

La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho. Percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad

Carmen María Hernández Garre¹, María del Mar Fernández Martínez², José Juan Carrión Martínez³ y Borja Avilés Soler⁴

Recibido: Mayo 2018 / Evaluado: Diciembre 2018 / Aceptado: Enero 2019

Resumen. La inclusión socioeducativa efectiva de estudiantes con discapacidad supone para la universidad uno de los grandes retos a los que debe hacer frente, por lo que se requiere la aceptación y el reconocimiento de toda la comunidad universitaria. En este sentido, para dar continuidad a investigaciones precedentes en otros países europeos, se plantea el presente estudio en el contexto portugués con la finalidad de analizar las concepciones que el alumnado tiene acerca de la inclusión de sus compañeros con discapacidad. Los participantes fueron 173 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Minho (Portugal). Los resultados, organizados según las categorías de análisis sobre indicadores de atención a la discapacidad en la universidad, indican una actitud positiva hacia este grupo. No obstante, se pone de manifiesto la necesidad de introducir mejoras relativas a la adaptación de la metodología y recursos, así como sobre la disponibilidad de los medios necesarios para su participación de forma activa en la vida universitaria.

Palabras clave: educación inclusiva; diversidad; universidad, discapacidad, actitudes.

[en] Socio-educational inclusion in the University of Minho. Perceptions and attitudes about students with disabilities

Abstract. The effective socio-educational inclusion of students with disabilities represents one of the major challenges facing universities, which requires the acceptance and recognition of the entire university community. In this sense, in order to continue previous research in other European countries, the present study is presented in the Portuguese context with the purpose of analyzing the conceptions that students have about the inclusion of their peers with disabilities. The participants were 173 students from the Faculty of Education Sciences and Psychology of the University of Minho (Portugal). The results, organized according to the categories of analysis on indicators of attention to the disability in the university, indicate a positive attitude towards this group. However, there is a need to make improvements regarding the adaptation of the methodology and resources, as well as the availability of the necessary means for their active participation in university life.

Keywords: inclusive education; diversity; university; disability; attitudes.

¹ Universidad de Almería (España)
E-mail: cmhgarre@ual.es

² Universidad de Huelva (España)
E-mail: mar.fernandez@dstso.uhu.es

³ Universidad de Almería (España)
E-mail: jcarrion@ual.es

⁴ Universidad de Almería (España)
E-mail: borja5483@hotmail.com

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Diseño y participantes. 2.2. Instrumentos. 2.3. Procedimiento. 3. Resultados. 3.1. Adaptaciones curriculares. 3.2. Aceptación. 3.3. Formación de los miembros de la comunidad universitaria. 3.4. Servicios universitarios. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas

Como citar: Hernández-Garre, C.M.; Fernández-Martínez, M.M.; Carrión-Martínez, J.J. y Avilés-Soler, B. La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho. Percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1097-1112.

1. Introducción

Actualmente, la atención a la diversidad se ha convertido en una demanda educativa y social generalizada en la totalidad de los contextos. Si bien en sus orígenes el ámbito de la discapacidad fue más atendido en la etapa de educación primaria o básica (Santos, Gonçalves, Ramos, Castro y Lomeo, 2015), en la que se volcó la atención administrativa en cuanto a recursos y la promoción de una enseñanza individualizada, en pleno siglo XXI, la demanda de un currículo adaptado a través del impulso de las capacidades de cada estudiante, así como su formación integral en todas las facetas, abarca hasta el ámbito universitario.

Aunque el desarrollo de la educación inclusiva en la universidad no ha sido tan intenso como en los niveles de enseñanza anteriores (Echeíta Sarrionandía, 2016), recientemente se han publicado algunos trabajos desde diferentes perspectivas como las dificultades de adaptación a la enseñanza de los estudiantes con discapacidad (Álvarez Pérez, Alegre de la Rosa y López Aguilar, 2012), la discapacidad intelectual (Izuzquiza y Rodríguez, 2016) o la aplicación del diseño universal a la educación universitaria, entre otros temas. No obstante, continúa haciéndose patente la necesidad de una mayor profundización sobre la inclusión en Educación Superior, teniendo muy presente que es en el ámbito de la educación superior donde se puede hacer más visible la concepción de que las causas de la discapacidad no son tanto referidas al sujeto sino más bien al sistema social (Barton, 1999; Oliver, 1999; Hughes y Paterson, 2008). Es decir, encontramos un enfoque de discapacidad en la que la inclusión es un cuestión de derechos humanos, y es uno de los retos del desarrollo de las políticas públicas para una educación inclusiva eficaz en esta etapa (Chung, 2017; Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves y Ferreira, 2013).

La atención a la diversidad en las aulas ha sido uno de los retos planteados en la mayor parte de los sistemas educativos, apoyado por diferentes organizaciones internacionales tales como UNICEF, UNESCO y ONU (Maia, Agudo y Fombona, 2015), procurando la universalización de la enseñanza y el derecho a la educación para todos. Al reflexionar sobre la situación problemática de la homogeneización en los contextos educativos y en la sociedad, crece en gran medida el deseo de abordar la diversidad y el respeto a las diferencias, lo que motiva, una vez más, a enfatizar la importancia de la inclusión como un derecho humano (Victoria Maldonado, 2013).

En este sentido, atendiendo al principio de educación inclusiva vista desde un enfoque social como los desarrollan Barton (1999, 2009) o Hughes y Paterson (2008), se requiere de las instituciones educativas la promoción de prácticas que respondan a las necesidades de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo y que garanticen su acceso de acuerdo a sus especificidades (García, Rodrigo y Mori, 2011). La inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad en la enseñanza

superior requiere un conocimiento lo más amplio posible sobre el proceso de acceso, permanencia y egreso, así como sobre las ideas y percepciones que se generan sobre su atención en el contexto universitario, ya que constituirá el primer paso hacia el establecimiento de mejoras tanto en la propia institución como en sus actores. De esta manera, se contribuirá al incremento de resultados positivos para todo el alumnado (Operti y Brady, 2011).

A nivel universitario, el establecimiento de una atención a la diversidad efectiva está produciendo diferencias entre los diversos países europeos, similares a las que se produjeron en la promoción de la integración en el resto de niveles educativos. De ahí la pertinencia de tomar en consideración uno de los contextos europeos (Portugal), que desde los años noventa consolidó un proyecto muy significativo hacia la integración, al igual que países como España, Italia, Reino Unido o Dinamarca.

Desde hace tiempo, la legislación portuguesa asumió la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y se impulsaron iniciativas legislativas con propuestas concretas. Así, los cambios en Portugal se iniciaron también desde la integración con experiencias en la década de los cuarenta y los sesenta con nuevas iniciativas estatales hasta llegar a los noventa en que supuso una óptima consolidación ratificando la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Lissi et al., 2009). En este periodo, la legislación más determinante fue la promulgación de dos decretos leyes, en primer lugar, el Decreto Ley 35/90, de 25 de Enero, y en segundo lugar, el Decreto Ley 319/91 de 23 de Agosto. Éste último, estaba específicamente dirigido a la población *especial* y establecía una serie de medidas que el centro escolar debía adoptar en su organización y funcionamiento para aliviar las dificultades de integración del alumnado con necesidades educativas especiales, orientado a la promoción académica. Se hizo definitiva así, la denominación necesidades educativas especiales (NEE) sustituyendo a la designación de estudiantes con discapacidad, abarcando, además, a los estudiantes cuyo éxito podría verse mermado por motivos familiares, socio-culturales, étnicos, lingüísticos, etc. (Molina y Ramalho, 2015).

Asimismo, en consonancia con los postulados teóricos que se iban generando desde finales de los noventa (Barton, 1999; Hughes y Paterson, 2008; Oliver, 1999), se sentaron las bases de la inclusión, al valorar la diversidad del aula desde la consideración de las características del alumnado y la situación educativa, de manera que ambas deben ser tomadas en cuenta para explicar y entender el aprendizaje (Abreu, Antunes y Almeida, 2012; Hernández, Gutiérrez, Luque, Fernández, y Avilés, 2017). Por lo tanto, se hace necesaria la promoción de mecanismos que contribuyan a desarrollar sistemas educativos más inclusivos, concretamente en la universidad.

Las pautas sobre educación inclusiva que actualmente están vigentes en el contexto portugués, responden a las NEE de carácter permanente, es decir, las dificultades inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que da lugar al desarrollo de servicios especializados para promover el potencial biopsicosocial de los estudiantes (Pires, 2014). Con todo, un aspecto que llama especialmente la atención es la carencia legal del alumnado con NEE en Educación Superior (Abreu et al., 2012) ya que la legislación que rige la educación especial portuguesa no considera a este tipo de alumnado, quedando desprovistos de atención legal desde la administración educativa portuguesa. Por tanto, la inexistencia de una política nacional en educación superior en este ámbito implica el desarrollo individual de protocolos de actuación de acuerdo con la propia percepción que sobre NEE tengan los máximos dirigentes de las diferentes instituciones superiores, lo que de alguna forma evi-

dencia el todavía escaso impacto del enfoque social en la educación superior, que debiera representar una respuesta inclusiva integral como un derecho humano a los problemas de discapacidad vistos como diversidad funcional (Romañach Cabrero y Palacios Rizzo, 2008).

Por otro lado, respecto al acceso de las personas con discapacidad a la educación superior, ha ido aumentando considerablemente en los últimos años por lo general en los países de nuestro entorno (Faria, 2012; Nava-Caballero, 2012; Santos et al., 2015; Santos y Tavares, 2016). En el caso de Portugal, aunque es notorio el número de estudiantes con NEE que ingresan en la enseñanza superior, todavía representa una población muy escasa si se compara con las cifras generales de los estudiantes que entran en la universidad. Según García et al. (2011), estos datos son resultado de la segregación y discriminación sufridos por las personas con NEE a lo largo de la historia. Se observa una cierta paradoja de la inclusión frente a la exclusión en los sistemas educativos, pues mientras la inclusión universaliza el acceso a los mismos, la exclusión pasa factura a las personas y grupos que no encajan en la homogeneización de las normas establecidas por este sistema educativo (García et al., 2011).

Otro dato a considerar es que a pesar de estar disponible un 2% de plazas para las personas con NEE, solamente un 0.2% de estos jóvenes entra en la educación superior portuguesa (Santos et al., 2015). En este sentido, el proceso de integración en Portugal no está exento de críticas, reflejo de factores como la escasez de financiación por parte de organismos públicos, una inadecuada formación del profesorado y sus actitudes y pensamientos acerca de la inclusión educativa o la insuficiente implicación del resto de la comunidad universitaria (Molina Jaén y Panao Ramalho, 2015; Suriá Martínez, Bueno Bueno y Rosser Limiñana, 2011). Igualmente, una de las principales barreras para la inclusión del alumnado en el aula y la atención a la diversidad del alumnado se identifica en la actitud y pensamiento tanto del profesorado como el resto de la comunidad educativa (Watzlawick, 2011). Del mismo modo, la actitud de los estudiantes sin discapacidad ante los alumnos con discapacidad resulta crucial, siendo aún más significativo cuando los alumnos no discapacitados son, precisamente, aquellos estudiantes que eligen titulaciones que, en un futuro, están dirigidas a la rehabilitación o atención de estas personas para su inclusión social, educativa y laboral (Nowicki, 2006).

Al mismo tiempo, son muchos los autores que conciben las ideas y actitudes hacia las personas con discapacidad como un aspecto fundamental en su éxito en los procesos de integración y en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Bueno, 2010; González, 2008; Hughes et al., 2001; Krahé y Altwasser, 2006; Piercy, Wilton y Townsend, 2002; Solesvik, Westhead, Kolvereid y Matlay, 2012; Werner y Grayzman, 2011). La inclusión educativa de las personas con discapacidad depende en gran medida de las actitudes del profesorado y del grupo de iguales (Bueno, 2010; Luque, Carrión y Fernández, 2017; Navas, Torregrosa y Mula, 2004; Rillota y Nettelbeck, 2007) ya que, como señalan Flórez, Aguado y Alcedo (2009, p.85) “las actitudes de los compañeros y pares de las personas con discapacidad tienen un efecto importante no sólo en el desarrollo del autoconcepto del propio sujeto con discapacidad, sino también en su proceso de socialización”. En particular, se precisa un entorno favorable entre los compañeros con quien los jóvenes con discapacidad han de compartir aulas (Ajuwon et al., 2012; Novo-Corti, 2010).

Así, se pueden reseñar diferentes investigaciones que estudian concepciones y actitudes de estudiantes universitarios hacia personas con discapacidad (García-Fer-

nández, Inglés, Vicent, González y Mañas, 2013; Moneo Estany y Anaut Bravo, 2016; Muñoz-Cantero, Novo-Corti y Espiñeira-Bellón, 2013; Pérez Serrano, 2017). realizadas todas ellos a nivel nacional. También, destaca el realizado por Sánchez Palomino (2009) en la Universidad de Almería (España) analizando las ideas y actitudes de los diversos sectores de la comunidad educativa (incluidos los estudiantes sin discapacidad) o como los llevados a cabo en el contexto europeo por Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres (2013) y Santos et al. (2015) en Italia y Portugal respectivamente, siendo este último de corte cualitativo. Igualmente es destacable el trabajo realizado a nivel internacional por Guzmán Zamora y Sánchez Palomino (2011) en Tlaxcala (México).

En consecuencia, dada la relevancia actual del fenómeno de las actitudes hacia la discapacidad, el interés suscitado desde la investigación y ante la ausencia de estudios descriptivos en el contexto portugués en relación con la educación superior, surge la necesidad de llevar a cabo el presente estudio cuya finalidad se centra en el análisis y descripción de la situación actual de la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad, desde la perspectiva del alumnado de la Universidad de Minho (Braga) avanzando así en el conocimiento de la realidad sobre la temática.

2. Método

2.1. Diseño y participantes

Teniendo en cuenta la necesidad de realizar un análisis en y desde la propia práctica donde se desarrolla la atención educativa a estudiantes en la Universidad de Minho, se ha desarrollado esta investigación desde un enfoque caracterizado por la recogida y el análisis cuantitativo.

La utilización de este tipo de análisis constituye el procedimiento adecuado para hallar información cuando aún no está disponible y también es el medio para conocer el comportamiento de las personas encuestadas sobre la información solicitada descriptivo (Albert Gómez, 2009; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; McMillan y Schumacher, 2012; Pagano, 2009). Como señalan Bisquera Alzina (2004) y Cantón Mayo, Valle Flórez y Arias Gago (2008) la información recabada ayuda a la toma de decisiones. Se trata de una técnica muy extendida en la investigación social para la obtención de datos a través de cuestionarios de opinión dirigidos a un grupo de personas (Goetz y LeCompte, 2010), permitiendo su transcripción a valores numéricos que se pueden tratar estadísticamente y describir así los resultados.

En coherencia con el diseño metodológico adoptado y atendiendo a la finalidad de esta investigación, la muestra ha sido obtenida de forma incidental u ocasional (Alaminos Chica y Castejón Costa, 2006; McMillan y Schumacher, 2012) aprovechando la propia colaboración investigadora en estancia desarrollada en Braga (Portugal), estando integrada por estudiantes que voluntariamente colaboraron en la cumplimentación del cuestionario.

Así, participaron en esta investigación un total de 173 estudiantes matriculados en la Universidad de Minho (Portugal), en diferentes titulaciones y cursos de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. En la Tabla 1, se muestra la distribución del alumnado según género, edad, titulación y curso.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	31	17.9%
Mujer	142	82.1%
Edad	Frecuencia	Porcentaje
18-22	131	75.7%
23-28	29	16.8%
29-34	9	5.2%
35-40	1	0.6%
41-52	3	1.7%
Titulación	Frecuencia	Porcentaje
Educación Básica/Primaria	58	33.5%
Psicología	90	52.0%
Máster MEPEEB	25	14.5%
Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º curso	27	15.6%
2º curso	63	36.4%
3º curso	58	33.5%
Máster/Mestrado	25	14.5%

2.2. Instrumentos

La técnica empleada ha sido el cuestionario como una herramienta esencial dentro del método de encuesta (Alaminos Chica y Castejón Costa, 2006; Bernal Pablo, 2018). En concreto, para la realización de este trabajo se empleó un cuestionario ya utilizado anteriormente por Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres (2013) y Sánchez Palomino (2009) en la Facultad de Educación de la Universidad de Bolonia (Italia) y en la Universidad de Almería (España). El instrumento ofrece una escala en la que los encuestados deben responder, a través de una escala Likert, con cuatro opciones de respuesta sobre su estimación en los grados (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) De acuerdo o (4) Totalmente de acuerdo.

La escala responde a una serie de ítem que representan los factores determinantes para conocer la *percepción del alumnado de la Universidad de Minho hacia la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad* en dicha universidad. El cuestionario incluyó un total de 40 ítems y está conformado por 4 dimensiones (Tabla 2) propuestas desde una validez de contenido (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) sobre la base de trabajos previos de Carrión Martínez (2001), Sánchez Palomino (2009) o Guzmán Zamora y Sánchez Palomino (2011), siendo compatible con otros cuestionarios como los que recogen Herrán Gascón, Paredes Labra y Monsalve Treskow (2017) o Álvarez Castillo y Buenestado Fernández (2015). Así mismo, este instrumento ha permitido recoger la información de manera rápida y con bajos costos materiales y humanos.

Tabla 2. Categorías de análisis y asignación de ítem

Categorías	Definición de categorías	Ítems
A. Adaptaciones curriculares	Ideas y actitudes que tienen los estudiantes sobre las adaptaciones curriculares para el alumnado con discapacidad de la Universidad de Minho (Portugal).	1, 3, 7, 9,15, 20, 24, 25, 26, 34
B. Aceptación	Ideas y actitudes que poseen los estudiantes hacia el alumnado con discapacidad y su integración en la Universidad de Minho (Portugal).	2, 4, 5, 6, 17, 21, 23, 29
C. Formación de los miembros de la comunidad universitaria	Ideas y actitudes que tienen los estudiantes sobre los aspectos relativos a la formación que reciben los miembros de la comunidad universitaria para la integración del alumnado con discapacidad.	8, 10, 12, 32, 35, 36, 37, 39
D. Servicios universitarios	Ideas y actitudes que tienen los estudiantes sobre los servicios universitarios para favorecer la integración del alumnado con discapacidad.	11, 13, 14, 16, 18, 19, 22, 27, 28, 30, 31, 33, 38, 40

Nota: Adaptado de Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres (2013)

2.3. Procedimiento

La recogida de información se realizó en las tres primeras semanas de inicio del segundo semestre del curso académico 2016/17. El cuestionario se administró en horario de mañana y tarde de forma colectiva al alumnado asistente por especialidades. Una vez dadas las instrucciones y aclaradas las dudas, los estudiantes cumplimentaron y entregaron en el aula la prueba bajo condiciones de confidencialidad. El tiempo empleado en cumplimentar dicho cuestionario fue aproximadamente de 10-15 minutos por cada grupo/aula.

2.4. Análisis de los datos

Para la estructuración y análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 22.0. Se realizó un estudio descriptivo consistente en el análisis de la información porcentual proporcionada por el instrumento, ya que el fin era el de describir sistemáticamente hechos y características de la una población dada de forma objetiva y comprobable (Balluerka y Vergara, 2002). El análisis descriptivo se realizó mediante un estudio de frecuencias, porcentajes y medias.

3. Resultados

Los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario se organizan en primer lugar en torno a la información que hace referencia al género y edad de los participantes, así como el curso y la titulación en la que estaban matriculados. Además, se recoge información acerca de la presencia pasada o actual de compañeros con discapacidad, el tipo de discapacidad y si habían recibido algún tipo de información de la propia Universidad sobre su presencia.

Como se puede observar en la Tabla 1 predomina el género femenino con un 82.1%, frente al masculino (17.9%), lo que aun estando condicionado por la propia configuración de los sujetos como una muestra de oportunidad (McMillan y Schumacher, 2012), pone de manifiesto la alta feminización de las carreras que aportan los sujetos de la muestra (San Román Gago, 2010). En lo que se refiere a la edad, la mayoría de los estudiantes tenía edades comprendidas entre 18 y 22 años (75.7%) y un menor porcentaje (16.8%), entre 23 y 28.

En cuanto a la titulación y curso en el que los estudiantes se encontraban matriculados, el 33.5% (n=58) eran de tercer curso de la titulación de la Licenciatura em Educação básica, un 15.6% (n=27) y 36.4% (n=63) se encontraban en primer y segundo curso de la Licenciatura em Ciência Psicológica, respectivamente. Por último, el 14.5% (n=25) eran estudiantes del Máster em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEEB).

De otra parte, en las Tablas 3 y 4 se resumen los datos que reflejan el grado de contacto que los estudiantes de la muestra han tenido en su devenir con compañeros con discapacidad.

Observamos que la mayor parte ha tenido contacto, pero no fueron informados por la universidad.

Tabla 3. Presencia actual/pasada de compañeros con discapacidad de la Universidad de Minho

Presencia actual/pasada en clase de compañeros con discapacidad	Frecuencia	Porcentaje
Sí	104	60.1%
No	69	39.9%
Información de la Universidad de Minho presencia de compañeros con discapacidad	Frecuencia	Porcentaje
Sí	2	1.2%
No	171	98.8%

Tabla 4. Tipo de discapacidad de estudiantes en clase

Tipo de discapacidad de estudiantes en clase	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	69	39.9%
Física	95	54.9%
Psíquica	5	2.9%
Auditiva	3	1.7%
Visual	1	0.6%

También se ha realizado un análisis descriptivo de los ítem que conforman el cuestionario, agrupados según las cuatro categorías de las que consta.

Para proceder al análisis de los datos con carácter descriptivo, se han transformado los cuatro niveles de respuesta a los ítem del cuestionario en puntuaciones numéricas, así “totalmente en desacuerdo” se corresponde con una puntuación de 1, “en desacuerdo” con 2, “de acuerdo” con 3 y “totalmente de acuerdo” con 4. Asimismo, se han establecido dos valores con el fin de dicotomizar las cuatro opciones de respuesta: a) rechazo: que engloba las respuestas 1 (totalmente en desacuerdo) y 2 (en desacuerdo); b) aceptación: que se refiere a las respuestas 3 (de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). En el análisis de los datos obtenidos se han utilizado estadísticos descriptivos tales como la media y la desviación típica.

A continuación se analizan los datos en función de la agrupación categorial de los ítem según ha sido establecida anteriormente (Tabla 5), relativas a la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Minho.

Tabla 5. Análisis descriptivo de los ítem que conforman el cuestionario

Categoría A. Adaptaciones curriculares			Categoría B. Aceptación			Categoría C. Formación de los miembros de la comunidad universitaria			Categoría D. Servicios universitarios		
Ítem	M	SD	Ítem	M	SD	Ítem	M	SD	Ítem	M	SD
1	2.47	0.75	2	2.87	0.87	8	2.57	0.74	11	2.57	0.74
3	2.88	0.75	4	1.90	0.80	10	1.46	0.60	13	1.46	0.60
7	2.85	0.81	5	3.02	0.67	12	1.70	0.67	14	1.70	0.67
9	2.45	0.78	6	1.57	0.67	32	2.21	0.76	16	2.21	0.76
15	1.99	0.61	17	1.74	0.70	35	2.05	0.68	18	2.05	0.68
20	2.47	0.67	21	2.56	0.75	36	2.17	0.83	19	2.17	0.83
24	2.55	0.83	23	1.60	0.61	37	2.19	0.79	22	2.19	0.79
25	2.47	0.73	29	2.43	0.70	39	2.10	0.81	27	2.10	0.81
26	2.64	0.69							28	2.57	0.74
34	2.11	0.76							30	1.46	0.60
									31	1.70	0.67
									33	2.21	0.76
									38	2.05	0.68
									40	2.17	0.83
Total M			Total M			Total M			Total M		
2.49			2.21			2.06			2.05		

3.1. Adaptaciones curriculares

En referencia a esta categoría se ha encontrado que la puntuación media general es de 2.49 (SD: 0.67), siendo este valor numérico prácticamente central entre la respuesta “en desacuerdo”(2) y la respuesta “de acuerdo”(3). Así, en el conjunto de los ítem que hacen referencia a esta categoría se aprecia una percepción central acerca de que los estudiantes con discapacidad tienen las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás universitarios (ítem 24) o que se tenga con ellos mayor flexibilidad en la exigencia para la adquisición de las competencias propias de la titulación (ítem 20). Igualmente, se mostraban contrarios a la idea de que la metodología (espacios, mobiliario, materiales, horarios, etc.) consideraba la atención a la diversidad por discapacidad (ítem 34) y sobre si se facilita el acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad. Además, un 89% de los encuestados manifestaba que los objetivos y contenidos eran idénticos para todos los estudiantes (ítem 7). No obstante, cuando se les preguntó sobre si la titulación alcanzada por los estudiantes con discapacidad garantizaba el conjunto de competencias para su ejercicio profesional, un 54.3 % mostraba estar de acuerdo con la afirmación, lo que no deja de ser preocupante pues, eso significa que casi la mitad de los encuestados consideran que los estudiantes con discapacidad no alcanzan con garantías el conjunto de competencias para el ejercicio profesional.

3.2. Aceptación

En cuanto a la categoría “aceptación”, la media general es de 2.21 (SD: 0.73) más próxima a la respuesta “en desacuerdo”. Así, se puede destacar que el 92.5% del alumnado se mostraba en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con que la existencia en las aulas de estudiantes con discapacidad dificulta el aprendizaje (ítem 6), igualmente, un alto porcentaje (86.7%) rechazaba la idea de que esta situación suponía problemas y dificultades (ítem 17). Por otra parte, un 59.5% de los encuestados se mostraba de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas beneficia a todos y todas (ítem 21) y con la existencia de comunicación entre compañeros, entendida ésta como uno de los apoyos esenciales para su integración en la universidad (48.0%, ítem 29).

3.3. Formación de los miembros de la comunidad universitaria

Con respecto a esta categoría, la media general es de 2.06 (SD: 0.74), siendo el ítem 10 el que más se ha acercado a la respuesta de “totalmente en desacuerdo” cuando se les preguntaba sobre si habían recibido algún asesoramiento o formación para facilitar la estancia en la universidad de personas con discapacidad (95.4%). En esta línea, un alto porcentaje (75.7%) del alumnado, rechazaba la idea de que los planes de estudio tenían en cuenta un considerable número de créditos para formar a los maestros en la atención a las discapacidades en el ámbito escolar (ítem 35). Resultados similares se obtuvieron cuando se les preguntaba sobre la existencia de planes o itinerarios específicos en el grado de especialización en atención al alumnado con discapacidad (ítem 36) y sobre si las diversas asignaturas se enfocaban para promover en el futuro la adaptación a situaciones de alumnado con discapacidad (ítem 37), mostrándose en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con estas afirmaciones con un 67.6% y un 68.2% respectivamente.

3.4. Servicios universitarios

Por último, en esta categoría se ha obtenido un valor promedio de 2.05 (*SD*: 0.70) un valor muy próximo a la respuesta “en desacuerdo”. Así, resulta destacable el alto porcentaje (71.7%) que se muestra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la existencia en la universidad de profesorado especializado para los estudiantes con discapacidad (ítem 13) o con la disponibilidad de medios suficientes en la Universidad para solventar cualquier tipo de adaptación en el acceso al currículo para estos estudiantes. Pero según el 42.8% la Universidad pone los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus compañeros (ítem 14). Por otra parte, un 65.9% piensa que no se incrementan los esfuerzos económicos para la atención a los estudiantes con discapacidad (ítem 22) y que los servicios culturales de la comunidad universitaria no están adaptados para este tipo de alumnado (71.7%). También se mostraban en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la existencia de la adaptación de la infraestructura de la universidad para las diversas discapacidades (60.7%).

4. Discusión y conclusiones

Analizar las actitudes del alumnado universitario hacia los estudiantes con discapacidad se presenta como una oportunidad para conocer cuál es la percepción en términos de integración educativa y social.

De esta manera, los resultados expuestos indican que existen actitudes positivas hacia este colectivo, coincidiendo en gran medida con las conclusiones obtenidas en otras investigaciones previas (Bortolini, Dourado y Almeida, 2018; Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres, 2013; Martins, Borges, y Gonçalves, 2017). Así, se pone de manifiesto la aceptación mayoritaria de dicho alumnado entre sus compañeros, considerando los beneficios para todos de su presencia en las aulas, aunque podemos señalar algún estudio como el de Varfolomeeva (2017) en donde las actitudes y aceptación es más dubitativa, con resultados menos concluyentes, o el de Herrera-Seda, Pérez-Salas y Echeíta (2016) que matizan las actitudes en función ciertas variables en un estudio llevado a cabo en Chile.

Por otro lado, en cuanto a las adaptaciones curriculares en la universidad, nuestros resultados reiteran una percepción negativa de los estudiantes hacia la adaptación de objetivos, contenidos y evaluación al no considerar la diversidad de los estudiantes con relación a estudios como los de Gutiérrez Cáceres (2016) en la Universidad de Almería, Guzmán Zamora y Sánchez Palomino (2011) en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, Lombardi, Murray Kowitt (2016), Mc Gregor et al. (2016) en universidades norteamericanas o Suriá Martínez et al. (2011) en la Universidad de Alicante. Una posible explicación al respecto se puede encontrar en la percepción sobre si las modificaciones puedan menoscabar la formación recibida como parecen temer casi el 50% de los estudiantes de nuestro estudio, sin concordancia con los demás estudios revisados que venimos citando. En este sentido, sería necesaria la formación del profesorado y la sensibilización de la comunidad universitaria dirigida a una participación plena de los estudiantes con discapacidad, ya que los resultados muestran la escasa formación o asesoramiento de la comunidad universitaria para facilitar la estancia de este colectivo en la universidad en

consonancia con los resultados de diferentes estudios (Allan, 2010; Izuzquiza y Rodríguez, 2016; Pérez Serrano, 2017; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014; Wai y Man, 2006).

Otro aspecto que incide en el proceso de inclusión educativa y social hace referencia a la propia institución universitaria. Así, en relación a la categoría referida a las ideas y actitudes que tienen los estudiantes sobre los servicios universitarios para favorecer la integración del alumnado con discapacidad, se puede destacar que la mayoría de los encuestados manifestaban la escasa disponibilidad de medios para atender a la diversidad, así como la carencia de una infraestructura adaptada para las diversas discapacidades reiterándose resultados como los que se resumen UNIVERSIA (2017) y en la mayor parte de los estudios precitados.

Si bien es cierto que existe la intención de hacer más respecto a la inclusión de estos estudiantes, frecuentemente las diferentes iniciativas se encuentran condicionadas por la escasez de fondos gubernamentales, por lo que afecta fuertemente la calidad con que las instituciones de educación superior apoyan a este colectivo (Valenzuela-Zambrano, Pano Ramalho, Chacón-López y López-Justicia, 2017). En el contexto portugués, objeto del estudio que presentamos, con un camino constitucional ya avanzado, sigue haciéndose patente la necesidad de un apoyo legislativo que pase porque los decretos que rigen la educación especial se hagan extensivos también a la educación superior, garantizando la protección que tienen otros niveles educativos. A pesar de que los propósitos institucionales avanzan en ese sentido, siendo patente la tendencia favorable en dicho contexto la integración del colectivo de estudiantes con discapacidad en la educación superior constituye una tarea aún en desarrollo en la Universidad de Minho, al igual que en otros contextos mencionados.

En definitiva, la institución educativa considerada como inclusiva debería proporcionar oportunidades de formación, permanencia y egreso a todo el alumnado independientemente de sus características, llevando a cabo las oportunas modificaciones tanto en su estructura como en su funcionamiento (Abreu et al., 2012).

Teniendo en cuenta los datos analizados que suponen una ampliación sobre la temática en una universidad europea diferente a la de estudios previos y que concuerdan con otros ya señalados en diversas universidades y geolocalizaciones como los de Gutiérrez Cáceres (2016), Guzmán Zamora y Sánchez Palomino (2011), Lombardi et al. (2016), Mc Gregor et al. (2016) o Suriá Martínez et al. (2011), sería conveniente analizar los planteamientos específicos que se están llevando a cabo para afrontar esta realidad, así como plantear propuestas de mejora sobre la integración educativa y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales relacionadas con la discapacidad. Igualmente, sería beneficioso establecer comparaciones respecto a otros contextos similares y sobre diferentes titulaciones, una línea en la que se continúa trabajando.

5. Referencias bibliográficas

- Abreu, M., Antunes, A. y Almeida, L. (2012). A Inclusão no Ensino Superior: Estudo exploratório numa Universidade Portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 19, 107-120.
- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L. y Mullins, F. E. (2012). General education pre-service teacher's perceptions of including students

- with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100-107.
- Alaminos Chica, A. y Castejón Costa, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante, España: Marfil-Universidad de Alicante.
- Albert Gómez, M.J. (2009). *Investigación educativa: claves teóricas*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 603-619.
- Álvarez Castillo, J. L. y Buenestado Fernández, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645.
- Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, O. M. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2). DOI: 10.7203/relieve.18.2.1992.
- Balluerka, N. y Vergara, A. I. (2002). Principales alternativas metodológicas y diseños en Psicología. Una perspectiva general. En N. Balluerka y A. I. Vergara (Coord.), *Diseños de investigación experimental en Psicología. Modelos y análisis de datos mediante el SPSS 10.0* (pp. 5-10). Madrid, España: Pearson Educación.
- Barton, L. (Comp.) (1999). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Morata.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de inclusividad: observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Bernal Pablo, P. (2018). *La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación*. Madrid, España: La Muralla.
- Bortolini, R., Dourado, F.O. y Almeida, I. (2018). Inclusión en la enseñanza universitaria: percepción de docentes de una institución pública del interior del estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 127-134. .
- Bueno, A. (2010). Una mirada ilusionada al futuro de los Servicios de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad. Buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad. En A. Bueno (Coord.), *Buenas prácticas durante los estudios universitarios en la recepción de la información* (pp. 10-33). Alicante, España: CEE Limencop.
- Cantón Mayo, I., Valle Flórez, R.E. y Arias Gago, A.R. (2008). Calidad de la docencia Universitaria: Procesos clave. *Educación Siglo XXI*, 26, 121-160.
- Carrión Martínez, J.J. (2001). *La integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga, España: Aljibe.
- Chung, E.B (2017). Diversity and inclusion: The balancing act between governing boards and college or university administration. En R. Thompson-Miller, y K. Ducey (Eds.), *Systemic Racism: Making Liberty, Justice, and Democracy Real* (pp. 79-109). New York, USA: Palgrave-MacMillan.
- Duarte, E., Rafael, C., Filgueiras, J., Neves, C. y Ferreira, M. (2013). Estudio de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 289-300.
- Echeíta Sarrionandía, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa." Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-10.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Faria, C. (2012). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior: Estudo exploratório sobre a percepção dos docentes* (Tesis doctoral). Universidade da Madeira, Portugal.

- Flórez, M.A., Aguado, A.L. y Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
- García, D., Rodríguez, C. y Mori, N. (2011). Inclusão no Ensino Superior: O olhar do aluno. En M. C. Marquezine (Coordinación), *Atas do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial* (pp. 574-583), Londrina, Brasil.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C., Vicent, J., González, C. y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis temático y bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 139-166.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2016). Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la UAL. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 35-49.
- Guzmán Zamora, J. y Sánchez Palomino, A. (2011). *La integración Educativa y Social de Estudiantes con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior del Estado de Tlaxcala (México)*. Tlaxcala, México: Universidad de Tlaxcala.
- Herrán Gascón, A.D.L., Paredes Labra, J. y Monsalve Treskow, D. V. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 913-928. DOI: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947.
- Hernández, C.M., Gutiérrez, R., Luque, A., Fernández, M.M. y Avilés, B. (2017). Innovaciones para la mejora de la escuela inclusiva: aspectos metodológicos y organizativos. En Rodríguez-Martín, A. (Comp), *Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades* (pp.1881-1887). Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Herrera-Seda, C.M., Pérez-Salas, C.P. y Echeíta, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad. Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9 (5), 49-64.
- Hughes, C., Copeland, S.R., Guth, C., Rung, L.L., Hwang, B., Kleebe, G. y Strong, M. (2001). General education students perspectives on their involvement in a High School peer buddy program. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 343-356.
- Hughes, H. y Paterson, K. (2008). El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo. Hacia una sociología del impedimento. En L. Barton, (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp.107-123). Madrid, España: Morata.
- Izuzquiza, D. y Rodríguez, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promotor (UAM-PRODÍ, España). *Siglo Cero*, 47 (4), 27-43.
- Krahé, B. y Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69.
- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Pedrals, N. (2009). Inclusión y discapacidad en contextos universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 306-324.
- Lombardi, A., Murray, C. y Kowitt, J. (2016). Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(1), 1-13. DOI: 10.3233/JVR-150776.
- Luque, A., Carrión, J.J. y Fernández, M.M. (2017). Competencias docentes para la atención a la diversidad. En J.C. Núñez, M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Molero, J.J. Gázquez, A.B. Barragán, M.M. Simón y C.M. Hernández (Comps), *Perspectivas psicológica y educativa de las Necesidades Educativas Especiales* (pp. 158-164). Almería, España: SCINFOPER.

- Luque de la Rosa, A. y Gutiérrez Cáceres, R. (2013). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 153-175. DOI: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41344.
- Maia, M., Agudo, S. y Fombona, J. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27, 44-50. DOI: 10.1016/j.magis.2015.05.003.
- Martins, M.H., Borges, M.L. y Gonçalves, T. (2017). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. DOI: 10.1080/13603116.2017.1377299.
- McGregor, K. K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M. y Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 90-102. DOI: 10.1111/ldr.p.12102.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2012). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson.
- Molina Jaén, M. D. y Pano Ramalho, A. (2015). Estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en España y Portugal. *Exedra - Revista Científica*, 3, 255-272. Disponible en <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/12/00-Final-completo-22-02.pdf>.
- Moneo Estany, B. y Anaut Bravo, S. (2016). La inclusión socioeducativa en la Universidad Pública de Navarra. Ideas y actitudes del alumnado hacia sus iguales con discapacidad. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós y C. Gimeno (coord.), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. La Rioja, España: Universidad de la Rioja. Disponible en https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC196.pdf.
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I. y Rebollo-Quintela (2013). Análisis de las actitudes de los jóvenes trabajadores del sector textil hacia la discapacidad: diferencias por razón de género. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1) 93-115.
- Nava-Caballero, E. M. (2012). El acceso y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 293-316.
- Navas, L., Torregrosa, G., y Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19(2), 159-171.
- Novo-Corti, I. (2010). Attitudes toward disability and social inclusion: An exploratory analysis. *European Research Studies Journal*, 13(3), 83-107.
- Nowicki, E.A. (2006). A cross-sectional multivariate análisis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), (1994). *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España: Fresno. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.
- Oliver, M. (1999). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid, España: Morata.
- Operti, R. y Brady, J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *Prospects*, 41(3), 459-472. DOI:10.1007/s11125-011-9205-7.
- Pagano, R. R. (2009). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. México D.F., México: Cengage Learning.
- Piercy, M., Wilton, K. y Townsend, M. (2002). Promoting the Social Acceptance of Young Children with Moderate-Severe Intellectual Disabilities Using Cooperative-Learning Techniques. *American Journal on Mental Retardation*, 107(5), 352-360.
- Pires, F. (2014). *Manual de Intervenção e Apoio à Educação Especial*. Madrid, España: Burbok.
- Rillota, F. y Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 19-27.

- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
- Romanach Cabrero, J. y Palacios Rizzo, A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(2), 37-47.
- San Román Gago, S. (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3(3), 376-387.
- Sánchez, A. y Carrión, J. J. (2015). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: Ideas y Actitudes sobre su integración Educativa y Social. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 329-341.
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L. y Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 251-270.
- Santos, E. y Tavares, M. (2016). Desafios históricos da inclusão: Características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(62), 1-21. DOI: 10.14507/epaa.v24.2260.
- Pérez Serrano, E.A. (2017). La inclusión como un proceso por el sistema educativo: Experiencias de inclusión en la Universidad de Holguín, Cuba. *Educação e Sociedade*, 38(138), 81-98.
- Solesvik, M. Z., Westhead, P., Kolvereid, L. y Matlay, H. (2012). Student intentions to become self-employed: The Ukrainian context. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 19(3), 441-460.
- Suriá Martínez, R., Bueno Bueno, A. y Rosser Limiñana, A. M. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas*, 18, 75-90.
- UNIVERSIA (2017). *Universidad y discapacidad. III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Madrid, España: Fundación UNIVERSIA.
- Valenzuela-Zambrano, B., Pano Ramalho, A. P., Chacón-López, H. y López-Justicia, M^a D. (2017). Alumnado con discapacidad en Educación Superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *Dedica. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 11, 47-60.
- Varfolomeeva, Z. (2017). Russian students' attitude towards the inclusion of students with special educational needs into the university educational process. *Man in India*, 97 (16), 253-261.
- Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.
- Wai, K. y Man, D. (2006). Attitudes toward people with disabilities: A comparison between health care professionals and students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(2), 155-160.
- Watzlawick, J. (2011). *As (im)possibilidades da inclusão na Educação Superior* (Tesis doctoral). Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
- Werner, S. y Grayzman, A. (2011). Factors influencing the intention of students to work with individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2502-2510.