y gestión de recursos | 4 | 5 | 7 | 5 | 21 |
| Ayudas económicas | 2 | 1 | 3 | 3 | 9 |
| Ocio y tiempo libre | 3 | 0 | 4 | 1 | 8 |
| Servicios especializados | 3 | 1 | 4 | 2 | 10 |
| Ayudas a domicilio | 1 | 0 | 2 | 1 | 4 |
| Otros | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Total | 7 | 5 | 11 | 6 | 29 |

Tabla 5. 63. Tabla de contingencia razones del asociacionismo y tipo de discapacidad

El análisis detallado de los datos nos permite observar no obstante ciertas diferencias en función del tipo de discapacidad. En el caso de los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva las dos principales razones de las asociaciones son las señaladas (apoyo a personas con discapacidad e información y gestión de recursos), pero la importancia de la tercera razón es compartida entre apoyo a las familias, unión y fuerza, ocio y tiempo libre y servicios especializados. La razón menos valorada por estos estudiantes es la de ayuda a domicilio.

En el caso de los estudiantes universitarios con discapacidad visual, la principal razón del asociacionismo se reparte entre apoyo a las personas con discapacidad e información y gestión de recursos y la segunda entre apoyo a las familias y unión y fuerza. En este caso las razones menos valoradas son ocio y tiempo libre y ayuda a domicilio.

Por su parte, los estudiantes universitarios con discapacidad motórica valoran como principales las razones ya mencionadas: apoyo a las personas con discapacidad, información y gestión de recursos y apoyo a las familias. La cuarta razón en este caso es compartida por ocio y tiempo libre y servicios especializados. La menos valorada es la de ayuda a domicilio coincidiendo con el resto de los estudiantes.

5.3.2. Análisis comparativo entre centro universitario y factores académicos

A continuación pasamos a comentar alguna de las tablas de contingencia en las que se registra y analiza la relación entre el centro universitario en el que cursan estudios los estudiantes con discapacidad y las variables académicas referidas a docentes como son formación y sensibilización de los mismos, por una parte y las referidas a compañeros como la ayuda recibida y el sentimiento de igualdad, por otra.

Así, primeramente presentamos la tabla de contingencia que nos muestra la relación entre la formación de los docentes y el centro en el que imparten docencia.

| CENTRO UNIVERSITARIO | Formación de los docentes | | | | | Total |
|---|---------------------------|------|----------|-------|----|-------|
| | Nada | Poco | Bastante | Mucho | NC | |
| Escuela Politécnica Superior | 2 | 4 | 2 | 0 | 2 | 10 |
| Facultad de Humanidades y Educación | 2 | 4 | 4 | 0 | 0 | 10 |
| Facultad de Derecho | 3 | 3 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Facultad de Ciencias | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 8 | 12 | 6 | 1 | 3 | 30 |

Tabla 5. 64. Tabla de contingencia formación de los docentes y centro universitario

En este caso podemos ver, en primer lugar, que los estudiantes con discapacidad que cursan estudios en nuestra universidad consideran que los docentes, independientemente del centro en el que imparten docencia, están poco formados en el trato a personas con discapacidad en el aula. En segundo lugar, señalan a los docentes de la Facultad de Humanidades y Educación como bastante formados, seguidos de los de la Escuela Politécnica Superior. También apreciamos que el único estudiante que ha considerado que los docentes universitarios están muy formados pertenece a la Facultad de Derecho.

Si analizamos los datos por Facultades, vemos que casi la mitad de los estudiantes con discapacidad de la Escuela Politécnica Superior, consideran que los docentes están poco formados. En el caso de la Facultad de Humanidades y Educación existe coincidencia entre los que opinan que los docentes están poco y bastante formados. Por su parte los alumnos con discapacidad de la Facultad de Derecho, concuerdan en la valoración de nada y poco formados. El alumno de la Facultad de

Económicas y Empresariales que contesta, cree que están poco formados y el de la Facultad de Ciencias que nada.

En cuanto a la sensibilidad y disposición de los docentes para tratar a las personas con discapacidad, los estudiantes consideran que los docentes, de las distintas facultades y escuelas, presentan bastante sensibilidad y buena disposición, tal y como se aprecia en la siguiente tabla de contingencia.

| CENTRO UNIVERSITARIO | Sensibilidad de los docentes | | | | | Total |
|---|------------------------------|------|----------|-------|----|-------|
| | Nada | Poco | Bastante | Mucho | NC | |
| Escuela Politécnica Superior | 2 | 3 | 3 | 0 | 2 | 10 |
| Facultad de Humanidades y Educación | 1 | 0 | 7 | 2 | 0 | 10 |
| Facultad de Derecho | 0 | 2 | 4 | 0 | 1 | 7 |
| Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Facultad de Ciencias | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Total | 4 | 5 | 14 | 3 | 4 | 30 |

Tabla 5. 65. Tabla de contingencia sensibilidad de los docentes y centro universitario

El análisis por Centros nos muestra que los estudiantes con discapacidad de la Escuela Politécnica Superior, coinciden en la consideración de poca y bastante sensibilidad-disposición por parte de los docentes. En el caso de la Facultad de Humanidades y Educación y en la de Derecho, la mayoría opina que presentan bastante sensibilidad. En la Facultad de Económicas y Empresariales las dos respuestas se mueven en polos opuestos, nada y mucho. Y el alumno de la Facultad de Ciencias no contesta a esta cuestión.

En cuanto al análisis comparativo con variables referidas a compañeros, en la siguiente tabla en la que se analiza la relación entre el centro de estudios y la ayuda recibida por los compañeros, se observa que en general los estudiantes con discapacidad sienten que sus compañeros y

compañeras les ayudan con bastante y mucha frecuencia tanto en clase como en el centro, sin distinción de cuál sea éste.

| CENTRO UNIVERSITARIO | Ayuda de los compañeros | | | | | Total |
|---|-------------------------|------|----------|-------|----|-------|
| | Nada | Poco | Bastante | Mucho | NC | |
| Escuela Politécnica Superior | 1 | 3 | 3 | 3 | 0 | 10 |
| Facultad de Humanidades y Educación | 0 | 1 | 5 | 4 | 0 | 10 |
| Facultad de Derecho | 0 | 0 | 4 | 3 | 0 | 7 |
| Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Facultad de Ciencias | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Total | 1 | 4 | 13 | 11 | 1 | 30 |

Tabla 5. 66. Tabla de contingencia ayuda de los compañeros y centro universitario

No obstante, el análisis por centros nos permite apreciar que los estudiantes que refieren recibir poco o ningún apoyo pertenecen principalmente a la Escuela Politécnica Superior y en menor medida a la Facultad de Humanidades y Educación

Por otra parte, en la siguiente tabla de contingencia, se observa que en los distintos centros universitarios los estudiantes con discapacidad se sienten prácticamente como los demás compañeros de clase.

| CENTRO UNIVERSITARIO | Igualdad en clase | | Total |
|---|-------------------|-------|-------|
| | Bastante | Mucho | |
| Escuela Politécnica Superior | 4 | 6 | 10 |
| Facultad de Humanidades y Educación | 3 | 7 | 10 |
| Facultad de Derecho | 1 | 6 | 7 |
| Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales | 1 | 1 | 2 |
| Facultad de Ciencias | 0 | 1 | 1 |
| Total | 9 | 21 | 30 |

Tabla 5. 67. Tabla de contingencia igualdad en clase y centro universitario

El análisis por centros nos permite observar que más de la mitad de los estudiantes con discapacidad de la Escuela Politécnica Superior y de la Facultad de Humanidades y Educación y la práctica totalidad de los estudiantes de la Facultad de Derecho y el total de la Facultad de Ciencias no sienten trato diferenciador en sus aulas, sintiéndose muy iguales a sus compañeros. En el caso de los alumnos de la Facultad de Económicas y Empresariales, las dos respuestas, se reparten entre el bastante y mucho.

5.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo nos planteábamos como objetivo analizar las características y situación de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos en función de una serie de factores.

Una vez descritos los distintos resultados, nos planteamos la discusión de los mismos. Para facilitar su comprensión hemos organizado la información en función de las variables sociodemográficas y de las variables de estudio que han guiado esta investigación: factores familiares, académicos, relación con compañeros y compañeras y asociacionismo.

5.4.1. Características sociodemográficas

En el curso 2008/2009 en el que se realiza el presente estudio, el reparto de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos, resulta casi equitativo entre hombres y mujeres, siendo ligeramente superior el número de varones sobre el de mujeres. Este hecho lo encontramos también en el estudio de Bilbao (2008).

En cuanto a la edad, cerca de la mitad de la población de estudiantes universitarios con discapacidad que acude a nuestra Universidad, está compuesta por personas mayores de 26 años. Por el contrario, es prácticamente nula la presencia de estudiantes menores de 20 años. Esto indica que la media de edad de este colectivo es superior a la

de estudiantes universitarios sin discapacidad. A similares conclusiones llegan Ávila (1998), Polo y López Justicia (2007) y Bilbao (2008).

El número de estudiantes con discapacidad se reparte por igual entre la Facultad de Humanidades y Educación y la Escuela Politécnica Superior, sumando entre ambas el 66.6% de la muestra.

Las titulaciones que presentan mayor representatividad de estudiantes con discapacidad son la Licenciatura en Derecho y las Diplomaturas en Magisterio, en Arquitectura Técnica y en Educación Social. Ávila (1998) encuentra parecidos resultados.

En cuanto al tipo de discapacidad podemos apreciar que la mayoría de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos presentan discapacidad sensorial o motórica, siendo ésta última la dominante. Este dato es corroborado por otros trabajos como el de Ávila (1998); Polo y López Justicia (2007) y Real y cols. (2008) quienes muestran que la población de estudiantes con discapacidad física es la más numerosa.

Respecto a ciertos aspectos vinculados a la discapacidad podemos señalar que en un tercio de los casos la causa es congénita y en los dos tercios restantes se reparten entre una pluralidad de causas. En más de la mitad de los casos tuvo lugar antes de los tres años y la mayoría presenta un porcentaje de minusvalía del 33 a 65% y considera que ésta se mantiene estable a lo largo del tiempo.

5.4.2. Factores familiares

La mayoría de los estudiantes de la muestra viven habitualmente en el domicilio familiar, con sus padres. Este aspecto nos confirma la realidad de que las personas con discapacidad, aun siendo estudiantes universitarios, tienden a depender de sus familias. Por su parte, Vila y Pallisera (2002), Polo y López Justicia (2007) consideran que la familia

constituye el referente básico así como el punto de apoyo a lo largo del proceso educativo, configurándose en motor que impulsa y acompaña de forma permanente, en todo el itinerario vital de las personas con discapacidad. No obstante resulta interesante resaltar que un 30% de los estudiantes con discapacidad reside fuera del domicilio paterno, aunque sea solo durante el curso académico. Otro dato de interés que se aprecia es que el único caso en el que se manifiesta que durante el curso se habita en una residencia de estudiantes es el de un estudiante con discapacidad motórica. Este dato puede tener una doble lectura, por un lado refleja la no dependencia de los padres pero por otra la necesidad de apoyos que se encuentran en una residencia frente a un piso de estudiantes.

En general manifiestan mantener una relación buena o muy buena con los distintos miembros que configuran la unidad familiar, lo cual confirma la importancia del clima familiar en el desarrollo personal y académico de las personas con discapacidad, tal y como refieren Nagle (2001) y Crudden (2002), y en el proceso de integración educativa y social tal y como comentan Marchesi y cols. (2003) y Bermejo y cols. (2010).

Respecto al nivel de estudios, la mitad de los padres y madres de los estudiantes con discapacidad, tienen estudios primarios. El porcentaje de padres con estudios superiores triplica al de madres y en el caso de éstas hay un pequeño porcentaje sin estudios.

Mientras la ocupación de los padres se diversifica en un amplio abanico de alternativas laborales, en el caso de las madres casi las tres cuartas partes no trabajan fuera del hogar, dato coincidente con el trabajo de Ávila (1998). Esto indica, tal y como comentábamos en el capítulo primero, que las madres de hijos e hijas con discapacidad, en un amplio porcentaje, se dedican a la atención y cuidado de su hijo o hija en las distintas etapas de su desarrollo, sacrificando sus posibilidades de ocio y desarrollo profesional (Paniagua, 1999; Martínez y Bilbao, 2008).

Cerca del total de los estudiantes participantes, independientemente del tipo de discapacidad, dispone en su hogar de las ayudas técnicas que precisa para conseguir su máxima autonomía personal con el fin de poder desenvolverse en la vida. No obstante se observa diversidad en cuanto a la cantidad de dichas ayudas, el 36.7% dispone de muchas y el 10% de pocas. Los estudiantes con discapacidad motórica y visual son los que más ayudas tienen en su hogar. Todo esto implica adaptaciones de la vivienda en función de las necesidades concretas de la persona. Además, hay que tener en cuenta que no solamente son necesarias las adaptaciones físicas de la vivienda, las familias precisan de ajustes comunicacionales, temporales, económicos y actitudinales. Precisamente una preocupación de las familias es poder aportar a sus hijos todo lo que necesiten para facilitar su participación social, su integración en los distintos contextos en los que les corresponda actuar y de este modo ayudarles a ser felices. Si esto es así, en todas las familias, de manera especial en el caso de las familias con un hijo con discapacidad. Según García, Cuxart y Jiménez (2006) cuando se tiene un hijo o hija con discapacidad se requiere llevar a cabo ajustes en la vida familiar que permitan una vida lo más armónica posible.

5.4.3. Factores académicos

Más de la mitad de los actuales estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos, han realizado su escolaridad primaria y secundaria obligatoria en centros públicos. En los demás niveles educativos la presencia de los centros públicos sigue superando de manera llamativa al resto de centros. De los actuales estudiantes universitarios con discapacidad, el 36.7% cursaron la educación primaria en centros privados y concertados, el 23.4% en secundaria, el 13.3% en bachillerato y el 6.6% en formación profesional. Ninguno de los estudiantes que refiere haber cursado COU, lo ha realizado en un centro de esas características. Estos

datos corroboran el hecho de que los centros públicos son los centros en los que las experiencias de integración se han ido llevando a cabo de forma mayoritaria. En este sentido, un alto porcentaje, algo más del 80%, considera que de poder volver a repetir sus estudios previos a la universidad, elegiría la modalidad educativa de integración en aulas ordinarias.

Para poder seguir su escolaridad de manera óptima, aproximadamente el 30% de los actuales estudiantes universitarios han precisado de distintos recursos en función del tipo de discapacidad. De ellos el 45% han requerido de recursos humanos y el 31% de recursos materiales y de accesibilidad. Si se tiene en cuenta el total de los recursos, se observa que el 40% ha hecho uso de más de dos recursos. Así, en relación con los recursos humanos, los profesores de apoyo han sido necesitados por estudiantes con todo tipo de discapacidad, los logopedas por estudiantes con discapacidad auditiva y motórica y los fisioterapeutas y cuidadores por estudiantes con discapacidad motórica. Los recursos materiales y técnicos, tales como medios informáticos y mobiliario adaptado han sido utilizados principalmente por estudiantes con discapacidad visual y motórica, mientras que la señalización adaptada ha sido empleada por estudiantes con discapacidad visual.

Por otra parte, en la escolaridad previa a la universidad, más de la mitad de los estudiantes han requerido también adaptaciones curriculares. La mayoría han necesitado principalmente adaptaciones no significativas (tiempo de realización de exámenes o actividades, tipo de evaluación y ubicación en el aula) lo cual se pone de manifiesto, independientemente del tipo de discapacidad, si bien es cierto que las adaptaciones de actividades y de material escolar se dan más frecuentemente en los casos de discapacidad visual y motórica. Las adaptaciones de acceso (mobiliario, movilidad, comunicación), están más relacionadas con discapacidades

concretas, por ejemplo adaptaciones de mobiliario y movibilidades en el caso de estudiantes con discapacidad motórica y las adaptaciones comunicativas en el de estudiantes con discapacidad auditiva. La única persona que necesitó una adaptación significativa (de contenidos) presenta una discapacidad visual. De las personas que han precisado de adaptaciones el 35% aproximadamente requirió más de dos.

Todos estos apoyos recibidos revierten en el hecho de que algo más de la mitad de los estudiantes encuestados ha realizado sus estudios sin repetir curso. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el resto, cerca de la mitad, repite uno o dos cursos. Este dato nos puede indicar que probablemente las ayudas y recursos no llegan a todos los alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta opinión se corrobora cuando observamos que las principales limitaciones encontradas, durante los distintos periodos de escolaridad, hacen referencia a la ausencia de adaptaciones, dificultad para comprender las explicaciones, actitud de rechazo y problemas de planificación. Lo cual nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de analizar cómo se está desarrollando la integración educativa con el fin de poder solventar los impedimentos y lagunas existentes.

Si bien las becas se consideran uno de los instrumentos que contribuyen de forma más eficaz a hacer posible el principio de igualdad de oportunidades (Ministerio de Educación, 2009), los alumnos que acceden a ellas se encuentran en el nivel universitario. Esta realidad es probablemente resultado de las medidas llevadas a cabo a partir de la Ley Orgánica 4/2007 Modificada de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) de 4 de abril de 2007 (B.O.E. de 14 de abril). En este documento en el apartado 4 del artículo 45, se hace referencia al tema de exención de tasas:

"Con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la universidad por razones económicas, el Gobierno y las Comunidades Autónomas, así como las propias universidades, instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos para el alumnado y, en el caso de las universidades públicas, establecerán, asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos. En todos los casos, se prestará especial atención a las personas con cargas familiares, víctimas de la violencia de sexo y personas con dependencia y discapacidad, garantizando así su acceso y permanencia a los estudios universitarios."

A este respecto, en la Disposición Adicional vigésimo cuarta, apartado 6, de la referida Ley, se especifica lo siguiente:

"6. Con arreglo a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos y en sus normas de desarrollo, los estudiantes con discapacidad, considerándose por tales aquellos comprendidos en el artículo 1.2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario"

La mayoría de los estudiantes que acceden a la Universidad, lo hacen a través de las pruebas de acceso a la universidad (PAU), recibiendo poca o ninguna orientación sobre los estudios universitarios más adecuados a sus características y capacidades. A pesar de ello, la gran mayoría refiere estar cursando los estudios que desea.

Continuando con el análisis detallado de los datos relativos a los estudios en el nivel universitario vemos que las principales motivaciones que les impulsaron a elegir la carrera que están cursando tienen que ver o bien con la búsqueda de empleo en un campo de preferencia o con la

mejora de su situación laboral, en el caso de aquellos estudiantes que están trabajando. También argumentan, entre otras razones, la adquisición de conocimientos, la ayuda a los demás, el enriquecimiento personal y la mejora de expectativas de futuro. Todo ello indica, a nuestro parecer, la importancia que los estudiantes con discapacidad confieren a una formación específica para un adecuado ejercicio profesional, lo que en el capítulo primero hemos denominado transiciones segunda y tercera (Fitzgerald y Crites, 1980; Halpern, 1985; Beaty, 1994).

Los estudiantes con discapacidad valoran muy positivamente la asistencia habitual a clase como forma de adquisición de conocimiento, de manera que tienden a asistir asiduamente a todas o a la mayoría de las horas lectivas, en concreto, la mitad refiere que acude a todas las clases. Cuando no lo hacen es debido principalmente a motivos médicos o de salud y a coincidencia de horarios entre distintas asignaturas. Asimismo, son personas constantes ya que más de la mitad de los encuestados (63%), dedica una media de dos a cuatro horas diarias al estudio. Esta constancia en el trabajo puede ser fruto del esfuerzo, sacrificio y dedicación constante que han tenido que realizar a lo largo de toda su escolaridad para obtener éxito académico.

“Siempre recordaré las frases que mi madre me repitió desde que era un niño, me decía: “tú tendrás que demostrar siempre lo que vales” y “tendrás que hacer el doble de esfuerzo para conseguir lo mismo que las demás personas”. Toda mi vida y sobre todo la académica ha girado sobre estos dos principios” (Villar, 2003, p. 155).

Aunque cerca de la mitad de los estudiantes con discapacidad sienten que su discapacidad no limita en absoluto sus posibilidades para cursar estudios universitarios (Díaz, 2004), son otros tantos los que mencionan necesitar algún tipo de ayuda para cursar sus estudios en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Estas ayudas

tienen que ver con adaptaciones de distinto tipo (en la evaluación, tiempo de realización de tareas, ubicación...), apoyo de los profesores y compañeros y ayudas técnicas. Ayudas que en cierto modo son equiparables a las que han necesitado a lo largo de toda su escolaridad anterior, por lo que la universidad podría estar preparada para solventar estas necesidades, antes incluso que el estudiante iniciara el curso académico.

Más de la mitad de los estudiantes considera que el profesorado que está poco o nada formado en temas relacionados con la discapacidad, resultándoles difícil tratar a personas con discapacidad en el aula. No obstante, casi la mitad valora que el profesorado muestra bastante sensibilidad y buena disposición para atender a sus demandas e incluso una tercera parte reconoce que esta sensibilidad y disposición es muy buena. Este dato nos permite compartir con Díaz (2004) y Bilbao (2008) la importancia que los estudiantes con discapacidad dan a la formación y preparación del profesorado para recibir una atención adecuada en sus clases, así como la propia opinión de los docentes sobre su escasa formación en estos temas.

La Universidad presenta importantes dificultades de accesibilidad, tal y como comenta la mitad de los estudiantes con discapacidad, especialmente los estudiantes con discapacidad motórica. Según algo más de la mitad de los encuestados, las características del desplazamiento les supone una dificultad para acceder al centro de estudio, además no se dispone de aparcamientos reservados, pasos señalizados, rebaje de aceras, señalización visual y táctil...En el campus, según la opinión también de cerca de la mitad de los participantes, siguen existiendo barreras dentro de los propios centros para acceder a las distintas dependencias, no existen baños adaptados, etc. Estos datos coinciden con los aportados por Federici y cols. (2003) y Bilbao (2008) en los que los

estudiantes con discapacidad demandan servicios universitarios accesibles.

A este respecto nos gustaría señalar que en la Disposición Adicional vigésimo cuarta, apartado 4, de la LOMLOU se establece el compromiso de eliminación de todo tipo de obstáculos, exigencia que está aún lejos de ser una realidad.

“4. Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad. Los entornos universitarios deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo”.

Un aspecto a destacar, es el grado de satisfacción personal vinculado a los estudios universitarios cursados, la mayoría comenta que su discapacidad les interfiere poco o nada en la realización de sus estudios universitarios, y que están bastante o muy satisfechos con el apoyo que reciben en la institución universitaria, a pesar de que les molesta enormemente el posible trato diferencial asociado a su discapacidad. Asimismo, la mayoría muestra también una alta convicción de que los estudios que han elegido tienen una buena salida laboral.

Estos datos referidos a factores académicos en el nivel superior, ratifican los resultados del trabajo de Berri y Mellard (2002), en 15 centros universitarios de EEUU, que concluyen que los estudiantes con

discapacidad se sienten cómodos en el entorno educativo. Asimismo refrendan los hallazgos de Alcantud (1995), Hill (1996), Ávila (1998), Díaz (2004) y Bilbao (2008).

5.4.4. Relaciones con compañeros

Otro factor importante que influye en la vida académica, es la relación que se establece con el grupo de iguales. Casi el total de los estudiantes con discapacidad comenta recibir bastante o mucha ayuda de sus compañeros y compañeras, ayudas que no se circunscriben al aula sino a todo el contexto universitario. No obstante, la mitad refiere que los compañeros les reservan pocas o ninguna vez los lugares más idóneos del aula para poder captar la información más adecuadamente. Sin embargo, expresan no tener ningún tipo de problema de relación con ellos y sentirse igual o bastante igual que el resto de los estudiantes universitarios. Estos datos son apoyados por el estudio de Díaz (2004).

Sin embargo la relación con los compañeros está muy vinculada a los aspectos académicos. En este sentido podemos observar que el número de estudiantes con discapacidad que desea participar en actividades extraacadémicas o fiestas que se organizan en la Universidad, es ligeramente mayor al de aquellos que realmente participan. Es decir, según Madrid (2006), la necesidad de participación activa de las personas con discapacidad no se corresponde con la participación real. No obstante hay que señalar que algo más de la mitad de los estudiantes con discapacidad sale bastante o mucho con compañeros y compañeras de la universidad.

5.4.5. Asociacionismo

Cerca de la mitad de los estudiantes con discapacidad que han participado en nuestro estudio, pertenece a alguna asociación de personas

con discapacidad, la cual les aporta principalmente información y recursos y en segundo lugar apoyo y alternativas de ocio.

Prácticamente toda la muestra considera que es importante la existencia de asociaciones de personas con discapacidad y que la razón fundamental del asociacionismo es el apoyo recibido. Este dato es coincidente para todos los estudiantes independientemente de su tipo de discapacidad. Dos tercios de los participantes creen que conjuntamente con ésta, otra de las razones clave para asociarse es recibir información y recursos y casi la mitad añaden a ambas razones el apoyo que supone para las familias el pertenecer a una asociación. Además señalan motivos relacionados con el sentimiento de unión y fuerza, el aporte de servicios especializados, y en menor medida las ayudas económicas y alternativas de ocio y tiempo libre. Respecto esta última, mencionar que si bien el ocio y tiempo libre es considerado como una de las ayudas recibidas, no se encuentra, entre las principales razones del asociacionismo. Por otra parte, dos terceras partes de la muestra creen que las asociaciones favorecen la integración educativa.

Es vital que para cualquier proceso reivindicativo las personas con discapacidad tengan un papel protagonista. El esfuerzo individual es necesario, pero cuando este esfuerzo se unifica desde una organización representativa, es cuando se adquiere más fuerza frente a las administraciones y la sociedad. Como comenta Madrid (2006):

“Es imprescindible la participación, el asociacionismo, con el fin de crear una red sólida que nos de apoyo y respaldo en el momento de iniciar alguna acción reivindicativa” (p. 58).

A pesar de que existe un cierto desconocimiento sobre la existencia o no de asociaciones de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos, ya que una tercera parte contesta no saber al respecto, la mayoría

opina que sería relevante su creación. Los objetivos que proponen para dicha asociación serían los siguientes: 1. ayudar, orientar e informar al estudiante con discapacidad, 2. luchar por la integración y eliminación de barreras de todo tipo, 3. conseguir sensibilizar a la comunidad universitaria, 4. posibilitar ayudas económicas y técnicas y 5. lograr representatividad legal.

5.5. CONCLUSIONES

Para finalizar el capítulo de características y situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos, pasamos a plantear las principales conclusiones.

En primer lugar queremos señalar que la muestra de estudiantes con discapacidad que ha participado en el presente estudio, es lo suficientemente representativa, lo cual permite que nos hagamos una idea bastante aproximativa sobre la realidad de estos estudiantes en la Universidad de Burgos.

En segundo lugar, hemos podido constatar la importancia de la familia en el desarrollo personal y académico de las personas con discapacidad. Como ellos mismos comentan, posiblemente no hubieran podido alcanzar la meta de llegar a cursar estudios universitarios sin el esfuerzo, apoyo y ayuda que, principalmente sus padres, les han ofrecido de forma constante y desinteresada a lo largo de toda su vida académica.

En tercer lugar, comprobamos que el paso por la escolaridad previa a la universidad marca la llegada a ésta. Los estudiantes que alcanzan el nivel superior han tenido experiencias de integración, generalmente en aulas ordinarias en centros públicos. En ellos han sido usuarios de los recursos disponibles, recursos personales, materiales y curriculares y asimismo han podido beneficiarse de las adaptaciones, principalmente no

significativas y de acceso, que les han ayudado a ir superando los distintos niveles aun a costa, a veces, de repetir algún curso.

En cuarto lugar vemos que los estudiantes con discapacidad acceden a la Universidad por la vía general (PAU), y llegan, todavía hoy en día, con poca orientación académica, no sabiendo muy bien a dónde van y cuáles son las exigencias asociadas a los estudios elegidos. A pesar de esto, sobresale el hecho de que los estudiantes con discapacidad estiman que están realizando los estudios deseados, elegidos en general por motivos centrados en razones laborales.

En quinto lugar resalta la gran implicación y compromiso de dichos estudiantes con el sistema universitario, asistiendo asiduamente a clase y dedicando de dos a cuatro horas de estudio diarias. No obstante a pesar de este esfuerzo y constancia, muchos de ellos necesitan ayudas para poder cursar sus estudios en igualdad de condiciones que sus compañeros. Ayudas consistentes en adaptaciones de diverso tipo, apoyo de docentes y compañeros y el uso de ayudas técnicas. Es preciso que se utilicen metodologías adaptadas, materiales didácticos que les facilite seguir las explicaciones de clase, adaptar la forma de evaluación, etc.

En sexto lugar podemos señalar que según los estudiantes con discapacidad, los docentes están poco preparados y formados para tratar a personas con discapacidad en el aula, sin embargo, en general muestran bastante sensibilidad y buena disposición para atender a sus demandas.

En séptimo lugar no podemos dejar de mencionar que en opinión de los estudiantes con discapacidad, la Universidad de Burgos -a pesar de los múltiples esfuerzos que está realizando en el área de accesibilidad- todavía no está totalmente preparada para acoger de manera óptima a dichos estudiantes ya que en el campus, siguen existiendo barreras tanto dentro

de los propios centros para acceder a las distintas dependencias, como fuera.

En octavo lugar nos agrada comprobar que los estudiantes con discapacidad en nuestra universidad están satisfechos con el trato que reciben en la mencionada institución, consideran que su discapacidad apenas les limita en la realización de los estudios universitarios, se sienten como el resto de sus compañeros y piensan que sus estudios les favorecerán su incorporación al mundo laboral.

En noveno lugar destacar que los estudiantes con discapacidad generalmente reciben apoyo académico de sus compañeros, el cual no se circunscribe al aula sino a todo el contexto universitario. Aunque su relación con ellos es buena, todavía es marcada la ausencia de estudiantes con discapacidad en actividades extraacadémicas o fiestas que se organizan en la Universidad y a las que acuden masivamente el resto de los estudiantes. Por otra parte, se observa que el deseo de participación activa no se corresponde con la participación real.

En décimo lugar indicar que los estudiantes con discapacidad dan gran importancia a la existencia de asociaciones, ya que consideran que aportan apoyo a las personas con discapacidad, información y recursos, apoyo a las familias, sentimiento de unión y fuerza, así como servicios especializados, ayudas económicas y alternativas de ocio y tiempo libre. Además, opinan que las asociaciones favorecen la integración educativa. A pesar de que existe un cierto desconocimiento sobre la existencia o no de asociaciones de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos, la mayoría considera que sería importante la creación de una asociación con objetivos centrados en ayudar, orientar e informar al estudiante con discapacidad; luchar por la integración y eliminación de barreras de todo tipo; conseguir sensibilizar a la comunidad universitaria; posibilitar ayudas económicas y técnicas, y lograr representatividad legal.

CAPÍTULO 6

**ACTITUDES DE LA COMUNIDAD
UNIVERSITARIA HACIA LA DISCAPACIDAD**

CAPÍTULO 6

ACTITUDES DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA HACIA LA DISCAPACIDAD

“Todavía queda una última escalera que eliminar, más importante, que las barreras arquitectónicas. Se trata de las barreras psicológicas que sólo las podemos derribar entre todos...” (Pontones, 2002, p.71).

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo pretende adentrarse en las actitudes de la comunidad universitaria de Burgos hacia las personas con discapacidad. Es decir, siguiendo los objetivos propuestos en el capítulo cuatro, intentamos: 1. conocer las actitudes de los docentes y estudiantes de la Universidad de Burgos hacia las personas con discapacidad, 2. determinar las actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad respecto a lo que la población en general opina de la discapacidad y 3. analizar comparativamente las actitudes mostradas por los tres colectivos.

Los datos los hemos obtenido utilizando el Cuestionario de Actitudes *“Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad. Forma G”*, elaborado por Verdugo, Jenaro y Arias (1994), al cual hemos añadido una serie de ítems que constituyen las variables sociodemográficas en las muestras de docentes y estudiantes.

En el caso de los estudiantes con discapacidad hemos valorado las actitudes a través de la adaptación de la *“Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G”*, anteriormente mencionada. Esta adaptación nos va a permitir conocer las actitudes percibidas por dichos estudiantes respecto a la discapacidad.

La mencionada escala, tanto la original como la adaptada, posibilita, por tanto, el conocimiento de las actitudes de distintos colectivos de nuestra comunidad universitaria (docentes y estudiantes) hacia las personas con discapacidad y de las actitudes percibidas por los propios estudiantes con discapacidad. El análisis de los datos se realizará teniendo en consideración la actitud general y los cinco factores propuestos por los autores: valoración de capacidades y limitaciones; reconocimiento/negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles.

Además, partiendo del marco teórico y las investigaciones revisadas en la primera parte del presente trabajo, prestamos atención a la incidencia que las variables sociodemográficas (sexo, edad, centro, departamento, experiencia docente, contacto con personas con discapacidad y experiencia académica con estudiantes con necesidades educativas especiales -en el caso de docentes- y sexo, edad, centro, curso, contacto con personas con discapacidad, y experiencia en clase con compañeros con discapacidad -en el caso de estudiantes-), tienen sobre las variables de estudio anteriormente referidas. En el caso de los estudiantes con discapacidad describiremos de forma breve alguna de estas variables sociodemográficas, ya que han sido analizadas con profundidad en el capítulo anterior.

Considerando estas premisas, estructuramos este capítulo en siete apartados. En primer lugar definimos las hipótesis planteadas en función de los objetivos de la investigación.

En el segundo apartado exponemos los resultados del análisis descriptivo y de comparación de medias del cuestionario dirigido a docentes.

Posteriormente nos referimos a los resultados del análisis descriptivo y de comparación de medias del cuestionario dirigido a estudiantes.

En cuarto lugar presentamos los resultados del análisis descriptivo del cuestionario de actitudes percibidas aplicado a estudiantes con discapacidad.

Seguidamente, realizamos un estudio comparativo de las actitudes manifestadas por los tres colectivos (docentes, estudiantes y estudiantes con discapacidad).

En el sexto punto abordamos la discusión de los resultados analizando las variables de estudio en cada una de las muestras investigadas.

Por último, recogemos las principales aportaciones de este estudio, a modo de conclusiones.

6. 1. HIPÓTESIS

6.1.1. Referidas a la muestra de docentes

Las hipótesis se definen en función de la influencia de ciertas variables sociodemográficas (sexo, centro, años de experiencia, contacto con personas con discapacidad y experiencia en integración educativa), en las variables de estudio (actitud general hacia las personas con discapacidad y los factores: valoración de capacidades y limitaciones; reconocimiento/ negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles).

- H₁: existirán diferencias significativas entre profesores y profesoras en cuanto a su actitud hacia las personas con discapacidad.
- H₂: se encontrarán diferencias significativas en actitud hacia las personas con discapacidad, en función del centro educativo al que pertenecen los docentes.
- H₃: se hallarán diferencias significativas en actitud hacia las personas con discapacidad en relación con la experiencia docente del profesorado.
- H₄: se observarán diferencias significativas en la actitud hacia las personas con discapacidad entre los docentes según hayan tenido o no contacto con personas con discapacidad.

- H₅: se encontrarán diferencias significativas entre los docentes que han tenido en sus clases estudiantes con discapacidad y aquellos que no tienen esta experiencia de integración.

6.1.2. Referidas a la muestra de estudiantes

Las hipótesis se definen en función de la influencia de ciertas variables sociodemográficas (sexo, centro, años de experiencia, contacto con personas con discapacidad y experiencia en integración educativa), en las variables de estudio (actitud general hacia las personas con discapacidad y los factores: valoración de capacidades y limitaciones; reconocimiento/ negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles).

- H₆: existirán diferencias significativas entre alumnos y alumnas en cuanto a su actitud hacia las personas con discapacidad.
- H₇: se hallarán diferencias significativas en actitud hacia las personas con discapacidad, en función del centro universitario en el que los estudiantes cursan sus estudios.
- H₈: se observarán diferencias significativas en la actitud hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes según hayan tenido o no contacto con personas con discapacidad.
- H₉: se encontrarán diferencias significativas entre los estudiantes que han compartido clase con compañeros con discapacidad y aquellos que no lo han hecho.

6.1.3. Referidas a las tres muestras participantes

Las hipótesis se definen en función de la pertenencia a uno de los tres colectivos (docentes, estudiantes y estudiantes con discapacidad) y su repercusión en las actitudes y en las puntuaciones de los ítems de la “*Escala de actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G*”. También se definen en función del sexo y grupo y su relación en las variables de estudio.

- H₁₀: existirán diferencias significativas entre las actitudes de docentes, estudiantes y estudiantes universitarios con discapacidad.
- H₁₁: se observarán diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en los distintos ítems de la “*Escala de actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G*” entre docentes, estudiantes y estudiantes universitarios con discapacidad.
- H₁₂: se hallarán diferencias significativas entre las actitudes de docentes, estudiantes y estudiantes universitarios con discapacidad en función del sexo.

6. 2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE DOCENTES

6.2.1. Análisis descriptivo

6.2.1.1. Variables sociodemográficas

En el análisis de los datos concernientes al *Cuestionario de Actitudes del Profesorado de la Universidad de Burgos hacia las Personas con Discapacidad*, nos centramos, en primer lugar, en las variables sociodemográficas para posteriormente describir los datos, más destacados, referidos a las actitudes de los docentes.

Previamente a la descripción de los ítems vinculados a las características del profesorado, nos gustaría comentar que la población de docentes de la Universidad de Burgos, en el curso 2008-2009, estaba configurada por 718 personas, de las cuales 261 eran profesoras y 457 profesores. De esta población, la muestra participante estuvo constituida por 298 personas, pertenecientes a todos los departamentos y centros de la Universidad de Burgos. Dicha muestra se eligió siguiendo las prescripciones del muestreo aleatorio estratificado, con un nivel de confianza del 95.5% y un margen de error de $\pm 4\%$. La estratificación de la muestra se ha realizado a doble nivel, considerando por un lado el sexo (hombre/mujer) y por otro la pertenencia a los diferentes centros y departamentos universitarios.

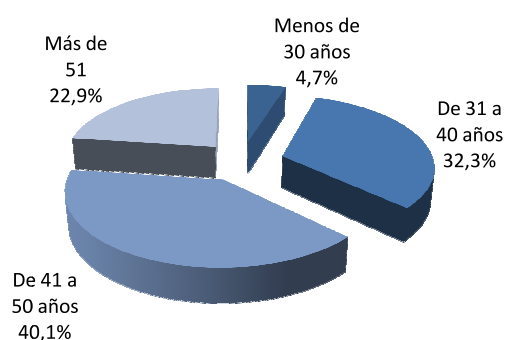
a) Edad

Si consideramos el reparto de los participantes en función de la edad, observamos que la mayoría, el 40.1%, se encuentra entre 41 y 50 años. Le siguen los que tienen de 31 a 40 años, un 32.3%. En tercer lugar los mayores de 51 años, un 22.9%, y el 4.7% restante corresponde a los docentes más noveles y menores de 30 años.

La tabla y gráfica siguientes presentan la distribución de los participantes según la edad.

| | EDAD | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|----------|------------------|------------|------------|-------------------|
| Válidos | Menos de 30 años | 14 | 4,7 | 4,7 |
| | De 31 a 40 años | 96 | 32,3 | 32,3 |
| | De 41 a 50 años | 119 | 39,9 | 40,1 |
| | Más de 51 | 68 | 22,8 | 22,9 |
| | Total | 297 | 99,7 | 100,0 |
| Perdidos | No contesta | 1 | 0,3 | |
| | Total | 298 | 100,0 | |

Tabla 6.1. Distribución de docentes en función de la edad



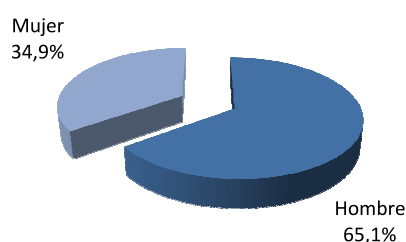
Gráfica 6.1. Distribución de docentes en función de la edad

b) Sexo

Atendiendo a la distribución según el sexo, de los 298 participantes 194 representan a los profesores, lo que corresponde el 65.1% y los 104 restantes a las profesoras, lo que representa el 34.9%. La siguiente tabla y su gráfica correspondiente representan esta distribución.

| | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--------|------------|-------------------|
| Hombre | 194 | 65,1 |
| Mujer | 104 | 34,9 |
| Total | 298 | 100,0 |

Tabla 6.2. Distribución de docentes según el sexo



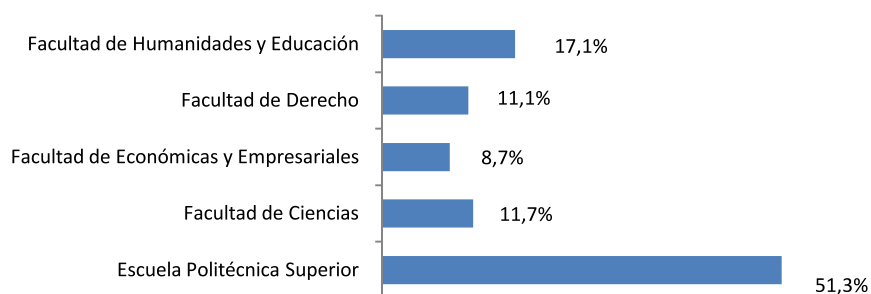
Gráfica 6.2. Distribución de docentes según el sexo

c) Centro

Los docentes participantes imparten docencia en los distintos centros de la Universidad de Burgos, tal y como puede apreciarse en la siguiente tabla y gráfica correspondiente. El mayor porcentaje corresponde a la Escuela Politécnica Superior con un 51.3%, seguida de la Facultad de Humanidades y Educación con un 17.1%, la Facultad de Derecho y la Facultad de Ciencias con un 11.7% cada una y finalmente la Facultad de Económicas y Empresariales con un 8.7%.

| CENTROS DE LA UBU | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--|------------|-------------------|
| Escuela Politécnica Superior | 153 | 51,3 |
| Facultad de Ciencias | 35 | 11,7 |
| Facultad de Económicas y Empresariales | 26 | 8,7 |
| Facultad de Derecho | 33 | 11,1 |
| Facultad de Humanidades y Educación | 51 | 17,1 |
| Total | 298 | 100,0 |

Tabla 6.3. Distribución de docentes según los Centros



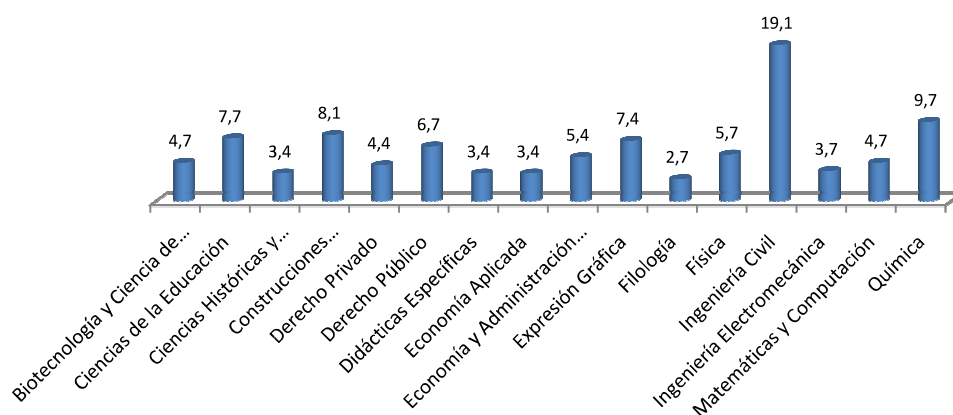
Gráfica 6.3. Distribución de docentes según los Centros

d) Departamento

La distribución por departamentos queda reflejada en la siguiente tabla y su gráfica correspondiente. La mayor representación corresponde al Departamento de Ingeniería Civil, con el 19.1%. El segundo lugar lo ocupa el Departamento de Química con el 9.7%. El Departamento de Construcciones Arquitectónicas se ubica en tercer lugar, con un 8.1% y el de Ciencias de la Educación en el cuarto lugar, con un 7.7%. En quinto y sexto lugar estarían el Departamento de Expresión Gráfica y el de Derecho Público con un 7.4% y un 6.7% respectivamente. El resto de los departamentos quedan representados con porcentajes inferiores al 6%.

| DEPARTAMENTOS | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---------------------------------------|------------|-------------------|
| Biología y Ciencia de los Alimentos | 14 | 4,7 |
| Ciencias de la Educación | 23 | 7,7 |
| Ciencias Históricas y Geografía | 10 | 3,4 |
| Construcciones Arquitectónicas | 24 | 8,1 |
| Derecho Privado | 13 | 4,4 |
| Derecho Público | 20 | 6,7 |
| Didácticas Específicas | 10 | 3,4 |
| Economía Aplicada | 10 | 3,4 |
| Economía y Administración de Empresas | 16 | 5,4 |
| Expresión Gráfica | 22 | 7,4 |
| Filología | 8 | 2,7 |
| Física | 17 | 5,7 |
| Ingeniería Civil | 57 | 19,1 |
| Ingeniería Electromecánica | 11 | 3,7 |
| Matemáticas y Computación | 14 | 4,7 |
| Química | 29 | 9,7 |
| Total | 298 | 100,0 |

Tabla 6.4. Distribución de docentes atendiendo al Departamento que pertenecen



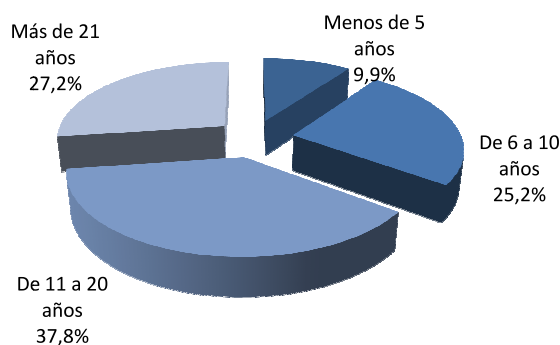
Gráfica 6.4. Distribución de docentes atendiendo al Departamento que pertenecen

e) Experiencia en docencia universitaria

El ítem relacionado con la experiencia docente, nos indica que la mayoría de los participantes, el 37.8%, se sitúa en la horquilla que va de 11 a 20 años de experiencia. Le siguen los que cuentan con experiencia de más de 21 años, el 27.2%. A continuación los que tienen de 6 a 10 años de experiencia, el 25.2%, y finalmente los noveles con menos de 5 años de experiencia, que sólo representan el 9.9% del total de participantes. La tabla y gráfica siguientes nos muestran la distribución de los docentes en función de esta variable.

| EXPERIENCIA DOCENTE | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|---------------------|-----------------|------------|------------|-------------------|
| Válidos | Menos de 5 años | 29 | 9,7 | 9,9 |
| | De 6 a 10 años | 74 | 24,8 | 25,2 |
| | De 11 a 20 años | 111 | 37,2 | 37,8 |
| | Más de 21 años | 80 | 26,8 | 27,2 |
| | Total | 294 | 98,7 | 100,0 |
| Perdidos | No contesta | 4 | 1,3 | |
| Total | | 298 | 100,0 | |

Tabla 6.5. Distribución de los docentes atendiendo a su experiencia en la universidad



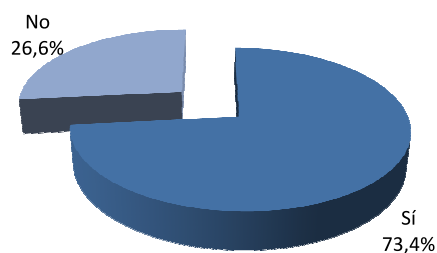
Gráfica 6.5. Distribución de los docentes atendiendo a su experiencia en la universidad

f) Contacto con personas con discapacidad

Respecto al contacto de los docentes con personas con discapacidad, observamos que el 73.4%, dice haber tenido contacto con alguna persona con discapacidad, frente al 26.6% que no ha tenido contacto alguno. La siguiente tabla y gráfica refleja esta circunstancia.

| CONTACTO CON P.D. | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|-------------------|-------------|------------|------------|-------------------|
| Válidos | Sí | 215 | 72,1 | 73,4 |
| | No | 78 | 26,2 | 26,6 |
| | Total | 293 | 98,3 | 100,0 |
| Perdidos | No contesta | 5 | 1,7 | |
| Total | | 298 | 100,0 | |

Tabla 6.6. Distribución de docentes atendiendo al contacto con personas con discapacidad



Gráfica 6.6. Distribución de docentes atendiendo al contacto con personas con discapacidad

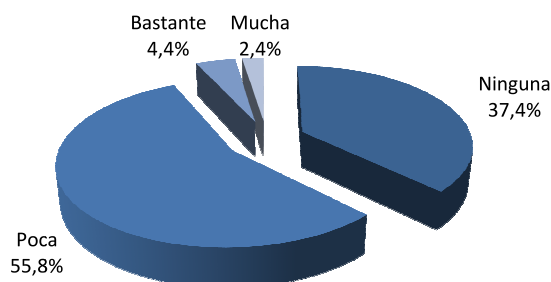
g) Experiencia profesional con alumnos o alumnas con discapacidad

Si tenemos en cuenta la experiencia académica con estudiantes con discapacidad, encontramos que los docentes de la Universidad de Burgos tienen poca experiencia en integración educativa. El 37.4% de la muestra señala la opción de ninguna experiencia y un 55.9% la de poca. Por el contrario sólo un 4.4% reconoce poseer bastante experiencia y un 2.4% afirma tener mucha.

La siguiente tabla y su gráfica correspondiente nos muestran esta realidad.

| EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|--|-------------|------------|------------|-------------------|
| | Ninguna | 111 | 37,2 | 37,4 |
| | Poca | 166 | 55,7 | 55,9 |
| Válidos | Bastante | 13 | 4,4 | 4,4 |
| | Mucha | 7 | 2,3 | 2,4 |
| | Total | 297 | 99,7 | 100,0 |
| Perdidos | No contesta | 1 | ,3 | |
| | Total | 298 | 100,0 | |

Tabla 6.7. Distribución de docentes según su experiencia profesional con estudiantes con discapacidad



Gráfica 6.7 Distribución de docentes según su experiencia profesional con estudiantes con discapacidad

6.2.1.2. Variable Actitud

Tras describir las variables sociodemográficas, pasamos a sistematizar los resultados obtenidos en la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) aplicada a los docentes universitarios. Para ello, nos centramos en un análisis descriptivo a través de porcentajes de respuestas, medias y desviaciones típicas.

La variable actitud la determinaremos teniendo en cuenta, por una parte, la actitud general hacia las personas con discapacidad y, por otra, los cinco factores que la componen: valoración de capacidades y limitaciones; reconocimiento/negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles.

La puntuación promedio de los docentes de la Universidad de Burgos en cuanto a la actitud general hacia las personas con discapacidad es de 5.18 lo que indica que dicha actitud es positiva. Si analizamos la actitud en cada uno de los cinco factores que mide la escala, observamos que aunque en todos ellos la actitud es positiva, se pueden apreciar ciertas diferencias. El factor de Implicación Personal presenta la media más alta 5.49, seguido del de Reconocimiento/Negación de Derechos, 5.42 y Valoración de Capacidades y Limitaciones, 5.22, puntuaciones superiores en los tres casos a la media general. Por su parte, el factor Asunción de Roles, obtiene la puntuación media más baja 4.51, muy cercana a la del factor Calificación Genérica, 4.55, puntuaciones inferiores a la media general, tal y como puede apreciarse en la siguiente tabla y gráfica.

| | N | MÍNIMO | MÁXIMO | MEDIA | DES. TIP. | |
|---------------------------------------|--|--------|--------|--------|-----------|--------|
| Actitud general hacia la discapacidad | 298 | 3,00 | 6,00 | 5,1814 | ,49306 | |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | 298 | 3,11 | 6,00 | 5,2298 | ,62627 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | 298 | 1,91 | 6,00 | 5,4299 | ,57016 |
| | Implicación personal | 298 | 2,57 | 6,00 | 5,4976 | ,54579 |
| | Calificación genérica | 296 | 2,00 | 6,00 | 4,5577 | ,89953 |
| | Asunción de roles | 294 | 1,67 | 6,00 | 4,5113 | ,96156 |

Tabla 6. 8. Estadísticos descriptivos en cuanto a la actitud general y a los factores específicos según la muestra de docentes universitarios

Si examinamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems de la escala podemos apreciar, por una parte, que todos los ítems han recibido, por parte de los docentes universitarios tanto la puntuación mínima (valor 1) como la máxima (valor 6) que prevé la escala, salvo el ítem 29 que se ha movido en un rango entre 2 y 6. Por otra parte, observamos que los ítems que han obtenido una calificación por encima del 5.7 son los ítems 10, 3 y 17 (medias de 5.84; 5.75 y 5.71 respectivamente). Por el contrario, los ítems con puntuaciones más bajas, inferiores al 4.2 son los ítems 32, 34 y 24 (medias de 3.97, 4.07 y 4.15 respectivamente). En la siguiente tabla se aprecian los estadísticos correspondientes a cada uno de los ítems evaluados.

| ITEMS | N | MÍNIMO | MÁXIMO | MEDIA | DES. TIP. |
|--|-----|--------|--------|-------|-----------|
| 1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas | 294 | 1 | 6 | 5,46 | ,903 |
| 2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad | 295 | 1 | 6 | 5,12 | 1,094 |
| 3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad | 297 | 1 | 6 | 5,75 | ,856 |
| 4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples | 292 | 1 | 6 | 5,28 | 1,018 |
| 5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente | 295 | 1 | 6 | 4,87 | 1,480 |
| 6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema | 295 | 1 | 6 | 5,44 | ,991 |
| 7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños | 294 | 1 | 6 | 5,09 | 1,137 |
| 8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado | 296 | 1 | 6 | 5,60 | ,830 |
| 9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona | 297 | 1 | 6 | 5,10 | 1,353 |
| 10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad | 296 | 1 | 6 | 5,84 | ,758 |
| 11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad | 298 | 1 | 6 | 5,38 | 1,206 |
| 12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas | 297 | 1 | 6 | 5,60 | ,957 |
| 13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier persona | 296 | 1 | 6 | 5,07 | 1,147 |
| 14. Las personas con discapacidad deberían casarse si lo desean | 297 | 1 | 6 | 5,54 | ,893 |
| 15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas a instituciones especiales | 298 | 1 | 6 | 5,59 | ,853 |
| 16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes | 296 | 1 | 6 | 5,56 | ,969 |
| 17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar | 294 | 1 | 6 | 5,71 | ,880 |
| 18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor | 295 | 1 | 6 | 4,98 | 1,206 |
| 19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales | 287 | 1 | 6 | 4,37 | 1,272 |
| 20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables | 286 | 1 | 6 | 4,69 | 1,100 |

| ITEMS | N | MÍNIMO | MÁXIMO | MEDIA | DES. TIP. |
|--|-----|--------|--------|-------|-----------|
| 21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores | 281 | 1 | 6 | 4,46 | 1,131 |
| 22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales | 294 | 1 | 6 | 5,48 | ,923 |
| 23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos | 291 | 1 | 6 | 5,63 | ,842 |
| 24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces | 283 | 1 | 6 | 4,15 | 1,411 |
| 25. No quiero trabajar con personas con discapacidad | 295 | 1 | 6 | 5,68 | ,701 |
| 26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad | 295 | 1 | 6 | 5,46 | 1,022 |
| 27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona | 296 | 1 | 6 | 5,43 | 1,078 |
| 28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales | 289 | 1 | 6 | 4,92 | 1,121 |
| 29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes | 282 | 2 | 6 | 5,29 | ,928 |
| 30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal | 291 | 1 | 6 | 4,76 | 1,227 |
| 31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad evitaría comentarlo con otras personas | 295 | 1 | 6 | 5,51 | 1,013 |
| 32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas | 274 | 1 | 6 | 3,97 | 1,181 |
| 33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera | 276 | 1 | 6 | 4,42 | 1,196 |
| 34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema | 263 | 1 | 6 | 4,07 | 1,294 |
| 35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos | 289 | 1 | 6 | 5,16 | 1,284 |
| 36. Las personas con discapacidad en general son tan conscientes como las normales | 292 | 1 | 6 | 5,14 | 1,148 |
| 37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad | 293 | 1 | 6 | 5,69 | ,777 |

Tabla 6. 9. Estadísticos descriptivos por ítem de la escala de actitudes según la muestra de docentes universitarios

6.2.2. Comparación de medias

Una vez analizados de forma descriptiva los datos y vistos los resultados, nos proponemos verificar las hipótesis planteadas. Vamos a tratar de valorar la incidencia que tienen algunas de las variables sociodemográficas estudiadas (sexo, centro, años de experiencia, contacto con personas con discapacidad y experiencia en integración educativa) en las variables de estudio consideradas en la presente investigación (actitud general hacia las personas con discapacidad y los cinco factores: valoración de capacidades y limitaciones; reconocimiento/negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles).

Para ello, dividimos el epígrafe en cinco subapartados en función de las mencionadas variables sociodemográficas, y analizamos las posibles diferencias, en las variables de estudio, que tratarán de apoyar o refutar cada una de las hipótesis.

Tras comprobar que las distribuciones cumplen con la condición de normalidad, hemos optado por realizar el análisis diferencial mediante estadística paramétrica. En concreto, hemos utilizado dos pruebas: la T de Student para las variables de agrupación de dos muestras independientes y ANOVA (estadístico Bonferroni) en el caso de variables de agrupación de K muestras independientes.

A continuación analizamos los resultados relacionados con cada una de las hipótesis alternativas planteadas.

6.2.2.1. Diferencias en función del sexo

La primera hipótesis esbozada intenta comprobar si existen diferencias en las variables de estudio en función del sexo de los docentes. Es decir, si los profesores y profesoras, difieren en sus actitudes tanto a nivel general como en los distintos factores. Queda redactada de la siguiente manera:

H₁: existirán diferencias significativas entre profesores y profesoras en cuanto a su actitud hacia las personas con discapacidad.

La recogida de datos de la variable sexo se ha realizado utilizando dos categorías (hombre - mujer), por lo que el estadístico que utilizamos para la búsqueda de diferencias significativas es la prueba T de Student para dos muestras independientes.

En la tabla 6.10 se reflejan los valores de tendencia central y de dispersión de las puntuaciones en la variable actitud general y actitudes específicas hacia las personas con discapacidad según el sexo de los docentes universitarios. Mientras que la media total en actitud general es, como ya se ha mencionado, de 5.18, la puntuación media de las mujeres es 5.26 sensiblemente superior a la puntuación media de los hombres que es

5.13 y a la media general. Lo mismo ocurre en cada uno de los factores, en los que las profesoras puntúan por encima de dicha media y los hombres por debajo.

| | SEXO | N | MEDIA | DES. TIP. | ERROR TIP. DE LA MEDIA |
|--|--------|-----|--------|-----------|------------------------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Hombre | 194 | 5,1393 | ,47401 | ,03403 |
| | Mujer | 104 | 5,2600 | ,52000 | ,05099 |
| Valoración de capacidades y limitaciones | Hombre | 194 | 5,1514 | ,63613 | ,04567 |
| | Mujer | 104 | 5,3760 | ,58271 | ,05714 |
| Reconocimiento/Negación de derechos | Hombre | 194 | 5,4055 | ,53937 | ,03872 |
| | Mujer | 104 | 5,4755 | ,62372 | ,06116 |
| Implicación personal | Hombre | 194 | 5,4526 | ,50707 | ,03641 |
| | Mujer | 104 | 5,5817 | ,60514 | ,05934 |
| Calificación genérica | Hombre | 193 | 4,5035 | ,87735 | ,06315 |
| | Mujer | 103 | 4,6594 | ,93557 | ,09218 |
| Asunción de roles | Hombre | 191 | 4,4921 | ,93068 | ,06734 |
| | Mujer | 103 | 4,5469 | 1,02006 | ,10051 |

Tabla 6.10. Estadísticos descriptivos de la variable actitud general y actitudes específicas atendiendo al sexo de los docentes universitarios

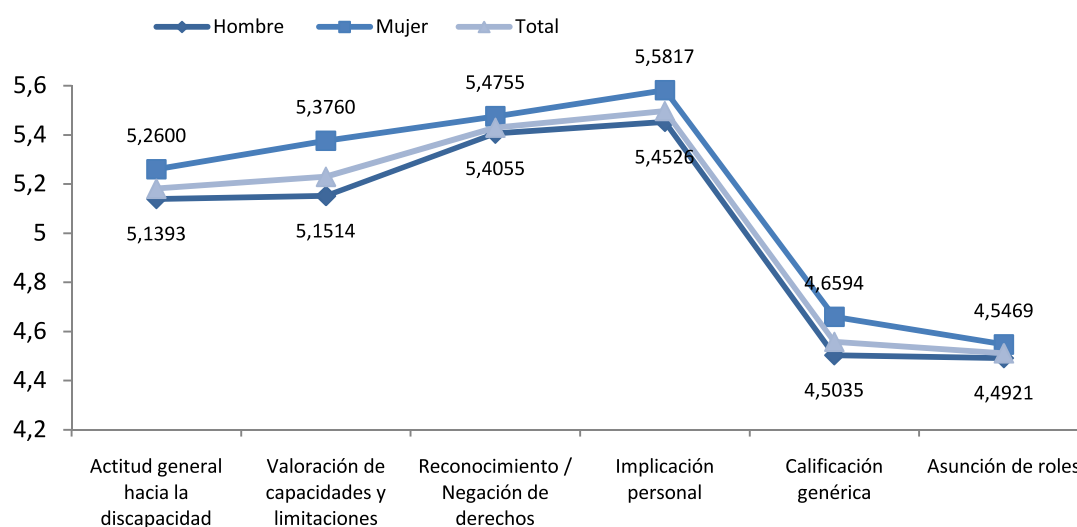


Gráfico 6.8. Puntuaciones medias de la variable actitud general hacia las personas con discapacidad y de los factores según el sexo

Los resultados que se muestran en la tabla 6.11, obtenidos tras la aplicación de la prueba T de Student, confirman de manera explícita la existencia de diferencias significativas asociadas al sexo en la variable actitud general ($p=0.044$) y en los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones ($p=0.003$) e Implicación personal ($p=0.051$). Es decir, si bien es cierto que la puntuación media de las profesoras es mayor tanto en actitud general como en los distintos factores, esta diferencia es significativa en los tres factores señalados.

| | | Tabla T para igualdad de medias | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|-----|-----------------|
| | | t | gl | Sig (bilateral) |
| Actitud general hacia la discapacidad | Se han asumido varianzas iguales ¹ | -2,026 | 296 | ,044 |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | -2,989 | 296 | ,003 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | -1,011 | 296 | ,313 |
| | Implicación personal | -1,957 | 296 | ,051 |
| | Calificación genérica | -1,423 | 294 | ,156 |
| | Asunción de roles | -,465 | 292 | ,642 |

Tabla 6.11. Resultados de la Prueba T de Student en cuanto a la variable actitud general y actitudes específicas en función del sexo de los docentes universitarios

6.2.2.2. Diferencias en función del centro

La segunda hipótesis se propone comprobar si existen diferencias significativas en las variables de estudio en función de la facultad o escuela a la que pertenecen los docentes. Por ello queda redactada de la forma siguiente:

H₂: se encontrarán diferencias significativas en actitud hacia las personas con discapacidad, en función del centro educativo al que pertenecen los docentes.

La recogida de datos de la variable centro educativo se ha realizado utilizando cinco categorías: Escuela Politécnica Superior, Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de

¹ Se ha seguido la prueba de Levene para la igualdad de varianzas ($p > 0,05$ se asumen varianzas iguales y $p < 0,05$ no se asumen varianzas iguales).

Ciencias y Facultad de Humanidades y Educación, por lo que el estadístico que utilizamos para la búsqueda de diferencias significativas es la prueba ANOVA (estadístico Bonferroni).

Siguiendo los datos aportados en la tabla 6.12, que muestra los estadísticos descriptivos, podemos observar que las puntuaciones medias de los docentes de la Facultad de Ciencias (5.29) y de la Escuela Politécnica Superior (5.21), en Actitud General, están por encima de la puntuación media general (5.18). Esta puntuación, por encima de la media general, por parte de los docentes de estos centros, se da también en los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones, Reconocimiento/ Negación de Derechos y Asunción de Roles. En el factor Calificación Genérica, a los docentes de estos centros se suman los de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y en el factor Implicación Personal, están por encima de la puntuación media los docentes de la Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y Facultad de Humanidades y Educación.

| | | Actitud general | Valoración capacidades limitaciones | Reconocimiento negación derechos | Implicación personal | Calificación genérica | Asunción de roles |
|--|-------|-----------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|
| E. Politécnica Superior | Media | 5,2138 | 5,2369 | 5,4890 | 5,4912 | 4,5916 | 4,5789 |
| | N | 153 | 153 | 153 | 153 | 152 | 150 |
| | DT | ,46506 | ,64112 | ,48013 | ,52347 | ,91512 | ,95766 |
| F. Derecho | Media | 5,0785 | 5,1549 | 5,3386 | 5,4675 | 4,3737 | 4,3081 |
| | N | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| | DT | ,58745 | ,61641 | ,77465 | ,71274 | ,84526 | 1,05912 |
| F. Ciencias Económicas y Empresariales | Media | 5,1172 | 5,1950 | 5,2692 | 5,5165 | 4,5705 | 4,4615 |
| | N | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 |
| | DT | ,66567 | ,71955 | ,82662 | ,61820 | ,93235 | 1,13167 |
| F. Ciencias | Media | 5,2967 | 5,3492 | 5,5815 | 5,5224 | 4,5882 | 4,6863 |
| | N | 35 | 35 | 35 | 35 | 34 | 34 |
| | DT | ,45005 | ,60807 | ,41320 | ,49722 | ,94302 | ,74735 |
| F. Humanidades y Educación | Media | 5,1043 | 5,1926 | 5,2898 | 5,5098 | 4,5490 | 4,3529 |
| | N | 51 | 51 | 51 | 51 | 51 | 51 |
| | DT | ,42277 | ,55749 | ,56807 | ,50062 | ,85994 | ,93253 |

Tabla 6.12. Estadísticos descriptivos de la actitud general y actitud en los distintos factores en función de la Escuela o Facultad a la que pertenecen los docentes universitarios

La aplicación de la prueba ANOVA nos permite comprobar que solamente existen relaciones de significatividad, entre las actitudes hacia las personas con discapacidad y la pertenencia de los docentes a un centro universitario u otro, en el factor Reconocimiento/ Negación de Derechos. En el resto de los factores no se encuentran diferencias en las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de esta variable, tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

| | | gl | Media Cuadrática | F | Sig |
|--|--------------|-----|------------------|-------|------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Inter-grupos | 4 | ,346 | 1,432 | ,223 |
| | Intra-grupos | 293 | ,242 | | |
| | Total | 297 | | | |
| Valoración de capacidades y limitaciones | Inter-grupos | 4 | ,199 | ,503 | ,734 |
| | Intra-grupos | 293 | ,395 | | |
| | Total | 297 | | | |
| Reconocimiento/Negación de derechos | Inter-grupos | 4 | ,821 | 2,580 | ,038 |
| | Intra-grupos | 293 | ,318 | | |
| | Total | 297 | | | |
| Implicación personal | Inter-grupos | 4 | ,019 | ,062 | ,993 |
| | Intra-grupos | 293 | ,302 | | |
| | Total | 297 | | | |
| Calificación genérica | Inter-grupos | 4 | ,333 | ,408 | ,803 |
| | Intra-grupos | 291 | ,816 | | |
| | Total | 295 | | | |
| Asunción de roles | Inter-grupos | 4 | 1,108 | 1,202 | ,310 |
| | Intra-grupos | 289 | ,922 | | |
| | Total | 293 | | | |

Tabla 6.13. Resultados de la Prueba ANOVA: Actitudes en función de la Facultad o Escuela en la que imparten docencia los profesores universitarios

Sin embargo, el análisis de comparaciones múltiples tras la aplicación del estadístico Bonferroni, nos demuestra que si bien existen diferencias entre los grupos en el mencionado factor, no se observan diferencias significativas por pares de grupos, es decir, no se muestran diferencias significativas en actitud entre ninguno de los centros, comparados dos a dos. A continuación,

para evitar alargar el presente trabajo, mostramos únicamente la parte de la tabla de comparaciones múltiples en la que se aprecian dichos datos.

| | (I) Centro | (J) Centro | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig |
|---------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|--------------|-------|
| Reconocimiento / Negación de derechos | Ciencias | Ciencias Económicas y Empresariales | ,31224 | ,14607 | ,334 |
| | | Derecho | ,24290 | ,13690 | ,770 |
| | | E. Politécnica Superior | ,09250 | ,10571 | 1,000 |
| | | Humanidades y Educación | ,29163 | ,12384 | ,192 |
| | Ciencias Económicas y Empresariales | Ciencias | -,31224 | ,14607 | ,334 |
| | | Derecho | -,06934 | ,14795 | 1,000 |
| | | E. Politécnica Superior | -,21974 | ,11968 | ,674 |
| | | Humanidades y Educación | -,02061 | ,13596 | 1,000 |
| | Derecho | Ciencias | -,24290 | ,13690 | ,770 |
| | | Ciencias Económicas y Empresariales | ,06934 | ,14795 | 1,000 |
| | | E. Politécnica Superior | -,15041 | ,10829 | 1,000 |
| | | Humanidades y Educación | ,04873 | ,12604 | 1,000 |
| | E. Politécnica Superior | Ciencias | -,09250 | ,10571 | 1,000 |
| | | Ciencias Económicas y Empresariales | ,21974 | ,11968 | ,674 |
| | | Derecho | ,15041 | ,10829 | 1,000 |
| | | Humanidades y Educación | ,19913 | ,09122 | ,298 |
| | Humanidades y Educación | Ciencias | -,29163 | ,12384 | ,192 |
| | | Ciencias Económicas y Empresariales | ,02061 | ,13596 | 1,000 |
| | | Derecho | -,04873 | ,12604 | 1,000 |
| | | E. Politécnica Superior | -,19913 | ,09122 | ,298 |

Tabla 6.14. Comparaciones múltiples. Estadístico Bonferroni. Actitudes en el factor Reconocimiento / Negación de derechos en función de los centros. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

6.2.2.3. Diferencias en función de la experiencia en docencia universitaria

La tercera hipótesis se propone comprobar si existen diferencias en las variables de estudio en función de la experiencia docente del profesorado. Es decir, si los docentes más noveles en la profesión difieren en actitud hacia las

personas con discapacidad con respecto a los que tienen más experiencia docente. Queda redactada de la forma siguiente:

H₃: se hallarán diferencias significativas en actitud hacia las personas con discapacidad en relación con la experiencia docente del profesorado.

La recogida de datos de la variable experiencia docente se ha realizado utilizando cuatro categorías (menos de 5 años, de 6 a 10 años, de 11 a 20 años y más de 21 años), por lo que el estadístico que utilizamos para la búsqueda de diferencias significativas es la prueba ANOVA (estadístico Bonferroni) para K muestras independientes.

Los resultados, tal y como nos muestra la tabla 6.15, nos indican que las puntuaciones medias de los docentes con menos de 5 años de experiencia (5.26), en Actitud General, están por encima de las puntuaciones de los docentes de 6 a 10 años de experiencia (5.20), de 11 a 20 años (5.17) y de más de 21 años de experiencia (5.15) y también de la puntuación media general (5.18). Este hecho se da también en los factores Reconocimiento/ Negación de Derechos (5.55), Implicación Personal (5.67) y Calificación Genérica (4.71). En los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones, los docentes de 6 a 10 años de experiencia son quienes presentan una media (5.30) superior al resto y a la media general (5.23) y en el factor Asunción de Roles son los más veteranos los que muestran una media (4.63) superior al resto y a la media general (4.51) aunque esta puntuación es prácticamente pareja a la de los noveles (4.63).

| | | Actitud general | Valoración capacidades limitaciones | Reconocimiento negación derechos | Implicación personal | Calificación genérica | Asunción de roles |
|-----------------|-------|-----------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|
| Menos de 5 años | Media | 5,2637 | 5,2117 | 5,5519 | 5,6700 | 4,7126 | 4,6322 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| | DT | ,47197 | ,59938 | ,46983 | ,41492 | ,72189 | 1,00532 |
| De 6 a 10 años | Media | 5,2053 | 5,3039 | 5,4382 | 5,5105 | 4,6416 | 4,4224 |
| | N | 74 | 74 | 74 | 74 | 73 | 73 |
| | DT | ,36007 | ,44882 | ,48326 | ,44788 | ,80228 | ,98605 |
| De 11 a 20 años | Media | 5,1708 | 5,2452 | 5,4165 | 5,4498 | 4,5863 | 4,4572 |
| | N | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 109 |
| | DT | ,56442 | ,66663 | ,66403 | ,63331 | ,96183 | ,93745 |
| Más de 21 años | Media | 5,1574 | 5,1662 | 5,4023 | 5,4985 | 4,4177 | 4,6350 |
| | N | 80 | 80 | 80 | 80 | 79 | 79 |
| | DT | ,50606 | ,71024 | ,54615 | ,52417 | ,95057 | ,94849 |

Tabla 6.15. Estadísticos descriptivos de la actitud general y actitud en los distintos factores en función de la experiencia docente universitaria de los profesores universitarios

Sin embargo, la prueba ANOVA y el análisis de comparaciones múltiples tras la aplicación del estadístico Bonferroni, nos permiten comprobar que no existen relaciones de significatividad entre las actitudes hacia las personas con discapacidad -tanto en actitud general como en los distintos factores- y la experiencia en docencia universitaria. Dada esta ausencia de diferencias significativas, y con el fin de no alargar excesivamente el presente capítulo, nos abstenemos de mostrar las tablas referidas a estos datos.

6.2.2.4. Diferencias en función del contacto con personas con discapacidad

La cuarta hipótesis se propone comprobar si existen diferencias significativas en función del contacto con personas con discapacidad. Es decir si los docentes que a lo largo de su vida han tenido contacto con personas con discapacidad difieren en sus actitudes hacia estas personas en comparación con los que no han tenido contacto. La redactamos de la forma siguiente:

H₄: se observarán diferencias significativas en la actitud hacia las personas con discapacidad entre los docentes según hayan tenido o no contacto con personas con discapacidad.

La recogida de datos de la variable contacto con personas con discapacidad se ha realizado utilizando dos categorías (sí – no), por lo que el estadístico que utilizamos para la búsqueda de diferencias significativas es la prueba T de Student para dos muestras independientes.

En la tabla 6.16, podemos observar que las puntuaciones medias de los docentes que han tenido contacto con personas con discapacidad son mayores a las de aquellos que no han tenido contacto, puntuaciones que también superan a la media general de cada factor. Esta realidad se observa en Actitud General (5.22) y en los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones (5.28), Reconocimiento/ Negación de Derechos (5.47), Implicación Personal (5.54) y Calificación Genérica (4.61). En el factor Asunción de Roles (4.51) las puntuaciones medias de los docentes que han tenido contacto con personas con discapacidad y los que no la han tenido apenas se diferencian, asimismo son muy parecidas a la puntuación media general en este factor.

| CONTACTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD | | N | MEDIA | DES. TIP. | ERROR TIP. DE LA MEDIA |
|--|----|-----|--------|-----------|------------------------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Si | 215 | 5,2240 | ,46467 | ,03169 |
| | No | 78 | 5,0748 | ,53566 | ,06065 |
| Valoración de capacidades y limitaciones | Si | 215 | 5,2879 | ,57335 | ,03910 |
| | No | 78 | 5,0792 | ,70987 | ,08038 |
| Reconocimiento/Negación de derechos | Si | 215 | 5,4729 | ,53477 | ,03647 |
| | No | 78 | 5,3310 | ,63360 | ,07174 |
| Factores Implicación personal | Si | 215 | 5,5474 | ,52159 | ,03557 |
| | No | 78 | 5,3677 | ,59168 | ,06700 |
| Calificación genérica | Si | 213 | 4,6197 | ,87820 | ,06017 |
| | No | 78 | 4,3953 | ,93950 | ,10638 |
| Asunción de roles | Si | 214 | 4,5101 | ,93197 | ,06371 |
| | No | 75 | 4,5111 | 1,04203 | ,12032 |

Tabla 6. 16. Estadísticos descriptivos de la variable actitud general y actitudes específicas atendiendo al contacto de los docentes universitarios con personas con discapacidad

La prueba T de Student, tal y como se refleja en la tabla 6.17, nos permite ver las relaciones de significatividad, comprobando la existencia de diferencias significativas entre los docentes universitarios que han tenido

contacto con personas con discapacidad y los que no la han tenido. Estas diferencias se muestran en Actitud General ($p=0.020$), Valoración de Capacidades y Limitaciones ($p=0.021$) e Implicación Personal ($p=0.013$). El factor Reconocimiento /Negación de Derechos si bien está próximo al umbral de significatividad ($p=0.057$), al igual que el factor Calificación Genérica ($p=0.059$), no llegan a mostrar diferencias significativas.

| | | Tabla T para igualdad de medias | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|---------|-----------------|
| | | t | gl | Sig (bilateral) |
| Actitud general hacia la discapacidad | Se han asumido varianzas iguales ² | 2,330 | 291 | ,020 |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | 2,335 | 115,433 | ,021 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | 1,908 | 291 | ,057 |
| | Implicación personal | 2,513 | 291 | ,013 |
| | Calificación genérica | 1,895 | 289 | ,059 |
| | Asunción de roles | -,008 | 287 | ,994 |

Tabla 6.17. Resultados de la Prueba T de Student en Actitud general y en los distintos factores en función del contacto de los docentes universitarios con personas con discapacidad

6.2.2.5. Diferencias en función de la experiencia académica con estudiantes con discapacidad

La quinta hipótesis se propone comprobar si existen diferencias en las variables de estudio, en función de la experiencia de los docentes en integración educativa. Es decir, si los docentes que a lo largo de su vida académica han impartido clase a estudiantes con discapacidad difieren en actitudes con respecto a aquellos que no han tenido esta experiencia. Queda redactada de la forma siguiente:

H₅: existirán diferencias significativas entre los docentes que han tenido en sus clases estudiantes con discapacidad y aquellos que no tienen esta experiencia de integración.

² Se ha seguido la prueba de Levene para la igualdad de varianzas ($p > 0,05$ se asumen varianzas iguales y $p < 0,05$ no se asumen varianzas iguales).

La recogida de datos de la variable experiencia con estudiantes con discapacidad en clase, se ha recogido utilizando cuatro categorías (ninguna, poca, bastante, mucha) por lo que el estadístico utilizado para la búsqueda de diferencias significativas es la prueba ANOVA (estadístico Bonferroni).

Los datos obtenidos y que se recogen en la tabla 6.18, nos muestran que las puntuaciones medias de los docentes que han tenido mucha experiencia académica con estudiantes con discapacidad son más altas que las del resto de docentes tanto en Actitud General (5.39), como en los factores Reconocimiento/Negación de Derechos (5.63), Implicación Personal (5.87) y Asunción de Roles (4.71). Asimismo superan la puntuación media general de cada factor. Respecto a los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones (5.48) y Calificación Genérica (4.82) se observa que son las puntuaciones medias de los que tienen bastante experiencia los que superan la puntuación media de los demás docentes, así como la media general.

| | | Actitud general | Valoración capacidades limitaciones | Reconocimiento negación derechos | Implicación personal | Calificación genérica | Asunción de roles |
|----------|-------|-----------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|
| Ninguna | Media | 5,1639 | 5,1500 | 5,3967 | 5,4879 | 4,6111 | 4,5571 |
| | N | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 108 |
| | DT | ,48221 | ,61957 | ,53184 | ,53858 | ,87439 | ,95625 |
| Poca | Media | 5,1833 | 5,2652 | 5,4553 | 5,4825 | 4,5000 | 4,4798 |
| | N | 166 | 166 | 166 | 166 | 164 | 165 |
| | DT | ,50397 | ,62807 | ,58556 | ,56600 | ,91016 | ,97770 |
| Bastante | Media | 5,2677 | 5,4818 | 5,3741 | 5,5641 | 4,8269 | 4,5128 |
| | N | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 |
| | DT | ,49740 | ,59250 | ,70263 | ,43594 | 1,07231 | 1,04186 |
| Mucha | Media | 5,3906 | 5,3948 | 5,6364 | 5,8776 | 4,7857 | 4,7143 |
| | N | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| | DT | ,25204 | ,39184 | ,36740 | ,22480 | ,44320 | ,44840 |

Tabla 6.18. Estadísticos descriptivos de la actitud general y actitud en los distintos factores en función de la experiencia académica de los profesores universitarios con alumnos con discapacidad

Sin embargo, la prueba ANOVA y el análisis de comparaciones múltiples tras la aplicación del estadístico Bonferroni, indica la ausencia de

diferencias significativas entre los docentes tanto en actitud general como en el resto de los factores, en función de su experiencia con estudiantes con discapacidad. Dada esta falta de significatividad, y con el fin de no alargar excesivamente el presente capítulo, nos abstenemos de mostrar las tablas referidas a estos datos.

6. 3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

6.3.1. Análisis descriptivo

6.3.1.1. Variables sociodemográficas

En el análisis de los datos obtenidos en *el Cuestionario de Actitudes del Alumnado de la Universidad de Burgos hacia las personas con discapacidad* nos centramos, en primer lugar, en las variables sociodemográficas para describir, posteriormente, los principales datos referidos a las actitudes de los estudiantes.

Previamente a la descripción de los ítems relacionados con las características del alumnado, nos gustaría comentar que la población de estudiantes de la Universidad de Burgos en el curso 2008-2009 estaba configurada por 7406 sujetos, de los cuales 3846 eran alumnas y 3560 alumnos. De esta población, la muestra participante estuvo constituida por 669 sujetos que representan a las distintas titulaciones y centros de la Universidad de Burgos. Dicha muestra se eligió siguiendo las prescripciones del muestreo aleatorio estratificado, con un nivel de confianza del 95.5% y un margen de error de $\pm 4\%$. La estratificación de la muestra se ha realizado considerando por un lado el sexo (hombre/mujer) y por otro la pertenencia a todas las titulaciones y centros.

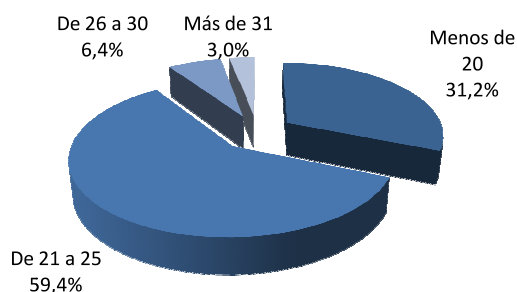
a) Edad

Si atendemos al reparto de los estudiantes en función de la edad, observamos que una gran mayoría, el 90%, se encuadra entre los 18 y los 25 años.

La tabla y gráfica siguientes representan la distribución de la muestra según la edad de los alumnos y alumnas participantes.

| EDAD | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-------------|------------|-------------------|
| Menos de 20 | 209 | 31,2 |
| De 21 a 25 | 397 | 59,3 |
| De 26 a 30 | 43 | 6,4 |
| Más de 31 | 20 | 3,0 |
| Total | 669 | 100,0 |

Tabla 6.19. Distribución de los estudiantes atendiendo a la edad



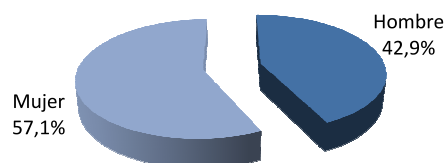
Gráfica 6.9. Distribución de los estudiantes atendiendo a la edad

b) Sexo

Con relación a la distribución de estudiantes según el sexo, de los 669 participantes, 382 son alumnas, lo que corresponde al 57.1% y los 287 restantes son alumnos, lo que representa el 42.9% del total. La siguiente tabla y gráfica representan esta distribución.

| SEXO | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--------|------------|-------------------|
| Hombre | 287 | 42,9 |
| Mujer | 382 | 57,1 |
| Total | 669 | 100,0 |

Tabla 6.20. Distribución de estudiantes según el sexo



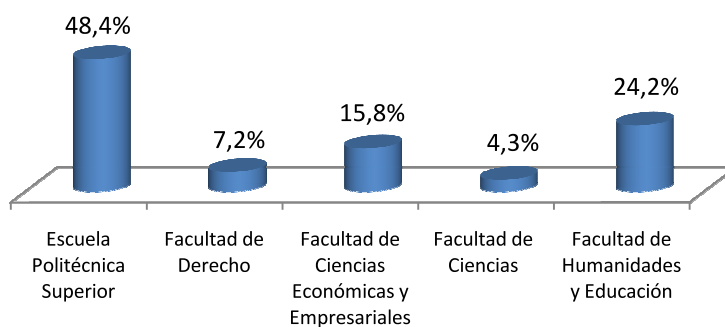
Gráfica 6.10. Distribución de estudiantes según el sexo

c) Centro

El reparto de los estudiantes por centros queda representado en la siguiente tabla y su gráfica correspondiente. Como puede observarse, el grueso más importante lo constituyen los estudiantes adscritos a la Escuela Politécnica Superior, acercándose al 50% de la muestra. Les siguen los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación, el 24.2%. El tercer lugar, lo ocupan los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, el 15.8%. Y en las dos últimas posiciones se ubican los estudiantes de la Facultad de Derecho, el 7.2%, y de la Facultad de Ciencias, el 4.3%.

| CENTRO DE ESTUDIOS | Frecuencia | Porcentaje válido |
|---|------------|-------------------|
| Escuela Politécnica Superior | 324 | 48,4 |
| Facultad de Derecho | 48 | 7,2 |
| Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales | 106 | 15,8 |
| Facultad de Ciencias | 29 | 4,3 |
| Facultad Humanidades y Educación | 162 | 24,2 |
| Total | 669 | 100,0 |

Tabla 6.21. Distribución de estudiantes atendiendo al centro donde cursan sus estudios



Gráfica 6.11. Distribución de estudiantes atendiendo al centro donde cursan sus estudios

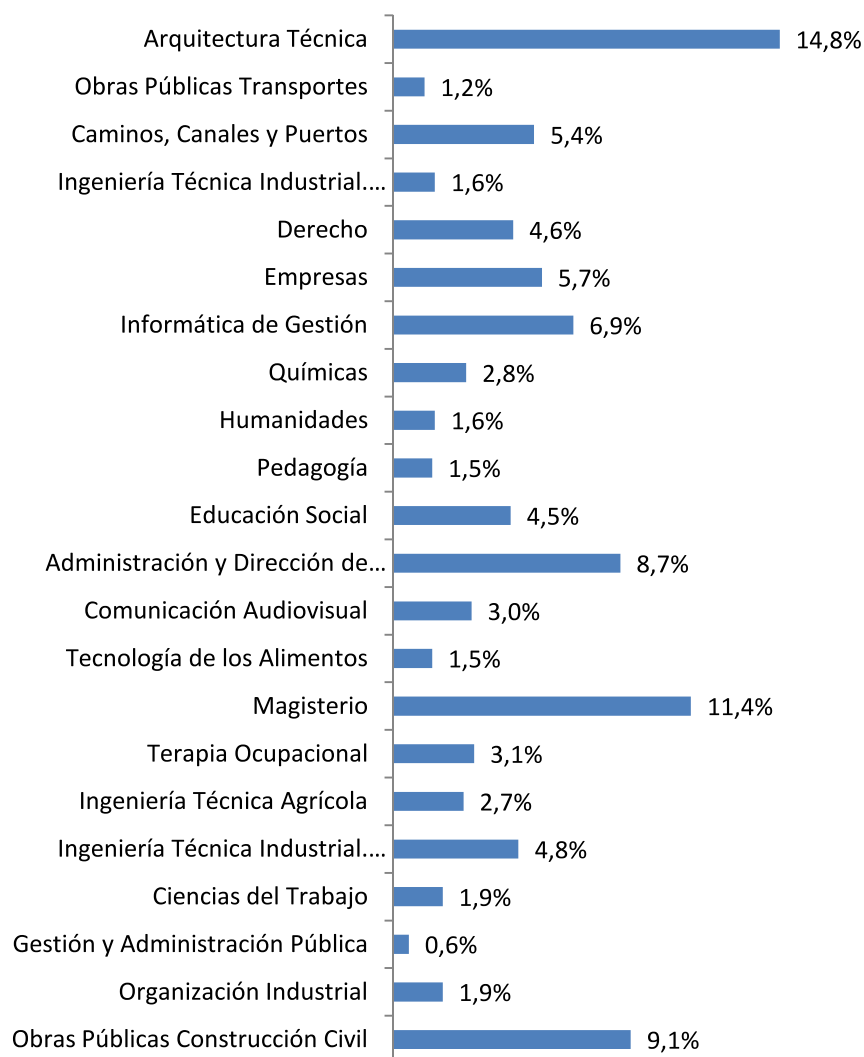
d) Titulación

En relación a la distribución por titulaciones, la mayor representación corresponde a la titulación de Arquitectura Técnica con el 14.8% del total de la muestra, seguida de los títulos de Magisterio con el 11.4%, Obras Públicas Construcción Civil con el 9.1% y Dirección y Administración de Empresas con

el 8.7%. El resto de los estudiantes se reparte en pequeños porcentajes por las demás titulaciones de la Universidad de Burgos tal como puede apreciarse en la siguiente tabla y su gráfica correspondiente

| TITULACIÓN | Frecuencia | Porcentaje válido |
|--|------------|-------------------|
| Arquitectura Técnica | 99 | 14,8 |
| Obras Públicas Transportes | 8 | 1,2 |
| Caminos, Canales y Puertos | 36 | 5,4 |
| Ingeniería Técnica Industrial. Mecánica | 11 | 1,6 |
| Derecho | 31 | 4,6 |
| Empresas | 38 | 5,7 |
| Informática de Gestión | 46 | 6,9 |
| Químicas | 19 | 2,8 |
| Humanidades | 11 | 1,6 |
| Pedagogía | 10 | 1,5 |
| Educación Social | 30 | 4,5 |
| Administración y Dirección de Empresas | 58 | 8,7 |
| Comunicación Audiovisual | 20 | 3,0 |
| Tecnología de los Alimentos | 10 | 1,5 |
| Magisterio | 76 | 11,4 |
| Terapia Ocupacional | 25 | 3,1 |
| Ingeniería Técnica Agrícola | 18 | 2,7 |
| Ingeniería Técnica Industrial. Electrónica | 32 | 4,8 |
| Ciencias del Trabajo | 13 | 1,9 |
| Gestión y Administración Pública | 4 | ,6 |
| Organización Industrial | 13 | 1,9 |
| Obras Públicas Construcción Civil | 61 | 9,1 |
| Total | 669 | 100,0 |

Tabla 6.22. Distribución de estudiantes atendiendo a la titulación



Gráfica 6.12. Distribución de estudiantes atendiendo a la titulación

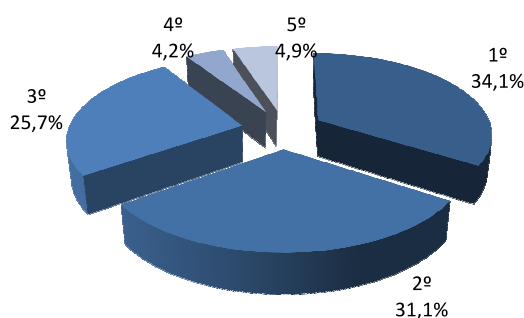
e) Curso

La siguiente tabla y su gráfica correspondiente, nos ofrecen la distribución de los estudiantes en función del curso en el que se encuentran matriculados con el mayor número de asignaturas. Observamos que la mayoría de las titulaciones de nuestra universidad son de primer ciclo y esto explica que el grueso de los estudiantes quede ubicado en los tres primeros cursos. La mayoría corresponde a primer curso, el 34.1%. En segundo curso,

se encuentra matriculado el 31.1% de los participantes. En tercero, el 25.7% de los encuestados, y, en cuarto y quinto, no llegan al 5% en cada curso.

| | CURSO | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|----------|-------------|------------|------------|-------------------|
| Válidos | 1º | 217 | 32,4 | 34,1 |
| | 2º | 198 | 29,6 | 31,1 |
| | 3º | 164 | 24,5 | 25,7 |
| | 4º | 27 | 4,0 | 4,2 |
| | 5º | 31 | 4,6 | 4,9 |
| | Total | 637 | 95,2 | 100,0 |
| Perdidos | No contesta | 32 | 4,8 | |
| | Total | 669 | 100,0 | |

Tabla 6.23. Distribución de estudiantes según el curso en el que se encuentran matriculados



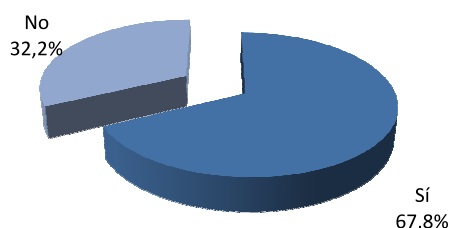
Gráfica 6.13. Distribución de estudiantes según el curso en el que se encuentran matriculados

f) Contacto con personas con discapacidad

Si consideramos el contacto de los estudiantes con personas con discapacidad, observamos que la mayoría, el 67.8%, dice haber tenido contacto con alguna persona con discapacidad, frente al 32.2% que no ha tenido contacto alguno. En la siguiente tabla y gráfica se observa esta circunstancia.

| | CONTACTO P.D. | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|----------|---------------|------------|------------|-------------------|
| Válidos | Sí | 453 | 67,7 | 67,8 |
| | No | 215 | 32,1 | 32,2 |
| | Total | 668 | 99,9 | 100,0 |
| Perdidos | No contesta | 1 | ,1 | |
| | Total | 669 | 100,0 | |

Tabla 6.24. Distribución de estudiantes atendiendo al contacto con personas con discapacidad



Gráfica 6.14. Distribución de estudiantes atendiendo al contacto con personas con discapacidad

g) Experiencia con compañeros con discapacidad en los distintos niveles educativos

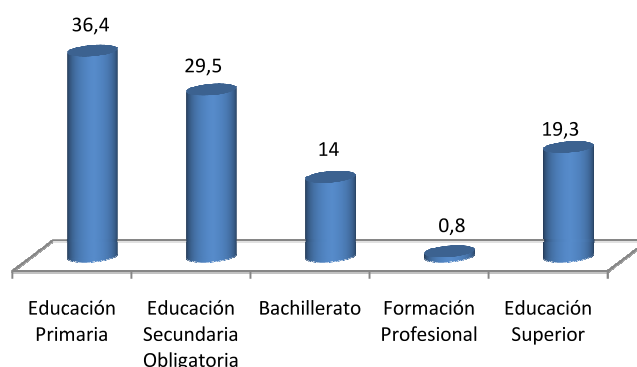
Para examinar la experiencia de los actuales estudiantes universitarios con compañeros y compañeras con discapacidad a lo largo de su trayectoria académica, hemos planteado un ítem de respuesta múltiple que ha sido analizado a través de la agrupación de respuestas por dicotomías (si-no).

Los resultados mostrados en la siguiente tabla y gráfica correspondiente, nos indican que si bien algo más de la mitad de la muestra, el 58.7%, ha compartido aula con compañeros o compañeras con discapacidad, el mayor porcentaje de experiencias se agrupan en los niveles de educación obligatoria. Así, en educación primaria el 21.4% de la muestra total afirma haber compartido aula con estudiantes con discapacidad, y el 17.3% lo ha hecho en la educación secundaria obligatoria. Estos porcentajes disminuyen sensiblemente al pasar a la enseñanza no obligatoria, el 8.2% de los casos ha compartido aula con estudiantes con discapacidad en bachillerato. En formación profesional tan solo el 0.4%, y el 11.4% ha tenido compañeros con discapacidad en la universidad.

| NIVEL EDUCATIVO | Respuestas | Porcentaje de casos de la muestra con experiencia | Porcentaje de casos del total de la muestra |
|----------------------------------|------------|---|---|
| Educación Primaria | 143 | 36,4 | 21,4 |
| Educación Secundaria Obligatoria | 116 | 29,5 | 17,3 |
| Bachillerato | 55 | 14,0 | 8,2 |
| Formación Profesional | 3 | ,8 | ,4 |
| Educación Superior | 76 | 19,3 | 11,4 |
| Total | 393 | 100,0 | 58,7 |

Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Tabla 6.25. Descripción de los estudiantes en función de su experiencia con compañeros con discapacidad en los distintos niveles educativos



Gráfica 6.15. Descripción de los estudiantes en función de su experiencia con compañeros con discapacidad en los distintos niveles educativos

Si queremos profundizar un poco más en este aspecto podemos tratar de analizar el reparto de estudiantes con experiencia en integración educativa en relación con las distintas facultades en las que realizan sus estudios. En la siguiente tabla y gráfica correspondiente, podemos observar que, en relación al conjunto de la muestra de estudiantes, la mayoría de los que han tenido experiencia con compañeros con discapacidad pertenecen a la Escuela Politécnica Superior y a la Facultad de Humanidades y Educación. Sin embargo, si atendemos al reparto en función de los participantes de cada una de las facultades vemos que en la Escuela Politécnica Superior y en la Facultad de Humanidades y Educación y Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, alrededor de la mitad han compartido aula con estudiantes con discapacidad a lo largo de su trayectoria académica, mientras que en la Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias ese porcentaje supera el 70% correspondiendo el 79% y el 77% a cada una de estas facultades respectivamente.

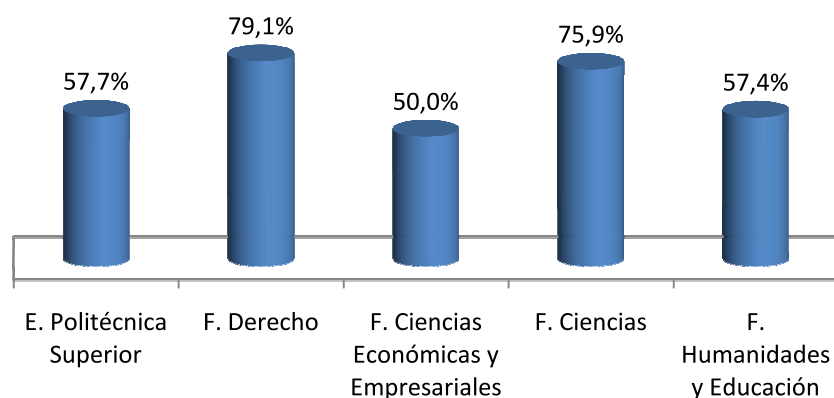
Experiencia con compañeros con discapacidad

| E. Politécnica Superior | | F. Derecho | | F. Ciencias Económicas y Empresariales | | F. Ciencias | | F. Humanidades y Educación | | Total | |
|-------------------------|--------|------------|--------|--|--------|-------------|--------|----------------------------|--------|-------|-------|
| N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 187 | 27,9* | 38 | 5,7* | 53 | 7,9* | 22 | 3,2* | 93 | 13,9* | 393 | 58,7* |
| | 57,7** | | 79,1** | | 50,0** | | 75,9** | | 57,4** | | |

* porcentaje en función del número de estudiantes correspondiente a la muestra total

** porcentaje en función del número de estudiantes de la muestra pertenecientes a cada Facultad

Tabla 6.26. Estudiantes en función de su experiencia con compañeros con discapacidad y de la facultad o escuela en la que cursan sus estudios



Gráfica 6.16. Estudiantes en función de su experiencia con compañeros con discapacidad y de la facultad o escuela en la que cursan sus estudios

6.3.1.2. Variable actitud

Una vez descritas las variables sociodemográficas, a continuación, al igual que hemos realizado en relación a los docentes universitarios, sistematizamos los resultados obtenidos en la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) aplicada a los estudiantes universitarios. Para ello, nos centramos en un análisis descriptivo a través de porcentajes de respuestas, medias y desviaciones típicas.

La variable actitud, tal y como se ha hecho con los docentes, la analizaremos teniendo en cuenta, por una parte, la actitud general hacia las personas con discapacidad y, por otra, los cinco factores que la componen: valoración de capacidades y limitaciones; reconocimiento/negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles.

La puntuación promedio de los estudiantes de la Universidad de Burgos en cuanto a la actitud general hacia las personas con discapacidad es de 4.98 lo que indica que es positiva. Si analizamos la actitud en cada uno de los cinco factores que mide la escala, observamos que aunque en todos es también positiva, se pueden apreciar ciertas diferencias entre ellos. El factor Implicación Personal presenta la media más alta 5.45, seguido de los factores Reconocimiento/Negación de derechos, 5.23 y Valoración de Capacidades y Limitaciones, 4.87. Por su parte el factor Calificación Genérica muestra la puntuación media más baja 4.39, muy cercana a la del factor Asunción de Roles, 4.40, tal y como puede apreciarse en la siguiente tabla.

| | | N | MÍNIMO | MÁXIMO | MEDIA | DES. TIP. |
|----------|--|-----|--------|--------|--------|-----------|
| | Actitud general hacia la discapacidad | 669 | 1,51 | 6,11 | 4,9892 | ,52200 |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | 669 | 1,00 | 6,00 | 4,8769 | ,67776 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | 669 | 1,09 | 6,00 | 5,2346 | ,60674 |
| | Implicación personal | 669 | 1,00 | 6,00 | 5,4571 | ,65215 |
| | Calificación genérica | 669 | 1,00 | 6,00 | 4,3984 | ,76491 |
| | Asunción de roles | 669 | 1,00 | 20,67 | 4,4071 | 1,13371 |

Tabla 6. 27. Estadísticos descriptivos en cuanto a la actitud general y a los factores específicos en la muestra de estudiantes universitarios

Si analizamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems de la escala podemos apreciar, por una parte, que los estudiantes universitarios han dado a todos los ítems tanto la puntuación mínima (valor 1) como la máxima (valor 6) tal como prevé la escala. Por otra parte, observamos que los ítems que han obtenido una calificación más alta, por encima de 5.6son los ítems 10, 3, 37 y 12 (medias de 5.81, 5.74, 5.66 y 5.65 respectivamente). Por el contrario, los ítems con puntuaciones más bajas, inferiores a 4 son los

ítems 34, 32 y 24, (medias de 3.77, 3.89 y 3.91 respectivamente). En la siguiente tabla se aprecian los estadísticos correspondientes a cada uno de los ítems evaluados.

| ITEMS | N | MÍNIMO | MÁXIMO | MEDIA | DES. TIP. |
|--|-----|--------|--------|-------|-----------|
| 1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas | 667 | 1 | 6 | 4,93 | 1,159 |
| 2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad | 667 | 1 | 6 | 4,59 | 1,194 |
| 3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad | 667 | 1 | 6 | 5,74 | ,866 |
| 4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples | 665 | 1 | 6 | 5,09 | 1,035 |
| 5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente | 666 | 1 | 6 | 5,01 | 1,356 |
| 6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema | 668 | 1 | 6 | 5,32 | 1,117 |
| 7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños | 666 | 1 | 6 | 4,37 | 1,233 |
| 8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado | 665 | 1 | 6 | 5,50 | ,838 |
| 9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona | 669 | 1 | 6 | 5,01 | 1,252 |
| 10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad | 669 | 1 | 6 | 5,81 | ,759 |
| 11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad | 664 | 1 | 6 | 5,30 | 1,162 |
| 12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas | 665 | 1 | 6 | 5,65 | ,819 |
| 13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier persona | 668 | 1 | 6 | 4,76 | 1,193 |
| 14. Las personas con discapacidad deberían casarse si lo desean | 669 | 1 | 6 | 5,50 | ,966 |
| 15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas a instituciones especiales | 656 | 1 | 6 | 4,84 | 1,324 |
| 16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes | 668 | 1 | 6 | 5,35 | ,982 |
| 17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar | 667 | 1 | 6 | 5,48 | 1,089 |
| 18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor | 664 | 1 | 6 | 5,13 | 1,222 |
| 19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales | 661 | 1 | 54 | 4,26 | 2,357 |
| 20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables | 660 | 1 | 6 | 4,62 | 1,069 |
| 21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores | 661 | 1 | 6 | 4,39 | 1,090 |
| 22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales | 667 | 1 | 6 | 5,27 | ,991 |
| 23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos | 661 | 1 | 6 | 5,34 | 1,114 |

| ITEMS | N | MÍNIMO | MÁXIMO | MEDIA | DES. TIP. |
|--|-----|--------|--------|-------|-----------|
| 24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces | 624 | 1 | 6 | 3,91 | 1,269 |
| 25. No quiero trabajar con personas con discapacidad | 663 | 1 | 6 | 5,55 | ,982 |
| 26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad | 659 | 1 | 6 | 5,36 | 1,082 |
| 27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona | 667 | 1 | 6 | 5,27 | 1,071 |
| 28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales | 658 | 1 | 6 | 4,69 | 1,277 |
| 29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes | 649 | 1 | 6 | 4,89 | 1,131 |
| 30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal | 662 | 1 | 6 | 4,78 | 1,234 |
| 31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad evitaría comentarlo con otras personas | 665 | 1 | 6 | 5,42 | 1,066 |
| 32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas | 643 | 1 | 6 | 3,89 | 1,129 |
| 33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera | 649 | 1 | 6 | 4,18 | 1,198 |
| 34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema | 641 | 1 | 6 | 3,77 | 1,243 |
| 35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos | 659 | 1 | 6 | 4,95 | 1,330 |
| 36. Las personas con discapacidad en general son tan conscientes como las normales | 660 | 1 | 6 | 4,80 | 1,207 |
| 37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad | 663 | 1 | 6 | 5,66 | ,889 |

Tabla 6. 28. Estadísticos descriptivos por ítem en la escala de actitudes de la muestra de estudiantes universitarios

6.3.2. Comparación de medias

Una vez analizados de forma descriptiva los datos y vistos los resultados, nos planteamos verificar las hipótesis, planteadas en el apartado 6.1 del presente capítulo, relacionadas con los estudiantes. Al igual que en el caso de los docentes, vamos a tratar de valorar la incidencia que tienen algunas de las variables sociodemográficas estudiadas (sexo, centro, contacto con personas con discapacidad y niveles en los que han tenido experiencias de integración educativa) en las variables de estudio consideradas en la presente investigación (actitud general hacia las personas con discapacidad y los cinco factores: valoración de capacidades y

limitaciones; reconocimiento/negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles).

Para ello, dividimos el epígrafe en cuatro subapartados en función de las mencionadas variables sociodemográficas, y analizamos las posibles diferencias, en las variables de estudio, que tratarán de apoyar o refutar cada una de las hipótesis planteadas.

Tras comprobar que las distribuciones cumplen la condición de normalidad, hemos optado por realizar el análisis diferencial mediante estadística paramétrica. En concreto, hemos utilizado dos pruebas: la T de Student para las variables de agrupación de dos muestras independientes y ANOVA (estadístico Bonferroni) en el caso de variables de agrupación de K muestras independientes.

A continuación analizamos los resultados en las distintas hipótesis alternativas planteadas.

6.3.2.1. Diferencias en función del sexo

La sexta hipótesis intenta comprobar si existen diferencias en las variables de estudio en función del sexo de los estudiantes. Es decir, si los alumnos y las alumnas difieren en sus actitudes tanto a nivel general como en los distintos factores. Queda redactada de la siguiente manera:

H₆: existirán diferencias significativas entre alumnos y alumnas en cuanto a su actitud hacia las personas con discapacidad.

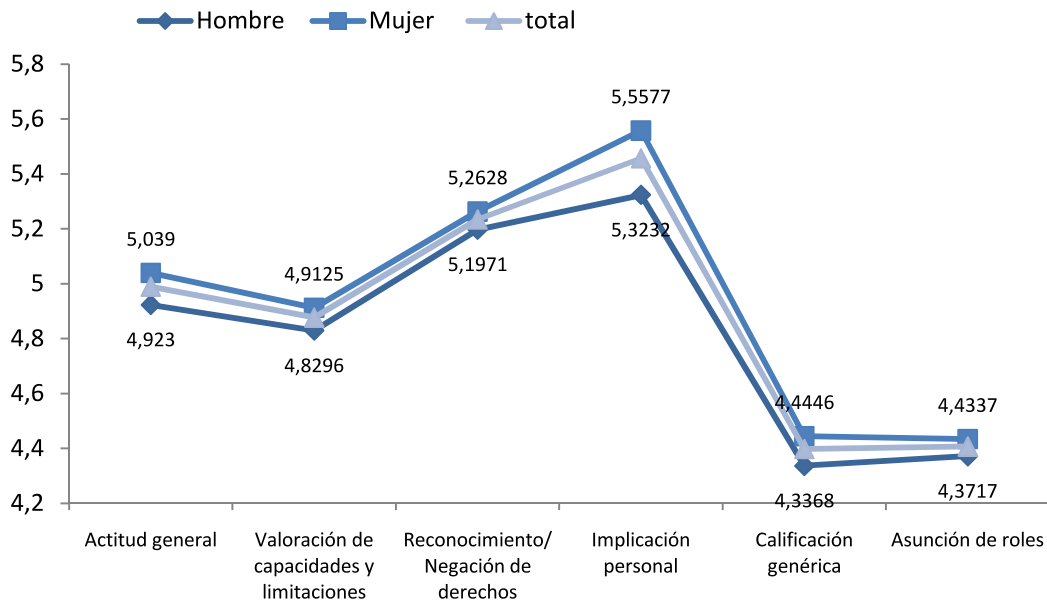
La recogida de datos de la variable sexo se ha realizado utilizando dos categorías (hombre - mujer), por lo que el estadístico que utilizamos para la búsqueda de diferencias significativas es la prueba T de Student para dos muestras independientes.

En la tabla 6.29 se reflejan los valores de tendencia central y de dispersión de las puntuaciones en la variable actitud general y actitudes específicas hacia las personas con discapacidad según el sexo de los estudiantes universitarios. Mientras que la media total en actitud general es,

como ya se ha mencionado anteriormente, de 4.98, la puntuación media de las alumnas es 5.03 superior a la puntuación media de los varones que es 4.92. Esto mismo ocurre en cada uno de los factores, en los que las alumnas puntúan por encima de la media total y los alumnos por debajo.

| SEXO | | N | MEDIA | DES. TIP. | ERROR TIP. DE LA MEDIA | |
|---------------------------------------|--|--------|--------|-----------|------------------------|--------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Hombre | 287 | 4,9230 | ,53913 | ,03182 | |
| | Mujer | 382 | 5,0390 | ,50375 | ,02577 | |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | Hombre | 287 | 4,8296 | ,67826 | ,04004 |
| | | Mujer | 382 | 4,9125 | ,67609 | ,03459 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | Hombre | 287 | 5,1971 | ,60664 | ,03581 |
| | | Mujer | 382 | 5,2628 | ,60608 | ,03101 |
| | Implicación personal | Hombre | 287 | 5,3232 | ,67206 | ,03967 |
| | | Mujer | 382 | 5,5577 | ,61885 | ,03166 |
| Calificación genérica | Hombre | 287 | 4,3368 | ,77028 | ,04547 | |
| | Mujer | 382 | 4,4446 | ,75858 | ,03881 | |
| Asunción de roles | Hombre | 287 | 4,3717 | 1,38201 | ,08158 | |
| | Mujer | 382 | 4,4337 | ,90451 | ,04628 | |

Tabla 6.29. Estadísticos descriptivos de la variable actitud general y actitudes específicas atendiendo al sexo de los estudiantes universitarios



Gráfica 6.17. Puntuaciones medias de la variable actitud general y de los factores atendiendo al sexo de los estudiantes universitarios

Intentando corroborar lo afirmado anteriormente, los resultados que se muestran en la tabla 6.30, obtenidos tras la aplicación de la prueba T de

Student, confirman la existencia de diferencias significativas asociadas al sexo en la variable Actitud General ($p=0.005$) y en el factor Implicación Personal ($p=0.001$). Es decir, si bien es cierto que la media en las alumnas es mayor tanto en actitud general, como en los distintos factores, esta diferencia es significativa solamente en actitud general y en el factor señalado.

| | | Tabla T para igualdad de medias | | |
|---------------------------------------|--|---------------------------------|---------|-----------------|
| | | t | gl | Sig (bilateral) |
| Actitud general hacia la discapacidad | No se han asumido varianzas iguales ³ | -2,832 | 592,793 | ,005 |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | -1,569 | 667 | ,117 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | -1,387 | 667 | ,166 |
| | Implicación personal | -4,620 | 587,491 | ,000 |
| | Calificación genérica | -1,807 | 667 | ,071 |
| | Asunción de roles | -,700 | 667 | ,484 |

Tabla 6.30. Resultados de la Prueba T Student en actitud general y factores en función del sexo de los estudiantes universitarios

6.3.2.2. Diferencias en función del centro

La séptima hipótesis se propone comprobar si existen diferencias significativas en las variables de estudio en función del centro al que se adscribe la titulación cursada por los estudiantes universitarios. Por ello queda redactada de la forma siguiente:

H₇: se encontrarán diferencias significativas en actitud hacia las personas con discapacidad, en función del centro universitario en el que los estudiantes cursan sus estudios.

La recogida de datos de la variable centro educativo se ha realizado utilizando cinco categorías: Escuela Politécnica Superior, Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Ciencias y Facultad de Humanidades y Educación, por lo que el estadístico

³ Se ha seguido la prueba de Levene para la igualdad de varianzas ($p > 0,05$ se asumen varianzas iguales y $p < 0,05$ no se asumen varianzas iguales).

que utilizamos para la búsqueda de diferencias significativas es la prueba ANOVA (estadístico Bonferroni).

Siguiendo los datos aportados en la tabla 6.31, que muestra los estadísticos descriptivos, podemos observar que las puntuaciones medias de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación (5.10) y de la Facultad de Ciencias (5.03) en Actitud General, están por encima de la puntuación media general (4.98). Esta puntuación por encima de la media general, por parte de los estudiantes de estos centros, se da también en los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones, Reconocimiento/Negación de Derechos, Implicación Personal y Calificación Genérica. En el factor Asunción de Roles, están por encima de la puntuación media, además de los estudiantes de las facultades mencionadas, los de la Facultad de Derecho -que tienen la mayor puntuación media en este factor- y los de la Escuela Politécnica Superior.

| | | Actitud general | Valoración capacidades limitaciones | Reconocimiento negación derechos | Implicación personal | Calificación genérica | Asunción de roles |
|--|-------|-----------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|
| E. Politécnica Superior | Media | 4,9646 | 4,8763 | 5,2286 | 5,4075 | 4,3367 | 4,4136 |
| | N | 324 | 324 | 324 | 324 | 324 | 324 |
| | DT | ,54247 | ,69303 | ,60703 | ,66015 | ,73517 | 1,32151 |
| F. Derecho | Media | 4,9270 | 4,7677 | 5,1775 | 5,3219 | 4,3524 | 4,5104 |
| | N | 48 | 48 | 48 | 48 | 48 | 48 |
| | DT | ,50187 | ,72613 | ,62159 | ,67349 | ,96851 | ,83042 |
| F. Ciencias Económicas y Empresariales | Media | 4,9038 | 4,7453 | 5,0890 | 5,4364 | 4,3624 | 4,2940 |
| | N | 106 | 106 | 106 | 106 | 106 | 106 |
| | DT | ,51798 | ,66414 | ,68838 | ,66864 | ,76455 | ,89103 |
| F. Ciencias | Media | 5,0376 | 4,9358 | 5,2806 | 5,4704 | 4,5316 | 4,4828 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| | DT | ,41559 | ,55392 | ,51884 | ,48125 | ,79943 | ,97422 |
| F. Humanidades y Educación | Media | 5,1042 | 4,9862 | 5,3506 | 5,6074 | 4,5350 | 4,4239 |
| | N | 162 | 162 | 162 | 162 | 162 | 162 |
| | DT | ,49065 | ,64792 | ,53903 | ,62657 | ,73889 | ,96543 |

Tabla 6.31. Estadísticos descriptivos de la actitud general y actitud en los distintos factores en función de la Escuela o Facultad en la que cursan estudios los estudiantes universitarios

El resultado de la prueba ANOVA no deja lugar a dudas en cuanto a la existencia de diferencias significativas entre los grupos, tanto en Actitud General como en los factores: Valoración de Capacidades y Limitaciones; Reconocimiento/Negación de Derechos e Implicación Personal, tal y como puede apreciarse en la tabla siguiente.

| | | gl | Media Cuadrática | F | Sig |
|--|--------------|-----|------------------|-------|------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Inter-grupos | 4 | ,842 | 3,128 | ,015 |
| | Intra-grupos | 664 | ,269 | | |
| | Total | 668 | | | |
| Valoración de capacidades y limitaciones | Inter-grupos | 4 | 1,112 | 2,441 | ,046 |
| | Intra-grupos | 664 | ,455 | | |
| | Total | 668 | | | |
| Reconocimiento/Negación de derechos | Inter-grupos | 4 | 1,164 | 3,205 | ,013 |
| | Intra-grupos | 664 | ,363 | | |
| | Total | 668 | | | |
| Implicación personal | Inter-grupos | 4 | 1,346 | 3,207 | ,013 |
| | Intra-grupos | 664 | ,420 | | |
| | Total | 668 | | | |
| Calificación genérica | Inter-grupos | 4 | 1,252 | 2,155 | ,073 |
| | Intra-grupos | 664 | ,581 | | |
| | Total | 668 | | | |
| Asunción de roles | Inter-grupos | 4 | ,523 | ,406 | ,805 |
| | Intra-grupos | 664 | 1,290 | | |
| | Total | 668 | | | |

Tabla 6.32. Resultados de la Prueba ANOVA: Actitudes en función de la Facultad o Escuela en la que cursan estudios los estudiantes universitarios

El análisis de comparaciones múltiples tras la aplicación del estadístico Bonferroni, nos permite comprobar la existencia de relaciones de significatividad entre las actitudes hacia las personas con discapacidad y ciertos centros en los que los estudiantes cursan sus estudios. Así, podemos apreciar que en Actitud General existen diferencias significativas ($p=0.021$) entre los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación y los de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, a favor de los primeros. Lo mismo ocurre en el factor Valoración de Capacidades y Limitaciones ($p=0.044$) y en el factor Reconocimiento/ Negación de Derechos ($p=0.005$), donde la significatividad es más alta. En el factor Implicación Personal se dan diferencias significativas entre los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación y los de la Escuela Politécnica Superior ($p=0.014$), también a favor de los primeros. En los factores restantes, Calificación Genérica y

Asunción de Roles no se aprecian diferencias significativas. Asimismo, nos gustaría señalar que las diferencia entre los alumnos de la Facultad de Humanidades y Educación y los de la Escuela Politécnica Superior, en Actitud General, están muy próximos a la significatividad ($p=0.053$). En la tabla 6.33 reflejamos los factores en los que se aprecian las diferencias significativas mencionadas.

| | (I) Centro | (J) Centro | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig | |
|---------------------------------------|--|-------------------------------|-------------------------------|--------------|--------|-------|
| Actitud general hacia la discapacidad | E. Politécnica Superior | Derecho | ,03760 | ,08022 | 1,000 | |
| | | C. Económicas y Empresariales | ,06074 | ,05804 | 1,000 | |
| | | Ciencias | -,07300 | ,10054 | 1,000 | |
| | | Humanidades y Educación | -,13966 | ,04991 | ,053 | |
| | Derecho | E. Politécnica Superior | -,03760 | ,08022 | 1,000 | |
| | | C. Económicas y Empresariales | ,02314 | ,09024 | 1,000 | |
| | | Ciencias | -,11060 | ,12200 | 1,000 | |
| | C. Económicas y Empresariales | Humanidades y Educación | -,17726 | ,08524 | ,380 | |
| | | E. Politécnica Superior | -,06074 | ,05804 | 1,000 | |
| | | Derecho | -,02314 | ,09024 | 1,000 | |
| | Ciencias | Ciencias | -,13374 | ,10870 | 1,000 | |
| | | Humanidades y Educación | -,20040* | ,06480 | ,021 | |
| | | E. Politécnica Superior | ,07300 | ,10054 | 1,000 | |
| | | Derecho | ,11060 | ,12200 | 1,000 | |
| | Humanidades y Educación | C. Económicas y Empresariales | ,13374 | ,10870 | 1,000 | |
| | | Humanidades y Educación | -,06666 | ,10459 | 1,000 | |
| | | E. Politécnica Superior | ,13966 | ,04991 | ,053 | |
| | | Derecho | ,17726 | ,08524 | ,380 | |
| | Valoración de capacidades y limitaciones | E. Politécnica Superior | C. Económicas y Empresariales | ,20040* | ,06480 | ,021 |
| | | | Ciencias | ,06666 | ,10459 | 1,000 |
| Derecho | | | ,10866 | ,10437 | 1,000 | |
| Derecho | | C. Económicas y Empresariales | ,13105 | ,07551 | ,831 | |
| | | Ciencias | -,05951 | ,13081 | 1,000 | |
| | | Humanidades y Educación | -,10990 | ,06494 | ,910 | |
| | | E. Politécnica Superior | -,10866 | ,10437 | 1,000 | |
| | | C. Económicas y Empresariales | ,02239 | ,11741 | 1,000 | |

| | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|----------|--------|-------|
| | Ciencias | -,16817 | ,15872 | 1,000 |
| | Humanidades y Educación | -,21856 | ,11090 | ,492 |
| | E. Politécnica Superior | -,13105 | ,07551 | ,831 |
| C. Económicas y Empresariales | Derecho | -,02239 | ,11741 | 1,000 |
| | Ciencias | -,19056 | ,14143 | 1,000 |
| | Humanidades y Educación | -,24094* | ,08431 | ,044 |
| | E. Politécnica Superior | ,05951 | ,13081 | 1,000 |
| | Derecho | ,16817 | ,15872 | 1,000 |
| Ciencias | C. Económicas y Empresariales | ,19056 | ,14143 | 1,000 |
| | Humanidades y Educación | -,05039 | ,13607 | 1,000 |
| | E. Politécnica Superior | ,10990 | ,06494 | ,910 |
| | Derecho | ,21856 | ,11090 | ,492 |
| | C. Económicas y Empresariales | ,24094* | ,08431 | ,044 |
| | Ciencias | ,05039 | ,13607 | 1,000 |
| | Derecho | ,05116 | ,09322 | 1,000 |
| | C. Económicas y Empresariales | ,13966 | ,06745 | ,388 |
| E. Politécnica Superior | Ciencias | -,05195 | ,11683 | 1,000 |
| | Humanidades y Educación | -,12197 | ,05800 | ,358 |
| | E. Politécnica Superior | -,05116 | ,09322 | 1,000 |
| | C. Económicas y Empresariales | ,08851 | ,10487 | 1,000 |
| Derecho | Ciencias | -,10310 | ,14177 | 1,000 |
| | Humanidades y Educación | -,17313 | ,09906 | ,810 |
| | E. Politécnica Superior | -,13966 | ,06745 | ,388 |
| | Derecho | -,08851 | ,10487 | 1,000 |
| | Ciencias | -,19161 | ,12632 | 1,000 |
| | Humanidades y Educación | -,26164* | ,07530 | ,005 |
| | E. Politécnica Superior | ,05195 | ,11683 | 1,000 |
| | Derecho | ,10310 | ,14177 | 1,000 |
| | C. Económicas y Empresariales | ,19161 | ,12632 | 1,000 |
| | Humanidades y Educación | -,07003 | ,12154 | 1,000 |
| | E. Politécnica Superior | ,12197 | ,05800 | ,358 |
| | Derecho | ,17313 | ,09906 | ,810 |
| | C. Económicas y Empresariales | ,26164* | ,07530 | ,005 |
| | Ciencias | ,07003 | ,12154 | 1,000 |
| | Derecho | ,08560 | ,10020 | 1,000 |
| | C. Económicas y Empresariales | -,02891 | ,07249 | 1,000 |
| | Ciencias | -,06292 | ,12558 | 1,000 |

Reconocimiento/Negación de derechos

| | | | | | |
|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------|--------|-------|
| Implicación personal | | Humanidades y Educación | -,19991* | ,06234 | ,014 |
| | Derecho | E. Politécnica Superior | -,08560 | ,10020 | 1,000 |
| | | C. Económicas y Empresariales | -,11451 | ,11272 | 1,000 |
| | | Ciencias | -,14852 | ,15238 | 1,000 |
| | | Humanidades y Educación | -,28551 | ,10647 | ,075 |
| | C. Económicas y Empresariales | E. Politécnica Superior | ,02891 | ,07249 | 1,000 |
| | | Derecho | ,11451 | ,11272 | 1,000 |
| | | Ciencias | -,03401 | ,13577 | 1,000 |
| | | Humanidades y Educación | -,17100 | ,08094 | ,350 |
| | Ciencias | E. Politécnica Superior | ,06292 | ,12558 | 1,000 |
| | | Derecho | ,14852 | ,15238 | 1,000 |
| | | C. Económicas y Empresariales | ,03401 | ,13577 | 1,000 |
| | | Humanidades y Educación | -,13699 | ,13063 | 1,000 |
| | Humanidades y Educación | E. Politécnica Superior | ,19991* | ,06234 | ,014 |
| | | Derecho | ,28551 | ,10647 | ,075 |
| | | C. Económicas y Empresariales | ,17100 | ,08094 | ,350 |
| | | Ciencias | ,13699 | ,13063 | 1,000 |

Tabla 6.33. Comparaciones múltiples. Bonferroni. Actitud general y actitudes en los distintos factores en función de los centros. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

6.3.2.3. Diferencias en función del contacto con personas con discapacidad

La octava hipótesis se propone comprobar si existen diferencias significativas en función del contacto con personas con discapacidad. Es decir, si los estudiantes que a lo largo de su vida han tenido contacto con personas con discapacidad difieren en sus actitudes hacia estas personas en comparación con los que no han tenido contacto. Queda redactada de la forma siguiente:

H₈: se observarán diferencias significativas en la actitud hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes según hayan tenido o no contacto con personas con discapacidad.

La recogida de datos de la variable contacto con personas con discapacidad se ha realizado utilizando dos categorías (sí – no), por lo que el

estadístico que utilizamos para la búsqueda de diferencias significativas es la prueba T de Student para dos muestras independientes.

En la tabla 6.34 podemos observar que las puntuaciones medias de los estudiantes que han tenido contacto con personas con discapacidad son ligeramente mayores a las de aquellos que no han tenido contacto, puntuaciones que también superan a la media general para cada factor. Esta realidad se observa en Actitud General y en los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones, Reconocimiento/Negación de Derechos, Implicación Personal y Asunción de Roles. En el factor Calificación Genérica la puntuación media de los estudiantes que han tenido contacto con personas con discapacidad es inferior a la de los que no la han tenido e inferior a la puntuación media general.

| CONTACTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD | | N | MEDIA | DES. TIP. | ERROR TIP. DE LA MEDIA | |
|--|--|-----|--------|-----------|------------------------|--------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Si | 453 | 5,0127 | ,50799 | ,02387 | |
| | No | 215 | 4,9404 | ,54941 | ,03747 | |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | Si | 453 | 4,8862 | ,67190 | ,03157 |
| | | No | 215 | 4,8584 | ,69255 | ,04723 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | Si | 453 | 5,2640 | ,59207 | ,02782 |
| | | No | 215 | 5,1737 | ,63475 | ,04329 |
| | Implicación personal | Si | 453 | 5,5080 | ,63163 | ,02968 |
| | | No | 215 | 5,3540 | ,68197 | ,04651 |
| | Calificación genérica | Si | 453 | 4,3828 | ,74502 | ,03500 |
| | | No | 215 | 4,4283 | ,80678 | ,05502 |
| | Asunción de roles | Si | 453 | 4,4375 | 1,21523 | ,05710 |
| | | No | 215 | 4,3403 | ,94065 | ,06415 |

Tabla 6. 34. Estadísticos descriptivos de la variable actitud general y actitudes específicas atendiendo al contacto de los estudiantes universitarios con personas con discapacidad

La prueba T de Student, nos permite comprobar la ausencia de diferencias significativas entre los estudiantes universitarios que han tenido relación con personas con discapacidad y aquellos no la han tenido. Dada la ausencia de diferencias significativas, y con el fin de no alargar excesivamente este capítulo, nos abstenemos de mostrar la tabla referida a estos datos.

6.3.2.4. *Diferencias en función de la experiencia académica con estudiantes con discapacidad*

La novena hipótesis se propone comprobar si existen diferencias en las variables de estudio, en función de la experiencia de los estudiantes en integración educativa. Es decir, si los estudiantes que a lo largo de su vida académica han compartido clase con estudiantes con discapacidad difieren en actitudes con respecto a aquellos que no han tenido esta experiencia. La redactamos de la forma siguiente:

H₉: se encontrarán diferencias significativas entre los estudiantes que han compartido clase con compañeros con discapacidad y aquellos que no lo han hecho.

La recogida de datos, de la variable experiencia con estudiantes con discapacidad en clase, se ha realizado teniendo en cuenta su experiencia en los distintos niveles de enseñanza (primaria, educación secundaria, bachillerato, formación profesional o ciclos formativos y estudios superiores). Por ello para su análisis, los datos han sufrido una recodificación general en términos de dicotomía (sí - no), por lo que el estadístico que utilizamos para la búsqueda de diferencias significativas es la prueba T de Student para dos muestras independientes.

Las distintas tablas presentadas a continuación nos permiten observar la relación entre las actitudes hacia las personas con discapacidad en función de las experiencias previas de integración vividas por los actuales estudiantes universitarios. La tabla 6.35 muestra que las puntuaciones medias de los estudiantes que han compartido clase durante el nivel de primaria con compañeros o compañeras con discapacidad, son superiores en Actitud General (5.02) y en los factores Reconocimiento/Negación de Derechos (5.28) e Implicación Personal (5.59), a las de aquellos que no han tenido esta experiencia. Asimismo estas puntuaciones medias superan la puntuación media general para cada factor. Por su parte las puntuaciones medias de los estudiantes que no han tenido experiencia de integración en primaria son más

altas en los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones (4.87), Calificación Genérica (4.40) y Asunción de Roles (4.41) superando también la puntuación media general para cada factor.

| NIVEL PRIMARIA | | N | MEDIA | DES. TIP. | ERROR TIP. DE LA MEDIA |
|--|----|-----|--------|-----------|------------------------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Si | 143 | 5,0206 | ,43369 | ,03627 |
| | No | 526 | 4,9807 | ,54359 | ,02370 |
| Valoración de capacidades y limitaciones | Si | 143 | 4,8677 | ,62999 | ,05268 |
| | No | 526 | 4,8794 | ,69073 | ,03012 |
| Reconocimiento/Negación de derechos | Si | 143 | 5,2869 | ,52823 | ,04417 |
| | No | 526 | 5,2204 | ,62609 | ,02730 |
| Implicación personal | Si | 143 | 5,5947 | ,45498 | ,03805 |
| | No | 526 | 5,4197 | ,69180 | ,03016 |
| Calificación genérica | Si | 143 | 4,3747 | ,75363 | ,06302 |
| | No | 526 | 4,4048 | ,76853 | ,03351 |
| Asunción de roles | Si | 143 | 4,3881 | 1,01375 | ,08477 |
| | No | 526 | 4,4122 | 1,16504 | ,05080 |

Tabla 6.35. Estadísticos descriptivos de la variable actitud general y factores en función del compartir clase con compañeros con discapacidad en Educación Primaria

La aplicación de la prueba T de Student, tal y como se refleja en la tabla 6.36, nos permite ver las relaciones de significatividad, corroborando la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes universitarios que han convivido con personas con discapacidad en el nivel de primaria y los que no han tenido esta experiencia. Estas diferencias se muestran únicamente en el factor Implicación Personal ($p=0.001$).

| | | Tabla T para igualdad de medias | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|---------|-----------------|
| | | t | gl | Sig (bilateral) |
| Actitud general hacia la discapacidad | Se han asumido varianzas iguales ⁴ | ,810 | 667 | ,418 |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | -,183 | 667 | ,855 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | 1,163 | 667 | ,245 |
| | Implicación Personal | 3,605 | 340,244 | ,000 |
| | Calificación genérica | -,417 | 667 | ,677 |
| | Asunción de roles | -,225 | 667 | ,822 |

Tabla 6.36. Resultados de la Prueba T de Student en actitud general y actitudes en los factores específicos en función de la experiencia de los estudiantes universitarios con personas con discapacidad en el nivel de primaria

⁴ Se ha seguido la prueba de Levene para la igualdad de varianzas ($p > 0,05$ se asumen varianzas iguales y $p < 0,05$ no se asumen varianzas iguales).

Estas diferencias observadas en el nivel de primaria no se reflejan en los siguientes niveles. Así en Secundaria Obligatoria encontramos, tal y como se aprecia en la tabla 6.37, que en Actitud General, las puntuaciones medias entre los estudiantes que han tenido compañeros con discapacidad en sus clases, y los que no han tenido, son prácticamente parejas. Por otra parte, observamos que en los factores Reconocimiento/ Negación de Derechos e Implicación Personal las puntuaciones medias de los estudiantes que han tenido compañeros con discapacidad en sus clases en ese nivel, son ligeramente superiores y en Valoración de Capacidades y Limitaciones, Calificación Genérica y Asunción de Roles se aprecia una ligera puntuación media mayor en los estudiantes sin experiencia de integración en este nivel.

| NIVEL ESO | | N | MEDIA | DES. TIP. | ERROR TIP. DE LA MEDIA |
|--|----|-----|--------|-----------|------------------------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Si | 116 | 4,9867 | ,44115 | ,04096 |
| | No | 553 | 4,9898 | ,53777 | ,02287 |
| Valoración de capacidades y limitaciones | Si | 116 | 4,8187 | ,63230 | ,05871 |
| | No | 553 | 4,8892 | ,68683 | ,02921 |
| Reconocimiento/Negación de derechos | Si | 116 | 5,2596 | ,52925 | ,04914 |
| | No | 553 | 5,2294 | ,62208 | ,02645 |
| Implicación personal | Si | 116 | 5,5404 | ,57559 | ,05344 |
| | No | 553 | 5,4396 | ,66625 | ,02833 |
| Calificación genérica | Si | 116 | 4,3534 | ,68230 | ,06335 |
| | No | 553 | 4,4078 | ,78137 | ,03323 |
| Asunción de roles | Si | 116 | 4,3649 | ,83519 | ,07755 |
| | No | 553 | 4,4159 | 1,18728 | ,05049 |

Tabla 6.37. Estadísticos descriptivos de la variable actitud general y factores en función del compartir clase con compañeros con discapacidad en Educación Secundaria

Tras la aplicación del estadístico T de Student, se observa la ausencia de diferencias significativas entre los estudiantes con experiencia en integración educativa en este nivel y los que no tienen esa experiencia. Dada esta ausencia de diferencias significativas nos abstenemos de mostrar la tabla referida a estos datos.

En cuanto al nivel de Bachillerato, en la tabla 6.38 se aprecia que las puntuaciones medias en Actitud General y en los distintos factores, son más

altas en el caso de aquellos estudiantes que no han participado de experiencias de integración.

| NIVEL BACHILLERATO | | N | MEDIA | DES. TIP. | ERROR TIP. DE LA MEDIA |
|--|----|-----|--------|-----------|------------------------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Si | 55 | 4,8817 | ,66492 | ,08966 |
| | No | 614 | 4,9988 | ,50681 | ,02045 |
| Valoración de capacidades y limitaciones | Si | 55 | 4,7256 | ,91778 | ,12375 |
| | No | 614 | 4,8905 | ,65126 | ,02628 |
| Reconocimiento/Negación de derechos | Si | 55 | 5,1537 | ,81508 | ,10991 |
| | No | 614 | 5,2419 | ,58481 | ,02360 |
| Implicación personal | Si | 55 | 5,3529 | ,80812 | ,10897 |
| | No | 614 | 5,4664 | ,63629 | ,02568 |
| Calificación genérica | Si | 55 | 4,2606 | ,73038 | ,09848 |
| | No | 614 | 4,4107 | ,76729 | ,03097 |
| Asunción de roles | Si | 55 | 4,2909 | ,88670 | ,11956 |
| | No | 614 | 4,4175 | 1,15328 | ,04654 |

Tabla 6.38. Estadísticos descriptivos de la variable actitud general y factores en función del compartir clase con compañeros con discapacidad en Bachillerato

La prueba T de Student nos permite ver que las diferencias de medias entre los estudiantes universitarios que han tenido experiencias de integración en bachillerato y los que no la han tenido, no son significativas. Dada esta ausencia de diferencias significativas nos abstenemos de mostrar la tabla correspondiente.

Los datos referidos a la convivencia con compañeros y compañeras con discapacidad en Formación Profesional o Ciclos Formativos se reflejan en la siguiente tabla. Observamos que las puntuaciones medias de los estudiantes que han tenido experiencia de integración en este nivel son superiores a la de aquellos que han carecido de tales experiencias, tanto en Actitud General como en todos los factores excepto en el factor Calificación Genérica en el que puntúan más alto aquellos que refieren no haber tener compañeros con estas características en dicho nivel.

| NIVEL FP/CICLOS FORMATIVOS | | N | MEDIA | DES. TIP. | ERROR TIP. DE LA MEDIA | |
|---------------------------------------|--|-----|--------|-----------|------------------------|--------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Si | 3 | 5,4149 | ,20323 | ,11733 | |
| | No | 666 | 4,9873 | ,52227 | ,02024 | |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | Si | 3 | 5,6620 | ,21532 | ,12431 |
| | | No | 666 | 4,8734 | ,67713 | ,02624 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | Si | 3 | 5,5152 | ,42962 | ,24804 |
| | | No | 666 | 5,2333 | ,60736 | ,02353 |
| | Implicación personal | Si | 3 | 5,9524 | ,08248 | ,04762 |
| | | No | 666 | 5,4549 | ,65275 | ,02529 |
| | Calificación genérica | Si | 3 | 4,2500 | ,75000 | ,43301 |
| | | No | 666 | 4,3990 | ,76546 | ,02966 |
| | Asunción de roles | Si | 3 | 4,8889 | 1,17063 | ,67586 |
| | | No | 666 | 4,4049 | 1,13399 | ,04394 |

Tabla 6.39. Estadísticos descriptivos de la variable actitud general y factores en función del compartir clase con compañeros con discapacidad en FP/ciclos Formativos

La prueba T de Student, tal y como se refleja en la tabla 6.40, nos permite ver las relaciones de significatividad, demostrando la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes universitarios que han convivido con personas con discapacidad en el nivel de Formación Profesional o ciclos Formativos y los que no han tenido esta experiencia. Estas diferencias se muestran únicamente en el factor Valoración de Capacidades y Limitaciones ($p=0.044$).

| | | Tabla T para igualdad de medias | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|-----|-----------------|
| | | t | gl | Sig (bilateral) |
| Actitud general hacia la discapacidad | Se han asumido varianzas iguales ⁵ | 1,417 | 667 | ,157 |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | 2,015 | 667 | ,044 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | ,802 | 667 | ,423 |
| | Implicación personal | 1,319 | 667 | ,188 |
| | Calificación genérica | -,336 | 667 | ,737 |
| | Asunción de roles | ,738 | 667 | ,461 |

Tabla 6.40. Resultados de la Prueba T de Student en Actitud general y actitudes en los factores específicos en función de la experiencia de los estudiantes universitarios con personas con discapacidad en el nivel de FP/Ciclos

⁵ Se ha seguido la prueba de Levene para la igualdad de varianzas ($p > 0,05$ se asumen varianzas iguales y $p < 0,05$ no se asumen varianzas iguales).

Finalmente, en el nivel Universitario observamos que los estudiantes que han tenido experiencia de integración en la Universidad obtienen puntuaciones medias más altas tanto en Actitud General como en los demás factores, que aquellos que han carecido de tales experiencias, tal y como se refleja en la tabla que mostramos a continuación.

| NIVEL UNIVERSIDAD | | N | MEDIA | DES. TIP. | ERROR TIP. DE LA MEDIA | |
|---------------------------------------|--|-----|--------|-----------|------------------------|--------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Si | 76 | 5,0615 | ,48020 | ,05508 | |
| | No | 593 | 4,9800 | ,52678 | ,02163 | |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | Si | 76 | 4,9898 | ,68177 | ,07820 |
| | | No | 593 | 4,8625 | ,67646 | ,02778 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | Si | 76 | 5,3185 | ,56395 | ,06469 |
| | | No | 593 | 5,2239 | ,61162 | ,02512 |
| | Implicación personal | Si | 76 | 5,4701 | ,66503 | ,07628 |
| | | No | 593 | 5,4554 | ,65103 | ,02673 |
| | Calificación genérica | Si | 76 | 4,4068 | ,80977 | ,09289 |
| | | No | 593 | 4,3973 | ,75968 | ,03120 |
| | Asunción de roles | Si | 76 | 4,5614 | ,69912 | ,08019 |
| | | No | 593 | 4,3873 | 1,17683 | ,04833 |

Tabla 6.41. Estadísticos descriptivos de la variable actitud general y factores en función del compartir clase con compañeros con discapacidad en FP/ciclos Formativos

Sin embargo, la prueba T de Student, nos permite comprobar que las diferencias en las medias entre los estudiantes que han tenido experiencias de integración en la universidad y los que no la han tenido, no son significativas. Dada esta ausencia de significatividad nos abstenemos de mostrar la tabla referida a estos datos.

6.4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES PERCIBIDAS POR LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

En este apartado vamos a analizar de manera descriptiva los resultados obtenidos en el Cuestionario Actitudes Percibidas, cuestionario adaptado de la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). A través de dicho cuestionario se pretende conocer la opinión de los estudiantes con discapacidad respecto a la visión que los demás tienen de las personas con discapacidad.

Previamente al análisis de estos datos, y con el fin de situarnos en la realidad de la muestra de estudiantes con discapacidad, vamos a comentar brevemente alguno de los datos sociodemográficos ya expuestos, de manera detallada, en el capítulo anterior.

6.4.1. Variables sociodemográficas

De los 56 estudiantes que constituían la población de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos en el curso 2008-2009, 30 han participado en el presente estudio.

Atendiendo al sexo, el 53.3% corresponde a estudiantes varones y el resto, 46.7% a mujeres.

En cuanto a la edad, el 50% se encuentra entre los 21 y 25 años, el 33.3% entre los 26 y 30, el 10% tiene más de 31 años y el 6.7% tiene menos de 20 años.

Según el reparto de estos estudiantes por centros, podemos ver que el 33.2% está matriculado en la Facultad de Humanidades y Educación y en la Escuela Politécnica Superior, el 23.3% en la Facultad de Derecho, el 6.7% en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y el 3.3% en la Facultad de Ciencias.

Las titulaciones más representadas por los estudiantes con discapacidad participantes son las siguientes: Derecho (20%), Magisterio (16.6%), Arquitectura Técnica (13.3%) y Educación Social (10%).

6.4.2. Variable Actitud

Tras esta breve descripción de ciertas variables sociodemográficas, pasamos a sistematizar los resultados obtenidos en la adaptación de la *“Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G”* (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) aplicada a los estudiantes universitarios con discapacidad, con el fin de conocer las actitudes percibidas. Para ello, nos

centramos en un análisis descriptivo a través de porcentajes de respuestas, medias y desviaciones típicas.

La variable actitud la determinaremos, al igual que en los casos de docentes y estudiantes, teniendo en cuenta, por una parte, la actitud general hacia las personas con discapacidad y, por otra, los cinco factores que la componen: valoración de capacidades y limitaciones; reconocimiento/negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles.

La puntuación promedio de los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos en cuanto a la Actitud General percibida hacia las personas con discapacidad es de 4.31, lo que indica que perciben que la población muestra una actitud general positiva hacia las personas con discapacidad. Si analizamos la actitud percibida en cada uno de los cinco factores que mide la escala, observamos que aunque en todos es positiva, se pueden apreciar pequeñas diferencias entre ellos. El factor Reconocimiento/Negación de Derechos presenta la media más alta (4.63), seguida de Implicación Personal (4.24) y Asunción de Roles (4.17). Por su parte, el factor Calificación Genérica muestra la puntuación media más baja (4.03), seguido de Valoración de Capacidades y Limitaciones (4.10), tal y como puede apreciarse en la siguiente tabla.

| | | N | MÍNIMO | MÁXIMO | MEDIA | DES. TIP. |
|----------|--|----|--------|--------|--------|-----------|
| | Actitud general hacia la discapacidad | 30 | 2,05 | 5,72 | 4,3182 | 1,01192 |
| Factores | Valoración de capacidades y limitaciones | 30 | 1,33 | 6,00 | 4,1019 | 1,35739 |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | 30 | 2,45 | 6,00 | 4,6303 | 1,15805 |
| | Implicación personal | 30 | 1,14 | 5,86 | 4,2429 | 1,07805 |
| | Calificación genérica | 30 | 2,75 | 6,00 | 4,0306 | ,98807 |
| | Asunción de roles | 30 | 1,67 | 6,00 | 4,1778 | 1,14381 |

Tabla 6.42. Estadísticos descriptivos en cuanto a la actitud general y a los factores específicos según la muestra de estudiantes universitarios con discapacidad

Si analizamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems de la escala podemos apreciar, por una parte, que todos los ítems han recibido, por parte de los estudiantes universitarios con discapacidad, tanto la puntuación mínima (valor 1) como la máxima (valor 6) que prevé la escala, salvo los ítems 14, 16, 17, 20, 21, 22 y 28 que se han movido en un rango entre 2 y 6. Por otra parte, observamos que los ítems que han obtenido una calificación por encima del 5 son los ítems 17, 10 y 37 (medias de 5.30, 5.17 y 5.10 respectivamente). Por el contrario, los ítems con puntuaciones más bajas, inferiores al 3.5, son los ítems 5, 2 y 24 (medias de 3.17, 3.40 y 3.41 respectivamente). En la siguiente tabla se aprecian los estadísticos correspondientes a cada uno de los ítems evaluados.

| ITEMS | N | MÍNIMO | MÁXIMO | MEDIA | DES. TIP. |
|--|----|--------|--------|-------|-----------|
| 1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas | 30 | 1 | 6 | 3,53 | 2,030 |
| 2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad | 30 | 1 | 6 | 3,40 | 1,923 |
| 3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad | 30 | 1 | 6 | 4,63 | 1,542 |
| 4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples | 30 | 1 | 6 | 3,93 | 1,911 |
| 5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente | 30 | 1 | 6 | 3,17 | 1,744 |
| 6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema | 30 | 1 | 6 | 4,37 | 1,790 |
| 7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños | 30 | 1 | 6 | 3,93 | 1,818 |
| 8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado | 29 | 1 | 6 | 4,03 | 1,861 |
| 9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona | 30 | 1 | 6 | 4,40 | 1,610 |
| 10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad | 29 | 1 | 6 | 5,17 | 1,311 |
| 11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad | 29 | 1 | 6 | 4,45 | 1,682 |
| 12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas | 30 | 1 | 6 | 5,00 | 1,287 |
| 13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier persona | 29 | 1 | 6 | 4,38 | 1,545 |
| 14. Las personas con discapacidad deberían casarse si lo desean | 30 | 2 | 6 | 4,87 | 1,383 |
| 15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas a instituciones especiales | 29 | 1 | 6 | 4,21 | 1,656 |
| 16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes | 30 | 2 | 6 | 4,57 | 1,569 |
| 17. A las personas con discapacidad se les debería | 30 | 2 | 6 | 5,30 | 1,149 |

| ITEMS | N | MÍNIMO | MÁXIMO | MEDIA | DES. TIP. |
|--|----|--------|--------|-------|-----------|
| impedir votar | | | | | |
| 18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor | 30 | 1 | 6 | 4,43 | 1,569 |
| 19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales | 30 | 1 | 6 | 3,97 | 1,402 |
| 20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables | 30 | 2 | 6 | 4,33 | 1,124 |
| 21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores | 30 | 2 | 6 | 4,40 | 1,354 |
| 22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales | 30 | 2 | 6 | 4,90 | 1,242 |
| 23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos | 30 | 1 | 6 | 4,87 | 1,548 |
| 24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces | 27 | 1 | 6 | 3,41 | 1,248 |
| 25. No quiero trabajar con personas con discapacidad | 29 | 1 | 6 | 4,21 | 1,800 |
| 26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad | 30 | 1 | 6 | 3,83 | 2,001 |
| 27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona | 30 | 1 | 6 | 4,77 | 1,591 |
| 28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales | 30 | 2 | 6 | 4,30 | 1,579 |
| 29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes | 30 | 1 | 6 | 4,57 | 1,675 |
| 30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal | 29 | 1 | 6 | 4,66 | 1,446 |
| 31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad evitaría comentarlo con otras personas | 30 | 1 | 6 | 4,30 | 1,705 |
| 32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas | 30 | 1 | 6 | 3,97 | 1,520 |
| 33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera | 30 | 1 | 6 | 4,00 | 1,554 |
| 34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema | 29 | 1 | 6 | 3,79 | 1,656 |
| 35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos | 29 | 1 | 6 | 3,90 | 1,877 |
| 36. Las personas con discapacidad en general son tan conscientes como las normales | 30 | 1 | 6 | 4,60 | 1,429 |
| 37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad | 30 | 1 | 6 | 5,10 | 1,398 |

Tabla 6.43. Estadísticos descriptivos por ítem de la escala de actitudes según la muestra de estudiantes universitarios con discapacidad

6. 5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En este apartado vamos a analizar de manera comparativa las diferencias en actitudes hacia las personas con discapacidad entre las tres muestras estudiadas. Es decir, trataremos de comprobar si existen diferencias en actitud general y en los cinco factores, entre docentes, estudiantes y estudiantes universitarios con discapacidad, teniendo en cuenta que en este último caso lo que se analizan son las actitudes percibidas, no las actitudes propias. También intentaremos observar si se aprecian diferencias en las puntuaciones de los ítems de las escalas en función de las tres muestras señaladas y si se dan diferencias en actitudes entre los hombres y las mujeres de los tres grupos señalados.

6.5.1. Diferencias en función de la muestra

La décima hipótesis se propone comprobar si existen diferencias en actitudes, en función del tipo de población estudiada. Es decir si los estudiantes con discapacidad, docentes y estudiantes difieren entre si en actitudes, teniendo en cuenta que en caso de los estudiantes con discapacidad se analizan las actitudes percibidas. Dicha hipótesis queda redactada de la forma siguiente:

H₁₀: existirán diferencias significativas entre las actitudes de docentes, estudiantes y estudiantes universitarios con discapacidad.

La recogida de datos de esta variable se ha realizado utilizando tres categorías (estudiantes con discapacidad, docentes y estudiantes) por lo que el estadístico utilizado para la búsqueda de diferencias significativas es la prueba ANOVA (estadístico Bonferroni).

Los datos aportados en la tabla 6.44, que muestra los estadísticos descriptivos, nos permiten observar que las puntuaciones medias en Actitud General, tanto de los docentes (5.18) como de los estudiantes (4.98), están por encima de la puntuación media total (4.95), sin embargo la puntuación

media de los estudiantes con discapacidad, referida a actitud general percibida, (4.31) está por debajo de dicha media. En el factor Valoración de Capacidades y Limitaciones, el colectivo de docentes muestra la puntuación media más alta (5.22) frente al de estudiantes (4.87) y estudiantes con discapacidad (4.10), si bien todos están por debajo de la puntuación media total para este factor (5.27). En Reconocimiento/ Negación de Derechos se muestra idéntica situación, docentes (5.42), estudiantes (5.23) y estudiantes con discapacidad (4.63) con una puntuación media total de 5.43. En Implicación Personal se observa que las puntuaciones medias de docentes (5.49) y estudiantes (5.45) están por encima de la media total (5.02) y la de los estudiantes con discapacidad (4.24) por debajo. En Calificación Genérica se observa que las puntuaciones medias de docentes (4.55) están por encima de la media total (4.43) y las de los estudiantes (4.39) y estudiantes con discapacidad (4.03) por debajo. En el factor Asunción de Roles se muestra idéntica situación, docentes (4.51), estudiantes (4.40) y estudiantes con discapacidad (4.17) con una puntuación media total de 4.43.

| | | Actitud general | Valoración capacidades limitaciones | Reconocimiento negación derechos | Implicación personal | Calificación genérica | Asunción de roles |
|------------------------------|-------|-----------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|
| Estudiantes con discapacidad | Media | 4,3182 | 4,1019 | 4,6303 | 4,2429 | 4,0306 | 4,1778 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | DT | 1,01192 | 1,35739 | 1,15805 | 1,07805 | ,98807 | 1,14381 |
| Docentes | Media | 5,1814 | 5,2298 | 5,4299 | 5,4976 | 4,5577 | 4,5113 |
| | N | 298 | 298 | 298 | 298 | 296 | 294 |
| | DT | ,49306 | ,62627 | ,57016 | ,54579 | ,89953 | ,96156 |
| Estudiantes | Media | 4,9892 | 4,8769 | 5,2346 | 5,4571 | 4,3984 | 4,4071 |
| | N | 669 | 669 | 669 | 669 | 669 | 669 |
| | DT | ,52200 | ,67776 | ,60674 | ,65215 | ,76491 | 1,13371 |

Tabla 6.44. Estadísticos descriptivos de la actitud general y actitud en los distintos factores en función de las distintas muestras

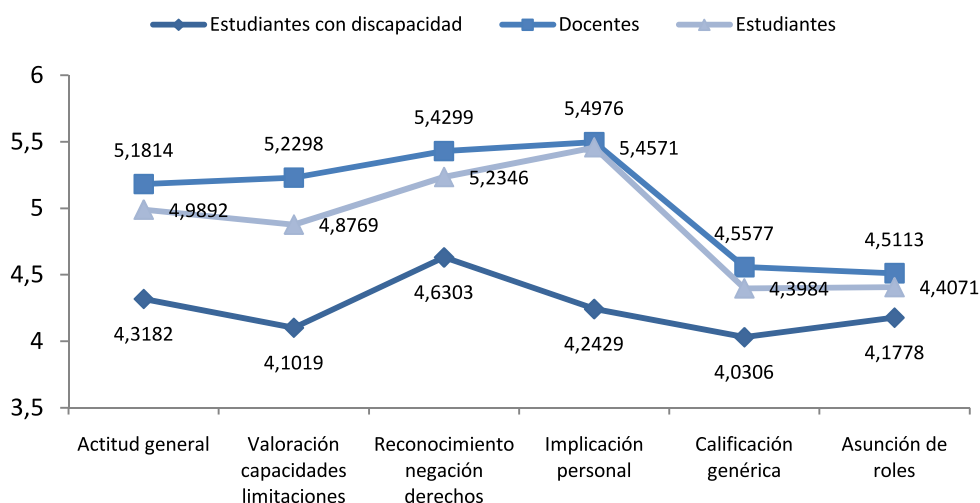


Gráfico 6.18. Puntuaciones medias de la variable actitud general y de los factores en función de las distintas muestras

Como se refleja en la tabla siguiente el resultado de la prueba ANOVA, no deja lugar a dudas en cuanto a la existencia de diferencias significativas entre los grupos, tanto en Actitud General como en los distintos factores a excepción del factor Asunción de Roles.

| | | gl | Media Cuadrática | F | Sig |
|--|--------------|-----|------------------|--------|------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Inter-grupos | 2 | 11,564 | 40,486 | ,000 |
| | Intra-grupos | 994 | ,286 | | |
| | Total | 996 | | | |
| Valoración de capacidades y limitaciones | Inter-grupos | 2 | 24,198 | 50,449 | ,000 |
| | Intra-grupos | 994 | ,480 | | |
| | Total | 996 | | | |
| Reconocimiento/Negación de derechos | Inter-grupos | 2 | 10,357 | 26,995 | ,000 |
| | Intra-grupos | 994 | ,384 | | |
| | Total | 996 | | | |
| Implicación personal | Inter-grupos | 2 | 22,063 | 53,981 | ,000 |
| | Intra-grupos | 994 | ,409 | | |
| | Total | 996 | | | |
| Calificación genérica | Inter-grupos | 2 | 5,131 | 7,738 | ,000 |
| | Intra-grupos | 992 | ,663 | | |
| | Total | 994 | | | |
| Asunción de roles | Inter-grupos | 2 | 2,102 | 1,783 | ,169 |
| | Intra-grupos | 990 | 1,179 | | |
| | Total | 992 | | | |

Tabla 6.45. Resultados de la Prueba ANOVA: Actitudes en función de las distintas muestras

Por otra parte, las comparaciones múltiples, resultantes tras la aplicación del estadístico Bonferroni, nos permiten apreciar las relaciones de significatividad entre los distintos colectivos de la comunidad universitaria. En la tabla 6.46 se observan importantes diferencias significativas tanto en Actitud General como en la mayoría de los factores analizados. En Actitud General observamos diferencias significativas (0.001) entre las tres muestras estudiadas, diferencias que se dirigen a favor de los docentes, es decir estos muestran mejor actitud a nivel general que el resto de las muestras. Por el contrario son los estudiantes con discapacidad los que muestran una percepción más negativa de la actitud de los demás hacia la discapacidad.

Esto mismo ocurre en los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones, y Reconocimiento/ Negación de Derechos dándose diferencias significativas (0.0001) entre los tres grupos, con una direccionalidad a favor de los docentes. Por su parte en Implicación Personal se observan diferencias significativas (0.001) cuando comparamos los estudiantes con discapacidad con las otras dos muestras, siendo estas diferencias a favor de los docentes y estudiantes. Sin embargo, no se observan diferencias en este factor entre docentes y estudiantes. En Calificación Genérica, se aprecian diferencias significativas, menores que las anteriores, entre los tres grupos, a favor de los docentes. En cuanto al factor Asunción de Roles cabe mencionar la ausencia de diferencias significativas entre las tres muestras objeto de estudio.

| | (I) Colectivo | (J) Colectivo | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig |
|--|------------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------|-------|
| Actitud general hacia la discapacidad | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,86315* | ,10237 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,67097* | ,09974 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,86315* | ,10237 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,19218* | ,03722 | ,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,67097* | ,09974 | ,000 |
| | | Docentes | -,19218* | ,03722 | ,000 |
| Valoración de capacidades y limitaciones | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,12793* | ,13266 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,77509* | ,12925 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,12793* | ,13266 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,35284* | ,04823 | ,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,77509* | ,12925 | ,000 |
| | | Docentes | -,35284* | ,04823 | ,000 |
| Reconocimiento/Negación de derechos | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,79963* | ,11864 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,60430* | ,11559 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,79963* | ,11864 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,19532* | ,04314 | ,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,60430* | ,11559 | ,000 |
| | | Docentes | -,19532* | ,04314 | ,000 |
| Implicación personal | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,25479* | ,12246 | ,000 |
| | | Estudiantes | -1,21424* | ,11931 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,25479* | ,12246 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,04054 | ,04453 | 1,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | 1,21424* | ,11931 | ,000 |
| | | Docentes | -,04054 | ,04453 | 1,000 |
| Calificación genérica (media de sus ítems) | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,52716* | ,15603 | ,002 |
| | | Estudiantes | -,36780* | ,15198 | ,047 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,52716* | ,15603 | ,002 |
| | | Estudiantes | ,15936* | ,05685 | ,015 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,36780* | ,15198 | ,047 |
| | | Docentes | -,15936* | ,05685 | ,015 |
| Asunción de roles | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,33356 | ,20813 | ,328 |
| | | Estudiantes | -,22930 | ,20266 | ,774 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,33356 | ,20813 | ,328 |
| | | Estudiantes | ,10426 | ,07598 | ,511 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,22930 | ,20266 | ,774 |
| | | Docentes | -,10426 | ,07598 | ,511 |

Tabla 6.46. Comparaciones múltiples. Bonferroni. Actitud general y actitudes en los distintos factores en función de los colectivos universitarios. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

6.5.2. Diferencias en la puntuación de los ítems de la escala

La undécima hipótesis se propone comprobar si existen diferencias en las puntuaciones obtenidas en los distintos ítems de la “Escala de actitudes

hacia las Personas con Discapacidad. Forma G” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) en función de las distintas muestras estudiadas. Es decir si los estudiantes con discapacidad, docentes y estudiantes difieren entre si en cuanto a la valoración dada a los distintos ítems de la escala, teniendo en cuenta que en caso de los estudiantes con discapacidad se analizan las actitudes percibidas, a través de la adaptación de la citada escala. Dicha hipótesis queda redactada de la forma siguiente:

H₁₁: se encontrarán diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en los distintos ítems de la “Escala de actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G” entre docentes, estudiantes y estudiantes universitarios con discapacidad.

La recogida de datos de esta variable realizada a través de la prueba ANOVA, nos permite comprobar, tal como se aprecia en la tabla 6.49, que existen diferencias significativas en todos los ítems excepto en cinco (ítems 19, 20, 21, 30 y 32).

| ITEMS | | gl | Media Cuadrática | F | Sig |
|--|--------------|-----|------------------|--------|------|
| 1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas | Inter-grupos | 2 | 63,188 | 49,805 | ,000 |
| | Intra-grupos | 988 | 1,269 | | |
| | Total | 990 | | | |
| 2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad | Inter-grupos | 2 | 54,832 | 38,495 | ,000 |
| | Intra-grupos | 989 | 1,424 | | |
| | Total | 991 | | | |
| 3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad | Inter-grupos | 2 | 17,933 | 22,636 | ,000 |
| | Intra-grupos | 991 | ,792 | | |
| | Total | 993 | | | |
| 4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples | Inter-grupos | 2 | 25,306 | 22,259 | ,000 |
| | Intra-grupos | 984 | 1,137 | | |
| | Total | 986 | | | |
| 5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente | Inter-grupos | 2 | 49,225 | 24,884 | ,000 |
| | Intra-grupos | 988 | 1,978 | | |
| | Total | 990 | | | |
| 6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema | Inter-grupos | 2 | 15,748 | 12,848 | ,000 |
| | Intra-grupos | 990 | 1,226 | | |
| | Total | 992 | | | |
| 7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños | Inter-grupos | 2 | 58,079 | 38,566 | ,000 |
| | Intra-grupos | 987 | 1,506 | | |
| | Total | 989 | | | |
| 8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado | Inter-grupos | 2 | 32,464 | 41,810 | ,000 |
| | Intra-grupos | 987 | ,776 | | |
| | Total | 989 | | | |
| 9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona | Inter-grupos | 2 | 6,669 | 3,977 | ,019 |
| | Intra-grupos | 993 | 1,677 | | |
| | Total | 995 | | | |
| 10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad | Inter-grupos | 2 | 6,027 | 9,910 | ,000 |
| | Intra-grupos | 991 | ,608 | | |

| ITEMS | | gl | Media Cuadrática | F | Sig |
|--|--------------|-----|------------------|--------|------|
| | Total | 993 | | | |
| 11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad | Inter-grupos | 2 | 11,381 | 8,000 | ,000 |
| | Intra-grupos | 988 | 1,423 | | |
| | Total | 990 | | | |
| 12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas | Inter-grupos | 2 | 6,094 | 7,884 | ,000 |
| | Intra-grupos | 989 | ,773 | | |
| | Total | 991 | | | |
| 13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier persona | Inter-grupos | 2 | 13,067 | 9,205 | ,000 |
| | Intra-grupos | 990 | 1,419 | | |
| | Total | 992 | | | |
| 14. Las personas con discapacidad deberían casarse si lo desean | Inter-grupos | 2 | 6,179 | 6,709 | ,001 |
| | Intra-grupos | 993 | ,921 | | |
| | Total | 995 | | | |
| 15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas a instituciones especiales | Inter-grupos | 2 | 68,744 | 46,772 | ,000 |
| | Intra-grupos | 980 | 1,470 | | |
| | Total | 982 | | | |
| 16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes | Inter-grupos | 2 | 15,266 | 15,257 | ,000 |
| | Intra-grupos | 991 | 1,001 | | |
| | Total | 993 | | | |
| 17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar | Inter-grupos | 2 | 6,258 | 5,858 | ,003 |
| | Intra-grupos | 988 | 1,068 | | |
| | Total | 990 | | | |
| 18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor | Inter-grupos | 2 | 8,506 | 5,633 | ,004 |
| | Intra-grupos | 986 | 1,510 | | |
| | Total | 988 | | | |
| 19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales | Inter-grupos | 2 | 2,742 | ,639 | ,528 |
| | Intra-grupos | 975 | 4,294 | | |
| | Total | 977 | | | |
| 20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables | Inter-grupos | 2 | 1,908 | 1,636 | ,195 |
| | Intra-grupos | 973 | 1,167 | | |
| | Total | 975 | | | |
| 21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores | Inter-grupos | 2 | ,497 | ,403 | ,669 |
| | Intra-grupos | 969 | 1,233 | | |
| | Total | 971 | | | |
| 22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales | Inter-grupos | 2 | 7,228 | 7,537 | ,001 |
| | Intra-grupos | 988 | ,959 | | |
| | Total | 990 | | | |
| 23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos | Inter-grupos | 2 | 13,362 | 11,948 | ,000 |
| | Intra-grupos | 979 | 1,118 | | |
| | Total | 981 | | | |
| 24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces | Inter-grupos | 2 | 9,774 | 5,667 | ,004 |
| | Intra-grupos | 931 | 1,725 | | |
| | Total | 933 | | | |
| 25. No quiero trabajar con personas con discapacidad | Inter-grupos | 2 | 28,572 | 32,197 | ,000 |
| | Intra-grupos | 984 | ,887 | | |
| | Total | 986 | | | |
| 26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad | Inter-grupos | 2 | 36,332 | 29,870 | ,000 |
| | Intra-grupos | 981 | 1,216 | | |
| | Total | 983 | | | |
| 27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona | Inter-grupos | 2 | 6,969 | 5,846 | ,003 |
| | Intra-grupos | 990 | 1,192 | | |
| | Total | 992 | | | |
| 28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales | Inter-grupos | 2 | 8,407 | 5,437 | ,004 |
| | Intra-grupos | 974 | 1,546 | | |
| | Total | 976 | | | |
| 29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes | Inter-grupos | 2 | 18,542 | 15,421 | ,000 |
| | Intra-grupos | 958 | 1,202 | | |
| | Total | 960 | | | |
| 30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal | Inter-grupos | 2 | ,256 | ,167 | ,846 |
| | Intra-grupos | 979 | 1,534 | | |
| | Total | 981 | | | |

| ITEMS | | gl | Media Cuadrática | F | Sig |
|--|--------------|-----|------------------|--------|------|
| 31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad evitaría comentarlo con otras personas | Inter-grupos | 2 | 19,863 | 17,192 | ,000 |
| | Intra-grupos | 987 | 1,155 | | |
| | Total | 989 | | | |
| 32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas | Inter-grupos | 2 | ,758 | ,565 | ,568 |
| | Intra-grupos | 944 | 1,341 | | |
| | Total | 946 | | | |
| 33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera | Inter-grupos | 2 | 6,485 | 4,431 | ,012 |
| | Intra-grupos | 952 | 1,463 | | |
| | Total | 954 | | | |
| 34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema | Inter-grupos | 2 | 8,157 | 5,045 | ,007 |
| | Intra-grupos | 930 | 1,617 | | |
| | Total | 932 | | | |
| 35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos | Inter-grupos | 2 | 21,927 | 12,290 | ,000 |
| | Intra-grupos | 974 | 1,784 | | |
| | Total | 976 | | | |
| 36. Las personas con discapacidad en general son tan conscientes como las normales | Inter-grupos | 2 | 13,077 | 9,131 | ,000 |
| | Intra-grupos | 979 | 1,432 | | |
| | Total | 981 | | | |
| 37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad | Inter-grupos | 2 | 4,819 | 6,260 | ,002 |
| | Intra-grupos | 983 | ,770 | | |
| | Total | 985 | | | |

Tabla 6.47. Resultados de la Prueba ANOVA: Actitudes en función de las puntuaciones de las tres muestras a los distintos ítems de la escala

Tales resultados se pueden apreciar más detenidamente en la siguiente tabla que muestra las comparaciones múltiples utilizando el ya mencionado estadístico de Bonferroni. Se observan diferencias significativas en la mayoría de las respuestas a los distintos ítems de la escala, entre los distintos colectivos universitarios. Nombramos brevemente los ítems en los que se observa esa significatividad ($p < 0.05$). En los ítems 1, 2, 4, 15 y 16 las diferencias significativas se dan entre los tres colectivos, a favor de los docentes. En la mayoría de los restantes (ítems 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 25, 26, 27, 31, 35 y 37) las diferencias se dan entre el grupo de estudiantes con discapacidad y los otros dos grupos, a favor de docentes y estudiantes, es decir las actitudes percibidas por los estudiantes universitarios con discapacidad difieren de las actitudes manifestadas de docentes y estudiantes, siendo menos positivas que las de éstos.

En los ítems 7, 13, 22, 23, 24, 28, y 28 las diferencias se dan entre los colectivos de estudiantes con discapacidad y docentes y entre docentes y estudiantes, es decir por una parte existen diferencias entre las actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad y las actitudes de los

docentes, a favor de éstos, y por otra se dan diferencias entre las actitudes manifestadas por los docentes y las que expresan los estudiantes, diferencias que muestran también actitudes más favorables por parte de los docentes.

En el ítem 18 sólo se muestran diferencias significativas entre la actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad y las actitudes de los estudiantes, a favor de éstos últimos. Por su parte los ítems 17, 33, 34 y 36 muestran las diferencias entre las actitudes de docentes y estudiantes, a favor también de los docentes, si bien en el caso del ítem 36 las diferencias entre las actitudes percibidas y las actitudes de los docentes es de 0.056 muy cercana al 0.05, a favor de los docentes.

| ITEMS | (I) Colectivo | (J) Colectivo | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig | |
|--|--|------------------------------|----------------------------|--------------|-------|------|
| 1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,922* | ,216 | ,000 | |
| | | Estudiantes | -1,401* | ,210 | ,000 | |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,922* | ,216 | ,000 | |
| | | Estudiantes | ,522* | ,079 | ,000 | |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | 1,401* | ,210 | ,000 | |
| | | Docentes | -,522* | ,079 | ,000 | |
| | 2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,715* | ,229 | ,000 |
| | | | Estudiantes | -1,189* | ,223 | ,000 |
| Docentes | | Estudiantes con discapacidad | 1,715* | ,229 | ,000 | |
| | | Estudiantes | ,526* | ,083 | ,000 | |
| Estudiantes | | Estudiantes con discapacidad | 1,189* | ,223 | ,000 | |
| | | Docentes | -,526* | ,083 | ,000 | |
| 3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad | | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,121* | ,171 | ,000 |
| | | | Estudiantes | -1,104* | ,166 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,121* | ,171 | ,000 | |
| | | Estudiantes | ,017 | ,062 | 1,000 | |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | 1,104* | ,166 | ,000 | |
| | | Docentes | -,017 | ,062 | 1,000 | |
| | 4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,351* | ,204 | ,000 |
| | | | Estudiantes | -1,158* | ,199 | ,000 |
| Docentes | | Estudiantes con discapacidad | 1,351* | ,204 | ,000 | |
| | | Estudiantes | ,193* | ,075 | ,031 | |

| ITEMS | (I) Colectivo | (J) Colectivo | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig |
|--|------------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------|-------|
| 5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | 1,158* | ,199 | ,000 |
| | | Docentes | -,193* | ,075 | ,031 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,708* | ,270 | ,000 |
| | | Estudiantes | -1,845* | ,263 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,708* | ,270 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,137 | ,098 | ,488 |
| 6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,074* | ,212 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,955* | ,207 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,074* | ,212 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,119 | ,077 | ,375 |
| Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,955* | ,207 | ,000 | |
| | Docentes | -,119 | ,077 | ,375 | |
| 7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,152* | ,235 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,439 | ,229 | ,167 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,152* | ,235 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,713* | ,086 | ,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,439 | ,229 | ,167 |
| | | Docentes | -,713* | ,086 | ,000 |
| 8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,563* | ,171 | ,000 |
| | | Estudiantes | -1,465* | ,167 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,563* | ,171 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,099 | ,062 | ,327 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | 1,465* | ,167 | ,000 |
| | | Docentes | -,099 | ,062 | ,327 |
| 9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,698* | ,248 | ,015 |
| | | Estudiantes | -,615* | ,242 | ,033 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,698* | ,248 | ,015 |
| | | Estudiantes | ,083 | ,090 | 1,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,615* | ,242 | ,033 |
| | | Docentes | -,083 | ,090 | 1,000 |
| 10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,669* | ,152 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,642* | ,148 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con | ,669* | ,152 | ,000 |

| ITEMS | (I) Colectivo | (J) Colectivo | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig |
|--|------------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------|-------|
| | | discapacidad | | | |
| | | Estudiantes | ,027 | ,054 | 1,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,642* | ,148 | ,000 |
| | | Docentes | -,027 | ,054 | 1,000 |
| 11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,928* | ,232 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,856* | ,226 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,928* | ,232 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,072 | ,083 | 1,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,856* | ,226 | ,000 |
| | | Docentes | -,072 | ,083 | 1,000 |
| 12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,603* | ,168 | ,001 |
| | | Estudiantes | -,650* | ,164 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,603* | ,168 | ,001 |
| | | Estudiantes | -,047 | ,061 | 1,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,650* | ,164 | ,000 |
| | | Docentes | ,047 | ,061 | 1,000 |
| 13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier persona | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,695* | ,232 | ,008 |
| | | Estudiantes | -,386 | ,226 | ,265 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,695* | ,232 | ,008 |
| | | Estudiantes | ,309* | ,083 | ,001 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,386 | ,226 | ,265 |
| | | Docentes | -,309* | ,083 | ,001 |
| 14. Las personas con discapacidad deberían casarse si lo desean | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,669* | ,184 | ,001 |
| | | Estudiantes | -,636* | ,179 | ,001 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,669* | ,184 | ,001 |
| | | Estudiantes | ,033 | ,067 | 1,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,636* | ,179 | ,001 |
| | | Docentes | -,033 | ,067 | 1,000 |
| 15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas a instituciones especiales | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,384* | ,236 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,630* | ,230 | ,019 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,384* | ,236 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,754* | ,085 | ,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,630* | ,230 | ,019 |
| | | Docentes | -,754* | ,085 | ,000 |
| 16. Muchas personas con | Estudiantes con | Docentes | -,998* | ,192 | ,000 |

| ITEMS | (I) Colectivo | (J) Colectivo | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig |
|--|------------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------|-------|
| discapacidad pueden ser profesionales competentes | discapacidad | Estudiantes | -,781* | ,187 | ,000 |
| | | Estudiantes con discapacidad | ,998* | ,192 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes | ,217* | ,070 | ,006 |
| | | Estudiantes con discapacidad | ,781* | ,187 | ,000 |
| | | Docentes | -,217* | ,070 | ,006 |
| 17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,407 | ,198 | ,120 |
| | | Estudiantes | -,178 | ,193 | 1,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,407 | ,198 | ,120 |
| | | Estudiantes | ,229* | ,072 | ,005 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,178 | ,193 | 1,000 |
| Docentes | | -,229* | ,072 | ,005 | |
| 18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,546 | ,235 | ,062 |
| | | Estudiantes | -,698* | ,229 | ,007 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,546 | ,235 | ,062 |
| | | Estudiantes | -,151 | ,086 | ,236 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,698* | ,229 | ,007 |
| Docentes | | ,151 | ,086 | ,236 | |
| 19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,403 | ,398 | ,934 |
| | | Estudiantes | -,294 | ,387 | 1,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,403 | ,398 | ,934 |
| | | Estudiantes | ,109 | ,146 | 1,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,294 | ,387 | 1,000 |
| Docentes | | -,109 | ,146 | 1,000 | |
| 20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,359 | ,207 | ,251 |
| | | Estudiantes | -,286 | ,202 | ,468 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,359 | ,207 | ,251 |
| | | Estudiantes | ,073 | ,076 | 1,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,286 | ,202 | ,468 |
| Docentes | | -,073 | ,076 | 1,000 | |
| 21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,063 | ,213 | 1,000 |
| | | Estudiantes | ,008 | ,207 | 1,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,063 | ,213 | 1,000 |
| | | Estudiantes | ,071 | ,079 | 1,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | -,008 | ,207 | 1,000 |

| ITEMS | (I) Colectivo | (J) Colectivo | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig | |
|---|--|------------------------------|----------------------------|--------------|-------|------|
| 22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales | | Docentes | -,071 | ,079 | 1,000 | |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,580* | ,188 | ,006 | |
| | | Estudiantes | -,370 | ,183 | ,130 | |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,580* | ,188 | ,006 | |
| | | Estudiantes | ,210* | ,069 | ,007 | |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,370 | ,183 | ,130 | |
| | | Docentes | -,210* | ,069 | ,007 | |
| | 23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,766* | ,203 | ,001 |
| Estudiantes | | | -,471 | ,197 | ,052 | |
| Docentes | | Estudiantes con discapacidad | ,766* | ,203 | ,001 | |
| | | Estudiantes | ,295* | ,074 | ,000 | |
| Estudiantes | | Estudiantes con discapacidad | ,471 | ,197 | ,052 | |
| | | Docentes | -,295* | ,074 | ,000 | |
| 24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces | | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,741* | ,265 | ,016 |
| | | | Estudiantes | -,506 | ,258 | ,151 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,741* | ,265 | ,016 | |
| | | Estudiantes | ,235* | ,094 | ,038 | |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,506 | ,258 | ,151 | |
| | | Docentes | -,235* | ,094 | ,038 | |
| | 25. No quiero trabajar con personas con discapacidad | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,471* | ,183 | ,000 |
| | | | Estudiantes | -1,344* | ,179 | ,000 |
| Docentes | | Estudiantes con discapacidad | 1,471* | ,183 | ,000 | |
| | | Estudiantes | ,127 | ,066 | ,161 | |
| Estudiantes | | Estudiantes con discapacidad | 1,344* | ,179 | ,000 | |
| | | Docentes | -,127 | ,066 | ,161 | |
| 26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad | | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,628* | ,211 | ,000 |
| | | | Estudiantes | -1,526* | ,206 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,628* | ,211 | ,000 | |
| | | Estudiantes | ,101 | ,077 | ,569 | |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | 1,526* | ,206 | ,000 | |
| | | Docentes | -,101 | ,077 | ,569 | |
| | 27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,662* | ,209 | ,005 |
| | | | Estudiantes | -,506* | ,204 | ,039 |
| Docentes | | Estudiantes con discapacidad | ,662* | ,209 | ,005 | |
| | | Estudiantes | ,156 | ,076 | ,122 | |

| ITEMS | (I) Colectivo | (J) Colectivo | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig | |
|--|--|------------------------------|----------------------------|---------------------|-------|-------|
| 28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,506 [*] | ,204 | ,039 | |
| | | Docentes | -,156 | ,076 | ,122 | |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,617 [*] | ,239 | ,030 | |
| | | Estudiantes | -,385 | ,232 | ,292 | |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,617 [*] | ,239 | ,030 | |
| | | Estudiantes | ,232 [*] | ,088 | ,025 | |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,385 | ,232 | ,292 | |
| | | Docentes | -,232 [*] | ,088 | ,025 | |
| | 29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,721 [*] | ,211 | ,002 |
| | | | Estudiantes | -,321 | ,205 | ,352 |
| Docentes | | Estudiantes con discapacidad | ,721 [*] | ,211 | ,002 | |
| | | Estudiantes | ,400 [*] | ,078 | ,000 | |
| Estudiantes | | Estudiantes con discapacidad | ,321 | ,205 | ,352 | |
| | | Docentes | -,400 [*] | ,078 | ,000 | |
| 30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal | | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,108 | ,241 | 1,000 |
| | | | Estudiantes | -,129 | ,235 | 1,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,108 | ,241 | 1,000 | |
| | | Estudiantes | -,021 | ,087 | 1,000 | |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,129 | ,235 | 1,000 | |
| | | Docentes | ,021 | ,087 | 1,000 | |
| | 31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad evitaría comentarlo con otras personas | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,205 [*] | ,206 | ,000 |
| | | | Estudiantes | -1,123 [*] | ,201 | ,000 |
| Docentes | | Estudiantes con discapacidad | 1,205 [*] | ,206 | ,000 | |
| | | Estudiantes | ,083 | ,075 | ,818 | |
| Estudiantes | | Estudiantes con discapacidad | 1,123 [*] | ,201 | ,000 | |
| | | Docentes | -,083 | ,075 | ,818 | |
| 32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas | | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,008 | ,223 | 1,000 |
| | | | Estudiantes | ,079 | ,216 | 1,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,008 | ,223 | 1,000 | |
| | | Estudiantes | ,086 | ,084 | ,903 | |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | -,079 | ,216 | 1,000 | |
| | | Docentes | -,086 | ,084 | ,903 | |
| 33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,424 | ,233 | ,206 | |
| | | Estudiantes | -,185 | ,226 | 1,000 | |
| | Docentes | Estudiantes con | ,424 | ,233 | ,206 | |

| ITEMS | (I) Colectivo | (J) Colectivo | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig |
|--|------------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------|-------|
| | | discapacidad | | | |
| | | Estudiantes | ,239* | ,087 | ,018 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,185 | ,226 | 1,000 |
| | | Docentes | -,239* | ,087 | ,018 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,275 | ,249 | ,806 |
| | | Estudiantes | ,019 | ,241 | 1,000 |
| 34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,275 | ,249 | ,806 |
| | | Estudiantes | ,295* | ,093 | ,005 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | -,019 | ,241 | 1,000 |
| | | Docentes | -,295* | ,093 | ,005 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,263* | ,260 | ,000 |
| | | Estudiantes | -1,055* | ,253 | ,000 |
| 35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,263* | ,260 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,208 | ,094 | ,083 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | 1,055* | ,253 | ,000 |
| | | Docentes | -,208 | ,094 | ,083 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,540 | ,229 | ,056 |
| | | Estudiantes | -,200 | ,223 | 1,000 |
| 36. Las personas con discapacidad en general son tan conscientes como las normales | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,540 | ,229 | ,056 |
| | | Estudiantes | ,340* | ,084 | ,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,200 | ,223 | 1,000 |
| | | Docentes | -,340* | ,084 | ,000 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,593* | ,168 | ,001 |
| | | Estudiantes | -,556* | ,164 | ,002 |
| 37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,593* | ,168 | ,001 |
| | | Estudiantes | ,037 | ,062 | 1,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,556* | ,164 | ,002 |
| | | Docentes | -,037 | ,062 | 1,000 |

Tabla 6.48. Comparaciones múltiples. Bonferroni. Respuesta a los distintos ítems de la "Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad-FormaG" en función de los colectivos universitarios. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

6.5.3. Diferencias en actitud en función del sexo

La duodécima hipótesis se propone comprobar si existen diferencias en actitudes entre las distintas muestras estudiadas, en función del sexo. Es decir si las mujeres estudiantes con discapacidad, docentes y estudiantes difieren de los hombres estudiantes con discapacidad, docentes y estudiantes en actitudes, teniendo en cuenta que en caso de los estudiantes con discapacidad -tanto hombres como mujeres- se analizan las actitudes percibidas. Dicha hipótesis queda redactada de la forma siguiente:

H₁₂: se observarán diferencias significativas entre las actitudes de docentes, estudiantes y estudiantes universitarios con discapacidad, en función del sexo.

La recogida de datos de esta variable realizada a través de la prueba ANOVA, nos permite comprobar, tal como se aprecia en la tabla 6.47, que existen diferencias entre las distintas muestras en actitud general y en los distintos factores en función del sexo.

En el caso de los varones se aprecian diferencias significativas en todos los factores excepto en el de Calificación Genérica y Asunción de Roles. En cuanto a las mujeres, existen diferencias significativas en todos los factores excepto en el de Asunción de Roles.

| | | gl | Media Cuadrática | F | Sig | |
|-------------------|--|--------------|------------------|--------|--------|------|
| Hombre | Actitud general hacia la discapacidad | Inter-grupos | 2 | 4,761 | 17,042 | ,000 |
| | | Intra-grupos | 494 | ,279 | | |
| | | Total | 496 | | | |
| | Valoración de capacidades y limitaciones | Inter-grupos | 2 | 8,703 | 18,535 | ,000 |
| | | Intra-grupos | 494 | ,470 | | |
| | | Total | 496 | | | |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | Inter-grupos | 2 | 5,138 | 14,186 | ,000 |
| | | Intra-grupos | 494 | ,362 | | |
| | | Total | 496 | | | |
| | Implicación personal | Inter-grupos | 2 | 5,991 | 15,814 | ,000 |
| | | Intra-grupos | 494 | ,379 | | |
| | | Total | 496 | | | |
| | Calificación genérica | Inter-grupos | 2 | 1,982 | 2,895 | ,056 |
| | | Intra-grupos | 493 | ,685 | | |
| | | Total | 495 | | | |
| Asunción de roles | Inter-grupos | 2 | 1,004 | ,686 | ,504 | |
| | Intra-grupos | 491 | 1,464 | | | |
| | Total | 493 | | | | |
| Mujer | Actitud general hacia la discapacidad | Inter-grupos | 2 | 8,402 | 29,477 | ,000 |
| | | Intra-grupos | 497 | ,285 | | |
| | | Total | 499 | | | |
| | Valoración de capacidades y limitaciones | Inter-grupos | 2 | 18,806 | 39,298 | ,000 |
| | | Intra-grupos | 497 | ,479 | | |
| | | Total | 499 | | | |
| | Reconocimiento/Negación de derechos | Inter-grupos | 2 | 5,743 | 14,184 | ,000 |
| | | Intra-grupos | 497 | ,405 | | |
| | | Total | 499 | | | |
| | Implicación personal | Inter-grupos | 2 | 19,544 | 47,311 | ,000 |
| | | Intra-grupos | 497 | ,413 | | |
| | | Total | 499 | | | |
| | Calificación genérica | Inter-grupos | 2 | 4,598 | 7,218 | ,001 |
| | | Intra-grupos | 496 | ,637 | | |
| | | Total | 498 | | | |
| Asunción de roles | Inter-grupos | 2 | 1,535 | 1,702 | ,183 | |
| | Intra-grupos | 496 | ,902 | | | |
| | Total | 498 | | | | |

Tabla 6.49. Resultados de la Prueba ANOVA: Actitudes en función de las distintas muestras y el sexo

Las comparaciones múltiples a través del estadístico Bonferroni, nos permiten apreciar los datos comentados anteriormente. Analizando factor a factor encontramos que se dan diferencias significativas entre los hombres pertenecientes a los distintos colectivos de la comunidad universitaria en Actitud General, siendo esta diferencia a favor de los docentes y siendo menor entre estudiantes con discapacidad y estudiantes. Esto mismo ocurre en los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones y Reconocimiento/Negación de Derechos. En el factor Implicación Personal se observan

diferencias significativas cuando comparamos los estudiantes con discapacidad varones con los varones de las otras dos muestras, siendo estas diferencias a favor de los docentes y estudiantes. Sin embargo, no se observan diferencias en este factor entre docentes y estudiantes varones, aspecto que también se ha observado al comparar las muestras a nivel general. Asimismo destaca la ausencia de significatividad entre los hombres, de los tres grupos, en el factor Calificación Genérica y Asunción de Roles, tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

En el caso de las mujeres, observamos la existencia de diferencias significativas entre las mujeres pertenecientes a los distintos colectivos de la comunidad universitaria en Actitud General, a favor de las docentes. Esto mismo ocurre en los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones y Reconocimiento/ Negación de Derechos. En el factor Implicación Personal se observan diferencias significativas cuando comparamos las estudiantes con discapacidad con las mujeres de las otras dos muestras, siendo estas diferencias a favor de las docentes y estudiantes. Sin embargo, no se observan diferencias en este factor entre docentes y estudiantes mujeres, aspecto que también se ha observado al comparar las muestras a nivel general. En el factor Calificación Genérica se observan también diferencias significativas, a favor de las docentes, si bien conviene destacar que dichas diferencias son menores al comparar las docentes con las estudiantes. Asimismo destaca la ausencia de significatividad entre las mujeres de los tres grupos, en el factor Asunción de Roles, al igual que en el caso de los hombres y en la comparación de las muestras a nivel general.

| | | (I) Colectivo | (J) Colectivo | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig |
|--------|---------------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------|------|
| Hombre | Actitud general hacia la discapacidad | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,64408* | ,13747 | ,000 |
| | | | Estudiantes | -,42783* | ,13576 | ,005 |
| | | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,64408* | ,13747 | ,000 |
| | | | Estudiantes | ,21625* | ,04912 | ,000 |
| | | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,42783* | ,13576 | ,005 |
| | | | Docentes | -,21625* | ,04912 | ,000 |
| | Valoración de capacidades y | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,78336* | ,17823 | ,000 |
| | | | Estudiantes | -,46150* | ,17602 | ,027 |

| | (I) Colectivo | (J) Colectivo | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig |
|---------------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------|-------|
| limitaciones | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,78336* | ,17823 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,32187* | ,06369 | ,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,46150* | ,17602 | ,027 |
| | | Docentes | -,32187* | ,06369 | ,000 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,70661* | ,15654 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,49823* | ,15460 | ,004 |
| Reconocimiento/Negación de derechos | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,70661* | ,15654 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,20838* | ,05594 | ,001 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,49823* | ,15460 | ,004 |
| | | Docentes | -,20838* | ,05594 | ,001 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,88262* | ,16010 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,75327* | ,15811 | ,000 |
| Implicación personal | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,88262* | ,16010 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,12935 | ,05721 | ,073 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,75327* | ,15811 | ,000 |
| | | Docentes | -,12935 | ,05721 | ,073 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,32116 | ,21526 | ,409 |
| | | Estudiantes | -,15453 | ,21255 | 1,000 |
| Calificación genérica | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,32116 | ,21526 | ,409 |
| | | Estudiantes | ,16664 | ,07703 | ,093 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,15453 | ,21255 | 1,000 |
| | | Docentes | -,16664 | ,07703 | ,093 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,22131 | ,31491 | 1,000 |
| | | Estudiantes | -,10083 | ,31082 | 1,000 |
| Asunción de roles | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,22131 | ,31491 | 1,000 |
| | | Estudiantes | ,12049 | ,11299 | ,860 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,10083 | ,31082 | 1,000 |
| | | Docentes | -,12049 | ,11299 | ,860 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,14397* | ,15199 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,92292* | ,14528 | ,000 |
| Actitud general hacia la discapacidad | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,14397* | ,15199 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,22105* | ,05905 | ,001 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,92292* | ,14528 | ,000 |
| | | Docentes | -,22105* | ,05905 | ,001 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,57833* | ,19694 | ,000 |
| | | Estudiantes | -1,11493* | ,18824 | ,000 |
| Mujer | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,57833* | ,19694 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,46341* | ,07651 | ,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | 1,11493* | ,18824 | ,000 |
| | | Docentes | -,46341* | ,07651 | ,000 |
| | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,92360* | ,18114 | ,000 |
| | | Estudiantes | -,71084* | ,17315 | ,000 |
| Reconocimiento/Negación de derechos | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,92360* | ,18114 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,21275* | ,07038 | ,008 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,71084* | ,17315 | ,000 |
| | | Docentes | -,21275* | ,07038 | ,008 |

| | (I) Colectivo | (J) Colectivo | Diferencia de Medias (I-J) | Error Típico | Sig |
|-----------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------|-------|
| Implicación personal | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -1,71268* | ,18297 | ,000 |
| | | Estudiantes | -1,68864* | ,17489 | ,000 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | 1,71268* | ,18297 | ,000 |
| | | Estudiantes | ,02404 | ,07109 | 1,000 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | 1,68864* | ,17489 | ,000 |
| | | Docentes | -,02404 | ,07109 | 1,000 |
| Calificación genérica | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,80224* | ,22735 | ,001 |
| | | Estudiantes | -,58745* | ,21719 | ,021 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,80224* | ,22735 | ,001 |
| | | Estudiantes | ,21480* | ,08862 | ,047 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,58745* | ,21719 | ,021 |
| | | Docentes | -,21480* | ,08862 | ,047 |
| Asunción de roles | Estudiantes con discapacidad | Docentes | -,47550 | ,27054 | ,238 |
| | | Estudiantes | -,36225 | ,25845 | ,485 |
| | Docentes | Estudiantes con discapacidad | ,47550 | ,27054 | ,238 |
| | | Estudiantes | ,11324 | ,10545 | ,850 |
| | Estudiantes | Estudiantes con discapacidad | ,36225 | ,25845 | ,485 |
| | | Docentes | -,11324 | ,10545 | ,850 |

Tabla 6.50. Comparaciones múltiples a través del estadístico Bonferroni. Actitud general y actitudes en los distintos factores en función de los colectivos universitarios y el sexo. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

6. 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo nos planteamos como objetivos: conocer las actitudes de docentes y estudiantes de la Universidad de Burgos hacia las personas con discapacidad en función de ciertas variables, determinar las actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad respecto a lo que la población en general opina de la discapacidad y analizar comparativamente las actitudes mostradas por los tres colectivos. Por ello, además de mostrar de manera descriptiva las actitudes de la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad, se ha pretendido determinar las diferencias actitudinales existentes en función de diversas variables como el sexo, el centro, el contacto con personas con discapacidad y la experiencia en integración educativa, tanto en docentes como en estudiantes de la citada Universidad, y en el caso del profesorado se ha añadido la variable experiencia docente. Asimismo se han mostrado datos que aportan las diferencias significativas obtenidas al comparar las actitudes presentadas por

docentes, estudiantes y estudiantes con discapacidad, haciendo referencias en este caso a las actitudes percibidas.

Con el fin de facilitar la comprensión, hemos estructurado la presente discusión analizando las variables de estudio (actitud general y actitudes específicas hacia las personas con discapacidad) en cada una de las tres muestras estudiadas. También dedicamos un apartado a comentar los resultados obtenidos al comparar las actitudes mostradas por dichos colectivos (actitudes de docentes y estudiantes y actitudes percibidas en el caso de estudiantes con discapacidad).

6.6.1. Actitudes de los docentes de la Universidad de Burgos hacia las personas con discapacidad

Previamente a la discusión sobre los resultados obtenidos de la comparación de medias del Cuestionario de Actitudes del Profesorado de la Universidad de Burgos hacia las Personas con Discapacidad, pasamos a señalar muy brevemente, los resultados más destacados del análisis descriptivo. La muestra de docentes ha estado constituida por profesionales mayores de 30 años, más de la mitad mayores de 40 años. Predominan los hombres (65%) sobre las mujeres (35%). La mitad aproximadamente pertenece a la Escuela Politécnica Superior. Están representados todos los departamentos. La mayoría posee una experiencia docente de más de 11 años y ha tenido contacto con personas con discapacidad. Solo un 26% refiere tener experiencia en integración educativa con personas con discapacidad. Estos datos descriptivos nos hacen ver que estamos ante una población docente de edad media, con bastante experiencia docente pero poca experiencia en integración educativa.

Pasando ya a la discusión de los resultados relacionados con las variables de estudio, podemos apreciar que los docentes de la Universidad de Burgos muestran una actitud muy positiva hacia las personas con discapacidad, reflejando una puntuación media de 5.18, próxima a la puntuación máxima de 6. Esta actitud de aceptación hacia las personas con

discapacidad y hacia la integración, por parte de los docentes, es compartida por diferentes estudios como el de Alcantud (1995) y Bilbao (2008).

La actitud positiva se refleja también en cada uno de los cinco factores analizados (Valoración de Capacidades y Limitaciones: 5.22; Reconocimiento/Negación de Derechos: 5.42; Implicación Personal: 5.49; Calificación Genérica: 4.55 y Asunción de Roles: 4.51). El factor Implicación Personal destaca sobre los demás, lo cual nos indica que el profesorado además de mostrar sensibilización hacia la discapacidad, presenta una predisposición de aceptación y colaboración con las personas con discapacidad. Por el contrario, los factores que reciben menor puntuación son el de Asunción de Roles, relacionado con las suposiciones que los docentes realizan acerca de la concepción que las personas con discapacidad tienen de sí mismas y el de Calificación Genérica, referido a las atribuciones globales y calificaciones genéricas acerca de rasgos presuntamente definitorios de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad.

Si analizamos la actitud ante las personas con discapacidad teniendo en cuenta las respuestas a los distintos ítems de la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G*, podemos deducir que las cuestiones que han tenido una calificación media superior a 5.7 -aquellas con cuya interpretación positiva están los docentes más de acuerdo- son las expresadas en los ítems 10, 3 y 17 ("*Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad*", "*Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciese un niño con discapacidad*" y "*A las personas con discapacidad se les debería impedir votar*"). Verdugo, Arias y Jenaro (1994) en su estudio con una población amplia de personas, no solo de docentes, también encuentra que los ítems 10 y 3 son los valorados más positivamente. Ítems que hacen referencia a la Implicación Personal, en nuestro caso de los juicios sobre comportamientos concretos de interacción que los docentes llevarían a cabo con personas con discapacidad.

Por contra, los ítems con cuya interpretación positiva se está menos de acuerdo son los valorados por debajo de 4.2 que corresponden a los números 32, 34 y 24 (*“La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas”*, *“La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema”* y *“Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces”*). Verdugo, Arias y Jenaro (1994) también encuentran que estos ítems son los valorados menos positivamente, aunque variando el orden de los dos primeros, es decir según ellos los menos valorados serían el 34, 32 y 24 respectivamente. Dos de estos ítems (24 y 34) se incluyen en el factor Calificación Genérica, lo que nos indica que los docentes presentan ciertas ideas preconcebidas respecto a aspectos personales ligados a la discapacidad.

Los datos presentados nos permiten observar, por tanto, que si bien los docentes muestran opiniones que implican la aceptación e integración social de las personas con discapacidad así como la igualdad de derechos, siguen mostrando actitudes prejuiciosas respecto a ciertas características vinculadas a su personalidad y cierto desconocimiento en aquellas cuestiones referidas a los sentimientos de satisfacción y valía que la persona con discapacidad manifiesta hacia ella misma.

Por otra parte, si analizamos los datos en función de las hipótesis planteadas destacamos que las profesoras muestran actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad que los profesores. Estos resultados se observan sobre todo en Actitud General y en la Valoración de Capacidades y Limitaciones de estas personas. Conviene señalar asimismo, que, aun no siendo significativa la diferencia, las profesoras puntúan más alto en el factor Implicación Personal. Estos datos apoyan la H_1 que predice la existencia de diferencias significativas entre profesores y profesoras, a favor de las segundas. Las profesoras están más sensibilizadas en cuanto al reconocimiento de las capacidades y limitaciones de las personas con discapacidad. En este sentido Díaz (2004), concluye que las profesoras

expresan actitudes y sentimientos más favorables a la integración de las personas con discapacidad que los hombres.

En cuanto al centro educativo, éste parece no influir en la actitud, general ni en los distintos factores. Aunque se observan diferencias significativas entre los centros en el factor Reconocimiento/Negación de Derechos, el análisis por pares de grupos no denota esta diferencia. Por tanto, podemos decir que la H₂ no se confirma, ya que no se aprecian diferencias en actitud en función del centro educativo al que pertenecen los docentes.

Respeto a la experiencia docente, si bien no existen diferencias significativas, se observa cierta mejor actitud en los docentes noveles (menos de 5 años de experiencia), excepto en el factor Valoración de Capacidades y Limitaciones, en el que son los docentes con algo más de experiencia (de 6 a 10 años) quienes manifiestan mejor actitud y en el factor Asunción de Roles, en el que los jóvenes se equiparan a los de más experiencia (más de 21 años). Quizá estos datos pueden explicarse, por una parte, teniendo en cuenta que los docentes con menos experiencia, han participado desde más jóvenes en una sociedad cambiante en la que cada vez se lucha más por la igualdad y la visibilidad de estas personas y por ello, se muestran en mejor disposición para participar en los programas de integración escolar (Chueca, 1988). Por otra parte los docentes con más experiencia tienen una visión más amplia de las capacidades y limitaciones del alumnado en general lo cual se puede transferir al caso de las personas con discapacidad. No obstante los datos aportados no confirman la H₃ al no observarse diferencias significativas en actitud hacia las personas con discapacidad en relación con la experiencia docente.

Por su parte, el contacto con personas con discapacidad sí es una variable influyente. Los docentes que han tenido algún tipo de relación con personas con discapacidad presentan una actitud más positiva que aquellos que no la han tenido. Estas diferencias se observan en Actitud General y en

alguno de los factores concretos como la Valoración de Capacidades y Limitaciones –aspecto corroborado por Ávila (1998)- y la Implicación Personal. Conviene señalar que los factores Reconocimiento y Negación de Derechos y Calificación Genérica, quedan muy próximos al nivel de significatividad. Estos resultados avalan la hipótesis H_4 que indica que se observarán diferencias significativas entre los docentes en función de si han tenido o no contacto con personas con discapacidad. Es decir, los docentes que han tenido relación con personas con discapacidad presentan una actitud general más positiva, así como un mayor conocimiento de sus capacidades y limitaciones y una más alta implicación personal en su trabajo con dichas personas.

Finalmente los datos nos indican que la experiencia académica en integración educativa no parece afectar en la actitud de los docentes hacia las personas con discapacidad. No obstante conviene mencionar que los docentes con bastante o mucha experiencia en integración educativa muestran puntuaciones que indican una actitud más positiva -tanto a nivel general como en los distintos factores- que los docentes con poca o ninguna experiencia. En este sentido, Díaz (2004) manifiesta que los profesores que tienen o han tenido en su aula estudiantes con discapacidad, se sienten más capaces de trabajar con ellos y sabrían cómo tratarlos, mientras que los que no han tenido estudiantes con estas características en el aula, parecen mostrar sentimientos y actitudes negativos hacia ellos. Por su parte, Bilbao (2008) expresa que los docentes que tienen más experiencia son los que presentan mayor capacidad de aceptación de los estudiantes con discapacidad en sus aulas. Por tanto, si bien es cierto que en vista de los resultados vemos que la H_5 no ha sido confirmada, no podemos dejar de mencionar que la mayoría de los docentes de nuestra muestra (93.2%) tiene poca o ninguna experiencia en integración, lo cual, creemos, puede influir en que esta variable no resulte determinante en la actitud de los docentes.

6.6.2. Actitudes de los estudiantes de la Universidad de Burgos hacia las personas con discapacidad

Previamente a la discusión sobre los resultados obtenidos de la comparación de medias análisis del Cuestionario de Actitudes del Alumnado de la Universidad de Burgos hacia las Personas con Discapacidad, pasamos a señalar muy brevemente, los resultados más destacados del análisis descriptivo de los estudiantes de la Universidad de Burgos. La muestra de estudiantes la constituyen mayoritariamente estudiantes de edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, predominado las mujeres (57%) frente a los varones (43%). Pertenecen principalmente a la Escuela Politécnica Superior (48%) y a la Facultad de Humanidades y Educación (24%), están representadas todas las titulaciones y cursan principalmente los dos primeros años de carrera. La mayoría han tenido contacto con personas con discapacidad (67%) y experiencia en integración educativa (58%), principalmente en la escolaridad obligatoria. Estos datos descriptivos nos hacen ver que estamos ante una población estudiantil de edad inferior a los 25 años, que han tenido contacto personal y experiencia en integración educativa con personas con discapacidad.

Pasando ya a la discusión de los resultados relacionados con las variables de estudio, podemos apreciar que los estudiantes de la Universidad de Burgos muestran una actitud general positiva hacia las personas con discapacidad mostrando una puntuación media de 4.98. Esta actitud de aceptación hacia las personas con discapacidad y hacia la integración, por parte de los estudiantes, es compartida por diferentes estudios como el de Alcántud (1995) y Bilbao (2008).

La actitud positiva se refleja también en cada uno de los cinco factores analizados (Valoración de Capacidades y Limitaciones: 4.87; Reconocimiento/ Negación de Derechos: 5.23; Implicación Personal: 5.45; Calificación Genérica: 4.39 y Asunción de Roles: 4.40). Podemos ver que es el factor de Implicación Personal el que obtiene la puntuación más alta mientras que los

factores Calificación Genérica y Asunción de Roles consiguen las puntuaciones más bajas. Estos datos reflejan que los estudiantes, al igual que el profesorado además de estar sensibilizados hacia la discapacidad, presentan una predisposición de aceptación y colaboración con las personas con discapacidad, asimismo tienen menos tendencia a realizar atribuciones globales y calificaciones genéricas acerca de rasgos presuntamente definitorios de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad y a hacer conjeturas sobre lo que las personas con discapacidad piensan de sí mismas.

En el análisis de cada ítem de la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad- Forma G*, nos encontramos que los ítems en los que se han obtenido las puntuaciones medias por encima de 5.6 -con cuya interpretación positiva están más de acuerdo los estudiantes- son los ítems 10, 3, 37 y 12 (*“Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad”, “Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciese un niño con discapacidad”, “Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad” y “Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas”*). El estudio de Moreno y cols. (2006) coincide en que las manifestaciones con las que parecen estar más de acuerdo los estudiantes, son las que se reflejan en los ítems 10 y 3. Esto nos indica, al igual que pasaba en la muestra de docentes, que los estudiantes valoran más positivamente aquellos ítems referidos a opiniones sobre comportamientos concretos de interacción que los estudiantes llevarían a cabo con personas con discapacidad.

Por el contrario los ítems cuya interpretación positiva se está menos de acuerdo son los ítems 34, 32 y 24 (*“La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema”, “La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas”, “Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces”*). Estos ítems, como hemos podido apreciar coinciden - aunque en diferente orden- con los menos valorados por parte de los docentes, lo que

nos indica que los estudiantes también presentan ciertas ideas preconcebidas respecto a aspectos personales ligados a la discapacidad. Por su parte, Moreno y cols. (2006), encuentran que los ítems valorados menos positivamente, son el 32, 19, 33 y 34, lo cual coincide con lo hallado en nuestro estudio, sobre todo si a los tres menos valorados añadimos los dos siguientes, que son el 33 y 19 respectivamente.

Estos datos nos indican, al igual que en el caso de docentes, que aunque los estudiantes tienen opiniones que implican la aceptación, integración social e igualdad de derechos de las personas con discapacidad, siguen mostrando cierto prejuicio en cuanto a las características de personalidad y a los sentimientos de satisfacción y valía que las personas con discapacidad manifiestan hacia ellas mismas.

Por otra parte, si analizamos los datos en función de las hipótesis planteadas destacamos que las estudiantes muestran actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad que sus compañeros varones. Los resultados muestran diferencias significativas en Actitud General e Implicación Personal. Estos datos apoyan la H_6 que predice la existencia de diferencias significativas entre alumnas y alumnos. Es decir, las estudiantes presentan una actitud general más positiva hacia las personas con discapacidad y su implicación personal en relación con la discapacidad es más alta que la de los estudiantes varones. Esta opinión es también compartida por López (2004) y Díaz (2004). Esto refleja el hecho de que las estudiantes, desde pequeñas posiblemente han aprendido el papel primordial de las mujeres en la atención y cuidado de las personas -en concreto de aquellas que tienen ciertas necesidades- lo cual las lleva desde la tierna infancia a implicarse en las tareas de cuidado de familiares con dificultades (McHale y Harris, 1992).

En cuanto al centro educativo, los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación y de la Facultad de Ciencias muestran actitudes más favorables -a nivel general y en los factores Valoración de Capacidades y Limitaciones, Reconocimiento/Negación de Derechos e Implicación Personal-

que los estudiantes del resto de los centros. Concretamente se observan diferencias significativas en Actitud General entre los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación y los de la Escuela Politécnica Superior y de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, mostrando una actitud más positiva los de la Facultad de Humanidades y Educación. Asimismo se observan diferencias significativas en los factores de Valoración de Capacidades y Limitaciones, y de Reconocimiento /Negación de Derechos a favor de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación frente a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. En el factor Implicación Personal, se encuentran diferencias significativas entre el alumnado de la Facultad de Humanidades y Educación, y el de la Escuela Politécnica Superior, a favor del alumnado de Humanidades y Educación. Estos resultados nos permiten corroborar la H₇ que infiere que se encontrarán diferencias significativas entre los estudiantes en función del centro educativo en el que cursan sus estudios. Esto mismo defienden Ávila (1998) y López (2004) quienes refieren que existen diferencias hacia las personas con discapacidad en virtud de los estudios que cursan los alumnos universitarios y por tanto del centro en el que éstos se imparten. Todo ello nos lleva a pensar siguiendo a Ávila (1998) en la necesidad de realizar campañas de sensibilización en cada centro en función de sus características específicas.

Respecto al contacto con personas con discapacidad, aunque predominan los alumnos que han tenido relación con personas con discapacidad, no se observan diferencias significativas en actitud general ni en los factores específicos, entre estudiantes que han tenido algún tipo de contacto con personas con discapacidad y aquellos que no la han tenido. Estos datos, por tanto, no confirman la H₈. No obstante, la importancia del contacto en las actitudes hacia las personas con discapacidad, en el caso de los estudiantes universitarios, es puesta de manifiesto por estudios como el de López (2004) y Moreno y cols. (2006), quienes observan actitudes más positivas en los estudiantes que han tenido contacto con personas con

discapacidad que en aquellos que no han tenido relación. La ausencia de diferencias en nuestro estudio, pueden reflejar que la experiencia en integración es tan normalizada, tan cotidiana que elimina las diferencias en el trato, y por tanto, no influyen en la actitud.

Finalmente, los datos nos indican que la experiencia académica en integración educativa en los diferentes niveles académicos, sí parece afectar en la actitud de los estudiantes hacia las personas con discapacidad. Encontramos diferencias significativas en los niveles de primaria y de formación profesional. Los estudiantes universitarios que han convivido con personas con discapacidad en el nivel de primaria presentan una mejor actitud en Implicación Personal que los que no han tenido esta experiencia. Por su parte los estudiantes que convivieron con compañeros con discapacidad en el nivel de formación profesional muestran una mejor actitud en Valoración de Capacidades y Limitaciones. Estos resultados permiten ratificar la H_9 que estima que se darán diferencias significativas entre los estudiantes que han compartido clase con compañeros con discapacidad y aquellos que no lo han hecho.

Estos resultados son especialmente interesantes pues nos indican la importancia que tienen las primeras experiencias de integración educativa en el desarrollo de las actitudes hacia la discapacidad. La vivencia de normalización, de compartir espacios, tareas, sentimientos,... con niños y niñas con discapacidad desde el inicio de la escolaridad va a influir positivamente en la percepción que se tenga de las personas con discapacidad, disminuyendo las actitudes negativas de rechazo, prejuicio, compasión... -que tanto daño hacen- y posibilitando la consecución del Principio de Igualdad de Oportunidades.

Las diferencias observadas en los estudiantes que han tenido experiencias de integración en el nivel de formación Profesional o Ciclos Formativos, tiene también su importancia pues nos sugiere que este tipo de formación más práctica que teórica, favorece la percepción más realista de la

discapacidad, observándose más de cerca las capacidades y limitaciones de estas personas y posibilitando asimismo la implicación de todos los alumnos en el manejo de la situación de aula. Por otra parte, aunque la convivencia con personas con discapacidad en la universidad, mejora la actitud, no se manifiestan cambios reveladores, quizás debido a que las actitudes están ya formadas. Por contra en Educación Secundaria y Bachillerato, no se observa que el compartir aula con compañeros con discapacidad, modifique la actitud hacia esas personas.

6.6.3. Actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos

Previamente a la discusión sobre los resultados, referidos a las variables de estudio, extraídos del Cuestionarios de Actitudes Percibidas por los Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Burgos, recordemos algunos de los datos sociodemográficos del estudio sobre estudiantes con discapacidad mostrado en el capítulo anterior. La muestra ha estado constituida por 30 estudiantes con discapacidad de edad comprendida principalmente entre 21 y 30 años. El reparto por sexo es prácticamente equiparable entre hombres y mujeres. Mayoritariamente pertenecen a la Escuela Politécnica Superior y a la Facultad de Humanidades y Educación, en igual porcentaje (33%), y a la Facultad de Derecho (23%). Principalmente cursan estudios de Derecho (20%), Magisterio (16.6%), Arquitectura Técnica (13.3%) y Educación Social (10%). Por tanto, nos encontramos con un grupo de estudiantes con discapacidad, de edad ligeramente superior a la de los estudiantes sin discapacidad, y que estudian principalmente en la Facultad de Humanidades y Educación y en la Escuela Politécnica Superior.

Pasando ya a la discusión de los resultados relacionados con las variables de estudio, podemos apreciar que los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos perciben que la población presenta una actitud general positiva hacia las personas con discapacidad, mostrando una

puntuación media de 4.31, la cual es inferior a la mostrada por las dos muestras anteriormente analizadas.

La actitud positiva se refleja también en la percepción presentada en cada uno de los cinco factores analizados (Valoración de Capacidades y Limitaciones: 4.10; Reconocimiento/ Negación de Derechos: 4.63; Implicación Personal: 4.24; Calificación Genérica: 4.03 y Asunción de Roles: 4.17). Podemos apreciar que puntúan más alto en el factor Reconocimiento/Negación de Derechos, lo que indica que perciben que la población muestra una mejor actitud hacia aspectos vinculados a los derechos fundamentales de las personas y al reconocimiento de los mismos, especialmente de los relacionados con la normalización e integración social. Por el contrario puntúan más bajo en el factor Calificación Genérica, es decir perciben que las personas en general presentan una actitud menos positiva hacia aquellos aspectos referidos a atribuciones globales y calificaciones genéricas sobre los rasgos presuntamente definitorios de la personalidad o la conducta de las personas con discapacidad.

En el análisis de los ítems de la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G*, versión adaptada, nos encontramos que los ítems en los que se han obtenido las puntuaciones medias por encima de 5 son los ítems 17, 10, 37 y 12 (*"En general, la mayoría de la gente opina que a las personas con discapacidad se les debería impedir votar"*, *"En general, la mayoría de la gente opina que las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad"*, *"En general, la mayoría de la gente opina que deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad"* y *"En general, la mayoría de la gente defiende que las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas"*). Podemos apreciar que los ítems 10 y 17 también se encuentran entre los más valorados en el caso de los docentes y el 10 en el de estudiantes. Por lo que las tres muestras coinciden en el ítem 10 como uno de los más valorados, ítem incluido dentro del factor Implicación Personal.

Por el contrario los ítems con una puntuación media inferior a 3.5 son los ítems 5, 2, 24 y 1 (*“En general, a la mayoría de la gente le disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes o actúan de manera diferente”, “En general, la mayoría de la gente cree que un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad”, “En general, la mayoría de la gente cree que las personas con discapacidad generalmente son desconfiadas” y “En general, la mayoría de la gente piensa que las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas”*). En este caso no se da ninguna coincidencia con las muestras de docentes y estudiantes.

Estos datos, nos indican que los estudiantes con discapacidad creen que la mayoría de la población tiene opiniones que implican la aceptación, integración social e igualdad de derechos de las personas con discapacidad, pero, piensan que siguen mostrando actitudes prejuiciosas con respecto a la valoración de sus capacidades y a ciertas características de personalidad, asimismo perciben dificultad, por parte de la gente en general, para implicarse personalmente en el proceso de integración de estas personas.

6.6.4. Actitudes comparadas

Si bien es cierto que las tres muestras estudiadas expresan una actitud positiva -una percepción de la actitud en el caso de los estudiantes con discapacidad- hacia las personas con discapacidad, se aprecian importantes diferencias significativas, entre los tres grupos, en Actitud General y en la mayoría de los factores analizados (Valoración de Capacidades y Limitaciones, Reconocimiento/ Negación de Derechos, Calificación Genérica), diferencias que se manifiestan a favor de los docentes. Estos resultados avalan la H_{10} que estima que se darán diferencias significativas en actitudes en función de la muestra estudiada. En el factor Implicación Personal existen diferencias significativas entre la actitud percibida por los estudiantes con discapacidad y la actitud de los docentes, a favor de éstos. Cabe mencionar

como excepción la no existencia de diferencias entre ninguno de los tres colectivos en el factor Asunción de Roles.

Los datos señalados permiten destacar que la percepción de actitudes por parte de los estudiantes con discapacidad difiere significativamente de la actitud puesta de manifiesto por docentes y estudiantes universitarios. Estos muestran una actitud general y una actitud en los distintos factores más positiva que la percibida por los estudiantes con discapacidad. Los resultados nos hacen pensar en dos posibles cuestiones, o bien los estudiantes con discapacidad siguen aferrados a percepciones actitudinales de rechazo y desigualdad, o bien que las actitudes puestas de manifiesto por los docentes y estudiantes universitarios, constituyen respuestas de colectivos especialmente sensibilizados con el tema, no siendo representativos de la población general. Posiblemente, aunque ambas opciones tengan parte de verdad, las personas con discapacidad son las verdaderamente conocedoras del trato que reciben y de las actitudes que manifiestan las distintas personas que se cruzan por sus vidas, configurando una percepción lo suficientemente acertada a la realidad. No obstante, es posible que en muchos casos su propia experiencia les pueda llevar a valorar más intensamente las vivencias negativas que las positivas.

Si analizamos las respuestas dadas por los tres colectivos a los distintos ítems de la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G*, y de la versión adaptada, nos encontramos que existen diferencias significativas en todos los ítems, excepto en cinco, lo cual ratifica la H_{11} que predice diferencias significativas entre la puntuaciones obtenidas en los distintos ítems de la escala. Las diferencias encontradas entre pares de grupos, son en todos los casos a favor de los docentes. Es decir, las actitudes percibidas por los estudiantes universitarios con discapacidad difieren de las actitudes manifestadas tanto por los docentes como por los estudiantes, siendo más positivas las de los docentes y seguidas de las de los estudiantes. Estos datos nos vuelven a ratificar que los docentes y estudiantes muestran actitudes más positivas hacia las personas

con discapacidad que las percibidas por las propias personas con discapacidad.

Respecto a las diferencias observadas al comparar las actitudes presentadas por docentes y estudiantes y las percibidas por estudiantes con discapacidad, atendiendo al sexo, encontramos diferencias significativas entre los tres grupos de varones y los tres grupos de mujeres, lo cual nos permite confirmar la H_{12} que estima que existirán diferencias en actitudes en los tres colectivos en función del sexo. Las diferencias significativas entre hombres pertenecientes a los distintos colectivos de la comunidad universitaria, se dan a favor de los docentes, tanto en Actitud General, como en Valoración de Capacidades y Limitaciones y Reconocimiento/ Negación de Derechos. En el factor Implicación Personal se observan diferencias significativas entre los estudiantes con discapacidad y los varones de las otras dos muestras, siendo estas diferencias a favor de los docentes y estudiantes. Sin embargo, no se observan diferencias en este factor entre docentes y estudiantes varones, aspecto que también se ha observado al comparar las muestras a nivel general. Asimismo destaca la ausencia de diferencias significativas entre los hombres, de los tres grupos, en el factor Calificación Genérica y Asunción de Roles.

Estos datos nos indican que en aquellos factores en los que existen diferencias, éstas son a favor de los docentes varones, es decir, tal y como hemos ido comentando hasta el momento, los docentes son quienes muestran una mejor actitud hacia las personas con discapacidad y esto también se pone de manifiesto en el colectivo de hombres. Es decir los docentes y estudiantes varones emiten juicios más positivos sobre las capacidades de las personas con discapacidad, reconocimiento de sus derechos e implicación personal que los varones estudiantes. Por otra parte las opiniones de estos dos grupos en estos aspectos son mejores que las percepciones de los estudiantes con discapacidad. Por otra parte, no se observan diferencias entre las tres muestras en cuanto a las atribuciones globales y calificaciones genéricas sobre características supuestamente

definitorias de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad, ni en cuanto a las presunciones acerca de la concepción que tienen de sí mismas dichas personas.

En el caso de las mujeres, también se observan diferencias significativas entre las mujeres pertenecientes a los distintos colectivos de la comunidad universitaria, a favor de las docentes tanto en Actitud General, como en Valoración de Capacidades y Limitaciones y Reconocimiento/Negación de Derechos. En el factor Implicación Personal se observan diferencias significativas cuando comparamos las estudiantes con discapacidad con las mujeres de las otras dos muestras, siendo estas diferencias a favor de las docentes y estudiantes. Sin embargo, no se observan diferencias en este factor entre docentes y estudiantes mujeres, aspecto que también se ha observado al comparar las muestras a nivel general. En el factor Calificación Genérica se observan también diferencias significativas, a favor de las docentes, si bien conviene destacar que las mayores diferencias se dan al comparar las estudiantes con discapacidad con las docentes. Asimismo destaca la ausencia de diferencias significativas entre las mujeres de los tres grupos, en el factor Asunción de Roles, al igual que en el caso de los hombres y en la comparación de las muestras a nivel general.

Según estos resultados, volvemos a recalcar que las docentes son quienes muestran una mejor actitud hacia las personas con discapacidad. Es decir, las docentes y estudiantes mujeres emiten juicios más positivos que las estudiantes, sobre las competencias de las personas con discapacidad, la creencia en sus derechos, el apoyo personal y las apreciaciones genéricas sobre características presuntamente definitorias de la forma de ser de las personas con discapacidad. Por otra parte las opiniones de estos dos grupos son más óptimas que las percepciones de los estudiantes con discapacidad con respecto a estas actitudes. Por otra parte, no se observan diferencias entre las tres muestras en cuanto a las conjeturas sobre las ideas que tienen de sí mismas las personas con discapacidad.

6.7. CONCLUSIONES

Para finalizar el capítulo de actitudes de la comunidad universitaria de Burgos hacia la discapacidad, pasamos a plantear las principales conclusiones del mismo.

Primeramente queremos destacar que las muestras participantes son representativas de distintos colectivos, por lo que sus opiniones nos permiten adentrarnos en el mundo de las actitudes hacia la discapacidad en el contexto universitario analizado, añadiendo a esta visión la opinión de los propios estudiantes con discapacidad sobre como perciben las actitudes de los demás.

Hemos podido comprobar que tanto los docentes como los estudiantes de la Universidad de Burgos presentan una actitud favorable hacia las personas con discapacidad. Ambos colectivos además de resaltar en una positiva actitud general, muestran una buena actitud en Implicación Personal, lo cual nos indica que estamos ante grupos de personas con quienes se puede abordar, con determinación y sin miedo al rechazo, los temas de integración educativa. No obstante es reseñable que la puntuación media de los docentes es más alta que la de los estudiantes. En cuanto al factor menos valorado, los docentes señalan Asunción de Roles y los estudiantes Calificación Genérica, factores relacionados con la opinión sobre la visión que las personas con discapacidad tienen de sí mismas, por una parte y con la atribución de ciertas características ligadas a la condición de personas con discapacidad, por otra.

Por su parte, las percepciones de los estudiantes con discapacidad, difieren de las respuestas dadas por los otros colectivos, mostrando una visión más negativa que la emitida por docentes y estudiantes. En este sentido señalar lo importante que resultan estas consideraciones en el trabajo diario con las personas con discapacidad, pues su forma de percibir las actitudes de los demás puede influir negativamente en su propia integración, limitando sus posibilidades. Los estudiantes con discapacidad perciben como

más valorado el factor Reconocimiento/Negación de Derechos y como menos valorado el de Calificación Genérica. Es decir, los estudiantes con discapacidad perciben que las personas muestran una mejor actitud en todo lo referente a igualdad de derechos y oportunidades pero sin embargo perciben que muestran dificultades en lo referente a superación de prejuicios.

Quisiéramos resaltar también que los docentes y estudiantes coinciden tanto en los ítems más valorados de la escala, como en los menos valorados. Lo cual nos indica que aunque ambos colectivos mantienen opiniones que implican tanto la normalización y no segregación de las personas con discapacidad como la igualdad de derechos y de oportunidades, siguen mostrando cierto desacuerdo en aquellas afirmaciones que se refieren a los sentimientos de satisfacción y valía que la persona con discapacidad manifiesta hacia ella misma. Sin embargo, las percepciones de los estudiantes con discapacidad si bien son parcialmente coincidentes –más con los docentes que con los estudiantes- en las afirmaciones más valoradas, no coinciden en absoluto en las menos valoradas. Los estudiantes con discapacidad perciben más positivamente afirmaciones vinculadas a igualdad de oportunidades frente a aquellas que se refieren a valoración de capacidades y atribución de rasgos de personalidad.

Asimismo, los resultados evidencian actitudes y opiniones hacia las personas con discapacidad considerablemente diferentes entre hombres y mujeres. En nuestro estudio las mujeres de ambos colectivos manifiestan mejor actitud general, y ambas muestran la puntuación más alta en el factor Implicación Personal. Las mujeres siguen siendo las cuidadoras principales de las personas con discapacidad, lo cual hace que desde niñas se valore más positivamente la capacidad de ayuda y apoyo hacia los demás.

Otro aspecto a destacar es el hecho de que los docentes, profesores y profesoras analizados por separado en función del sexo, muestran una mejor actitud que los hombres y mujeres del resto de las muestras, tanto en actitud general como en los distintos factores. A pesar de la falta de experiencia en

integración educativa, su perfil profesional y su experiencia personal pueden influir positivamente en la actitud.

También podemos constatar que el centro no parece ser una variable que influye en las actitudes en el caso de los docentes, pero sí en el caso de los estudiantes, los cuales sí muestran diferencias en función del centro en el que se encuentran matriculados. Los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación muestran actitudes más positivas y los de la Escuela Politécnica Superior y la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales actitudes menos positivas. Lo cual denota que titulaciones vinculadas a ciertas facultades o escuelas presentan ciertas tendencias relacionadas con la sensibilización, ayuda y apoyo a las personas que presentan dificultades, como si el futuro rol profesional influyese en las percepciones que se tienen hacia la discapacidad. Lo cual sería importante tenerlo en cuenta con el fin de realizar campañas de sensibilización específicas para cada centro.

Además, es importante mencionar que, aunque no se observan diferencias significativas en relación a la experiencia docente, se aprecia mejor actitud en los docentes noveles que en los docentes con mayor experiencia, lo que puede estar relacionado con las experiencias de integración vividas por los más jóvenes.

El contacto con personas con discapacidad ejerce cierta influencia sobre las actitudes hacia estas personas dado que los docentes que han tenido relación con ellas presentan, no solo una actitud general más positiva, sino un mayor reconocimiento respecto a su capacidad de aprendizaje, desempeño y ejecución de tareas, y un mayor compromiso en cuanto a comportamientos de interacción a llevar a cabo con las personas con discapacidad. En el caso de los estudiantes no se observan diferencias a este respecto.

Muy relacionado con el contacto es el grado de experiencia en integración educativa vivenciada por profesores y estudiantes. En el caso de los docentes aunque no se han encontrado diferencias significativas, sí se

aprecia cierta actitud más positiva por parte de los docentes con mucha o bastante experiencia. Es decir, aunque los docentes no tienen experiencia en integración educativa, se observa que el contacto influye en la actitud. En cuanto a los estudiantes podemos concluir que los que han compartido sus clases con compañeros con discapacidad en el nivel de primaria muestran una actitud mucho más positiva. Sin embargo esta diferencia no se observa en el resto de los niveles, excepto en el de formación profesional, en el que se observa mejor actitud en Valoración de Capacidades y Limitaciones y en Implicación Personal.

Por último, resaltar que la relevancia de estos datos en el ámbito educativo es clara porque las actitudes son consideradas una de las variables más importantes para la integración de las personas con necesidades educativas especiales. Las actitudes constituyen uno de los principales elementos que pueden facilitar o dificultar el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en la educación superior. Desde el conocimiento de las actitudes de la comunidad universitaria, e implicando activamente a los estudiantes universitarios con discapacidad, se pueden abrir puertas a la sensibilización, la formación, la acción directa e indirecta, se puede propiciar el cambio de actitud para lograr que nuestras universidades y a través de ellas la sociedad entera, reflejen una visión positiva de las personas con discapacidad, con posibilidades, potencialidades, capacidades, derechos y libertades equiparables a las del resto de las personas y este cambio revierta en la génesis de una nueva percepción de actitudes por parte de las propias personas afectadas.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES Y APORTACIONES

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES Y APORTACIONES

“Para que el profesorado se relaje y quite el miedo al darme clase, aprovecho las horas de tutoría, así puedo tener contacto personal con ellos. En ese momento es cuando los profesores verdaderamente se dan cuenta de que soy normal en el plano intelectual, porque les planteo las dudas que tengo sobre sus asignaturas. Es sorprendente observar cómo cambian su actitud hacia mí después de conocerme. En este momento la relación de los profes de la uni conmigo, ya es absolutamente normal” (Apiñaniz, 2003, p. 196).

INTRODUCCIÓN

Este último capítulo pretende, a partir del análisis de los resultados obtenidos, recoger las principales aportaciones de la presente investigación.

El objetivo general de este trabajo, tal y como hemos ido viendo a lo largo del mismo, ha sido doble. Por una parte, conseguir un mayor conocimiento de los estudiantes universitarios con discapacidad matriculados en la Universidad de Burgos y por otra, analizar las actitudes hacia la discapacidad por parte de docentes y estudiantes universitarios, y las actitudes percibidas por los propios estudiantes con discapacidad

En los capítulos precedentes hemos revisado de manera teórica los principales factores implicados en el proceso de integración educativa así como la importancia, en dicho proceso, de las actitudes hacia las personas con discapacidad. Asimismo, se han descrito y analizado las peculiaridades de la Unidad de Atención a las Personas con Discapacidad de la

Universidad de Burgos. La parte empírica se ha centrado en el análisis de los factores que nos acercan al conocimiento de las características y situación de los estudiantes con discapacidad en la citada Universidad, y de las actitudes de la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad, entre las que se incluían las actitudes percibidas por los propios estudiantes con discapacidad. Ahora es el momento de establecer y precisar las conclusiones generales.

7.1. CONCLUSIONES GENERALES

En cada uno de los capítulos del marco empírico hemos presentado las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos en cada estudio, por ello pensamos que este apartado puede resultar más interesante si resaltamos los aspectos generales que se derivan de la investigación en su conjunto.

Hasta hace 25 años la idea de una educación para todos, de un empleo normalizado para los jóvenes con discapacidad o la posibilidad de que accedieran a la universidad, eran planteamientos utópicos en nuestro país. Hoy, en cambio, está demostrado que es posible. Aquellos niños y niñas que en 1985 entraron en el sistema educativo ordinario, gracias a la integración, hoy son jóvenes con mayores capacidades, deseos, necesidades y aspiraciones; jóvenes que pueden contar sus experiencias, hacer oír su voz y formar parte activa en el proceso de normalización.

Los avances en estos años son indiscutibles, sin embargo seguimos encontrando obstáculos y adversidades, que es preciso identificar. El conocimiento de los factores claves en el logro de una integración académica exitosa, ayudará a elaborar estrategias encaminadas a facilitar el paso de las personas con discapacidad por el nivel universitario. Y no podemos olvidar que dicho conocimiento solo es posible contando con

todas las partes implicadas: los docentes, los estudiantes y los propios estudiantes con discapacidad.

La información aportada por los estudiantes con discapacidad nos ayuda a descubrir la relevancia de ciertos factores y a reafirmar la importancia de otros.

La familia constituye uno de los factores más directamente vinculado al proceso de integración. Cuando se tiene un hijo o hija con discapacidad es importante ser optimista, tener claro que lo fundamental es preservar y garantizar el bienestar del hijo, que tenga cabida en un entorno adecuado aunque para ello deban realizarse cambios significativos. Es decir, lo positivo se mide principalmente por conseguir un mayor bienestar y afectos seguros y estables. Lo cual va a llevar a que toda la familia, y principalmente los padres, se impliquen en todo aquello que concierne a su hijo, creyendo en él, en sus posibilidades e intentando luchar contra la sobreprotección, en la que se cae tan a menudo, en estos casos. Esto es posible gracias a que dichas familias tienen claras las prioridades, de manera que éstas van a estar centradas en el bienestar del hijo aun a costa de que ello implique, adaptar su vivienda, cambiar de domicilio, e incluso, como en el caso de muchas madres, renunciar a una vida profesional activa. La actitud de lucha y superación, por parte de los padres, ayuda a la integración académica de sus hijos a lo largo de los distintos niveles de escolaridad y les brinda una mayor posibilidad para plantearse el acceso a la universidad. La buena relación con los padres, y sobre todo con la madre, facilita el conocimiento y comprensión del hijo con discapacidad, generando un clima que favorece el desarrollo integral de la persona con discapacidad.

El profesorado constituye otro factor clave para el cambio educativo, la integración y la mejora escolar. La implicación del profesorado en el proceso de integración es determinante. Los actuales estudiantes con

discapacidad provienen de una escolarización en centros públicos en los que, generalmente, se vive de manera positiva la integración, gracias al compromiso de los docentes. A lo largo de su vida académica, los estudiantes con discapacidad han hecho uso de recursos y han recibido distintos tipos de adaptaciones en función de la discapacidad presentada. El profesor de apoyo destaca como figura necesaria para todos aquellos estudiantes con discapacidad que precisan de recursos, seguida de la de otros profesionales (logopedas y fisioterapeutas). Los recursos materiales y técnicos son también necesarios, cuyo uso y manejo requiere también la implicación del profesorado. El proporcionar de manera adecuada las adaptaciones, principalmente no significativas (dotar de tiempo, ubicación, evaluación), que requieren los alumnos depende también, en muchos casos, del buen hacer de los docentes. Sin embargo a pesar de esta aceptación al proceso de integración por parte de los docentes, muchos estudiantes con discapacidad, siguen encontrando trabas en el curso de su escolaridad obligatoria, debidas principalmente a la falta de adaptaciones, dificultad para entender al profesor, sentimiento de rechazo y problemas de planificación.

En el contexto universitario y, previamente al mismo, el papel de los docentes continúa siendo igualmente determinante. Los estudiantes con discapacidad, mayoritariamente, acceden a la Universidad a través de las pruebas de acceso y sin ser adecuada y suficientemente asesorados. Lo cual es preciso tener en cuenta para prever la necesidad de que en ciertos casos dichas pruebas sean adaptadas y de que los estudiantes reciban la orientación precisa antes de su ingreso en la Universidad. Por otra parte, los docentes universitarios, aunque carecen de formación en temas relacionados con la discapacidad, lo que les puede dificultar la relación con estas personas en el aula, muestran sensibilización y buena disposición para atender a las necesidades de los mismos. Esta sensibilidad del

profesorado hacia los estudiantes con discapacidad hace mucho más fácil planificar actuaciones concretas en caso de ser necesario.

Los compañeros son también un factor destacado en el proceso de integración educativa. Una buena relación con los iguales, el sentimiento de compañerismo, aprecio, apoyo y ayuda por parte del resto de los estudiantes favorece enormemente la incorporación y adaptación al mundo universitario. La vida universitaria implica relaciones con los compañeros, no solo dentro del aula, la colaboración en eventos extraacadémicos constituye un reto a conseguir. La participación real de los estudiantes con discapacidad en estas actividades es inferior al deseo de la misma. Una vía que puede facilitar el conocimiento y apoyo a los estudiantes con discapacidad es el voluntariado universitario. A través de él los estudiantes pueden, servir de apoyo académico a los estudiantes con discapacidad, y facilitarles la participación social que en muchos casos desean pero no llegan a hacer realidad.

Los propios estudiantes con discapacidad constituyen el tercer pilar implicado directamente en la integración académica. Para que un estudiante con discapacidad decida hacer una carrera universitaria, necesita tener muy claras cuáles son sus propias capacidades y limitaciones, precisa tomar conciencia de que su proyecto de vida académica es posible aunque su consecución le implique mayor esfuerzo y dedicación que al resto de los estudiantes. Es decir, tienen que derribar gran cantidad de barreras mentales, arquitectónicas e institucionales para lograr su "sueño". Las dificultades que deben atravesar para llegar a la Universidad, la madurez con la que acceden a los estudios superiores, llegan con más edad, o la demostración constante de sus capacidades parecen influir en el hecho de que prácticamente todos los estudiantes con discapacidad están realizando los estudios que deseaban. Estudios elegidos por expectativas ligadas a su futuro ejercicio profesional y que

pretenden alcanzar por medio de una adecuada formación universitaria a conseguir a través de la asistencia habitual a clase y la dedicación de dos a cuatro horas diarias al estudio. En general sienten que su discapacidad no les limita sus posibilidades para cursar sus estudios, pero también reconocen la necesidad de adaptaciones, apoyo del profesorado y compañeros y ayudas técnicas.

Al hablar de los factores implicados en la integración académica de los estudiantes con discapacidad, no se puede dejar de mencionar las características del entorno universitario y de los distintos centros, las cuales están muy vinculadas a los factores anteriormente mencionados. Es decir, la integración solo es posible si se eliminan todas las barreras que interfieren en su logro, tanto las ligadas a actitudes como a infraestructuras. Las dificultades de accesibilidad ligadas a la vía pública, la edificación, el transporte y la comunicación siguen existiendo en nuestro campus universitario. El compromiso para su eliminación es grande, como se refleja en el Plan Integral de Accesibilidad (PIA, 2006). Sin embargo la realidad nos demuestra que todavía queda mucho por hacer, tal y como lo ponen de manifiesto los estudiantes con discapacidad, quienes siguen demandando dependencias y recursos universitarios accesibles.

El asociacionismo constituye otro factor facilitador de la integración académica. El futuro está en las asociaciones, las cuales sirven de guía, colaborando para que las personas con discapacidad, mediante una formación adecuada, alcancen el mayor nivel de integración y participación en cualquier ámbito de la vida: educativo, laboral, familiar, social, etc. Los estudiantes con discapacidad consideran de gran importancia la existencia de asociaciones de personas con discapacidad y mencionan que las principales razones del asociacionismo radican en el asesoramiento y orientación recibida tanto en aspectos vinculados a lo estrictamente académico como socio-familiares, de accesibilidad y autonomía. Esto último tiene especial

relevancia si se quiere alcanzar un grado óptimo de participación en el ámbito universitario. La creación de una asociación de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos es vista como importante dado que posibilitaría el logro de los siguientes objetivos: ayudar, orientar e informar al estudiante con discapacidad, luchar por la integración y normalización eliminando barreras, sensibilizar a la comunidad universitaria, conseguir ayudas económicas y técnicas y tener representatividad legal.

Finalmente vamos a referirnos al factor actitud hacia las personas con discapacidad como otra de las variables más influyentes en la integración educativa. Hasta el momento se ha podido entrever la repercusión de este factor al hablar de los docentes y compañeros e incluso de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo nos gustaría señalar algunas conclusiones derivadas del estudio realizado sobre actitudes de la comunidad universitaria de Burgos hacia las personas con discapacidad. Si las actitudes de la población en general hacia las personas con discapacidad son consideradas como uno de los elementos principales que pueden facilitar o dificultar el proceso de integración académico y social de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la educación superior, más lo son si nos referimos a las actitudes de aquellas personas directamente vinculadas al proceso académico como son los docentes y los compañeros. A pesar de la importancia primordial de las actitudes en la integración social de las personas con algún tipo de problema, todavía es preciso que se valoren y tengan en cuenta en el quehacer cotidiano de los centros e instituciones universitarias.

La actitud general del profesorado y alumnado de la Universidad de Burgos hacia las personas con discapacidad es positiva, si bien es algo inferior en los estudiantes, observándose en ambos casos cierta inclinación favorable a las mujeres. Ambos colectivos, tienden a mostrar actitudes

favorables hacia la implicación personal, la colaboración y el apoyo. No obstante todavía presentan cierto desconocimiento respecto a los sentimientos de competencia personal que las personas con discapacidad manifiestan hacia ellas mismas. Estas actitudes se ven influenciadas por el contacto previo con personas con discapacidad, en el caso de los docentes y con la experiencia académica en integración educativa y por el centro de estudios, en el de los estudiantes.

En este sentido quisiéramos mencionar la influencia que el futuro rol profesional puede tener en las actitudes hacia la discapacidad. Los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación parecen mostrar actitudes más positivas, lo cual puede estar relacionado con el hecho de que las titulaciones que se imparten en dicha Facultad (Humanidades, Pedagogía, Magisterio en sus diversas especialidades, Educación Social y Terapia Ocupacional) tienen amplias proyecciones profesionales, desde la docencia e instrucción directa hasta perfiles más orientados hacia la intervención individual, familiar, sanitaria, comunitaria y cultural. Titulaciones conducentes a formar profesionales que han de procurar el bienestar de las personas en general y de las personas con discapacidad en particular, velando por su rehabilitación, integración educativa, social y laboral, y en definitiva, porque se vean satisfechas sus necesidades.

La importancia de las actitudes se refleja también en las actitudes percibidas por las personas con discapacidad, las cuales en general tienden ser menos positivas que las de los docentes y estudiantes. Los estudiantes con discapacidad perciben actitudes de reconocimiento y lucha por la igualdad de derechos pero a la vez, piensan que la sociedad sigue mostrando actitudes prejuiciosas con respecto a la valoración de sus capacidades, lo cual coincide con los otros colectivos, y cierta dificultad para implicarse personalmente en el proceso de integración de las personas con discapacidad.

7. 2. APORTACIONES

Toda investigación debe ir encaminada a proporcionar algunas aportaciones que repercutan en la mejora de aquellos aspectos vinculados al objeto de estudio. En nuestro caso el acercamiento a la situación de los estudiantes universitarios con discapacidad y el conocimiento de las actitudes de la comunidad universitaria hacia las personas con discapacidad debe redundar en el logro de una integración más plena y activa por parte de todos los que formamos la institución universitaria.

De manera más detallada podemos hacer mención a diversas aportaciones que la presente investigación ha posibilitado desde la revisión de información, la valoración de resultados empíricos, el análisis crítico y la reflexión.

Los estudiantes con discapacidad constituyen una realidad en nuestra Universidad que es preciso tener en consideración. El conocimiento de sus características, necesidades y demandas nos ayuda a todos los que conformamos la institución Universitaria, quienes desde ese conocimiento, debemos trabajar unidos para facilitar y mejorar su incorporación al mundo universitario.

Trabajos de estas características nos demuestran que precisamos de la colaboración y participación de la Unidad de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad de la UBU, principal concedora de las necesidades de los estudiantes con discapacidad que acceden cada curso a nuestra universidad. Los resultados obtenidos pueden ser de gran interés a los responsables de dichas Unidades para reflexionar sobre las actuaciones a realizar en un futuro, siendo preciso llegar a construir un marco común que, respetando la autonomía universitaria, garantice unos servicios universitarios de calidad. La Universidad de Burgos debe regular las actuaciones a llevar a cabo con los estudiantes con discapacidad a través

de medidas generales que garanticen los medios para el acceso de los alumnos con discapacidad a la universidad, la permanencia en la misma y la salida al mercado laboral y no dependa exclusivamente del buen hacer de personas o servicios concretos.

Los padres, como parte importante del proceso de integración también se ven beneficiados al posibilitarles el acercamiento a la realidad de sus hijos en el contexto universitario, ayudándoles a valorar las posibilidades y conocer las limitaciones, de cara a motivar y preparar a su hijo o hija antes y durante su estancia universitaria.

También puede resultar de utilidad para las asociaciones de personas con discapacidad, las cuales verán reflejada la importancia que las personas con discapacidad les conceden en el desarrollo de su plan de vida en general y en su vida académica en particular y de este modo puedan seguir luchando por lograr sus objetivos, entre los que se incluya el acceso a la universidad y la posibilidad de potenciar asociaciones universitarias.

A los propios estudiantes con discapacidad les aporta información sobre sus propias características y situación, así como sobre las actitudes que el entorno universitario tiene hacia ellos. Asimismo les permite tomar en consideración las diferencias observadas entre dichas actitudes y sus propias percepciones. Los estudiantes con discapacidad perciben en el resto de la sociedad actitudes menos positivas hacia la discapacidad que las mostradas por el colectivo de docentes y estudiantes, esto puede constituir una traba en el logro de su inclusión plena en los distintos contextos sociales. Este trabajo posibilitará la toma de conciencia de estos datos, posibilitando un intento de cambio de percepciones, cambio que a su vez implica experiencias positivas de integración.

Atendiendo a aspectos relacionados con la vida universitaria, el conocimiento por parte de la comunidad universitaria de las características, necesidades y demandas reales de los estudiantes con discapacidad ayudará a cambiar las concepciones erróneas y actitudes negativas, facilitando la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad al superar dichas ideas estereotipadas y negativas.

La discapacidad no es algo que deba ser superado sino reconocido, asumido y vivido. Los docentes y los compañeros deben aprender a valorar a la persona con discapacidad en su conjunto, incluyendo las cualidades inherentes a presentar una discapacidad (mayor sensibilidad, mayor capacidad de escucha...). Tal y como se ha visto en nuestro estudio, este conocimiento es posible desde el contacto, la relación, el acercamiento, influyendo positivamente en las actitudes.

Por ello, la tutorización adquiere una relevancia fundamental en el caso de los estudiantes con discapacidad. Los resultados obtenidos en el presente trabajo, pueden ser aplicados en actuaciones concretas que se desarrollan en nuestra universidad. Este es el caso del Plan de Acción Tutorial¹, que se pone en marcha en el curso 2010/2011, con la implantación de los grados. Por medio de dicho plan se pretende una atención y orientación más personalizada en los procesos de aprendizaje, lo cual revierte de manera positiva en los estudiantes con discapacidad. A través del Plan de Acción Tutorial, los docentes van a poder desempeñar, en condiciones de total normalización, funciones de acompañamiento, seguimiento y apoyo al alumno con discapacidad, facilitando de este modo su integración y el logro de su plan de desarrollo personal.

¹http://www.ubu.es/ubu/cm/alumnos/tkContent?pgseed=1274718973147&idContent=132594&locale=es_ES&textOnly=false

Hemos comprobado que desde la Universidad se deben generar y potenciar espacios para la solidaridad, promover actuaciones coordinadas dirigidas a mejorar el tránsito del estudiante con discapacidad por la universidad. Tal y como se ha comentado a lo largo del presente trabajo, los compañeros son imprescindibles en el logro de una óptima integración. Por ello, debemos aprovechar proyectos que se están generando en nuestra universidad, el Programa Mentor, el Programa de Voluntariado Universitario, el Programa APÚNTATE, como herramientas encaminadas a conseguir el objetivo común de posibilitar el cumplimiento del derecho a la igualdad de oportunidades, a partir del compromiso e implicación de los estudiantes. Estos programas, y otros, pueden ser los canales que permitan unir el apoyo a los demás con la vida universitaria².

Otra aportación va dirigida a la importancia de seguir sensibilizando y formando a la comunidad universitaria en temas referidos a discapacidad. Si bien es cierto, que la actitud y trato es positivo, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, sigue habiendo un cierto desconocimiento en cuanto a la forma de abordar la discapacidad en el aula y algunas ideas preconcebidas respecto a la valoración de sus capacidades. Los datos obtenidos a este respecto pueden ayudar y orientar a los responsables universitarios en la elaboración de planes de formación y sensibilización adecuados.

Además hemos constatado la necesidad de mejorar los niveles de accesibilidad en centros, transportes y entornos. De este hecho se deriva la consecuencia práctica de trabajar para mejorar la accesibilidad, concienciando y sensibilizando a los gestores universitarios para que esta

² En el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación académica de Enseñanzas Universitarias (BOE nº 260 de 30 de octubre de 2007) en su capítulo III artículo 12.8 dice así "De acuerdo con el artículo 46.2.i) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado".

sea una de las líneas estratégicas de la Universidad de Burgos, priorizando las demandas de los alumnos y vigilando que no se creen nuevas barreras.

Estas aportaciones son de especial interés en este momento en el que la Universidad de Burgos inicia la adaptación de las enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior, en la cual los nuevos planes de estudio implican un cambio en la metodología docente, centrada, fundamentalmente, en el trabajo y aprendizaje del alumno y en el desarrollo de competencias que le habiliten para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Este cambio de metodología modifica el papel del profesorado y convierte al estudiante en agente activo de su aprendizaje. La exigencia de un mayor trabajo personal y autónomo por parte del alumnado, la evaluación continua, etc. requiere de un conocimiento profundo de las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad para conseguir que la atención a la diversidad sea llevada de manera exitosa.

7.3. LIMITACIONES

El análisis pormenorizado del trabajo realizado nos ha permitido encontrar algunas limitaciones derivadas de las condiciones en que se ha realizado y de la metodología utilizada. Dichas limitaciones son las siguientes:

- La especificidad de las poblaciones estudiadas nos impide generalizar los resultados y conclusiones a otras poblaciones.
- La utilización del cuestionario dirigido a estudiantes con discapacidad, creado “ad hoc” ha permitido abarcar las variables estudiadas y hacer posible la recogida y análisis de datos. No obstante, determinados datos e información han podido sustraerse

del análisis debido a las propias limitaciones del instrumento empleado.

- El escaso tamaño de la muestra de estudiantes con discapacidad, una condición difícilmente evitable, ha impedido la realización de la comparación de medias.
- Una limitación intrínseca a la evaluación de actitudes es la dificultad de crear instrumentos capaces de medir los aspectos afectivos de las actitudes.

A pesar de las mencionadas limitaciones, pensamos que la presente investigación nos permite responder a los objetivos y preguntas iniciales y establecer sugerencias de intervención que pueden incidir positivamente, tal y como ya se han comentado, en la integración educativa.

7.4. INVESTIGACIONES FUTURAS

La realización de todo trabajo de investigación implica, tal y como se ha comentado en el capítulo cuatro, proporcionar conocimiento empírico para esclarecer lagunas teóricas y generar nuevos problemas. En nuestro caso, a lo largo de la presente investigación, hemos podido dar respuesta a ciertos interrogantes y a la vez nos han ido surgiendo otros nuevos.

Si bien las ideas que se nos ocurren sobre investigaciones futuras relacionadas con la integración de los estudiantes con discapacidad en los niveles superiores, son numerosas, vamos a intentar señalar aquellas que reflejan diferentes aspectos que desearíamos conocer mejor y contrastar a través de nuevos estudios.

1. Realizar estudios con una muestra más amplia de estudiantes con discapacidad, con la finalidad de poder comprobar

verdaderamente si existen o no relaciones significativas entre las variables estudiadas.

2. Investigar, en colaboración con la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Burgos, aspectos vinculados al tránsito de la universidad al mundo laboral, en los estudiantes universitarios con discapacidad egresados.
3. Estudiar la situación de los estudiantes con discapacidad en los nuevos planes de estudio, haciendo un seguimiento de ciertos aspectos como las adaptaciones realizadas, los planes de movilidad, el plan de acción tutorial... en los títulos de grado.
4. Contrastar las actitudes de la comunidad universitaria de Burgos hacia la discapacidad a través de estudios que incluyan población docente y estudiantil de otras universidades.
5. Completar los resultados obtenidos sobre las actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad, utilizando entrevistas e historias de vida.
6. Conocer las actitudes de los jóvenes burgaleses hacia las personas con discapacidad y así poder indagar si existen diferencias entre universitarios y no universitarios.
7. Implementar programas de sensibilización y cambio de actitudes y valorar sus resultados.

Nos gustaría terminar concluyendo que gracias al conocimiento y profundización en las características y situación de los estudiantes con discapacidad en nuestra Universidad y de las actitudes de la comunidad universitaria hacia la discapacidad, podremos estar más preparados para

facilitar su incorporación a los estudios superiores, intentando corregir las carencias y limitaciones presentes, potenciando la formación de docentes y el apoyo de compañeros, implicando a los distintos estamentos universitarios y comprometiendo a la sociedad en un trabajo conjunto para lograr que por fin se rompan todas y cada una de las barreras que están impidiendo que las personas con discapacidad puedan llegar a desarrollarse de manera plena.

“Todo depende del modo en que miras las cosas.

Una vez entiendes cómo piensan y ven el mundo,

aquello que un día parece una discapacidad

otro día parece ser un talento o un don” (Szatmari , 2006, p. 17).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelson, R. P. (1972). Are attitudes necessary? En B. T. King y E. McGinnies (Eds.) *Attitudes, Conflict and Social Changes* (pp. 19-32). New York: Academic.
- Abelson, R. P. (1982). Three models of attitude behavior consistency. En M. P. Zanna (Ed.) *Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium*, vol 2, (pp. 131-146). New Jersey: Erlbaum.
- Abrams, D., Jackson, D. y St. Claire, L. (1990). Social identity and the handicapping functions of stereotypes: children`s understanding of mental and physical handicap. *Human Relations*, 43 (11), 1085-1098.
- Acton, H. M. y Zarbatany, L. (1988). Interaction and performance within cooperative groups: effects on nonhandicapped student`s attitudes toward their mildly mentally retarded peers. *American Journal on Mental Retardation*, 93 (1), 16-23.
- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial - Fundación ONCE.
- Aguado, A. L. y Alcedo, M. A. (1991). Tratamiento de la discapacidad en la prensa asturiana. *Psicothema*, 3 (1). 175-198.
- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., Flórez, M. A. y Gutiérrez, M. (1994). Una escala de valoración de términos asociados con discapacidad. *Comunicación presentada al Symposium "Evaluación en rehabilitación" del IV Congreso de Evaluación Psicológica*, Santiago, 21-24-IX.
- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., Flórez, M. A., Martínez, A., Santos, A. M., González, I. y Fernández, N. (1997). Un programa de cambio de actitudes en el entorno escolar. *Comunicación presentada al Symposium "Nuevas aportaciones en Psicología de la rehabilitación" de las II Jornadas Científicas de investigación sobre Personas con*

Discapacidad, organizadas por el "Master en Integración", Universidad de Salamanca e INSERSO, Salamanca, 20-22-III.

Aguado, A. L., Flórez, M. A. y Alcedo, M. A. (2004). Programa de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16, 4, 667-673. www.psicothema.com

Aguado, A. L., Alcedo, M. A., González, M., García, L., Cuervo, J., Real, S. y Casares, M. J. (2006). *La Universidad de Oviedo ante las personas con discapacidad: Informe: Entrevista a Estudiantes con discapacidad-2005. Informe de investigación*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Vicerrectorado de Estudiantes y Cooperación.

Aguilera, M. J. (1990). *Evolución del Programa de Integración Escolar de alumnos con dificultades*. Madrid: CIDE.

Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits and actions: Disposition and prediction of behavior in personality and social psychology. *Advances in Experimental and Social Psychology*, 20, 1-63.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: Open University Press.

Ajzen, I. (1989). Attitude, structure and behavior. En A. R. Pratkanis, S. J. Breckler y A. G. Greenwald (Eds.) *Attitude, structure and function*, (pp. 241-274). New jersey: Erlbaum.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior relations: A theoretical analysis and review of emirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.

Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs. New jersey: Prencise-Holl.

- Alcantud, F. (1994). Estudiantes con discapacidades integrados en los estudios universitarios: Notas para su orientación. En F. Rivas (Ed.) *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional* (pp. 45-58). Valencia: Editorial Límite.
- Alcantud, F. (1995). *Condiciones de vida y necesidades de los estudiantes autodeclarados como minusválidos en la Universitat de València (Estudi General) durante el curso 1994/95*. Informe de Investigación.
- Alcantud, F. (1997). Tecnología de la información en educación de alumnos con necesidades educativas especiales. En J.L. Doménech, F. Blasco y V. Canto (Coords.) *Jornadas interdisciplinarias de Educación Especial*, (pp. 193-208). Alcoy: Marfil.
- Alcantud, F. (1997b). Universidad y diversidad. En F. Alcantud (Ed.) *Universidad y diversidad* (pp. 29-45). Valencia: Universitat de València, Servicio de Publicaciones.
- Alcantud, F. (2005). La integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en los estudios superiores. En M. López y R. Carbonell (Coords.) *La integración educativa y social* (pp.137-162). Barcelona: Ariel.
- Alcantud, F., Asensi, M. C. y Ávila, V. (1997). Actitudes de los estudiantes de la Universidad de Valencia (Estudi General) hacia las personas con discapacidad. En F. Alcantud (Ed.) *Universidad y diversidad* (pp. 113-124). Valencia: Universitat de València.
- Alcantud, F. M., Ávila, V. y Asensi, M. C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València. Estudi General.

- Aloia, G. F., Knutson, R., Minner, S. H. y Van Seggen, M. (1980). Physical education teachers' initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, 18, 85-87.
- Alonso, N., Belinchón, M., Blanco, R., Cáceres, D., de Diego, M., Frías, C., Frontera, M., Jiménez, A., Martínez, M. A. Murillo, E., Nieto, C. y Saldaña, D. (2010). *Hacia un modelo de apoyos universitarios a estudiantes con síndrome de Asperger. Necesidades y propuestas de actuación*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Marchison (Ed.) *A Handbook of Social Psychology* (pp.798-844). Worcester Mass: Clark University Press.
- Altman, B. (1981). Studies of attitudes toward the handicapped: the need for a new direction. *Social Problems*, 28 (3), 321-335.
- Ammerman, R. T. (1986). Psychology adjustment in visually handicapped children and youth. *Clinical Psychology Review*, 6, 67-85.
- Antonak, R. F. (1980). A hierarchy of attitudes toward exceptionality. *Journal of Special Education*, 14, 231-241.
- Antonak, R. F. (1982). Development and psychometric análisis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 13 (2), 22-29.
- Antonak, R. F. (1988). Methods to measure attitudes toward people who are disabled. En H. E. Yuker (Ed.) *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 109-126). New York: Springer.
- Antonak, R. F. y Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, Psychometrics and Scales*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Apiñaniz, E. (2003). Experiencia de un estudiante con discapacidad motórica en la Universidad del País Vasco. En R. Casado y A. Cifuentes

(Coords.) *El acceso al empleo y a la universidad de las personas con discapacidad. Barreras y alternativas* (pp. 193-196). Burgos: Universidad de Burgos.

APPS (2005a). *No estás solo*. Madrid: FEAPS.

APPS (2005b). *Los hermanos opinan*. Madrid: FEAPS.

Archie, R. W. (1990). A job-seeking skills course for visually handicapped students in higher education. *The British Journal of Visual Impaired*, 8, (3), 100-102.

Arias, B. (1993). *Evaluación de actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis Doctoral (Xerocopiada). Facultad de Psicología: Universidad de Salamanca

Arias, B. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Arias, B. (1995). Un modelo informatizado para la evaluación del estatus sociométrico de niños con discapacidad. *Comunicación presentada a las I Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, organizadas por el "Master en integración", Universidad de Salamanca e INSERSO, Salamanca, 17-18-III.

Armstrong, R. W., Rosenbaum, P. L. y King, S. M. (1987). A randomized controlled trial of a "Buddy" programme to improve Children's attitudes toward the disabled. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 327-336.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Arnaiz, P. (2005). Fundamentos y principios de la educación inclusiva. En C. Alba y M. P. Sánchez, (Coords.) *Jornadas de Cooperación Educativa*

con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa (pp. 25-44). Madrid: MEC-UCM.

Asher, S. R. y Taylor, A. R. (1981). Social Outcomes of mainstreaming: sociometric assesment and beyond. *Exceptional Education Quarterly*, 1 (4), 13-30.

Atman, B. M. (1981). Psychometric analysis of the attitudes toward disabled persons scale, form 0. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 23 (3), 169-176.

Ávila, V. (1998). *Análisis de la problemática de los alumnos con deficiencias visuales en los estudios universitarios: El caso de la Universitat de València (Estudi General)*. Tesis doctoral (xerocopiada). Universitat de Valencia.

Avradimis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20, 193-213.

Bach, R. (1983). *Ilusiones*. Buenos Aires: Pomaire.

Bagley, M. T. y Greene, J. F. (1981). *Peer attitudes toward the handicapped scale*. Austin, TX: Pro-Ed. (Citado por Clunies-Ross y O'Meara, 1989, p. 276).

Bagozzi, R. P. (1978). The construct validity of the affective, behavioral, and cognitive components of attitude by analyzing covariance structures. *Multivariate Behavior Research*, 13, 9-31.

Bagozzi, R. P. (1981). Attitudes, intentions and behavior: A test of some key hypotheses. *Journal of Personal Social Psychology*, 41, 607-627.

- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education* 1, 243-256.
- Barca, A. Valle, A. González, R. y Núñez, J. C. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje escolar: algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordón*, 48 (3), 339-346.
- Bartlett, C. J., Quay, L. C. y Wrightsman, L. S. (1960). A comparison of two methods of attitude measurement: Likert-type and forced choice. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 699-704.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y sociedad* (pp. 19-33). Madrid: Morata.
- Bauer, C. J., Campbell, N. J. y Troxel (1985). Altering attitudes toward the mentally handicapped through print and nonprint media. *School Library Media Quarterly*, 13, 110-114.
- Bausela, E. (2009). Actitudes hacia la discapacidad: estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (6) <http://www.rieoei.org/deloslectores/2593Herreras.pdf>
- Bayot, A., del Rincón, B. y Hernández Pina, F (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8, 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm.
- Beale, D. A. y Manstead, A. S. R. (1991). Predicting mother's intentions to limit frequency of infant's sugar intake: testing the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 409-431.

- Beaty, L. A. (1994). Psychological factors and academic success of visually impaired college students. *RE: View*, 26, (3), 131-139.
- Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on collage teachers attitudes towards students with severe mental handicaps y their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 231-236.
- Bem, D. J. (1968). Attitudes and self-descriptions: Another look at the attitude-behavior link. En A. G. Greenwald y col. (Eds.) *Psychological Foundations of Attitudes* (pp. 197- 215). New York: Academic Press.
- Bem, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes and human affairs*. Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Co.
- Bentler, P. M. y Speckart, G. (1979). Models of attitude-behavior relations. *Psychological Review*, 86, 452-464.
- Berdine, W. H. y Blackhurst, A. E. (1985). *An Introduction to Special Education*. Glenview, Illinois ; Boston: Scott, Foresman and Company.
- Bermejo, M. L. (2007). *Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad en Extremadura*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Bermejo, M. L., Fajardo, M. I., Ruíz, M. I., Vicente, F. y Brígido, M. (2009). Actitud del profesorado de secundaria ante la integración del alumnado con discapacidad. En F. Vicente (Dir.) *Necesidades Educativas Especiales: Calidad de Vida y Sociedad Actual* (pp. 23-30). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología).
- Bermejo, M. L., Fajardo, M. I., Ruíz, M. I., Vicente, F. y Brígido, M. (2010). Percepción del profesorado de primaria sobre la actitud de las familias ante la integración del alumnado con discapacidad. En F. Vicente (Dir.)

Psicología positiva: educación y discapacidad (pp. 267-273). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología).

Bermúdez, E., Rodríguez, M. O. y Martín, A. (2002). La integración del alumnado con discapacidad en la Universidad. La ayuda que prestan las TICs. En F. Vicente, A. Ventura, J. A. Julve y M. J. Fajardo Caldera (Coords.) *Necesidades Educativas Especiales. Familia y Escuela. Nuevos Retos* (pp.71-84). Teruel: Psicoex.

Berry, G. y Mellard, D. (2002). Current status on accommodating students with disabilities in selected community and technical colleges (Fall 1999-Spring 2001). University of Kansas Center for Research on Learning.

Berryman, J. D. y Neal, W. R. (1985). The cross validation of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 469-474.

Bilbao, M. C. y Martínez, M. A. (2006). La integración de alumnos con discapacidad en los estudios superiores: el caso de la Universidad de Burgos. En J. de Dios y P. Martín (Eds.) *Necesidades educativas especiales, contextos desfavorecidos y apoyo social* (pp. 39-48). Bilbao: Psicoex.

Bilbao, M. C. y Martínez, M. A. (2009). Factores que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores según los docentes de la Universidad de Burgos. En F. Vicente (Dir.) *Necesidades Educativas Especiales: Calidad de Vida y Sociedad Actual* (pp. 89-100). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología).

- Bilbao, M. C. (2004). Necesidad de investigación en la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad. En R. Casado y A. Cifuentes (Coords.). *El acceso al empleo y a la universidad de las personas con discapacidad. Barreras y alternativas* (pp. 171-192). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Bilbao, M. C. (2006). La mujer con discapacidad motórica en la familia: Hablan las protagonistas. En M. Fernández e I. García (Dir.) *Orientación familiar. Familias afectadas por enfermedad o discapacidad* (pp. 155-166). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Bilbao, M. C. (2008). *La integración de personas con discapacidad en la educación superior. Percepciones y demandas de docentes y estudiantes en la Universidad de Burgos*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Burgos.
- Birch, J. W. (1974). Mainstreaming. *Educable mentally retarded children in regular classes*. Minneapolis: Leadership Training Institute. Special Education. University of Minnesota.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Boer, F., Goedhart, A. W. y Treffers, P. D. (1992). Siblings and their parents. En F. Boer y J. Dunn (Eds.) *Children's sibling relationships. Developmental and clinical issues* (pp. 41-54). Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Borgida, E., Conner, C. y Manteufel, L. (1992). Understanding living kidney donation: a behavioral decision making perspective. En S. Spacapan y S. Oskamps (Eds.) *Helping and being helped: naturalistic studies* (pp. 183-212). Newbury Park, CA: Sage.

- Boyd, B. y Wandersman, A. (1991). Predicting undergraduate condom use with the Fishbein and Ajzen and the Triandis attitude-behaviour models: implications for public health interventions. *Journal of Applied Social Psychology, 21*, 22, 1810-1830.
- Brasile, F. M., Kleiber, D. A. y Harnisch, D. (1991). Analysis of participation incentives among athletes with and without disabilities. *Therapeutic Recreational Journal, 25* (1), 18-33.
- Bristol, M. (1984). Family resources and successful adaptation to autistic children. En E. Shopler y G. Mesibow (Eds.) *The effects of autism on the family*. New York: Plenum.
- Browman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nations UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education, 1*, 29-38.
- Brown, P. C. (1989). Involving Parents in the Education of their Children. http://www.ed.gov/data bases/ERIC_Digests/ed308988.html.
- Bush-LaFrance, B. (1988). Uncen expectations of blind youth: Educational and occupational ideas. *Journal of visual impairment and blindness, 82*, 132-136.
- Byrd, E. K. y Elliott, T. R. (1988). Media and disability: A discussion of research. En H. E. Yuker (Ed.) *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 82-95). New York: Springer.
- Byrne, E. A. y Cunningham, C. C. (1985). The effects of mentally handicapped children on families: A conceptual review, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*, 847-864.
- Cacciopo, J. T.; Petty, R. E. y Green, T. R. (1989). Attitude, structure and function: From the tripartite to the homeostasis model of attitudes. En A. R. Pratkanis, S. J. Bleckler y A. G. Greenwald (Eds.) *Attitud, Structure and Function* (pp. 275-309). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

- Campbell, C. (1950). The indirect assessment of social attitudes. *Psychological Bulletin*, 47, 15-38.
- Campoy, T. J. y Pantoja, A. (2003). Transición al mundo laboral de alumnos universitarios con discapacidades físicas y sensoriales. *Revista de Educación Especial*, 33, 39-57.
- Cardon, P. L. y Scout, M. L. (2000). Using problem solving to teach the disabled. *Technology Teacher*, 59 (8), 12-22.
- Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- Castaño, C. (1995). Personalidad y cognición. En F. Rivas (Ed.) *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). *Estudio sobre la atención a la diversidad dentro de las aulas universitarias*. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad. Salamanca. <http://univ.micinn.fecyt.es/uni/proyectos2005/EA2005-0075pdf>
- Center, Y. y Ward, J. (1987). Teachers' attitudes toward the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34 (1), 41-56.
- Chaiken, S. y Stangor, S. (1987). Attitude and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 38, 575-630.
- Cialdini, R. B. (1981). Attitude and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 32, 357-404.
- Clore, G. L. y Jeffery, K. M. (1972). Emotional Role Playing, Attitude Change and Attraction toward a Disabled Person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23 (1), 105-111.

- Clough, P. y Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Clunies-Ross, G. y O'Meara, K. (1989). Changing the attitudes of students toward peers with disabilities. *Australian Psychologists*, 24 (2), 273-284.
- Cohen, J. S. y Struening, E. L. (1959). Factors underlying opinions about mental illness in the personnel of a large mental hospital. *American Psychologist*, 14, 339.
- Company i Franquesa, F. J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un ejemplo de cómo se construye en Europa*. <http://www.educaweb.com>
- Condelli, L. (1986). Social and attitudinal determinants of contraceptive choice: using the health belief model. *Journal of Sex Research*, 22, 4, 478-491.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI: Visión y Acción (1998). http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/6401.pdf>
- Cooper, J. y Croyle, R. T. (1984). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 35, 395-426.
- Copex (1976). Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée. *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: Ministère de L'Éducation.
- Cowen, E. L., Bobrove, P. H., Rockway, A. M. y Stevenson, J. (1967). Development and evaluation of an attitude to deafness scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 183-191.

- Cowen, E. L., Underberg, R. P. y Verillo, R. T. (1958). The development and testing of an attitude to blindness scale. *The Journal of Social Psychology*, 48, 297-304.
- Craig, C. (1988). Modification of student attitudes toward disabled peers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5, 44-48.
- Crespo, C. (2006). Iniciativas orientadas a la integración social y laboral de las personas con discapacidad en la UCM. En M. Baragaño (Dir.) *Adaptar la igualdad, normalizar la diversidad* (Ponencias y resúmenes del II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad) (pp. 62-66). Madrid: Universidad Complutense. Vicerrectorado de Estudiantes.
- Crudden, A. (2002). Employment after Vision Loss: Results of a Collective Case Study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96 (9), 615-621.
- Cunningham, C. C. (2000). Familias de niños con Síndrome de Down. En M. A. Verdugo (Ed.) *Familias y discapacidad intelectual*, (pp. 41-71). Madrid: FEAPS.
- Cuxart, F. (1997). El impacto del niño autista en la familia. En A. Polaino, E. Doménech y F. Cuxart (Eds.) *El impacto del niño autista en la familia* (pp. 63-81). Pamplona: Instituto de Ciencias para la Familia.
- Chaiken, S. y Stangor, C. (1987). Attitude and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 38, 575-630.
- Chalmers, A. (1991). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chatelanat, G., Panchaud, I. y Niggli, G. (2005). Colaboración entre profesionales y padres de niños con discapacidad intelectual: experiencias y expectativas de los padres. *Siglo Cero* 36 (1), 40-51.

- Chueca, F. A. (1988). *La normalización del deficiente: Actitudes del profesorado*. The University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Dawes, R. M. y Smith, T. L. (1985). Attitude and opinion measurement. En G. Lindzey y E. Aronsib (Eds.) *The handbook of Social Psychology* (pp. 509-566). New York: Random House.
- De Miguel, M. (1986). Líneas de investigación en educación especial. En S. Molina (Dir.). *Enciclopedia temática de Educación Especial* (pp. 626-685). Madrid: CEPE.
- Declaración de Madrid (2002). *No discriminación, más acción positiva es igual a inclusión social*. Madrid 20-23 de marzo. <http://www.discapnet.es/documentos/tecnica/0454.HTML>
- Declaración de Salamanca (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca 7-10 de junio. http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm
- Declaración de los Derechos del Niño (1959). Asamblea General de las Naciones Unidas. <http://www.margen.org/ninos/derech4l.html>
- Defleur, M. C. y Westie, F. R. (1964). Attitudes as a científica concept. *Social Forces*, 42, 17-31.
- De la Red, N., De la Fuente, R., Gómez, M^a C. y Carro, L. (2002). Marco contextual y operativo de las personas con discapacidad en la Universidad. En N. De la Red, R. De la Fuente, M^a C. Gómez y L. Carro (Dirs.) *El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial* (pp. 55-130). Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Del Río, P. (1991). La información sobre problemas sociales en España. *Boletín del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía*, 20, 7-14.

- DeMario, N. (1992). Skills need for successful employment: a review of the literature. *RE-view*, Vol. 24, 3, 115-125.
- Deno, E. N. (1970). Special education as a developmental capital. *Exceptional Children*, 37, 229-237.
- DePauw, K.P. y Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 135-143.
- DeVillis, B. M., Blalock, S. J. y Sandler, R. S. (1990). Predicting participation in cancer screening: the role of perceived behavioral control. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 639-660.
- De Vries, H., Dijkstra, M. y Kuhlman, P. (1988). Self-efficacy: the third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioral intentions. *Health Education Research*, 3, 273-282.
- Díaz, F. A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En V. Salmerón y V. L. López (Coords.) *Orientación educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Díaz, G. (2004). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canarias: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Díaz-Aguado, M. J., Royo, P. y Baraja, A. (1994). *Programas para favorecer la integración escolar de niños ciegos: Investigación*. Madrid: ONCE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid: ONCE.

- Díez, E. (2005). *Los universitarios con discapacidad en el espacio europeo de educación superior*. I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. Salamanca: Gráficas LOPE.
- Doménech, E. (1997). El estrés de los padres y el clima familiar del niño autista. En A. Polaino-Lorente, E. Doménech y F. Cuxart (Eds.) *El impacto del niño autista en la familia* (pp. 95-110). Pamplona: Instituto de Ciencias para la Familia.
- Doob, L. W. (1967). The behavior of attitudes. En M. Fishbein (Ed.) *Reading in attitude theory and measurement*. New York: Wiley.
- Duchane, K. A. y French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380.
- Dueñas, M.L. (1991). *La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Dyson, L. (1991). Familias of young children with handicaps: parental stress and family functioning. *American Journal on Mental Retardation*, 95 (6), 623-629.
- Eagly, A. H. y Himmelfarb, S. (1978). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 24, 517-554.
- Efron, R. E. y Efron, H. Y. (1967). Measurement of attitudes toward the retarded and an application with educators. *American Journal of Mental Deficiency*, 72, 100-106.
- Eichinger, J., Rizzo, T. L. y Sirotnik (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education y Special Education*, 14, 121-126.
- Elliott, T. R. y Byrd, E. K. (1982). Media and disability. *Rehabilitation Literatura*, 43 (11-12), 348-355.

- Escandell, O. y Santiago, O. (1998). Actitudes hacia la discapacidad. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa. Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1 (1), 295-314.
- Evans, J. H. (1976). Changing attitudes toward disabled persons: an experimental study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 19, 572-579.
- Fazio, R. H. y Zanna, M. P. (1984). Direct experience and attitude-behavior consistency. *Advances in Experimental Social Psychology*, 14, 161-202.
- Fazio, R. H. y Williams, C. J. (1986). Attitude accessibility as a moderator of the attitude-perception and attitude-behavior relations: An investigation of the 1984 presidential election. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 505-514.
- Fazio, R. H. (1983). Toward a process model of the attitude-behavior relation: Accessing one's attitude upon mere observation of the attitude object. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (44), 723-735.
- Fazio, R. H. (1986). How the attitudes guide behavior? En M. R. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.) *The Handbook of motivation and cognition: Foundations of Social Behavior* (pp. 204-243). New York: Guilford Press.
- Fazio, R. H. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. En A. R. Pratkanis, S. J. Breckeler y A. G. Greenwald (Eds.) *Attitude, structure and Function* (pp. 153-179). New Jersey: Erlbaum.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitude guide behavior: The MODE model as an integrative framework. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 75-109.
- Federici, S., Micangeli, A., Ruspantini, I., Borgianni, S., Corradi, F., Pasqualotto, E. y Beladinelli, M. O. (2003). Accessibility and usability

evaluation of the help desk web page for students with disability in the university of Rome "La Sapienza" web site. *Cognitive Processing*, 4, 31-33).

Feliciano, L. A. (1992). *Análisis estructural de las actitudes. Un estudio aplicado al contexto de la integración escolar*. Tesis doctoral no publicada. La Laguna: Universidad de la Laguna.

Fenrick, N. J. y Petersen, T. K. (1984). Developing positive changes in attitudes toward moderate/severely handicapped students through a peer tutoring program. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19 (2), 83-89.

Fernández, A. (1995). *Actitudes de los profesores de centros ordinarios hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis Doctoral (microfilmada). Barcelona: Micropublicaciones ETD, S.A.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. Revista digital Umbral, 2000, 13, 1-10. http://portal.huascar.edu.pe:8080/basicaespecial/articulos/art01_01-09-09.pdf

Fernández de Villalta, J. M. (2005). Las ONG'S tienen la palabra. *Minusval*, 141, 66.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. California: Stanford University Press.

Fichten, C. S., Barile, M., Asunción, J., Judo, D., Alapin, I., Lavers, J., Genreux, C., Guimont, J. y Schipper, F. (1998). A comparison of postsecondary students with disabilities and service providers: views about computer and information technologies. *Ponencia presentada en la Conferencia Annual del California State University-Northridge*, Los Ángeles, CA, 15-20-III.

- Fierro, A. (1985). La integración educativa de escolares diferentes. *Actas de las IV Jornadas de Educación Especial de las escuelas Universitarias de profesorado de EGB* (pp. 137-151). Zaragoza.
- Fierro, A. (1986). *La persona con retraso mental*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Figuera, P. (1996). La inserción del universitario en el mercado de trabajo. En P. Figuera (Ed.) *El marco de la inserción en el ámbito de la población universitaria* (pp. 96-157). Barcelona: E.U.B.
- Finkelstein, V. y French, S. (1993). Toward a psychology of disability. En J. Swain, V. Finkelstein, S. French y M. Oliver (Eds.). *Disabling barriers: Enabling environments*. London: Sage.
- Finn, T. E. (1980). Teacher inservice education to ease the mainstreaming process and enhance student development. *Dissertation Abstracts International*, 40, 4524A.
- Fishbein, M. (1967). A consideration of beliefs and their roles in attitudes measurement. En M. Fishbein (Ed.) *Readings in Attitudes Theory and Measurement* (pp. 257-400). New York: Willy.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1974). Attitudes toward objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, 81, 59-74.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Fitzerald, L. F. y Crites, J. O. (1980). Toward a career psychology of women: What do we know? What do we need to know? *Journal of Counselling Psychology*, 27, 44-62.

- Folsom-Meek, S. L., Nearing, R. J., Groteluschen, W. y Krampf, H. (1999). Effects of academic major, gender, and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 389-402.
- Folsom-Meek, S. L. y Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.
- Foster, S., Long, G. y Snell, K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in post secondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), 225-235.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Freisa, M. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú.
- Friehe, M., Anne, B. y Leuenberger, J. (1996). Career service needs of college students with disabilities. *The Career Development Quarterly*, 44, 289-300.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- García, J. M, Good, G. M. y Condés, N. (2005). Actitudes hacia la discapacidad. En J. M. García, J. Pérez y P. P. Berruezo (Coords.) *Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención* (pp. 133-152). Madrid: CEPE.
- García, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- García, A. (2001). Medios de comunicación escrita, discapacidad y empleo. *Integración*, 37, 11-17.

- García, J. N. y Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración. *Siglo Cero*, 138, 46-51.
- García, D., Cuxart, F. y Jiménez, C. L. (2006). Las personas con autismo ante la futura Ley de Promoción de la Autonomía Personal. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 60, 113-127.
- Georgiou, S. (1996). Parental Involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25, 33-43.
- German, J. y Chance, R. (1989). Visually handicapped students in further education". Millbrook College, Liverpool. *The British Journal of Visual Impairment*, 7, 2, 52-54.
- Gickling, E. E., Murphy, L. C. y Mallory, D. W. (1979). Teachers' preference for resource services. *Exceptional Children*, 45, 442-449.
- Gill, M. J. y Harris, S. L. (1991). Hardiness and social support as predictors of psychological discomfort in mother of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(4), 407-416.
- Giné, C. (2000). Las necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital. En M. A. Verdugo (Ed.) *Familias y discapacidad intelectual* (pp. 19-40). Madrid: Feaps.
- Girona, A. (1997). Los servicios de apoyo para estudiantes con necesidades específicas: una visión europea. En F. Alcantud (Ed.) *Universidad y diversidad* (pp. 145-160). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Gomez, M. M. (2004). *Variables de éxito en la formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- González, J. J. (2006). La relación abuelos-nietos. Cuando el nieto presenta discapacidad. En M. Fernández e I. García (Dir.) *Orientación familiar*.

- Familias afectadas por enfermedad o discapacidad* (pp. 105-119). Burgos: Universidad de Burgos.
- Gottlieb, J. (1980). Improving attitudes toward retarded children by using group discussion. *Exceptional Children*, 47 (2), 106-111.
- Gottlieb, J., Corman, L. y Curci, R. (1986). Attitudes toward mentally retarded children. En R. L. Jones (Ed.) *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice*. Second Printing. Reston, Virginia: The ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. The Council for Exceptional Children, 1986, 143-156.
- Graham, B. (1985). Transition to higher education of disabled students. *Educare*, 23, 30-33.
- Green, S. (2001). Grandman's hands: parental perceptions of the importance of grandparents as secondary caregivers in families of children with disabilities. *International Journal Aging and Human Development*, 53 (1), 11-33.
- Greenwald, A. G. (1989). Why are attitudes important? En A. R. Pratkanis, S. J. Breckler y A. G. Greenwald (Eds.) *Attitude, Structure and Function* (pp. 1-10). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Guevara, G. (1996). La relación familia-escuela. *Educación 2001*, 9, 6-13.
- Halpern, A. S. (1995). Transition: A look at the foundations. *Exceptional children*, 51, 479-486.
- Hannah, M. E. (1988). Teacher attitudes toward children with disabilities: an ecological analysis. En H. E. Yuker (Ed.) *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 154-171). New York: Springer.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Harris, S. L. (2001). *Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares*. Madrid: Narcea.

- Harth, R. (1971). *Multidimensional attitude scale on mental retardation*. Unpublished Manuscript, Univ. of Missouri-Columbia. (Citado por Bauer, Campbell y Troxel, 1985, p. 111).
- Hart, R. (1974). Attitudes toward minority groups as a construct in assessing attitudes toward the mentally retarded. *Education and training of the Mentally Retarded*, 6, 142-147.
- Harvey, D. H. (1985). Mainstreaming: teachers attitudes when they have no choice about the matter, *Exceptional Child*, 32, 163–173.
- Hazzard, A. P. y Baker, B. L. (1982). Enhancing children's attitudes toward disabled peers using a multi-media intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 247-262.
- Heikinaro-Johansson, P. y Sherrill, C. (1994). Integrating children with social needs in physical education: A school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 44-56.
- Heikinaro-Johansson, P. y Vogler, E.W. (1996). Physical education including individuals with disabilities in school settings. *Sport Science Review*, 5, 12-25.
- HELIOS (1988). *Segundo programa de acción de la Comunidad en favor de los minusválidos*. <http://usuarios.discapnet.es/ajimenez/eudisc.htm>
- HELIOS II (1993). Tercer programa de acción de la comunidad para personas minusválidas.
<http://www.discapnet.es/documentos/legislacion/0203.HTM>
- Hill, R. (1949). *Families under stress: adjustment to the crisis of war, separation and reunion*. New York: Basic Books.
- Hill, R. (1958). Generic features of families under stress. *Social Casework*, 49, 139-150.
- Hill, J. L. (1996). Speaking out: perceptions of students with disabilities regarding adequacy of services and willingness of faculty to make

accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 12 (1), 22-43.

Hodge, S. R., Davis, R., Woodard, R. y Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155-171.

Hodge, S. R. y Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63.

Hollinger, C. S. y Jones, R. L. (1970). Community attitudes toward slow learners and mental retardates: What's in a name? *Mental Retardation*, 8, 19-23.

Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special need*. London: Cassell.

Horowitz, L. S., Rees, N. S. y Horowitz, M. W. (1962). *Attitudes toward deafness*. Comunicación presentada en la Convention of the American Speech and Hearing Assotiation. New York.

Horne, M. D. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer, ans parent reactions*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. En L. Barton (Comp.). *Discapacidad y sociedad* (pp.139-158). Madrid: Morata y Fundación Paideia.

Instituto Nacional de Estadística (2001). *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estados de salud*. Madrid: INE.

- Jarvis, K.C. y French, R. (1990). Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 899-902.
- Jenkins, J. R., Speltz, M. L. y Odom, S. L. (1985). Integrating normal and handicapped preschoolers: effects on child development and social interaction. *Exceptional Children*, 52 (1), 7-17.
- Jenkins, J. (1992). Sibling relationships in disharmonious homes: Potential difficulties and protective effects. En F. Boer y J. Dunn (Eds.) *Children's sibling relationships. Developmental and clinical issues*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Johnson, A. y Cartwright, C. A. (1979): The roles of information and experience in improving teachers' knowledge and attitudes about mainstreaming. *Journal of Special Education*, 13, 453-462.
- Jones, T. W., Sowell, V. M., Jones, J. K. y Butler, L. G. (1981). Changing Children's perceptions of handicapped people. *Exceptional Children*, 47 (5), 365-368.
- Jones, R. L. y Guskin, S. L. (1984). Attitudes and attitude change in special education. En R. L. Jones (Ed.) *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice* (pp.1-20). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Jordan, J. E. y Proctor, D. I. (1969). Relationship between knowledge of exceptional children, kind and amount of experience with them and teacher attitude toward their classroom integration. *Journal of Special Education*, 3, 433-439.
- Jordan, A., Lindsay, L. y Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk and typically achieving. *Remedial y Special Education*, 18, 82-93.

- Katz, I., Hass, R. G. y Bailey, J. (1988). Attitudinal ambivalence and behavior toward people with disabilities. En H. E. Yuker (Ed.) *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 47-57). New York: Springer.
- Kaufman, M. J., Gottlieb, J., Agard, J. A. y Kukic, M. B. (1975). Mainstreaming: Toward an explication of the concept. *Focus on Exceptional Children*, 7(3), 1-12.
- Kawauchi, K. (2002). Sighted college student's attitudes toward academic supports for peers with visual impairments. Self-efficacy, attitudes toward blind persons, image of volunteering and willingness to support. *Japanese Journal of Special Education*, 39 (4), 33-45.
- Kelman, H. C. (1974). Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action. *American Psychology*, 29, 310-324.
- Kierscht, M. S. y DuHoux, M. A. (1980). Preparing the mainstream: Changing children's attitudes toward the disabled. *School Psychology Review*, 9 (3), 279-282.
- King, G. A.; Zwaigenbaum, L., King, S., Baxter, D., Rosenbaum, P. y Bates, A. (2006). Cambios en los sistemas de convicciones/valores de las familias de niños con autismo y síndrome de Down, *Revista Síndrome de Down* 23, 51-58.
- Knox, M., Parmenter, T. R., Atkinson, N. y Yazbeck, M. (2000). Family control: The views of families who have a child with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13, 17-28.
- Korkastch-Groszko, M. (1998). *How can Parents Assist in the Learning Process? What Classroom Teachers may Suggest*. <http://eric.syr.edu/plweb>.

- Kowalski, E. M. y Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.
- Kübler-Ross, E. (1989). *La muerte y los moribundos*. Barcelona: Luciérnaga (Original 1969).
- Kutner, B. (1971). The Social Psychology of Disability. En W. S. Neff (Ed.) *Rehabilitation Psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Lapierre, R. (1934). Attitudes versus Actionns. *Social Forces*, 13, 230-237.
- Larrivee, B. (1981). Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, 34-39.
- Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitudes toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19, 374-379.
- Larrivee, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitudes. *Journal of Special Education*, 13 (3), 315-324.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Hurtado.
- León M.J. (1998). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En M. A Lou y N. López (Coords.) *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, (pp. 39-62). Madrid: Pirámide.
- Lewis, R. B. y Doorlag, D. H. (1988). *Teaching special students in the mainstream*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982). *Ley 13/1982*. Boletín Oficial del Estado, nº 103, de 30 de abril.

- Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983). *Ley 11/1983*. Boletín Oficial del Estado, nº. 209 de 1 de septiembre.
- Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001). *Ley 6/2001*. Boletín Oficial del Estado, nº. 307, de 24 de diciembre.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). *Ley 10/2002 de 23 de diciembre*. Boletín oficial del Estado nº 307 de 24 de diciembre.
- Ley de Universidades de Castilla y León (2003). *Ley 3/2003 de 28 de marzo*. BOCyL de 4 de abril.
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LOE, 2006). *Ley 2/2006 de 3 de mayo*. Boletín oficial del Estado nº 106 de 4 de mayo.
- Ley Orgánica Modificada de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU, 2007). *Ley 4/2007*. Boletín Oficial del Estado, nº 89, de 13 de abril.
- Leyser, Y. y Price, S. (1985). Improving attitudes of gifted children toward the handicapped. *Education*, 105 (4), 432-437.
- Leyser, Y., Cumblad, C. y Strickman, D. (1986). Direct intervention to modify. Attitudes toward the handicapped by community volunteers: the learning about handicaps programme. *Educational Review*, 38 (3), 229-236.
- Leyser, Y, Kapperman, G. y Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
- Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. *Archives of Psychology*, 140, 44-53.
- Lindemann, J. E. (1981). General considerations for evaluating and counseling the physically Handicapped. En J. E. Lindemann (Dir.) *Psychological and Behavioral Aspects of Physical Disability: A Manual for Health Practitioners* (pp. 1-19). New York: Plenum Press.

- Liska, A. (1984). A critical examination of the causal structure of the Fishbein/Ajzen attitude-behavior model. *Social Psychology Quarterly*, 47 (1), 61-74.
- Livneh, H. (1982). On the origins of negative attitudes toward people with disabilities. *Rehabilitation Literature*, 43 (11-12), 338-347.
- Livneh, H. (1988). A dimensional perspectiva on the origin of negative attitudes toward persons with disabilities. En H. E. Yuker (Ed.) *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 35-46). New Cork: Springer.
- López, V. M. (2004). *Estudio sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura*. Tesis doctoral (xerocopiada). Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura.
- López, V. M. y Ruiz, I. (2006). Influencia de las actitudes hacia las personas con discapacidad como generadoras de vulnerabilidad social. En J. de Dios y P. Martín (Dir.) *Necesidades Educativas Especiales, Contextos Desfavorecidos y Apoyo Social* (pp. 49-63). Bilbao: Psicoex.
- López, M. (1989). ¿Qué opinan los profesores, padres y alumnos de EGB acerca de la integración escolar del deficiente mental? *Revista de Educación Especial*, 5, 23-31.
- López-Justicia, M. D. (2004). La familia del niño/a ciego/a. En M. D. López-Justicia (Dir.) *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual* (pp.195-208). Coruña: Netbiblo.
- López del Río, J. (2002). Discapacitados visuales y universidad. *A distancia*, 20 (1), 62-68.
- Madrid, A. (2006). Demandas y soluciones como desafío futuro para los estudiantes con discapacidad. En M. Baragaño (Dir.) *Adaptar la igualdad, normalizar la diversidad* (Ponencias y resúmenes del II

- Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad) (pp. 57-61). Madrid: Universidad Complutense. Vicerrectorado de Estudiantes
- Mager W. M. y Andrykowski M. A. (2002). Communication in the cancer 'bad news' consultation: patient perceptions and psychological adjustment. *Psycho-oncology*, 11, 35-46
- Makas, E. (1991). In the MIDST: Modified Issues in Disability Scale Testing. In G. Kinger y S. Hey (Eds) *The Social Organization of Disability Experiences* (pp. 109-114). Salem, OR: The Society for Disability Studies and Willamette University. (Citado por Pernice y Lys, 1996, p. 172).
- Mandell, C. J. y Strain, P. S. (1978). An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped children. *Contemporary Educational Psychology*, 3, 154-162.
- Manning, E. (2001). Characteristics, academic and post-university outcomes of students with a disability at the University of Newcastle. *Higher Education Research & Development*, 20 (3), 313 y ss.
- Maras, P. y Brown, R. (1996). Effects of contact on children`s attitudes toward disability: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26 (23), 2113-2134.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M.J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. <http://www.dmenor-mad.es>
- Martín, V., Martín, R. y Hapeman, L. (1978). Collage preparatory program for visually impaired students; an evaluation. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 72 (2), 55-58.

- Martínez, R. (2006). Diferencias entre integración e inclusión. *Revista Electrónica CEAPA*, 88, 14-20.
- Martínez, M. A., Casado, R.; Algarra de Fola, N. y Veneziale de Vergné, P. (2006). Autismo y familia. En M. Fernández y M. García (Dir.) *Orientación familiar. Familias afectadas por enfermedad o discapacidad* (pp. 137-145). Burgos: Universidad de Burgos.
- Martínez, M. A y Bilbao, M. C. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Intervención Psicosocial*, 17, 2, 215-230.
- Martínez, M. A y Bilbao, M. C. (2009). Estudiando en la universidad. En M. A. Martínez y H. Conde (Coords.) *Trabajar con personas con TDAH, una labor de equipo* (pp. 125-136). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos
- McBroom, L., Sikka, A., y Jones, L. (1994). *The transition to college for students with visual impairments: technical report*. Mississippi State, MS: Rehabilitation Research and Training Center on Blindness and Low Vision.
- McCubbin, H. I. y Patterson, J. M. (1983). The family stress process: the double ABCX model of adjustment and adaptation. In H. I. McCubbin, M. B. Sussman y J. M. Patterson (Eds.) *Social stress and the family* (pp. 7-37). New York: Haworth.
- McGuire, W. J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology*. Reading MA: Addison-Wesley.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitudes change. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.) *The Handbook of Social Psychology*, (vol. 2). New York.
- McHale, S. M. y Harris, V. S. (1992). Children's experiences with disabled and nondisabled siblings: Links with personal adjustment and

- relationships evaluations. En F. Boer y J. Dunn (Eds.) *Children's sibling relationships. Developmental and clinical issues* (pp. 83-100). Hillsdale: Erlbaum Associates.
- McMillan, D. L., Jones, R. L. y Meyers, C. E. (1976). Mainstreaming the mildly retarded: Some questions, cautions and guidelines. *Mental Retardation*, 14, 3-10.
- McMillan, J. H. y Schumacher; S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- McMillan, E. (2005). A parent's perspectiva. *Mental Retardation*, 43, 351-353.
- McMillan, E. (2006). La perspectiva de un padre. *Siglo Cero*, 37 (3), 31-34.
- Meneses, C. (2006). Asesoramiento a familias de niños con dificultades en la primera escolarización. En M. Fernández e I. García (Dir.) *Orientación familiar. Familias afectadas por enfermedad o discapacidad* (pp. 55-57). Burgos: Universidad de Burgos.
- Meyer, L., Gouvier, W. D., Duke, M. y Advokat, C. (2001). Influence of Social Context on Reported Attitudes of nondisabled students toward students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45 (1), 50-60.
- Miller, M., Armstrong, S. y Hagan, M. (1981). Effects of teaching on elementary students attitudes toward handicaps. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16, 110-113.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2009). *Orden EDU/1901/2009 de 9 de julio por la que se convocan becas de carácter general y de movilidad para el curso académico 2009-2010, para estudiantes de enseñanzas universitarias*. BOE, nº 170 de 15 de julio de 2009
- Mink, I. T., Blacher, J. y Nihira, K. (1988). Taxonomy of family life styles: III. Replication with families with severely mentally retarded children. *American Journal on Mental Retardation*, 93 (3), 50-64.

- Miñambres, A. (2004). *Atención educativa al alumnado con dificultades de visión*. Archidona: Aljibe.
- Miró, C. (2005). Presentación. En M. López y R. Carbonell (Coords.) *La integración educativa y social* (pp. 15-22). Barcelona: Ariel.
- Mirón, J. A., Gallego, J. A., Alonso, M. y García, J. L. (2005). *Universidad y discapacidad: diagnóstico de la situación*. I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. Salamanca: Gráficas LOPE.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Misquez, E., McCarthy, B., Powel, B. y Chu, L. (1997). University students with disabilities are the on-campus accomodation ingredient. *Ponencia presentada al Annual California State University, Northridg (CSNUN)*.
- Monereo, C. (1985). *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Letras.
- Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (5), 1-12. <http://www.rieoei.org/investigacion/1491Moreno.pdf>
- Moya, J., Rincón, D., Valcárcel, M., Escudero, T. y Benito, M. (2005). *Formación de profesores y gestores para la armonización europea en educación superior: aportaciones de la investigación a la innovación*. En Actas de XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. <http://www.uv.es/aidipe/XIICongreso/ActasXIIcongreso.pdf>
- Mula, A., Alaminos, A., Navas, L., Torregrosa, G., Sabroso, A, López-Cano, D., Mora, Ch., Sánchez, J. L., Panera, I. y Santacreu, O. (2002). *Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores*

sobre el desarrollo del programa de integración. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Munn, P. y Drever, E. (1995). *Using questionnaires in small-scale research*. Glasgow:SCR.

Mussen, P. H. y Barker, R. G. (1943). Attitudes toward cripples. *Journal of Social Issues*, 8, 29-44.

Nagle, K. M. (2001). Community life for youths with visual impairments: Current status and future directions. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95 (12), 725-738.

Netemeyer, R. G. y Burton, S. (1990). Examining the relationship between voting behavior, intention, perceived behavioral control, and expectation. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 661-680.

Newberry, M. K. y Parish, T. S. (1987). Enhancement of attitudes toward handicapped children through social interactions. *The Journal of Social Psychology*, 127 (1), 59-62.

Núñez, B., Rodríguez, L. y Lanciano, S. (2005). El vínculo fraterno cuando uno de los hermanos tiene discapacidad. *Siglo Cero*, 36 (4), 50-74.

Organización de Naciones Unidas (ONU, 1988). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. (Versión castellana de *world programme of action concerning disabled persons*. Nueva York: ONU, 1983).

Organización de Naciones Unidas (ONU, 1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU. (Resolución 48/96, del 20 de diciembre).

- Organización Mundial de la Salud (OMS, 1983). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*. Madrid: Instituto de Servicios Sociales.
- Osgood, C. (1957). Attitudes Measurement. En C. Osgood (Ed.) *The Measurement of Meaning* (pp. 184-199). Illinois: University of Illinois.
- Osgood, C. E., Succi, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Illinois: University of Illinois Press.
- Ostrom, T. M. (1989). Interdependence of attitude theory and measurement. En A. R. Pratkanis, S. J. Breckler y A. G. Greenwald (Eds.) *Attitudinal Structure and Function* (pp. 11-36). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Padilla, J. L., González, A. y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (Ed.) *Investigar mediante encuestas* (pp. 115-140). Madrid: Síntesis.
- Palacios, S. (2001). El papel de las asociaciones de padres en el futuro de las personas con autismo. En J. Arnaiz, J.L. Cuesta y C. Gárate (Coords.) *El autismo y su proyección de futuro* (pp. 147-152). Burgos: IMSERSO.
- PAMPD (1982). *Programa de acción mundial para personas con discapacidad*.
www.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/convencion/programa_mundial.htm
- Paniagua, G. (1999). Las familias de niños con necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación (vol. 3). Trastornos del desarrollo y necesidades educativa especiales* (pp. 469-493). Madrid: Alianza.
- Pelechano, V., García, L. y Hernández, A. (1994). Actitudes hacia la integración de invidentes y habilidades interpersonales: Planteamiento y resultados de dos programas de modificación. *Integración*, 15, 5-22.

- Pelechano, V. (1989). *Aceptación, habilidades sociales y motivación en la integración de niños ciegos. Informe técnico*. Tenerife: Departamento de Personalidad, Universidad de la Laguna.
- Peltzer, K., Cherian, L. y Varghese, L. (2001). Attitudes towards handicaps in South African an Indian University students. *Psychological Reports*, 89 (2), 216-226.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad/ M.E.C./ Fundación Vodafone/ ANECA/ CERMI.
- Pereyra, M. (1995). Abuelos-nietos, relaciones intergeneracionales, cuando uno de ellos es minusválido. *Infancia y Sociedad*, 29, 47-61.
- Pérez, A. I. (1997). *Historia de una reforma educativa*. Sevilla: Diada.
- Pérez, L. (2007). *Entrevista*. <http://www.fundaciononce.es>
- Pernice, R. y Lys, K. (1996). Interventions for attitude change towards people with disabilities: how successful are they? *International Journal of Rehabilitation Research*, 19, 171-174.
- Perrin, B. (1989). Ideas falsas sobre el principio de normalización. *Siglo Cero*, 121, 44-45.
- Polo, M.T. y López-Justicia, M.D. (2007). Situación sociopersonal en el ámbito familiar de los estudiantes universitarios con discapacidad física y/o sensorial. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 79-86.
- Pontones, A. (2002). Los discapacitados y la universidad, historia de un encuentro. *A distancia*, 20 (1), 69-74.
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J. y Wang, M. (2004). Calidad de vida familiar un estudio cualitativo. *Siglo Cero*, 35 (3), 211, 31-48.

- Powers, D. (1983). Mainstreaming and the inservice education of teachers. *Exceptional Children*, 49, 432-439.
- Pratkanis, A. (1989). The cognitive representation of attitudes. En A. R. Pratkanis, S. J. Blecker y A. G. Greenwald (Eds.) *Attitudes, Structure and Function* (pp. 71-98). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum
- Pratkanis, A. y Greenwald, A. (1989). A socio cognitive model of attitude structure and function. *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 245-285.
- Priante, C. M. (2002). *Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva*. Tesis doctoral (Xerocopiada). Universidad de Salamanca.
- Rabby, R y Croft, D. (1989). *Take charge: A strategic guide for blind job seekers*. Boston: National Braille Press.
- Rapier, J., Adelson, R., Carey, R. y Croke, K. (1972). Changes in children's attitudes toward the physically handicapped. *Exceptional Children*, 39, 219-223.
- Real Decreto 266/2000. De 7 de diciembre por el que se aprueba el Plan Regional Sectorial de Atención a las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial de Castilla y León nº 239 de 13 de diciembre.
- Real Decreto 159/2000. De 6 de julio por el que fijan los precios a satisfacer por la prestación de servicios académicos universitarios. Boletín Oficial de Castilla y León nº 131 de 7 de julio.
- Real Decreto 334/1985. De 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado nº 65 de 16 de marzo.
- Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (1990). *Discapacidad y medios de comunicación. Pautas de estilo*.

Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Real, S., Souto, M., González, M., Alcedo, M. A. y Aguado, A. L. (2008). Estudio comparativo sobre la situación que presentan los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo entre los cursos 2004-2005 y 2007-2008. *Intervención Psicosocial*, 17 (2), 169-188.

Reber, C. K. (1995). Attitudes of preservice teachers toward students with disabilities: do practicum experiences make a difference? Ponencia presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.

Renau, D. (1984). Principios y condiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 120, 12-15.

Reynolds, M. C. y Birch, J. W. (1977). *Mainstreaming in All American School*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Reynolds, M. C. y Birch, J. W. (1988). *Adaptive mainstreaming: A primer for teachers and principals*. New York: Longman.

Reynolds, M. C., Wang, M.C. y Walberg, H. J. (1987). The Necessary Restructuring of Special and Regular Education. *Exceptional Children*, 53 (5), 391-398.

Reynolds, W. M. y Greco, V. T. (1980). The reliability and factorial validity of a scale for measuring teacher's attitudes towards mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 463-468.

Rivas, F. (1995). *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*. Madrid: Síntesis.

Rivas, F. (1997). Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad. En F. Alcántud (Ed.) *Universidad y diversidad*, (pp. 3-25). Valencia: Universitat de València.

- Rivière, A. (1997). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: Principios generales. En A. Rivière y J. Martos (Comps.) *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (pp. 23-59). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rizzo, T. L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.
- Rizzo, T. L. y Vispoel, W. P. (1991). Physical educators attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Rizzo, T. L. y Wright, R. G. (1988). Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.
- Robert, J., Beadles, Jr., Randall, M. y Stacy, M.S. (2000). Vocational outcomes of sensory impaired graduates o fan adult vocational training program. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94 (5), 275-280.
- Ródenas de la Rocha, C. (2002). *Pablo... Autista. Experiencias de una madre y su hijo con retraso mental y autismo*. Sevilla: Fundación Verbum.
- Roehrer, G. A. (1959). *A study of certain public attitudes toward the orthopedically disabled*. Tesis doctoral. New York University. New York.
- Roehrer, G. A. (1985). Significance of Public Attitudes in the Rehabilitation of the Disabled. En S. J. Regnier y M. Petrovsek (Comps.) *Rehabilitation: 25 Years of Concepts, Principles, Perspectives. A Collection of Articles Published in Rehabilitation Literature 1959-1984* (pp. 68-74). Chicago: National Easter Real Society.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R.W., y King, S. M. (1986a). Children attitudes toward disabled peers: a self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517-530 (Citado por Rosenbaum, P. L., Armstrong,

R.W., y King S. M. 1987, p. 328 y Rosenbaum, P. L., Armstrong, R.W., y King, S. M. 1986c, p. 303).

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R.W., y King, S. M. (1986b). Parental attitudes toward handicapped children: new perspective with a new measure. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* (Citado por por Rosenbaum, P. L., Armstrong, R.W., y King S. M. 1987, p. 328 y Rosenbaum, P. L., Armstrong, R.W., y King, S. M. 1986c, p. 303).

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. y King, S.M. (1986c). Improving attitudes toward the disabled: A randomized controlled trial of direct contact versus kids-on-the-block. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7 (5), 302-307.

Ruiz, L. (2002). *Animación y discapacidad. La integración en el tiempo libre*. Salamanca: Amarú.

Rusalem, H. (1950). The environmental supports of public attitudes toward the blind. *New Outlook for the Blind*, 44, 277-288.

Rusalem, H. (1965). A study of college students' beliefs about deaf-blindness. *New Outlook for the Blind*, 59, 90-93.

Rynders, J. E., Johnson, R. T., Johnson, D. W. y Schmidt, B. (1980). Producing Positive Interaction among Down Syndrome and Nonhandicapped teenagers through cooperative goal structuring. *American Journal of Mental Deficiency*, 85 (3), 268-273.

Sáez, C. (2003). Experiencia de un estudiante con discapacidad visual en la Universidad de Burgos. En R. Casado y A. Cifuentes (Coords.) *El acceso al empleo y a la universidad de las personas con discapacidad. Barreras y alternativas* (pp. 137-143). Burgos: Universidad de Burgos.

- Salend, S. J. (1990). *Effective mainstreaming*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Sales, A. y Moliner, O. (2000). ¿Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la formación inicial del profesorado? *Revista de Ciències de l'Educació, Any XXVI, III època*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Salvador, F. (2001). La educación especial en el contexto de las ciencias de la educación. En F. Salvador (Dir.) *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (pp. 25-44). Málaga: Aljibe.
- Salvador, F. (2003). Actitudes sociales ante la discapacidad. El compromiso de la Universidad. En R. Casado y A. Cifuentes (Coords.) *El acceso al empleo y a la universidad de las personas con discapacidad. Barreras y alternativas* (pp. 19-34). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Sánchez, E. (2001). *Principios de educación especial*. Madrid: CCS.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 40* (2).
- <http://www.rieoei.org/deloslectores//1538Escobedo.pdf>
- Sandoval, M. (2002). Hacia un modelo educativo inclusivo. En *Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: Retos educativos para la próxima década en la unión europea y sus implicaciones educativas* (pp. 45-66). Bilbao: Servicio de publicaciones de la UPV (CD).
- Sanz, L. (2007). Presentación del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). En A. Peralta (Dir.) *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad* (pp. 13-14). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad/ MEC/ Fundación Vodafone/ ANECA/ CERMI.

- Sarabia, A. (2003). Necesidades de apoyo para la vida activa de las personas con situación de dependencia funcional. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 54-55, 47-64.
- Savage, L. B. y Wienke, W. D. (1989). Attitudes of secondary teachers toward mainstreaming. *High School Journal*, 73, 70-73.
- Schilmoeller, G. L. y Baranowski, M. D. (1899). Intergenerational support in families with disabilities: Grandparents perspectives. *Families in Society*, 79 (5), 465.
- Schleien, S. J., Ray, M. T., Soderman-Olson, M. L. y McMahon, K. T. (1987). Integrating Children with moderate to severe cognitive deficits into a community museum program. *Education and Training in Mental Retardation*, 112-120.
- Schlosser, G. y Millar, G. (1991). *Special education professional development and training in Alberta: a status report*. Informe presentado por el Department of Education Reponse Center. Edmonton.
- Schmelkin, L. P. (1985). A multidimensional scaling of disability labels. *Rehabilitation Psychology*, 30, 221-233.
- Schultz, J. B. y Turnbull, A. P. (1983). *Mainstreaming handicapped students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schuman, H. y Johnson, M. P. (1976). Attitudes and behaviors. *Annual Review of Psychology*, 2, 161-207.
- Sebastián, J. P. y Mathot-Buckner, C. (1998). Including students with severe disabilities in rural middle y high school. *ERIC Document n° ED 417911*.
- Segura, C. y Andreu, I. (1999). *Panorama actual de la población universitaria con discapacidad de la Universidad Politécnica de Valencia*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.

- Seligman, M. y Darling, R. B. (1989). *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability*. New York: Guilford Press.
- Shakespeare, R. (1981). *La Psicología de la Invalidez*. México: Continental.
- Shavit, S. (1989). Operationalizing functional theories of attitude. En A. R. Pratkanis, S. J. Breckler y A. J. Greenwald (Eds.) *Attitude, Structure and Function* (pp. 311-337). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. Dubuque: McGraw-Hill.
- Sherrill, C., Heikinaro-Johansson, P. y Slininiger, D. (1994). Equal-status relationships in the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65, 27-31.
- Sheppard, B. H., Hartwick, Ch. y Orbell, Sh. (1988). The theory of reasoned action: a metaanalysis of past research with recommendations for modifications and future research. *Journal of Consumer Research*, 15, 325-343.
- Shortridge, S. D. (1982). Facilitating Attitude change toward the handicapped. *American Journal of Occupational Therapy*, 36, 456-460.
- Siller, J. (1967). *General form of the Disability Factor Scale*. Manuscrito no publicado. New York University.
- Siller, J. (1969). *The General form of the Disability Factors Scales Series (DFS-G)*. Manuscrito no publicado. New York University School of Education. New York.
- Siller, J. (1984). Attitudes toward the physically disabled. En R. L. Thomas (Ed.) *Attitude and attitude change in special education. Theory and practice* (pp: 184-205). Reston VA: Council for Exceptional Children.
- Simón, M. I., Correa, N.; Rodrigo, M. J. y Rodríguez, M. A. (1998). Desarrollo y educación familiar en niños con cursos evolutivos diferentes. En M. J.

- Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano* (pp. 445-464). Madrid: Alianza.
- Siperstein, G. N. (1988). Students with learning disabilities in college: The need for a programmatic approach to critical transitions. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 431-436.
- Siperstein, G. N. y Chatillon, A. C. (1982). Importance of perceived similarity in improving children's attitudes toward mentally retarded peers. *American Journal of Mental Deficiency, 90* (3), 319-327.
- Sjöberg, L. (1982). Attitudes-behavior correlation, social desirability and perceived diagnostic value. *British Journal of Social Psychology, 21*, 283-292.
- Skrtic, T. M., Clark, F. L. y White, W. J. (1982). Modification of attitudes of regular education preservice teachers toward visually impaired students. *Visual Impairment and Blindness, 49-52*.
- Skrtic, T. M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts of the tradicional currículum. En M. Ainscow (Ed.) *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Söder, M. (1990). Prejudice or ambivalence? Attitudes toward persons with disabilities. *Disability, Handicap and Society, 5*, 3, 227-255.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial y la Educación Ordinaria. *Siglo Cero, 121*, 26-28.
- Stephens, T. M. y Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children, 46* (4), 292-294.
- Stephens, T. M., Blackhurst, A. E. y Magliocca, L. A. (1982). *Teaching mainstreamed students*. New York: John Wiley and Sons.

- Stoler, R. D. (1991). *Attitudes and perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms*. Tesis doctoral (no publicada). Wayne State University, Oak Park.
- Snyder, M. y Kendzierski, D. (1982). Acting on one's attitudes: Procedures for linking attitudes and behavior. *Journal of Personal Social Psychology*, 18, 165-183.
- Szatmari, P. (2006). *Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.
- Tait, K. y Purdie, N. (2000). Attitudes Toward Disability: teacher education for inclusive in an Australian University. *International Journal of Disability, Development & Education*, 47(1).
- Tamarit, J. (2001) Huellas en el silencio. Legado épico de un genial explorador de la mente humana: Angel Rivière. *Siglo Cero*, 32 (1), 193, 15-20.
- Tamarit, J. (2002). Prólogo. En C. Ródenas de la Rocha, *Pablo... Autista. Experiencias de una madre y su hijo con retraso mental y autismo* (pp.11-18). Sevilla: Fundación Verbum.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1989a). On accepting relationships between people with mental retardation and non-disabled people: towards an understanding of acceptance. *Disability, Handicap and Society*, 4, 1, 21-36.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1989b). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tesser, A. y Shaffer, D. R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review Psychology*, 41, 479-523.
- Thurstone, L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 244-269.

- Thurstone, L. (1946). Comment. *American journal of Sociology*, 52, 34-40.
- Torres González, J. A. (2000). El papel de las instituciones universitarias en la creación y servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad. En V. Salmerón y V. L. López (Coords.) *Orientación educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Townsend, M. A. R., Wilton, K. M. y Vakilirad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 405-411.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York: John Willey.
- Triandis, H. C.; Adamopoulos, J. y Brinberg, D. (1984?). Perspectives and issues in the study of attitudes. En R. L. Jones (Ed.) *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice* (pp. 21-40). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Turnbull, A. P. y Turnbull, H. R. (1986). *Families, Professionals and Exceptionality*. Columbus, OH: Merrill.
- Turnbull, A. P. y Turnbull, H. R. (1990). *Families, Professionals and Exceptionality: a special partnership*. New York: Merrill.
- Turnbull, A. P. (2003). La calidad de vida de la familia como resultado de los servicios: el nuevo paradigma. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urrés (Coords.) *Investigación, Innovación y Cambio*. V Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad (pp. 61-82). Salamanca: Amarú.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción ante las Necesidades Educativas Especiales*. Paris: UNESCO.
- Van Acker, M. (1996). Disabled students in higher education: support in European countries. En Van Esbroeck (Ed.) *Successful adjustment to*

- University and progression beyond in a European context*, (pp. 35-44).
Proceedings Summer School. FEDORA.
- Vandivier, P. y Vandivier, S. (1981). Teacher attitudes toward Mainstreaming Excepcional Students, *Journal for Special Educators*, 17 (4), 381-388.
- Van de Putte, B. (1991). *20 years of the theory of reasoned action of Fishbein and Ajzen: a metaanalysis*. Unpublished manuscript, University of Amsterdam, The Netherlands.
- Vaughn, J. S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. y Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Verdugo, M. A. (1995). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. A. (2001). Estrategias para favorecer la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales. En A. Sipán (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 179-185). Zaragoza: Mirá Editores.
- Verdugo, M. A. (2003). Discapacidad, innovaciones conceptuales y perspectivas de futuro. Una visión global. En Actas de las Jornadas de Educación Especial: *Innovación y tecnología: los nuevos retos en el ámbito de las necesidades educativas especiales* (pp. 67-79). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Verdugo, M. A. (2006). *Decálogo sobre investigación en discapacidad*.
<http://www.infodisclm.com/documentos/decalogo.htm>.
- Verdugo, M. A. y Arias, B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44 (1), 95-102.

- Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, D.L.
- Verdugo, M. A., Jenaro, D y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En M. A. Verdugo y A. Aguado (Dir.) *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-143). México: Siglo XXI.
- Vieira, M.J., Junquera, S. y Vidal, J. (2004). Los Servicios a Estudiantes en la Universidad como Criterio de Calidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (2) 330-345.
- Vilà, M. y Pallisera, M. (2002). La integración sociolaboral de personas con gran discapacidad física y formación superior. *Revista de Educación Especial*, 31-32, 51-71.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H. y Nevin, A. (1996). Teacher y administrador perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Villar, V. (2003). Experiencia de un estudiante con discapacidad motórica en la Universidad de Burgos. En R. Casado y A. Cifuentes (Coords.) *El acceso al empleo y a la universidad de las personas con discapacidad. Barreras y alternativas* (pp. 153-157). Burgos: Universidad de Burgos.
- Voeltz, L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84 (5), 455-464.
- Voeltz, L. M. (1982). Effects of structured interactions with severely handicapped peers in children's attitudes. *American Journal of Mental Deficiency*, 86 (4), 380-390.

- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London, Her Majesty's stationery office. (The Warnock report).
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial, *Revista de Educación, Número extraordinario*, 45-74.
- Watts, A.G., Van Esbroeck, R. (1998). *New Sills for new futures: Higher education guidance and counselling services in the European Union*. Bruselas: Vubpress.
- Wehmeyer, M. L. (1992). *Teaching self-determination to students with disabilities: basic skills for succesful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Weigel, R. H. y Newman, L. S. (1976). Increasing attitude-behavior correspondence by broadening the scope of the behavioral measure. *Journal of Personal Social Psychology*, 33, 793-802.
- Weiner, E. (1999). The meaning of education for university students with a psychiatric disability: A grounded theory analysis. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 22 (4), 403 y ss.
- West, M. (1993). Beyond section 504: satisfaction and empowerment of students with psychiatric disabilities in higher education. *Exceptional Children*, 59 (5), 456-467.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Wicker, A. W. (1971). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. En K. Thomas (Ed.) *Attitudes and Behavior*. London: Pinguin Books.
- Williams, T. (1994). Disability sport socialization and identity construction. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 14-31.

- Willoughby, J. C. y Glidden, L. M. (1995). Fathers helping out: Shared child care and marital satisfaction of parents of children with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 99 (4), 399-406.
- Winzer, M. (1987). Mainstreaming exceptional children: Teacher attitudes and the educational climate. The *Alberta Journal of Educational Research*, 1, 23-36.
- Wright, B. A. (1980). Developing constructive views of life with a disability. *Rehabilitation Literature* 41 (11-12), 274-279.
- Wurst, S.A. y Wolford, K. (1994). Integrating disability awareness into psychology courses: applications in abnormal psychology and perception. *Teaching of Psychology*, 21 (4), 233-235.
- Yuker, H. E., Block, J. R. y Campbell, W. J. (1960). *A scale to measure attitudes toward disabled persons*. Alberston, New York: Human Resources Center.
- Yuker, H. E., Block, J. R. y Youngg, J. H. (1966). *The measurement of attitudes toward disabled persons*. Albertson, New York: Human Resources Center.
- Zanna, M. P. y Olson, J. M. (1980). Attitude-behavior consistency: An individual difference perspective. *Journal of Personality Social Psychology*, 38, 432-440.

Anexos

ANEXO I

CUESTIONARIO ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD



UNIVERSIDAD DE BURGOS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CUESTIONARIO SOBRE CARACTERÍSTICAS Y SITUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS Y ACTITUDES PERCIBIDAS

Los estudiantes universitarios con discapacidad sois un colectivo minoritario y por tanto poco conocido para la comunidad universitaria. Por ello desde la Universidad se está investigando con el objeto de conoceros más en profundidad. El siguiente cuestionario intenta recoger una serie de datos sobre tu historia personal y académica, así como tu opinión sobre distintos aspectos de la vida universitaria y sobre la actitud que percibes de los demás.

Las respuestas son para USO EXCLUSIVO de esta investigación, son anónimas y totalmente confidenciales.

El cuestionario consta de dos partes con diferentes preguntas, procura contestar a todas, incluso a aquellas que no se ajusten a tus circunstancias concretas. No existen respuestas buenas o malas, cada opción indica simplemente formas diferentes de pensar. En caso de duda entre varias opciones, señala la que más se acerque a tu forma de pensar. Marca las respuestas **con una X en el recuadro** correspondiente o **escribe** la respuesta en las líneas reservadas para ello.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

PRIMERA PARTE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Género

- 1. Hombre
- 2. Mujer

2. Edad

- 1. Menos de 20
- 2. De 21 a 25
- 3. De 26 a 30
- 4. Más de 31

3. Centro de estudios

4. Titulación

5. Curso

6. ¿Qué tipo de discapacidad presentas?

- 1. Auditiva
- 2. Visual
- 3. Motórica
- 4. Otras _____

7. ¿Cuál es la causa?

- 1. Congénita
- 2. Por problemas en el parto
- 3. Por medicamentos
- 4. Por accidente
- 5. Por enfermedad
- 6. Desconocida

8. ¿Cuándo apareció?

- 1. Antes de los 3 años
- 2. De los 3 a los 6
- 3. De los 7 a los 10
- 4. De los 11 a los 15
- 5. De los 16 a los 18
- 6. Después de los 18

9. ¿Cuál es el grado de minusvalía que presentas según certificado?

_____ %

10. ¿Cómo ha sido la evolución de la discapacidad con el paso del tiempo?

- 1. Empeora
- 2. Se mantiene
- 3. Mejora
- 4. Pendiente de intervenciones
- 5. Otros _____

II. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

11. ¿Dónde vives habitualmente?

- 1. Domicilio Propio
- 2. Domicilio paterno
- 3. Piso de estudiantes
- 4. Residencia de estudiantes
- 5. Otros _____

12. ¿Con quién convives en el domicilio familiar?

- 1. Con la madre
- 2. Con el padre
- 3. Con la madre y el padre
- 4. Con la pareja e hijos
- 5. Otros _____

13. ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres? (marca con X)

| | P | M |
|--------------|---|---|
| Sin estudios | | |
| Primarios | | |
| Secundarios | | |
| Superiores | | |
| Otros | | |

14. ¿Cuál es la ocupación tus padres? (marca con X)

| | P | M |
|----------------------|---|---|
| Obrero/a | | |
| Técnico especialista | | |
| Técnico superior | | |
| Profesión liberal | | |
| Autónomo/a | | |
| Estudiante | | |
| Amo/a de casa | | |
| Otros | | |

15. ¿Cómo calificarías tu relación con tus padres? (marca con X)

| | P | M |
|-----------|---|---|
| Muy buena | | |
| Buena | | |
| Regular | | |
| Mala | | |

16. ¿En el ámbito familiar, dispones de las ayudas técnicas que precisas para tu autonomía personal?

- 1. Ninguna
- 2. Pocas
- 3. Bastantes
- 4. Muchas
- 5. No sé

17. ¿Dónde realizaste tus estudios anteriores a los universitarios? (marca con X en las casillas de todos los estudios que has realizado)

| | Pri | ESO | Bach | COU | F P | Otros |
|-------------------------------|-----|-----|------|-----|-----|-------|
| Integrado/a Centros Públicos | | | | | | |
| Integrado/a Centros Privado | | | | | | |
| Integrado/a Centro Concertado | | | | | | |
| Centros Específicos de E. E | | | | | | |
| Aulas de E. E | | | | | | |
| Otros | | | | | | |

18. ¿Cómo te gustaría realizar los estudios primarios y secundarios si los tuvieras que realizar de nuevo?

- 1. Integrado/a en aulas ordinarias
- 2. En aulas especiales dentro de centros ordinarios
- 3. En Centros Específicos
- 4. Otros _____

19. ¿Qué recursos has tenido en los estudios anteriores a los actuales?

- 1. Ninguno
- 2. Profesorado de apoyo
- 3. Logopedas
- 4. Fisioterapeutas
- 5. Cuidadores-cuidadoras
- 6. Intérpretes
- 7. Medios informáticos
- 8. Mobiliario adaptado
- 9. Señalización adaptada
- 10. Otros _____

20. ¿Qué tipos de adaptaciones has necesitado?

- 1. Ninguna
- 2. En exámenes
- 3. En actividades de clase
- 4. En contenidos
- 5. En formas de comunicación
- 6. En materiales escolares
- 7. En ubicación
- 8. En tiempo (exámenes, ejercicios...)
- 9. En movilidad
- 10. En mobiliario
- 11. Otras adaptaciones _____

21. ¿Cuántos cursos has repetido en los estudios de primaria o secundaria?

- 1. Ninguno
- 2. Uno
- 3. Dos
- 4. Tres
- 5. Más de tres

22. ¿Qué dificultades has encontrado en los estudios primarios y secundarios?

23. ¿Recibiste orientación en tu centro de secundaria para elegir los estudios superiores?

- 1. Ninguna
- 2. Poca
- 3. Bastante
- 4. Mucha
- 5. No sé

24. ¿Cómo accediste a la carrera universitaria que estudias actualmente?

- 1. Selectividad
- 2. F. Profesional
- 3. Mayores de 25 años
- 4. Desde otra carrera
- 5. 3% de plazas reservada
- 6. Otras _____

25. ¿Has disfrutado de becas o ayudas para tus estudios por el hecho de ser una persona con discapacidad?

- 1. Si
- 2. No

26. En caso afirmativo ¿en qué niveles?

27. ¿Estás realizando los estudios que deseabas?

- 1. Si
- 2. No

28. Si no es así ¿por qué razones?

29. ¿Con qué objetivos y expectativas estudias esta carrera?

30. ¿Sueles asistir a clase asiduamente?

- 1. A todas
- 2. A la mayoría
- 3. A la mitad
- 4. A algunas
- 5. A muy pocas
- 6. A ninguna

31. Si no asistes a clase ¿cuáles son los principales motivos?

32. ¿Cuántas horas diarias dedicas al estudio?

- 1. Menos de 2
- 2. Entre 2 y 4
- 3. Más de 4

33. ¿Necesitas algún tipo de ayuda para cursar los estudios superiores en igualdad de oportunidades con tus compañeros/as?

- 1. Si
- 2. No

34. En caso afirmativo, indica las ayudas concretas que precisas.

35. ¿Crees que los docentes universitarios están formados para tratar a las personas con discapacidad en el aula?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

36. ¿Crees que tus profesores y profesoras universitarios tienen sensibilidad y buena disposición para tratar a las personas con discapacidad?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

37. ¿Las características del desplazamiento (transportes públicos, situación del centro...) constituyen un problema para acudir a la universidad?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

38. ¿El entorno universitario es accesible para las personas con discapacidad al disponer de aparcamientos reservados, pasos señalizados, rebajes de aceras, señalización visual y táctil,...

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

39. ¿Dentro de tu centro de estudios hay barreras arquitectónicas que te impiden moverte hasta algunos lugares?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

40. ¿En tu centro de estudios dispones de baños adaptados para personas con discapacidad física?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

41. ¿Crees que tu discapacidad limita tus posibilidades para realizar estudios universitarios?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

42. ¿Te molesta que te traten de forma diferente por tu discapacidad?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

43. ¿En clase te sientes como los demás compañeros y compañeras sin discapacidad?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

44. ¿En general estás satisfecho o satisfecha con el trato que recibes en la institución universitaria?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

45. ¿Crees que los estudios que has elegido tienen buena salida laboral para ti?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

46. ¿Tus compañeros y compañeras te ayudan con frecuencia tanto en clase como en el centro?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

47. ¿En clase te reservan los lugares que más te ayudan a captar la información y a participar en explicaciones y trabajos?

- 1. Nunca
- 2. Algunas veces
- 3. Muchas veces
- 4. Siempre
- 5. No sé

48. ¿Te gusta participar de las actividades extraacadémicas que se organizan en la universidad?

- 1. Nada
- 2. Poco
- 3. Bastante
- 4. Mucho
- 5. No sé

49. ¿Participas con frecuencia en las fiestas que se organizan en la universidad como cualquier otro estudiante?
- 1. Nada
 - 2. Poco
 - 3. Bastante
 - 4. Mucho
 - 5. No sé

50. ¿Sales de fiesta con amigos y amigas de la universidad?
- 1. Nada
 - 2. Poco
 - 3. Bastante
 - 4. Mucho
 - 5. No sé

51. ¿Tienes problemas para relacionarte con tus compañeros y compañeras?
- 1. Nada
 - 2. Poco
 - 3. Bastante
 - 4. Mucho
 - 5. No sé

52. ¿Pertenece a alguna asociación de personas con discapacidad?
- 1. Si
 - 2. No

53. En caso afirmativo ¿qué tipo de ayudas recibes de la asociación?

54. ¿Cuáles son, según tú opinión, las principales razones del asociacionismo? (puedes señalar más de una opción)
- 1. Apoyo a las personas con discapacidad
 - 2. Apoyo a las familias
 - 3. Unión y fuerza
 - 4. Información y gestión de recursos
 - 5. Ayudas económicas
 - 6. Ocio y tiempo libre
 - 7. Servicios especializados
 - 8. Ayuda a domicilio
 - 9. Otras _____

55. ¿Qué importancia concedes a la existencia de asociaciones de personas con discapacidad?
- 1. Ninguna
 - 2. Poca
 - 3. Bastante
 - 4. Mucha
 - 5. No sé

56. ¿Crees que las asociaciones ayudan en la integración educativa?
- 1. Nada
 - 2. Poco
 - 3. Bastante
 - 4. Mucho
 - 5. No sé

57. ¿En tu universidad existen asociaciones de estudiantes con discapacidad?

- 1. Ninguna
- 2. Pocas
- 3. Bastantes
- 4. Muchas
- 5. No sé

58. ¿Consideras importante la creación de una asociación universitaria de personas con discapacidad?

- 1. Si
- 2. No

59. En caso afirmativo ¿cuáles podrían ser sus objetivos?

SEGUNDA PARTE

ACTITUDES PERCIBIDAS (Adaptado de Verdugo, Arias y Jenaro, 1994)

En esta segunda parte, tu tarea consiste en valorar cada una de las frases que te presentamos a continuación en función de lo que tú crees que la mayoría de la gente piensa, opina o defiende de las personas con discapacidad. Sólo tienes que leerlas con rapidez y poner un X en el recuadro correspondiente teniendo en cuenta que los significados de las opciones son:

- | | | | |
|-----------|--------------------------------------|-----------|---|
| MA | Estoy muy de acuerdo | PD | Estoy parcialmente en desacuerdo |
| BA | Estoy bastante de acuerdo | BD | Estoy bastante en desacuerdo |
| PA | Estoy parcialmente de acuerdo | MD | Estoy muy en desacuerdo |

| <u>EN GENERAL, LA MAYORÍA DE LA GENTE:</u> | MA | BA | PA | PD | BD | MD |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. Piensa que las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas. | | | | | | |
| 2. Cree que un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad. | | | | | | |
| 3. Permitiría que su hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad. | | | | | | |
| 4. Considera que una persona con discapacidad en su trabajo sólo es capaz de seguir instrucciones simples. | | | | | | |
| 5. Le disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente. | | | | | | |
| 6. Opina que las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema. | | | | | | |
| 7. Piensa que las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños. | | | | | | |
| 8. Cree que de las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado. | | | | | | |
| 9. Defiende que las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona. | | | | | | |
| 10. Opina que las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad. | | | | | | |
| 11. No le importaría trabajar junto a personas con discapacidad. | | | | | | |
| 12. Defiende que las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas. | | | | | | |
| 13. Piensa que las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona. | | | | | | |
| 14. Opina que las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 15. Cree que las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales. | | | | | | |
| <u>EN GENERAL, LA MAYORÍA DE LA GENTE:</u> | MA | BA | PA | PD | BD | MD |
| 16. Considera que muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes.. | | | | | | |
| 17. Opina que a las personas con discapacidad se les debería impedir votar. | | | | | | |
| 18. Cree que las personas con discapacidad a menudo están de mal humor. | | | | | | |
| 19. Piensa que las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales. | | | | | | |
| 20. Considera que generalmente las personas con discapacidad son sociables. | | | | | | |
| 21. Cree que en el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores. | | | | | | |
| 22. Defiende que sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales. | | | | | | |
| 23. Opina que a las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos. | | | | | | |
| 24. Cree que las personas con discapacidad generalmente son suspicaces. | | | | | | |
| 25. No quiere trabajar con personas con discapacidad. | | | | | | |
| 26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarse con personas con discapacidad. | | | | | | |
| 27. Considera que las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona. | | | | | | |
| 28. Piensa que la mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales. | | | | | | |
| 29. Cree que la mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes. | | | | | | |
| 30. Opina que las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal. | | | | | | |
| 31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitarían comentarlo con otras personas. | | | | | | |
| 32. Piensa que la mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas. | | | | | | |
| 33. Defiende que la mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera. | | | | | | |
| 34. Considera que la mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema. | | | | | | |
| 35. Piensa que se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos. | | | | | | |
| 36. Considera que las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales. | | | | | | |
| 37. Opina que deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad. | | | | | | |

ANEXO II

CUESTIONARIO DOCENTES



UNIVERSIDAD DE BURGOS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CUESTIONARIO DE ACTITUDES DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Cada vez es más habitual encontrar alumnos y alumnas con discapacidad realizando estudios superiores en las universidades españolas. Numerosas investigaciones apoyan que uno de los factores más importantes en el éxito del proceso de integración de estos estudiantes es la actitud de los profesionales del ámbito educativo. Por ello le pedimos que intente responder a este cuestionario de forma honesta, con la seguridad de que sus respuestas serán totalmente anónimas y únicamente se utilizarán para los fines de esta investigación.

El cuestionario consta de dos partes con diferentes preguntas, procure contestar a todas, incluso a aquellas que no se ajusten a sus circunstancias concretas. No existen respuestas buenas o malas, cada opción indica simplemente formas diferentes de pensar. En caso de duda entre varias opciones, señale la que más se acerque a su forma de pensar. Marque las respuestas **con una X en el recuadro** correspondiente o **escriba** la respuesta en las líneas reservadas para ello.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

PRIMERA PARTE

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad

- 1. Menos de 30
- 2. De 31 a 40
- 3. De 41 a 50
- 4. Más de 51

2. Género

- 1. Hombre
- 2. Mujer

3. Facultad o Escuela

4. Departamento

5. Experiencia en docencia universitaria

- 1. Menos de cinco años
- 2. De 6 a 10 años
- 3. De 11 a 20 años
- 4. Más de 21 años

6. ¿Tiene o ha tenido algún contacto con personas con discapacidad?

- 1. Si
- 2. No

7. En su vida profesional, ¿qué experiencia ha tenido con alumnos y alumnas con discapacidad?

- 1. Ninguna
- 2. Poca
- 3. Bastante
- 4. Mucha

SEGUNDA PARTE

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD-FORMA G (Verdugo, Arias y Jenaro 1994)

Su tarea, consiste en opinar si está de acuerdo o no con cada una de las frases que se le van a presentar a continuación. Sólo tiene que leerlas con rapidez y poner una X en el recuadro correspondiente, teniendo en cuenta que los significados de las opciones son:

| | | | |
|-----------|--------------------------------------|-----------|---|
| MA | Estoy muy de acuerdo | PD | Estoy parcialmente en desacuerdo |
| BA | Estoy bastante de acuerdo | BD | Estoy bastante en desacuerdo |
| PA | Estoy parcialmente de acuerdo | MD | Estoy muy en desacuerdo |

| | MA | BA | PA | PD | BD | MD |
|--|----|----|----|----|----|----|
| 1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas. | | | | | | |
| 2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad. | | | | | | |
| 3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad. | | | | | | |
| 4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples. | | | | | | |
| 5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente. | | | | | | |
| 6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema. | | | | | | |
| 7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños. | | | | | | |
| 8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado. | | | | | | |
| 9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona. | | | | | | |
| 10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad. | | | | | | |
| 11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad. | | | | | | |
| 12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas. | | | | | | |
| 13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona. | | | | | | |
| 14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean. | | | | | | |
| 15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales. | | | | | | |
| 16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes. | | | | | | |

| | MA | BA | PA | PD | BD | MD |
|---|----|----|----|----|----|----|
| 17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar. | | | | | | |
| 18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor. | | | | | | |
| 19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales. | | | | | | |
| 20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables. | | | | | | |
| 21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores. | | | | | | |
| 22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales. | | | | | | |
| 23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos. | | | | | | |
| 24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces. | | | | | | |
| 25. No quiero trabajar con personas con discapacidad. | | | | | | |
| 26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad. | | | | | | |
| 27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona. | | | | | | |
| 28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales. | | | | | | |
| 29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes. | | | | | | |
| 30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal. | | | | | | |
| 31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas. | | | | | | |
| 32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas. | | | | | | |
| 33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera. | | | | | | |
| 34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema. | | | | | | |
| 35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos. | | | | | | |
| 36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales. | | | | | | |
| 37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad. | | | | | | |

ANEXO III

CUESTIONARIO ESTUDIANTES



UNIVERSIDAD DE BURGOS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CUESTIONARIO DE ACTITUDES DEL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Cada vez es más habitual encontrar alumnos y alumnas con discapacidad realizando estudios superiores en las universidades españolas. Numerosas investigaciones apoyan que la actitud de los compañeros y compañeras hacia las personas con discapacidad juega un papel importante en la integración de las mismas. Por ello le pedimos que intentes responder a este cuestionario de forma honesta, con la seguridad de que tus respuestas serán totalmente anónimas y únicamente se utilizarán para los fines de esta investigación.

El cuestionario consta de dos partes con diferentes preguntas, procura contestar a todas, incluso a aquellas que no se ajusten a tus circunstancias concretas. No existen respuestas buenas o malas, cada opción indica simplemente formas diferentes de pensar. En caso de duda entre varias opciones, señala la que más se acerque a tu forma de pensar. Marca las respuestas **con una X en el recuadro** correspondiente o **escribe** la respuesta en las líneas reservadas para ello.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

PRIMERA PARTE

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad

- 1. Menos de 20
- 2. De 21 a 25
- 3. De 26 a 30
- 4. Más de 31

2. Género

- 1. Hombre
- 2. Mujer

3. Facultad o Escuela

4. Matriculado en la titulación de

5. Curso (con el mayor número de asignaturas)

- 1. Primero
- 2. Segundo
- 3. Tercero
- 4. Cuarto
- 5. Quinto

6. ¿Tienes o has tenido algún tipo de contacto con personas con discapacidad?

- 1. Si
- 2. No

7. En el caso de haber tenido en tus clases compañeros o compañeras con discapacidad, señala en qué niveles (puedes señalar más de una opción)

- 1. Primaria
- 2. ESO
- 3. Bachiller
- 4. FP/Ciclos
- 5. Universidad

SEGUNDA PARTE

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD-FORMA G (Verdugo, Arias y Jenaro 1994)

Tu tarea, consiste en opinar si estás de acuerdo o no con cada una de las frases que se te presentan a continuación. Sólo tienes que leerlas con rapidez y poner una X en el recuadro correspondiente, teniendo en cuenta que los significados de las opciones son:

| | | | |
|-----------|--------------------------------------|-----------|---|
| MA | Estoy muy de acuerdo | PD | Estoy parcialmente en desacuerdo |
| BA | Estoy bastante de acuerdo | BD | Estoy bastante en desacuerdo |
| PA | Estoy parcialmente de acuerdo | MD | Estoy muy en desacuerdo |

| | MA | BA | PA | PD | BD | MD |
|--|----|----|----|----|----|----|
| 1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas. | | | | | | |
| 2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad. | | | | | | |
| 3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad. | | | | | | |
| 4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples. | | | | | | |
| 5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente. | | | | | | |
| 6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema. | | | | | | |
| 7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños. | | | | | | |
| 8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado. | | | | | | |
| 9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona. | | | | | | |
| 10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad. | | | | | | |
| 11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad. | | | | | | |
| 12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas. | | | | | | |
| 13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona. | | | | | | |
| 14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean. | | | | | | |
| 15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales. | | | | | | |
| 16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes. | | | | | | |

| | MA | BA | PA | PD | BD | MD |
|---|----|----|----|----|----|----|
| 17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar. | | | | | | |
| 18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor. | | | | | | |
| 19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales. | | | | | | |
| 20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables. | | | | | | |
| 21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores. | | | | | | |
| 22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales. | | | | | | |
| 23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos. | | | | | | |
| 24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces. | | | | | | |
| 25. No quiero trabajar con personas con discapacidad. | | | | | | |
| 26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad. | | | | | | |
| 27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona. | | | | | | |
| 28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales. | | | | | | |
| 29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes. | | | | | | |
| 30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal. | | | | | | |
| 31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas. | | | | | | |
| 32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas. | | | | | | |
| 33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera. | | | | | | |
| 34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema. | | | | | | |
| 35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos. | | | | | | |
| 36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales. | | | | | | |
| 37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad. | | | | | | |