

# Actitudes de Profesores y Estudiantes de Universidades y Escuelas Superiores de Portugal hacia las Personas con Discapacidad

## RESUMEN

Las actitudes destacan de entre los diversos factores favorables a la inclusión de las personas con discapacidad. Este trabajo ha tenido como objetivos: adaptar y determinar la validez de una escala de actitudes hacia la discapacidad; conocer cómo son las actitudes de profesores y alumnado de escuelas superiores y universidades de Portugal hacia las personas con discapacidad, para ello se utilizó la Escala de Actitudes (EAPD) forma G; conocer si las actitudes cambian según las variables independientes: edad, sexo, ... y proponer cambios y mejoras para la inclusión. La escala EAPD presentó un alto nivel de fiabilidad (estabilidad y consistencia interna). El Alfa de Cronbach obtenido en la muestra piloto (n=100) fue .86, en la muestra de alumnos (n=454) fue .92 y en la muestra de profesores (n=123) .93. Se clasificaron las actitudes en actitudes positivas, neutras y negativas: las actitudes positivas se puntuaron en el intervalo [1,2]; las actitudes neutras en el intervalo ]2, 4[ y las actitudes negativas en el intervalo [4,6]. Los resultados señalan que en contextos universitarios existen actitudes positivas, sin embargo, existe una presencia de actitudes neutras y negativas, importante.

**Palabras clave:** Discapacidad, Inclusión, Actitudes, Educación Superior.

## 1. INTRODUCCIÓN

La inclusión es un proceso que se inició a mediados del siglo XX en diversos países con el fin de incluir en el contexto escolar a todo el alumnado, sin excepciones, independientemente de sus necesidades (discapacidad, altas capacidades, minorías étnicas, religiosas, etc.). Uno de sus objetivos es que todos los estudiantes se sientan parte de dicho contexto (Batista et al., 2016). En este proceso la UNESCO (2017) señala dos conceptos clave interrelacionados que son importantes en el trabajo que se presenta: *inclusión* y *equidad*, el primero como un proceso para reducir y/o eliminar los obstáculos que limitan la presencia, la participación, el progreso y el aprendizaje de cada estudiante, y el segundo, mismas oportunidades para todos, lo que conlleva que cada estudiante alcance su máximo desarrollo; ambos son conceptos dinámicos, que implican una identificación y respuesta en función de la persona y del contexto (Ainscow & Miles, 2008).

Maria de Lurdes Nunes  
Fernandes <sup>i</sup>,  
Agrupamento de Escolas  
Abade de Baçal,  
Portugal.

María Isabel Calvo  
Álvarez <sup>ii</sup>,  
Universidad de  
Salamanca, España.

El recorrido ha sido largo y difícil, desde la exclusión escolar y social, pasando por la integración, únicamente como presencia física en las escuelas o en centros especiales, sin contar con las condiciones necesarias para el éxito escolar y social del alumnado en función de sus características e intereses. En este avance hacia la inclusión, el Informe Warnock (1978) fue de suma importancia porque en él se recoge por primera vez el concepto de “necesidades educativas especiales” que presenta dos características propias, hasta ahora no tenidas en cuenta: por un lado, su *carácter interactivo*, ya que las dificultades dependen tanto de las condiciones personales del alumnado como de las características del entorno en el que se desenvuelve y, por otro, el carácter relativo que señala que las dificultades no pueden establecerse ni con *carácter definitivo* ni de forma permanente. Otro hito significativo se inició con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), en la que se empezó a hablar de una “Escuela Para Todos”, que abrió una forma de ver y entender la escuela. La Declaración propone crear una Escuela para Todos basada en valores de respeto e igualdad de oportunidades, donde se valore la diversidad y lo que cada persona puede aportar a la escuela y a la sociedad (Neves et al., 2023). Además, la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) y la Agenda 2030 propuesta por las Naciones Unidas (2015) establecen un camino sin retorno, no solo por los avances políticos, legislativos, científicos y económicos, sino también por la evolución social y un significativo cambio de concepción tanto a nivel nacional como internacional. Destaca especialmente el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4) centrado en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”, reiterando en el apartado 7 que todo el alumnado adquirirá los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover la creación de redes inclusivas, mediante la educación en los derechos humanos. En el contexto europeo también se está llevando a cabo una Política Escolar para favorecer la inclusión en todas sus etapas.

En este camino, cabe destacar la evolución en el cambio de actitudes hacia la discapacidad y la inclusión de todas las minorías, respetando a la persona, mirándola como un ciudadano de pleno Derecho. Independiente de su condición u origen, la persona se sitúa en el centro de la intervención, es ella la que toma sus propias decisiones y trabaja por y para su inclusión en función de sus intereses, oportunidades y contexto (Batista & Cardoso, 2020). La educación debe tener la meta y el reto de ofrecer igualdad de oportunidades a toda la población en una sociedad democrática (Casanova, 2020).

En Portugal, como en otros países, se está implementando el paradigma de la inclusión, lo que conlleva modificaciones en todos los ámbitos y en todas las dimensiones. Uno de sus objetivos es involucrar a todos los agentes educativos y sociales con el fin de asegurar el derecho de acceso a la educación para todos y evitar el abandono escolar temprano, tal como recoge el Decreto Ley 54/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018): educabilidad universal, flexibilidad, autodeterminación y mínima interferencia.

Así, mirando hacia el futuro, hablar de inclusión significa hablar de equidad, una no existe sin la otra, y solo con una acción educativa justa y objetiva (características diferentes, necesidades distintas) que respeta la igualdad de derechos y oportunidades de todos sus estudiantes en el acceso, progreso y participación en el contexto escolar y, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto aula, se alcanzará la inclusión real. La transformación de centros y sociedades en contextos más inclusivos es una cuestión de derechos, lo que implica un compromiso e implicación en las políticas de los países (Amiama-Espaillet, 2020), conocer la realidad de cada estudiante y estar en relación y cooperación constante con la realidad en su totalidad. De no ser así, muy probablemente esta equidad inclusiva y pedagógica no pueda concretarse. Es necesario transformar todos los contextos, para ello, un elemento clave son las actitudes, que favorecerán la construcción de sociedades inclusivas (Verdugo et al., 2021). Por ello es ineludible seguir identificando barreras y limitadores para la inclusión.

Hablar de conocimiento y, sobre todo, de cambio de actitudes, conlleva considerar el sentido de la innovación pedagógica como elemento significativo. Este sólo es posible si el profesional de la educación se encuentra dispuesto a asumir nuevos compromisos, desafíos, tareas y actitudes. Sólo entonces se puede esperar cambios y éxitos en la resolución de los problemas prácticos. En el proceso de inclusión, no siempre las reacciones ante la innovación y los cambios son positivas, lo que en algunas ocasiones produce retrasos en los mismos necesarios y deseados (Vieira & Omote, 2021). Esto debe suponer un desafío para los docentes y para todos los profesionales que intervienen en el contexto educativo.

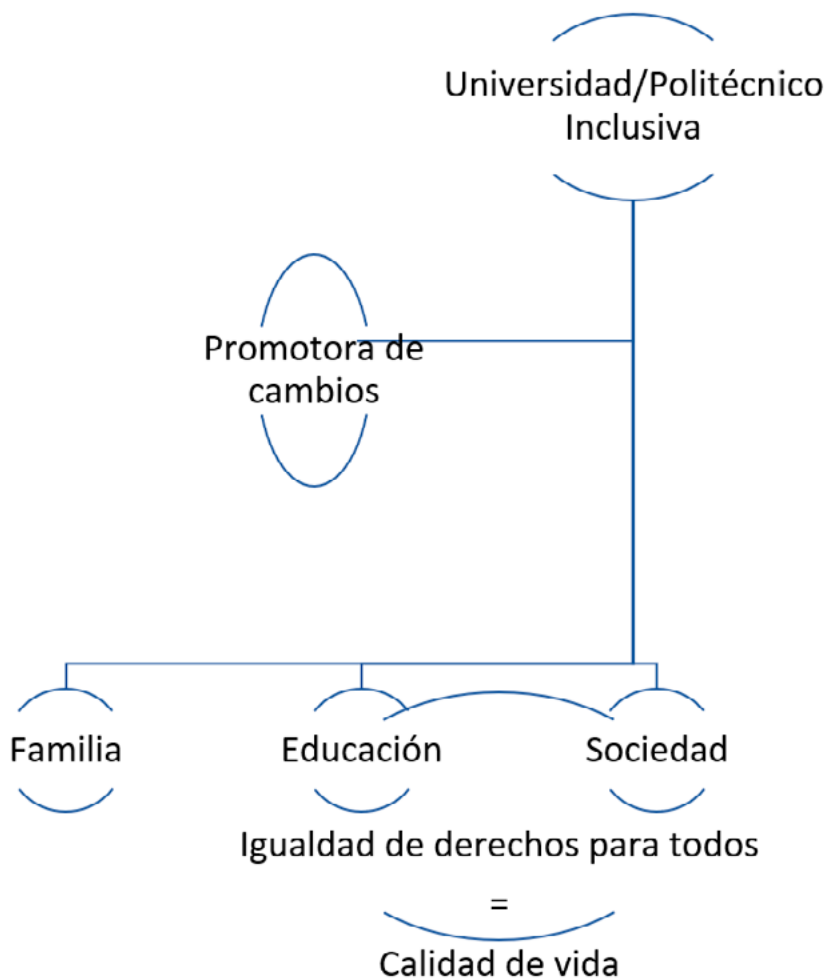
Por otro lado, Antunes & Amorim (2021) señalan que el contexto universitario, en algunos casos, sigue siendo el más segregador y excluyente de todos en lo que se refiere a la inclusión de personas con discapacidad, lo que no deja de ser interesante y sorprendente si se piensa que es aquí donde se forman las personas que van a trabajar en los diferentes sectores de la sociedad (social, educativo, político, económico, etc.) y de una y otra manera van a “dirigir”, “organizar” y “gestionar” el contexto donde nos desarrollamos las personas con y sin discapacidad. Si es la Universidad donde se forman la mayoría de los profesionales, esto es contradictorio, una vez que se pretende que la universidad tenga un papel preponderante en la garantía de la igualdad de oportunidades para todos (Abrantes, 2019; Faúndez, 2018).

El éxito académico de los estudiantes con discapacidad depende de distintos factores institucionales, a nivel internacional y nacional se señalan cinco: (a) las actitudes discriminatorias en el contexto de educación superior, (b) las dificultades de los profesores en adaptar sus metodologías y estrategias a la diversidad del alumnado, (c) la ausencia o precariedad en los servicios de apoyo a estos estudiantes, (d) los reglamentos específicos y objetivos, (e) la accesibilidad en todos los sentidos (AENEEL, 2018; Maldonado, 2020; Tello 2022). Es especialmente relevante que todos los profesionales del ámbito educativo adquieran formación, se formen en contenidos y materias centradas en la atención a la diversidad, la inclu-

sión educativa y social, los derechos, la planificación centrada en la persona y la calidad de vida y apoyos, para que puedan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes capaces de garantizar la inclusión a corto y medio plazo (Melo, 2017; Veiga et al., 2021). El rol del profesor juega un papel importante en la inclusión, por ello es preciso conocer no solo sus necesidades formativas, sino su actitud hacia la discapacidad (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Collado-Sanchis et al., 2020; Garzón et al., 2016; Sánchez-Serrano et al., 2021).

**Figura 1**

*Importancia del contexto de Educación Superior*



## 2. ACTITUDES Y SU PAPEL EN LA INCLUSIÓN

De todas las barreras y dificultades que las personas con discapacidad tienen que acometer en su día a día para formar parte activa de la sociedad y por tanto estar incluido, las actitudes son el elemento más importante y significativo (Arias González et al., 2016; Vieira & Omote, 2021). Los trabajos llevados a cabo en los últimos años señalan que la inclusión de las personas con discapacidad depende no solo de las actitudes positivas de todos los agentes educativos implicados en la educación, sino también de la gestión, de la organización y de las políticas educativas y organizacionales de la escuela, univer-

sidad y sociedad. Las actitudes influyen y determinan el grado de inclusión de este colectivo tanto en el ámbito educativo, laboral y social, como en los procesos personales y en el soporte social y familiar (Arias González et al., 2016; Maldonado, 2020).

En este contexto, comprender que las actitudes se van adquiriendo en el día a día, en la participación con el grupo de iguales, en la comunidad, en la escuela y en la familia hace que las intervenciones pedagógicas en los diferentes niveles educativos permitan desarrollar herramientas sociales para favorecer la presencia, participación y aprendizaje de todas las personas. Además, son numerosos los factores que influyen y condicionan el desarrollo de, por un lado, las vivencias y experiencias de vida y, por otro, los rasgos de personalidad y también conocimiento y los factores sociales y culturales. La investigación determina que el origen de las actitudes puede estar relacionado con experiencias pasadas o recientes, sentimientos afectivos, comportamientos sociales aprendidos, formación académica, contactos directos o indirectos con el objeto de la actitud, competencia percibida, edad, género, apoyos, gravedad, tipo de discapacidad y nivel escolar (Arias González et al., 2016; Vieira & Omote, 2021). Por ende, las actitudes no son estáticas y sí dinámicas y pueden cambiar y evolucionar haciendo que las creencias, sentimientos y conductas proyectadas cambien (acción razonada) hacia alguien o algo. Por tanto, se debe trabajar para que las actitudes y prácticas hacia las personas con discapacidad sean cada vez más positivas, lo que favorecerá su inclusión en todos los contextos (Fragoso, 2017). La actitud favorable o no puede ser una barrera para la inclusión.

Por ello, y considerando las aportaciones de autores como Antonak & Livneh (2000) y Triandis (1971) se torna imprescindible identificar los tres componentes que configuran el concepto de actitud: los componentes (a) Cognitivo: percepciones, pensamientos y creencias (una idea); (b) el Afectivo: los sentimientos y emociones vinculados a la idea (carga emocional); y (c) el Comportamental: la predisposición para actuar o responder ante una situación u objeto. Las actitudes están asociadas a sentimientos y emociones positivas o negativas y, por tanto, pueden ser utilizadas para reforzar o inhibir conductas y comportamientos congénitos y aprendidos. La influencia de la familia y/o del grupo, la formación y las vivencias influyen en la construcción de valores. Por ello, las actitudes pueden modificarse, atenuarse y por tanto cambiarse y mejorarse (Lezcano et al., 2015; Vieira & Omote, 2021).

Las actitudes se clasifican en: (a) positivas, (b) negativas y (c) neutras. Las actitudes positivas son aquellas que permiten acciones entre uno mismo y el medio facilitando la mejora de cada uno, proporcionando alegría, bienestar, coraje y energía para afrontar el día a día. Las actitudes negativas no facilitan que la persona crezca y mejore, dando lugar a necesidades, problemas y/o barreras que no les proporcionan una vida saludable, pudiendo motivar pensamientos de inferioridad, ansiedad, culpa, disgusto y depresión que tienen un impacto negativo en la calidad de vida de la persona.

Las actitudes neutras, son las que todavía no han sido definidas por la persona, dependiendo así del contexto. La actitud se forma a partir de la información disponible en el contexto y en los atributos que observa

del objeto. Cuanto mayor es la solidez de la actitud y la incongruencia del comportamiento, más ganas tendrá la persona de corregirlo. Es un proceso que puede llevar tiempo y tiene que ver con sus experiencias positivas o negativas teniendo en cuenta el contexto de desarrollo de estas (Alves, 2015). Las actitudes neutras sugieren que existen cambios que se pueden implementar.

En aras de facilitar el desarrollo de herramientas para promover actitudes positivas, el contexto educativo tiene un papel crucial. Profesores, estudiantes y población en general pueden favorecer la inclusión de las personas con discapacidad en todos los contextos, es decir, trabajar por y para la inclusión proporcionándoles herramientas que les permitan transformar las actitudes neutras en actitudes positivas (García, 2016; Maldonado, 2020). Partiendo de esta proposición es clave aumentar los estudios en el contexto de la educación superior para conocer cómo son las actitudes de docentes universitarios y grupo de iguales con el fin de prevenir la exclusión social, garantizar la inclusión y evitar actitudes de discriminación. Diferentes trabajos indican que el alumnado con discapacidad sigue siendo sujeto de exclusión en este contexto (Lett et al., 2020; Smith et al., 2021).

Considerando lo expuesto hasta el momento, los objetivos de este trabajo son: 1. adaptar transculturalmente la EAPD; 2. determinar la validez y fiabilidad de la Escala para la población portuguesa; 3. conocer las actitudes de los alumnos y profesores de la enseñanza superior portuguesa hacia las personas con discapacidad; 4. verificar si existen diferencias en las actitudes de la población estudiada según el género, la edad, contacto con las personas con discapacidad, la discapacidad, nivel de estudios, curso, tipología de la escuela y situación geográfica; y 5. proponer cambios y mejoras para definir y generar actitudes más positivas.

### 3. MÉTODO

La primera etapa del estudio fue validar la Escala EAPD de Verdugo et al., (1994). Se hizo la traducción/adaptación de la escala original con el consentimiento de los autores. Comprobada la validez del contenido a la adaptación transcultural (Viana & Madruga, 2008) fue sometida al juicio de expertos. La validez de contenido fue asumida por el grupo de expertos como el grado en que el constructo está adecuadamente definido y representado a partir de los ítems contenidos en el instrumento de medida. La versión final no levantaba cuestiones concernientes al idioma y los términos la concordancia entre los jueces fue buena ( $\alpha$  de Krippendorff = .81), por lo que se decidió aplicarla a la muestra piloto de este estudio. Se obtuvo la aprobación por la Comisión de Ética de la Universidad de Salamanca para la realización de esta investigación.

El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cuantitativo, de carácter exploratorio, no experimental y descriptivo, de aplicación de la Escala (EAPD), tipo Likert, para analizar las actitudes hacia las personas con discapacidad, verificando las relaciones entre las variables. Los datos se recogieron

en el curso académico 2016/2017 en diferentes escuelas superiores y universidades del Norte, Centro y Sur de Portugal. No se obtuvo respuesta de las universidades de las islas.

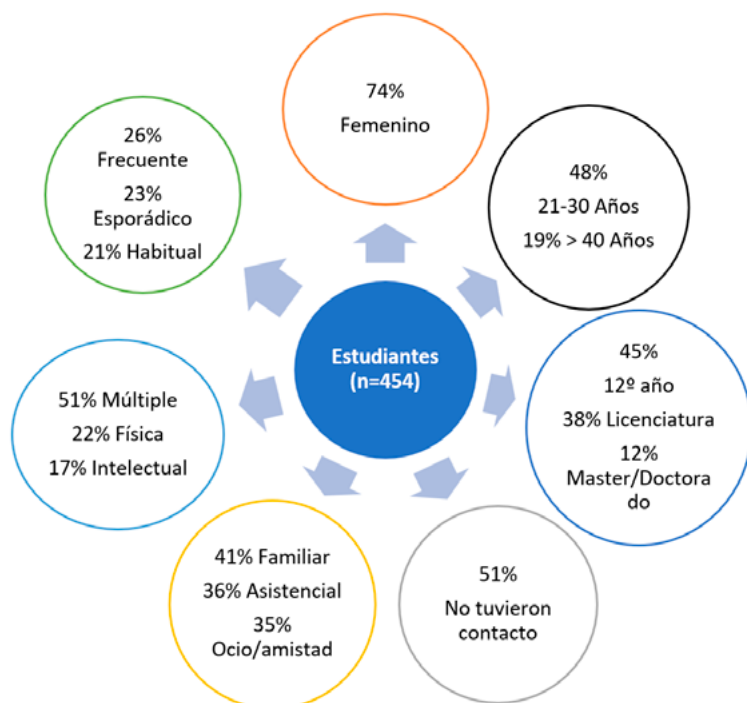
### 3.1 PARTICIPANTES

En primer lugar, se llevó a cabo una prueba piloto que contó con una muestra de 100 estudiantes matriculados en un Instituto Politécnico de Portugal. Se seleccionó este centro por la facilidad de accesibilidad a la muestra. La participación de los estudiantes fue voluntaria. La recogida de datos se realizó en papel en una sesión donde se explicó la finalidad del estudio. Los estudiantes que participaron en el estudio piloto no formaron parte de la muestra final del mismo.

En segundo lugar, se pasó la escala a un grupo de estudiantes y profesores universitarios, para ello, se solicitó autorización a 148 universidades y escuelas superiores de todo el territorio portugués. Se consiguió la participación de 27 instituciones. La muestra final (Figura 2) estuvo formada por 577 personas de escuelas superiores y universidades de Portugal, 78.68% estudiantes y 21.29% profesores. La escala fue respondida online por estudiantes y profesores, que aceptaron voluntariamente y de forma anónima participar en el estudio. No se tuvo en cuenta cualquier tipo de equilibrio en el porcentaje de hombres o mujeres, edad, estudios, etc.

**Figura 2**

*Muestra del alumnado*

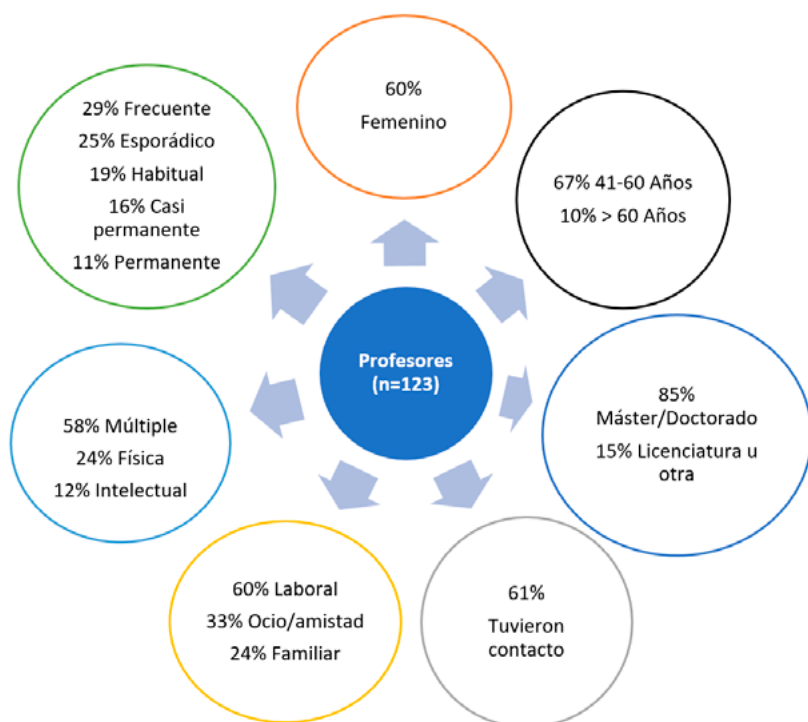


La muestra de 454 estudiantes estuvo constituida mayoritariamente por personas del género femenino (73.79%). Las edades se sitúan entre los 21 y los 30 años (47.58%); el 12.78% con edades comprendidas entre los 31 y los 40 años, y 18.95% con edad superior a 40 años. Con relación

a las habilitaciones académicas, el 44.71% tienen el 12º año, el 37.44% tienen estudios de licenciatura y el 12.11% formación de Máster o Doctorado. De los 454 encuestados más del 60% están matriculados en un Instituto Politécnico (61.89%) y los restantes en la universidad (35.68%). Un 2.42% no indicó la institución donde se encontraban matriculados. El 64% pertenecen a la enseñanza pública y el 33% a la privada. Cabe indicar que el 50% de los estudiantes que han participado en el estudio están matriculados en instituciones situadas en el Norte del País, el 47% en el Centro y únicamente un 1% en instituciones del Sur.

**Figura 3**

*Muestra de los profesores*



De los 123 profesores participantes (ver Figura 3), el 59.35% fueron mujeres. Con una edad que se sitúa entre los 41 y los 60 años, con el 66.67%, el 9.76% tienen más de 60 años. Con relación al perfil formativo, el 85.37% tiene Máster o Doctorado, y el 14.63% tiene diplomatura, licenciatura u otra habilitación. Más de la mitad del profesorado (57.72%) imparte docencia en programas de doctorado, el resto imparte clases en estudios de licenciatura, máster y postgrado.

De los 123 encuestados, el 73.98% imparte su docencia en un Instituto Politécnico y el 23.58% en la universidad, el 2.44% no indicó la institución. El 70% lo hace en el sector público, y el 33% en el privado. El 60% en instituciones del Norte del País, el 26% del Sur y el 11% del Centro.



### 3.2 INSTRUMENTO

Para este estudio se seleccionó la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad Forma G (EAPD) de Verdugo et al. (1994), adaptada y validada para la población portuguesa. Es una escala tipo Likert, un instrumento forma G para todas las discapacidades, de fácil aplicación y con garantías de fiabilidad y validez.

La escala está dividida en dos partes. La primera contiene las variables independientes (edad, sexo, estudios, profesión y contactos con personas con discapacidad). La segunda parte contiene las variables dependientes que son los 37 ítems que constituyen la escala divididos en 5 dimensiones: (1) valoración de habilidades y limitaciones: aquí se observa la concepción que tiene el encuestado de las personas con discapacidad en lo que respecta tanto a las capacidades de aprendizaje y desempeño, como las interferencias de las aptitudes generales y específicas de estas personas orientadas para la ejecución de las tareas, (10 ítems; 1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 21, 29, 36); (2) reconocimiento/negación de los derechos de las personas con discapacidad: se recoge el reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad como la normalización y la integración social (11 ítems: 6, 9, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 27, 35, 37); (3) implicación Personal: formado por los juicios referentes a los comportamientos de interacción llevados a efecto en la relación con las personas con discapacidad (siete ítems: 3, 5, 10, 11, 25, 26, 31); (4) calificación genérica: atribuciones globales y calificaciones genéricas del encuestado acerca de rasgos de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad (cinco ítems: 18, 20, 24, 28, 34); (5) asunción de roles: son las ideas del encuestado acerca de la concepción que las personas con discapacidad tienen de sí mismas (cinco ítems: 19, 30, 32, 33).

En el análisis de los ítems se tuvo en cuenta que los ítems de valoración negativa se codificasen de forma inversa, teniendo en cuenta los valores que le asigna la escala (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34, 35, 37), para que todos los ítems apunten en una misma dirección presentando una puntuación baja que exprese actitudes favorables hacia las personas con discapacidad.

El instrumento es una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta: MA - *Estoy muy de acuerdo*; BA - *Estoy bastante de acuerdo*; PA - *Estoy parcialmente de acuerdo*; MD - *Estoy muy en desacuerdo*; BD - *Estoy bastante en desacuerdo*; PD - *Estoy parcialmente en desacuerdo*. Se presenta una muestra de los 37 ítems de la escala: 1) As pessoas com deficiência são, frequentemente, menos inteligentes que as outras pessoas; 2) Um trabalho simples y repetitivo é o mais adequado para pessoas com deficiência; 3) Permitiria que o seu filho participasse numa festa de aniversário organizada por uma criança com deficiência, etc.

### 3.3 PROCEDIMIENTO

El tratamiento y el análisis de los datos ha sido realizado a través del paquete estadístico SPSS, versión 23. La consistencia interna y confiabilidad de la escala ha sido evaluada con el Alpha de Cronbach. A través de la prueba fueron calculadas las correlaciones de la puntuación entre un ítem y la puntuación de los demás ítems. Han sido evaluadas las cinco dimensiones de la escala original, tanto la consistencia interna de cada una de ellas como globalmente en las dos muestras del estudio.

Después de la validación de la escala para estudiantes y profesores se utilizaron técnicas estadísticas, univariadas, bivariadas y multivariadas. Se han estudiado las variables de control, haciendo el análisis descriptivo (tablas de frecuencias, medidas de posición, centralización y dispersión). Se hizo, además, cruzamiento de variables (tablas de contingencia) para observar las asociaciones de las variables categóricas y se han usado tests Chi-cuadrado (o Fisher) para testar si esas asociaciones son estadísticamente significativas.

La fiabilidad global de la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (Forma G) fue medida con el Alfa de Cronbach (que mide la consistencia interna), el método de división en mitades (Split-Half), que evalúa hasta qué punto la división de la escala en dos partes compuestas por ítems aleatorios miden un único constructo) y los Lambdas de Guttman, con especial relevancia para el  $\lambda_2$ , cuya finalidad es examinar la fiabilidad que tendría la escala si esta se dividiese en dos partes.

Se solicitó a través de una carta formal autorización a las universidades para la realización del estudio. Validada la escala se creó el cuestionario en *Google Forms* formado por las variables sociodemográficas y los ítems sobre actitudes (37) de la escala EAPD. Se procedió al envío del enlace por correo electrónico a las universidades y escuelas superiores que aceptaron participar junto a la documentación solicitada. Los participantes fueron informados a través de un documento escrito del objetivo de la investigación garantizando la confidencialidad y anonimato, respetando así el Reglamento General de Protección de Datos. Se respetó el código internacional de ética para la investigación en seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki (2013).

## 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los valores conseguidos en las muestras coinciden con los obtenidos en la versión original de la escala, destacándose  $\alpha=.93$  en los profesores, lo que se traduce en una consistencia interna muy buena de la escala (ver Tabla 1).

**Tabla 1**  
*Coefficientes de Fiabilidad de la Escala, Forma G*

	Muestra profesor	Muestra estudiante	Muestra Piloto	Forma G original
Alfa de Cronbach	.93	.92	.86	.92
Alfa de Cronbach estandarizado	.94	.92	.87	.92
Split-Half: Método de división en mitades				
Correlación entre mitades	.80	.77	.61	.79
Guttman Split-Half	.88	.87	.76	.87
Alfa Cronbach parte 1	.87	.85	.80	.88
Nº ítems parte 1	19	19	19	19
Spearman - Brown	.89	.87	.76	.88
Alfa Cronbach parte 2	.89	.86	.75	.83
Nº ítems parte 2	18	18	18	18
Coeficientes Lambda de Guttman				
$\lambda_1$	.91	.89	.84	.90
$\lambda_2$	.94	.92	.87	.93
$\lambda_3$	.93	.92	.86	.92
$\lambda_4$	.88	.87	.76	.87
$\lambda_5$	.92	.91	.85	.91
$\lambda_6$	-	.94	.93	.95

La muestra de los alumnos y los resultados obtenidos señalan que, en general, las actitudes son positivas, sobre todo en la dimensión Reconocimiento/negación de derechos e Implicación personal. Sin embargo, en las demás dimensiones el porcentaje otorgado a los ítems de actitudes neutras es muy elevado, lo que se puede traducir en la necesidad de promover la inclusión para que puedan convertirse en actitudes positivas.

**Tabla 2**  
*Valor medio y Desviación Típica en cada dimensión y Global y la distribución en las varias categorías de las actitudes en la muestra de los estudiantes*

Dimensiones	Estudiantes		Categorización de las actitudes		
	Media	Desviación Típica	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
Valoración de capacidades y limitaciones	2.17	0.70	43.83%	55.29%	0.88%
Reconocimiento/negación de derechos	1.76	0.53	72.47%	27.53%	-
Implicación Personal	1.37	0.44	91.85%	8.15%	-
Calificación genérica	2.40	0.70	32.16%	66.30%	1.54%
Asunción de roles	2.57	0.80	27.97%	67.62%	4.41%
Global	1.97	0.49	54.63%	45.37%	-

Los resultados constatan que existen diferencias en las actitudes de los participantes relativas a las variables edad, sexo, nivel de estudios, contacto con personas con discapacidad y tipo de discapacidad. Estos resultados van en la línea de los resultados obtenidos en investigaciones como las de Atoche-Silva et al., (2021) y Cobos & Calvo, (2016).

**Tabla 3***Resultados más significativos según el sexo, la edad y los estudios*

Dimensión	Variable	Valor de Prueba	Discusión
Implicación personal	Sexo	<1%	Mujeres, actitudes más positivas
Valoración de capacidades	Edad	<5%	Más edad, actitudes más positivas
Calificación genérica	Edad	<1%	Más jóvenes, actitudes más positivas
Valoración de capacidades y limitaciones	Habilitaciones	5%	Con otro motivo revelan actitudes más positivas

No existen diferencias en relación con la enseñanza pública y privada, el curso que estudian, ni en el contexto geográfico donde se encuentran las escuelas y universidades.

En cuanto al género, las alumnas, que tienen en mayor porcentaje en este estudio, presentan actitudes más positivas que los alumnos. Centrándonos en la edad, los participantes con más edad tienen actitudes más positivas en las dimensiones *Valoración de Capacidades y Limitaciones*. En cambio, en la Calificación Genérica son los más jóvenes los que presentan actitudes más positivas.

**Tabla 4***Resultados más significativos según la institución y el contacto*

Dimensión	Variable	Valor de Prueba	Discusión
Reconocimiento/Negación de derechos	Institución	<5%	Privadas, actitudes más positivas
Global	Motivo: ocio/amistad	<1%	Estudiantes con contacto revelan actitudes más positivas
Valoración de capacidades y limitaciones	Motivo: otro	<5%	Con otro motivo revelan actitudes más positivas
Asunción de Roles	Motivo: otro	5%	Con otro motivo revelan actitudes más positivas

Por otra parte, como puede observarse, en relación con el contacto con personas con discapacidad los datos reflejan que el 51% de los participantes no tuvo contacto; entre los que sí tuvieron contacto, el contacto fue Familiar (41%), Asistencial (36%) y a través de actividades de Ocio/amistad 35%). En cuanto a la frecuencia de ese contacto están distribuidos en Frecuente (26%), Esporádico (23%) y Habitual 21%). La discapacidad de las personas era 51% Múltiple, 22% Física y 17% Intelectual.

**Tabla 5**  
*Resultados más significativos según el tipo de contacto y la discapacidad*

Dimensión	Variable	Valor de Prueba	Discusión
Calificación genérica	Contacto	<5%	Permanente, actitudes más positivas
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Discapacidad	<5%	Intelectual, más actitudes neutras y menos positivas
Valoración de Capacidades y Limitaciones	Discapacidad	<5%	Física, actitudes más positivas
Global	Discapacidad	<5%	Múltiples discapacidades, actitudes más positivas

Además, las actitudes son más positivas en el alumnado que en algún momento ha tenido contacto con personas con discapacidad y cuando el motivo del contacto es por amistad o en actividades el ocio y este contacto es permanente no ocasional, coincidiendo estos resultados con los obtenidos en los estudios de Atoche-Silva et al., (2021); Cobos & Calvo, (2016).

En relación con la muestra de los profesores, se constata, de nuevo, que el género femenino, superior (60%) al masculino, presenta en este estudio actitudes más positivas. En cuanto a la edad, el 67% se sitúa entre los 41 e 60 años y hay un 10% por encima de los 60 años. Con relación a los estudios, el 85% ha cursado máster/doctorado. En este estudio se verifica que las actitudes son más positivas en los que tienen más nivel de estudios en la dimensión Implicación Personal, que las actitudes se van formando a través de la experiencia y formación y que cada vez están más consolidadas hacia la percepción de la discapacidad y la inclusión, coincidiendo con los estudios de Batista et al., (2016); y Garzón et al., (2016).

**Tabla 6**  
*Resultados más significativos según el sexo, la edad y los estudios en los profesores*

Dimensión	Variable	Valor de Prueba	Discusión
Implicación Personal	Sexo	<5%	Mujeres, actitudes más positivas
Implicación Personal	Habilitaciones Literarias	<5%	Master o doctorado, actitudes más positivas
Asunción de Roles	Institución	<5%	Privadas, actitudes más positivas
Implicación Personal	Región	<5%	Norte y centro, actitudes más positivas

En este caso, la razón del mayor contacto con personas con discapacidad señalado por los docentes es en el 60% por motivos laborales, el 33% por Ocio/amistad y el 24% por parentesco. En cuanto al contacto, el 29% es Frecuente, un 25% Esporádico, un 19% Habitual, un 16% casi permanente y 11% permanente. Con relación al tipo de discapacidad, un 58% múltiple, 24% física y 12% intelectual. Según los datos obtenidos en la muestra de este estudio, las actitudes más positivas las tienen los

profesores que tienen un contacto permanente con el colectivo de personas con discapacidad.

**Tabla 7**  
*Resultados más significativos según el tipo de contacto y la discapacidad*

Dimensión	Variable	Valor de Prueba	Discusión
Asunción de Roles	Contacto permanente	<5%	Actitudes más positivas
Implicación Personal	Discapacidad	<5%	Múltiples, actitudes más positivas
Calificación genérica	Discapacidad	<5%	Múltiples, actitudes más positivas

Los datos de este estudio indican que las actitudes de los profesores son independientes de la edad, tipología de la institución, curso en el que se imparte docencia y motivo del contacto con personas con discapacidad. Asimismo, en lo que se refiere a la naturaleza de la institución, se confirma que en las instituciones privadas las actitudes son mejores que en las públicas en lo que respecta a la dimensión Asunción de Roles y Actitudes globales. En relación con la situación geográfica de la institución, se evidencia que las actitudes en la dimensión Implicación Personal son más positivas en las instituciones del Norte y del Centro. Del mismo modo, el contacto con múltiples discapacidades manifiesta actitudes más positivas y lo mismo sucede cuando el contacto es permanente.

A continuación, las Tablas del 8 a la 12 recogen los resultados de las actitudes en la muestra de alumnos en las 5 dimensiones de la escala y los 37 ítems que las componen.

**Tabla 8**  
*Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión, Valoración de Capacidades y Limitaciones de los estudiantes*

Valoración de capacidades y limitaciones	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
1	75.33%	17.18%	7.49%
2	50.66%	25.99%	23.35%
4	66.96%	24.01%	9.03%
7	44.27%	22.69%	33.04%
8	82.38%	11.23%	6.39%
13	53.74%	32.16%	14.10%
16	95.15%	4.41%	0.44%
21	62.33%	25.99%	11.67%
29	54.41%	29.74%	15.86%
36	61.67%	25.99%	12.33%

**Tabla 9**

*Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión, Reconocimiento/  
Negación de Derechos de los estudiantes*

Reconocimiento/ negación de derechos	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
6	89.65%	7.05%	3.30%
9	72.25%	20.70%	7.05%
12	97.80%	1.54%	0.66%
14	87.00%	11.67%	1.32%
15	40.31%	26.21%	33.48%
17	83.70%	13.22%	3.08%
22	88.55%	9.69%	1.76%
23	75.77%	16.08%	8.15%
27	76.65%	17.62%	5.73%
35	59.25%	24.67%	16.08%
37	89.65%	9.03%	1.32%

**Tabla 10**

*Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión, Implicación  
Personal de los estudiantes*

Implicación Personal	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
3	95.81%	3.08%	1.10%
5	90.75%	6.39%	2.86%
10	99.34%	0.66%	-
11	91.41%	5.07%	3.52%
25	95.15%	3.30%	1.54%
26	94.05%	4.41%	1.54%
31	83.92%	11.89%	4.19%

**Tabla 11**

*Clasificación Genérica de los estudiantes de las actitudes en cada ítem de la dimensión*

Calificación genérica	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
18	90.75%	7.71%	1.54%
20	62.33%	28.85%	8.81%
24	47.14%	24.23%	28.63%
28	55.73%	18.50%	25.77%
34	30.84%	33.70%	35.46%

**Tabla 12**

*Clasificación de las actitudes en cada ítem de la dimensión. Asunción de Roles*

Asunción de roles	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
19	45.59%	26.21%	28.19%
30	77.53%	18.28%	4.19%
32	28.19%	39.87%	31.94%
33	47.14%	30.62%	22.25%

La mayoría de los participantes mostró actitudes positivas en las dimensiones *Reconocimiento/Negación de Derechos e Implicación Personal* (72.47% y 91.85%). En estas dimensiones los restantes participantes han manifestado actitudes neutras. En las dimensiones *Valoración de Capacidades y Limitaciones, Calificación Genérica y Asunción de Roles* la mayoría de los participantes presentó actitudes neutras. Globalmente, 54.63% de los participantes evidenció actitudes positivas y los restantes 45.37% actitudes neutras. El porcentaje de actitudes neutras es bastante significativo, de ahí la importancia de seguir ofreciendo y proporcionar formación específica sobre el tema, potenciando el contacto y experiencias con las personas con discapacidad para permitir el desarrollo de conocimientos hacia el colectivo, como la presencia efectiva, consciente y consistente de actitudes positivas de estos alumnos. En la dimensión *Valoración de Capacidades y Limitaciones* en los ítems 1, 8 y 16, más de 75% de los encuestados revelan actitudes positivas, aunque en el ítem 1 el 17.18% muestran actitudes neutras y 7.49% actitudes negativas. En los ítems 2, 4, 13, 21, 29 y 36, a pesar de que la mayoría de los participantes tienen actitudes positivas, los porcentajes varían entre 50.66% y el 66.96%, por lo que los restantes presentan actitudes neutras o negativas. En el ítem 7 solamente el 44.27% de los participantes revelan actitudes positivas, mientras que el 22.69% evidencian actitudes neutras y el 33.04% actitudes negativas. Estos resultados van al encuentro



de los presentados por García (2016). En la dimensión, *Reconocimiento/Negación de Derechos* se observa que más del 75% de los encuestados manifiestan actitudes positivas en los ítems 6, 12, 14, 17, 22, 23, 27 y 37. En los ítems 9 y 35 la mayoría de los participantes mostraron actitudes positivas (72.25% y 59.25%), pero en los restantes el 20.70% y 24.67% actitudes neutras y el 7.05% y 16.08% actitudes negativas. Estos resultados se pueden justificar por el gran desconocimiento que se tiene de las personas con discapacidad (no solo en conocimientos sobre la discapacidad, sino en actitudes y competencias) y sobre actitudes sólidas relativas al objeto de este estudio que, al ser dependientes del contexto, son susceptibles de cambio y mejora de los constructos hacia la discapacidad, como afirman autores como Alves (2015); García (2016). Ha sido en el ítem 15 donde se obtuvieron actitudes menos favorables: únicamente el 40.31% son positivas, el 26.21% neutras y el 33.48% negativas. El resultado obtenido en esta dimensión, sobre todo en este ítem, muestra que la inclusión y la negación de derecho a participar de forma activa en la sociedad como cualquiera otra persona y tener una vida normalizada que implique participación puede estar lejos para algunos, si se piensa que un gran porcentaje de estudiantes cree (o duda) que estas personas deberían estar en instituciones y no viviendo en comunidad en todo lo que la sociedad tiene que ofrecerle como derecho. Este resultado va en la línea de otros estudios que recogen esta idea, como Pinto (2016); Sampaio y Morgado (2014); Rodríguez (2016). En la dimensión, *Implicación Personal* más del 90% de la muestra que ha respondido al cuestionario presentan actitudes positivas en los ítems 3, 5, 10, 11, 25 y 26. En el ítem 31, 11.89% presentaron actitudes neutras y 4.19% actitudes negativas. Este resultado relativo al ítem 31 evidencia que algunas personas aún no se sienten muy a gusto con el tema de la discapacidad o tienen dudas sobre cómo se enfrentarían y asumirían la situación si tuviesen un familiar con discapacidad o tuviesen que convivir con personas con discapacidad, lo que sugiere la necesidad de contacto próximo con esta realidad para que las actitudes puedan ser positivas y reforzadas por las vivencias, que como se tiene conocimiento empiezan a formarse en la familia. En la dimensión *Calificación Genérica* se observó que el ítem 18 fue donde se registraron las actitudes más positivas (90.75%). Del mismo modo en los ítems 20 y 28 las actitudes positivas fueron en la mayoría (62.33% y 55.73%), siendo los porcentajes de neutras 28.85% y 18.50%, y las actitudes negativas 8.81% y 25.77%, respectivamente. En los ítems 24 y 34 un 47.14% y 30.84% de los encuestados manifestaron actitudes positivas y un 24.23% y 33.70% actitudes neutras. Las actitudes negativas fueron evidenciadas por 28.63% de los participantes en el ítem 24 y por 35.46% en el ítem 34. Los resultados de nuevo señalan la importancia que tienen los constructos sociales, las actitudes y el estigma, según las experiencias de las personas con discapacidad, que pueden ser positivas o negativas, conllevando a que la idea que se tiene de estas personas sea más o menos real. En la dimensión *Asunción de Roles*, la mayoría de los estudiantes reveló actitudes positivas en el ítem 30 (77.53%), actitudes neutras el 18.28% y negativas el 4.19%. En los restantes ítems

de esta dimensión, el porcentaje de participantes con actitudes positivas varía entre 28.19% y 47.14%, por lo que asumen un papel más importante que los que tienen actitudes neutras (26.21%, 39.87% y 30.62%) y actitudes negativas (28.19%, 31.94% y 22.25%). Estos resultados son preocupantes, una vez que se encuentran en los diferentes ítems actitudes importantes de neutralidad y negatividad hacia las personas con discapacidad.

Las Tablas 13-17 presentan los resultados de las actitudes en la muestra de profesores en las 5 dimensiones de la escala y los 37 ítems que las componen.

**Tabla 13**

*Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión. Valoración de Capacidades y Limitaciones*

Valoración de Capacidades y Limitaciones	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
1	78.86%	10.57%	10.57%
2	63.41%	21.14%	15.45%
4	77.24%	17.07%	5.69%
7	61.79%	21.14%	17.07%
8	85.37%	9.76%	4.88%
13	65.04%	24.39%	10.57%
16	95.12%	3.25%	1.63%
21	70.73%	25.20%	4.07%
29	64.23%	21.95%	13.82%
36	65.04%	28.46%	6.50%

**Tabla 14**

*Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión. Reconocimiento/Negación de Derechos*

Reconocimiento/Negación de Derechos	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
6	89.43%	7.32%	3.25%
9	79.67%	15.45%	4.88%
12	97.56%	2.44%	-
14	83.74%	15.45%	0.81%
15	54.47%	27.64%	17.89%
17	88.62%	5.69%	5.69%
22	89.43%	8.13%	2.44%
23	75.61%	13.82%	10.57%
27	74.80%	19.51%	5.69%
35	62.60%	26.02%	11.38%
37	86.18%	9.76%	4.07%

**Tabla 15**

*Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión.  
Implicación Personal*

Implicación Personal	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
3	98.37%	1.63%	-
5	94.31%	4.07%	1.63%
10	99.19%	0.81%	-
11	93.50%	5.69%	0.81%
25	98.37%	0.81%	0.81%
26	94.31%	4.07%	1.63%
31	88.62%	8.13%	3.25%

**Tabla 16**

*Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión.  
Calificación Genérica*

Calificación Genérica	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
18	86.18%	8.94%	4.88%
20	69.11%	26.83%	4.07%
24	59.35%	17.07%	23.58%
28	56.91%	19.51%	23.58%
34	44.72%	30.89%	24.39%

**Tabla 17**

*Clasificación de las actitudes de los profesores en cada ítem de la dimensión.  
Asunción de Roles*

Calificación Genérica	Categorización de las actitudes		
	Actitudes positivas	Actitudes neutras	Actitudes negativas
19	47.97%	27.64%	24.39%
30	73.98%	20.33%	5.69%
32	34.96%	34.96%	30.08%
33	52.03%	30.08%	17.89%

Los datos obtenidos en el profesorado señalan que, a pesar de que en general las actitudes son positivas, en las dimensiones *Reconocimiento/negación de derechos e Implicación Personal*, al igual que la muestra de los alumnos, existe un número elevado de actitudes negativas en las demás dimensiones y un porcentaje demasiado elevado en algunos ítems, como 7, 11, 19, 24, 28, 32, 34, lo que puede traducir un desconocimiento importante de la realidad de las personas con discapacidad. En los ítems 2, 13, 21, 29 y 36, aunque la mayoría de los participantes tienen actitudes positivas, los porcentajes varían entre 61.79% y 70.73%. Los restantes manifiestan tener actitudes neutras o negativas. Resultados idénticos obtuvo García (2016). La existencia de actitudes neutras y negativas en un porcentaje importante puede señalar que estos profesores, aunque reconozcan que las personas con discapacidad tienen potencialidades, todavía manifiestan algún desconocimiento de sus capacidades, lo que sugiere la necesidad de contacto y conocimiento más específico relativo (Tello, 2022). En los ítems 20, 24 y 28 las actitudes positivas fueron contabilizadas en la mayoría de los participantes (69.11%, 59.35% y 56.91%), pero los porcentajes de actitudes neutras fueron 26.83%, 17.07% y 19.51% y negativas 4.07%, 23.58% y 23.58%. En el ítem 34, un 44.72% de los encuestados presentó actitudes positivas, un 30.89% actitudes neutras y un 24.39% actitudes negativas. Estos resultados remiten para la experiencia o inferencia basada en los conocimientos, o ausencia de ellos, en todo lo concerniente a las personas con discapacidad. Si en algunos casos estas personas pueden o no tener motivos para participar, ser empáticas, respetuosas, comunicativas... también es cierto que gran parte de las veces tiene que ver con la falta de apoyos, barreras tanto físicas como sociales y, sobre todo, las actitudes de las personas que se mantienen en un modelo de segregación e integración y no en un modelo de derechos y de inclusión. Esto se debe al desconocimiento que aún se encuentra en la sociedad de la realidad del colectivo de personas con discapacidad (Duk & Murillo, 2010; Porfirio et al., 2016).

En la dimensión *Asunción de Roles*, la mayoría de los participantes reveló actitudes positivas en los ítems 30 y 33 (73.98% y 52.03%), actitudes neutras 20.33% y 30.08% y actitudes negativas 5.69% y 17.89%. En los restantes ítems de esta dimensión el porcentaje de participantes con actitudes positivas se encuentra entre el 34.96% y el 47.97%, por lo que asumen un papel más importante los que tienen actitudes neutras (34.96% y 27.64%) y actitudes negativas (30.08% y 24.39%). La existencia de un gran número de actitudes neutras y negativas en esta dimensión puede sugerir, por un lado, la necesidad de contacto y trato directo con las personas con discapacidad y, por otro lado, la necesidad de que la sociedad cambie ya, no solo en la teoría sino en la práctica, para que los constructos sociales cambien y se permita a este colectivo tener una vida plena en una sociedad inclusiva. En las escuelas de enseñanza superior de Portugal no se encuentran actitudes reales de inclusión, por el gran porcentaje de actitudes neutras y negativas existentes, resultado que se une a otros autores que afirman que es necesario producir cambios y dar más formación/información sobre la discapacidad a la sociedad en general para que la inclusión plena para todos sea una realidad, lo que no pasa en todos los ámbitos de la sociedad.

Aunque de una forma general en los diferentes estudios las actitudes sean en su mayoría favorables, la realidad es que en la práctica eso no se evidencia, de ahí la importancia de conocer las actitudes neutras que pueden estar comprometiendo el proceso de inclusión en los contextos educativos (Alves, 2015; Atoche-Silva, 2021; García, 2016).

## 5. CONCLUSIONES

Las conclusiones del estudio con relación a las variables independientes en el que han participado 454 estudiantes y 123 profesores señalan que las actitudes más positivas hacia la discapacidad las presentan las profesoras y las estudiantes. Asimismo, los estudiantes más jóvenes manifiestan actitudes más positivas, sin embargo, esta variable no es significativa en la muestra de los profesores. En las dos muestras la habilitación es importante, cuanto más formación más actitudes positivas, lo que corrobora resultados de otros estudios: las actitudes se van formando a lo largo de la vida y se pueden cambiar con formación y experiencias junto a personas con discapacidad. Los resultados en ambas muestras determinan que quien tiene contacto con las personas con discapacidad de manera permanente o frecuente, tiene actitudes más positivas; lo mismo sucede cuando el contacto se tiene con personas con múltiples discapacidades. Centrados en el contexto donde estudia el alumnado y/o implementa su docencia los profesores, los resultados en ambos casos revelan actitudes más positivas en las universidades y escuelas privadas. Esto nos lleva a plantear si la enseñanza pública tiene que evaluar y transformar algunos de sus objetivos para mejorar las actitudes de todos sus agentes en estos contextos educativos. En definitiva, se confirma el objetivo tres de esta investigación, las variables independientes influyen en las actitudes.

Respecto al segundo objetivo de este trabajo, y una vez identificadas las actitudes de la población objeto de estudio, se puede concluir que en general todos muestran actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, sin embargo, existe un número significativo de actitudes neutras y negativas. Asimismo, no se puede concluir que existan actitudes “de verdadera inclusión”, lo que nos lleva a plantear que hay que continuar construyendo contextos inclusivos. Para ello la formación y la información son elementos clave. Es necesario desarrollar cambios en el ámbito universitario lo que implica formación (inicial y continua) e información a toda la comunidad académica sobre el ámbito de la discapacidad, los modelos de atención a la diversidad, la inclusión, los derechos de las personas con discapacidad y las políticas educativas a través de proyectos y/o programas, estrategias y metodologías como el Proyecto Aprendizaje y Servicio (APS) que permitan el contacto con personas con discapacidad en distintas situaciones de vida y en diferentes contextos favoreciendo el aprendizaje y el acercamiento al ámbito de la discapacidad.

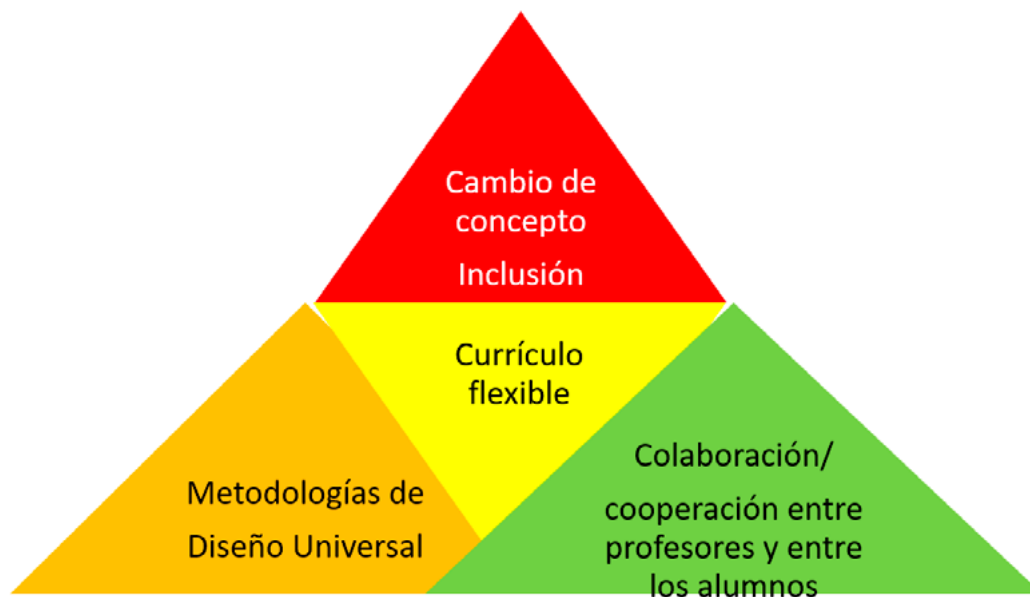
Esta investigación también nos lleva a concluir que la escala pudo ser validada con un alto nivel de fiabilidad y validez (estabilidad y consistencia interna), confirmando el primer objetivo de esta investigación. El interés por la inclusión, los derechos y la participación de las personas con discapa-

cidad ha supuesto en los últimos años un incremento de estudios que analizan las barreras y facilitadores para la inclusión de las personas con discapacidad. Dichas investigaciones recogen actitudes positivas hacia la discapacidad y escasos prejuicios hacia este colectivo por parte de los estudiantes universitarios (Araya-Cortes et al., 2014). Lo que contradice otros estudios que determinan la existencia de barreras en la inclusión de personas con discapacidad en las universidades y sociedad en general lo que entraña conocer la realidad de los contextos educativos y las actitudes de los agentes educativos hacia las personas con discapacidad. A pesar de los resultados de los estudios llevados a cabo tanto a nivel internacional como nacional y de los logros alcanzados en el camino hacia la inclusión todavía existen retos y desafíos que hay que superar para que se pueda hablar de inclusión plena en todos los contextos educativos, desde las etapas iniciales hasta la universidad; para ello, debe de existir un compromiso firme, consciente y responsable desde las políticas, la sociedad, los agentes educativos, familias y administraciones educativas (Maldonado, 2020; Rodríguez & González, 2019; Tello, 2022), lo que transformará las políticas, la cultura y las prácticas fomentando una educación inclusiva y de calidad centrada en el alumnado asegurando su accesibilidad, su partición plena y su máximo desarrollo. El derecho a la educación es de Todos y para Todos.

## 6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una de las limitaciones de este estudio se centra esencialmente en el tamaño de la muestra. Así, para que se puedan conocer con más exactitud las actitudes en los contextos educativos y proceder a los cambios necesarios en ellos y en la sociedad se propone: (a) llevar a cabo una investigación en cada Universidad/Politécnico con muestras más amplias; (b) implementar programas de sensibilización/cambio de actitudes y analizar los resultados; (c) diseñar un programa de formación específica para que futuros profesionales puedan construir contextos inclusivos favoreciendo así la inclusión de Todo el alumnado; (d) evaluar currículos y recursos para conocer e identificar si cumple con la legislación vigente; (e) implementar programas interdisciplinarios de cambios de políticas, culturas y prácticas educativas; (f) desarrollar estudios que identifiquen/analicen el rol de los profesores, y el valor de las materias que se implementan para asegurar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades para todos el alumnado; (g) llevar a cabo investigaciones de carácter longitudinal (difícil en el ámbito objeto de estudio) y evaluar los resultados de los programas de cambio de actitudes, organizativos y metodológicos.

Para que todos los contextos educativos trabajen por una educación de calidad en y para Todos promoviendo la equidad y la inclusión, es determinante mejorar sus dinámicas internas, normativas e ideología, dando una respuesta pedagógica y social a todo el alumnado, sin olvidar el contexto socioeducativo en el que se encuentra. Es importante ser parte de la transformación de los sistemas educativos y entornos de aprendizaje a nivel de políticas educativas (macrosistema), centros escolares (mesosistema) y profesionales, alumnado y familias (microsistema).

**Figura 4***Cómo mejorar la inclusión en los contextos educativos*

Si se consigue que todos los contextos de educación superior pongan en práctica estrategias para construir una educación inclusiva, por tanto, para trabajar por y para la eliminación de barreras para la presencia, participación y logro de todo el alumnado, entonces se podrá decir que la comunidad académica respeta a todos sus ciudadanos independientemente de su condición, garantizando sus Derechos, poniendo en práctica su papel social de formación y transformación de la cultura, avanzando hacia una sociedad verdaderamente inclusiva que valore a Todos y a cada uno de los ciudadanos. Es clave que tanto profesores como profesionales del ámbito de la educación reflexionen sobre su día a día, su formación, sus estrategias y actitudes para trabajar por y para la inclusión, el respeto al otro y la igualdad de oportunidades junto a las personas con discapacidad.

#### **AUTORIA DO ARTIGO**

Conceptualização, M,L.N.F., M.I.C.Á; Metodologia, IM,L.N.F., M.I.C.Á; Validação, IM,L.N.F.; Análise formal, M,L.N.F., M.I.C.Á; Investigação, M,L.N.F., M.I.C.Á; Curadoria dos dados, M,L.N.F., M.I.C.Á; Escrita do rascunho original, M,L.N.F., M.I.C.Á; Escrita das revisões e correções, IM,L.N.F., M.I.C.Á; Supervisão, M,L.N.F., M.I.C.Á. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

#### **CONFLITO DE INTERESSES**

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

## REFERENCIAS

- Abrantes, P. (2019). Educação inclusiva: proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista da Educação*, 34(1), 25-41. <http://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva [AENEEI] (2018). *Financing Policies for inclusive education systems: Resourcing levers to reduce disparity in education*. AENEEI.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 1, 17-44. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967\\_spa.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa.locale=en)
- Alves, S. R. G. (2015). *Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidades e ensaio exploratório de um programa de intervenção*. [Tese de doutoramento publicada.] Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/102370>
- Amiama-Espailat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Antonak, R. F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211–224. <https://doi.org/10.1080/096382800296782>
- Antunes, K. C. J., & Amorim, C. C. (2021). Os desafios da docência no ensino superior frente à inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 15(Esp. 2), 1465–1481. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13800>
- Araya-Cortés, A., González-Arias, M. y Cerpa-Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores* 17(2), 289-305. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.5>
- Atoche-Silva, L. A., Horna-Calderón, V. E., Vela-Miranda, O. M., & Sánchez-Chero, M. J. (2021). Actitudes hacia personas con discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista de la Universidad del Zulia*, 12(33), 209-226. <https://doi.org/10.46925//rdluz.33.15>
- Arias González, V., Arias Martínez, B., Verdugo Alonso, M. A., Rubia Avi, M., & Jenaro Río, C. (2016). Evaluación de las actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47(2), 7-41. <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S., & de Haro Rodríguez, R. D. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, (393), 37-67. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651>
- Batista, F. F. L., Santos, S. D. G., & Fumes, N. L. F. (2016). Atitudes dos Docentes do Curso de Educação Física face à Inclusão na Educação Superior. *Revista da Associação Brasileira De Atividade Motora Adaptada*, 17(1), 43-48. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2016.v17n1.08.p43>
- Batista, L. A., & Cardoso, M. D. O. (2020). Educação inclusiva: Desafios e percepções na contemporaneidade. *Revista Educação Pública*, 20(44), 1-7. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>



Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: Educación inclusiva para la sociedad democrática. Una revisión en el tiempo. *Avances en Supervisión Educativa*, (33), 03. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.683>

Cobos, D., & Calvo, X. (2016). Actitudes de los docentes Universitarios hacia las Personas con Discapacidad: Caso de una Universidad de Cuenca-Ecuador. *Revista Congreso de Ciencia y Tecnología*, 2016, 364-367. [https://www.researchgate.net/publication/304825155\\_Actitudes\\_de\\_los\\_docentes\\_universitarios\\_hacia\\_las\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_Caso\\_de\\_una\\_universidad\\_privada\\_de\\_Cuenca-Ecuador](https://www.researchgate.net/publication/304825155_Actitudes_de_los_docentes_universitarios_hacia_las_personas_con_discapacidad_Caso_de_una_universidad_privada_de_Cuenca-Ecuador)

Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>

Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD]. (2006). *Naciones Unidas*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Presidência do Conselho de Ministros (2018) Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República: I Série*, 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Duk, C., & Murillo, F. J. (2010). Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 4(2), 11-12. [https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/4\\_2\\_001](https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/4_2_001)

Faúndez, E. M. F. (2018). Actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad: Desarrollo y validación de una escala basada en la Teoría de la Conducta Planificada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(44), 199-222. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i44.1944>

Fragoso, F. M. R. A. (2017). Inclusão, atitudes, perspetivas e mentalidades: O caso do concelho de Évora. *Revista Educação Especial*, 30(57), 235-250. <https://doi.org/10.5902/1984686X22505>

García, J. L. A. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 13-29. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/67>

Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, B. (2016). Educación Educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>

Lezcano, F., Abella, V. & Casado, R. (2015). Implicaciones de la teoría de valores humanos de Schwartz en la actividad educativa con adolescentes. *Revista iberoamericana de Educación*, 60(1), e7. <https://doi.org/10.35362/rie6011337>

Lett, K., Tamaian, A., & Klest, B. (2020). Impact of ableist microaggressions on university students with self-identified disabilities. *Disability & Society*, 35(9), 1441-1456. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1680344>

Maldonado, E. P. (2020). Revisión sistemática: Inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad em América Latina. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 413-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>

Melo, M. F. (2017). *Qualidade e atitudes face à atenção à diversidade: proposta de melhoria*. [Tese de doutoramento publicada]. Universidade da Coruña. <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/19527/>

[Melo\\_MarciaFonsecade\\_TD\\_2017.pdf?sequence=1](#)

Naciones Unidas (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

Neves, C., Almeida, A. P., & Ferreira, M. (2023). Headteachers and Inclusion: Setting the Tone for an Inclusive School. *Education Sciences*, 13(2), 129. <https://doi.org/10.3390/educsci13020129>

Pinto, F. R. N. (2016). *Atitudes de país de crianças com um desenvolvimento típico face à incluso de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular*. [Dissertação de mestrado publicada]. Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/35797>

Porfírio, J. A., Gronita, J., Carrilho, T., & Silva, H. V. (Coords.). (2016). *Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva em Portugal: Diagnóstico e contributos para uma efetiva inclusão*. Universidade Aberta. [http://www.isolearn.net/isolearndocs/isolearn\\_portugal\\_study.pdf](http://www.isolearn.net/isolearndocs/isolearn_portugal_study.pdf)

Rodríguez, A. I., & González, Y. M. (2019). La producción científica em educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 383–418. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>

Sampaio, C., & Morgado, J. (2014). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Interações*, 10(33), 163-188. <https://doi.org/10.25755/int.6734>

Sánchez Serrano, J. M., Alba Pastor, C., & Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, (393), 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>

Rodríguez, M. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 223-238. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/82>

Smith, S. A., Woodhead, E., & Chin-Newman, C. (2021). Disclosing accommodation needs: exploring experiences of higher education students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1358-1374. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1610087>

Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>

Triandis, H. C. (1971). *Attitud and Attitud Change*. Wiley.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)

Veiga, C. V., Fernandes, L. M., & Verdugo, M. A. (2021). Inclusão das Pessoas com Deficiência. Políticas, Práticas, Investigação e Narrativas. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 8(2), 7-17. <https://doi.org/10.21814/rlec.3711>

Verdugo, M. A., Arias, B., & Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Verdugo, M. A., Schalock, R. L., & Gómez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: La unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

Viana, H. B., & Madruga V. A. (2008). Diretrizes para Adaptação Cultural de Escalas Psicométricas. *Revista Digital*, 12(116), 1-4. <https://www.efdeportes.com/efd116/adaptacao-cultural-de-escalas-psicometricas.htm>

Vieira, S. M., & Omote, S. (2021). Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: Formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0254. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Stationery Office Books.

**i** Agrupamento de Escolas Abade de Baçal, Portugal.  
<https://orcid.org/0009-0002-1727-0640>  
yudanunes@hotmail.com

**ii** Inico Facultad de Educación, Universidad de Salamanca,  
España.  
<https://orcid.org/0000-0001-9071-2711>  
isabelc@usal.es

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada  
para:

Maria de Lurdes Nunes Fernandes  
yudanunes@hotmail.com

Recebido em 31 de março de 2023

Aceite para publicação em 21 de junho de 2024

Publicado em 14 de janeiro de 2025

## **Attitudes of Professors and Students of Universities and Higher Schools in Portugal towards People with Disabilities**

### **ABSTRACT**

Attitudes stand out among the various factors favorable to the inclusion of people with disabilities. The objective of this work was adjusted and determine the validity of a scale of attitudes towards disability, to determine the attitudes of teachers and students of higher education and universities towards people with disabilities in Portugal was used the Attitude Scale (EAPD) G form; to determine if attitudes change according to the independent variables such as age, sex, .... and to propose changes and improvements for inclusion. The EAPD scale presented a high reliability level (stability and internal consistency). The Cronbach's Alpha obtained in the pilot sample (n=100) was .86, in the student sample (n=454) was .92 and in the teacher sample (n=123) was .93. Attitudes were classified into positive, neutral, and negative: positive attitudes were scored in the interval [1,2]; the neutral attitudes in the interval ]2,4[; the negative attitudes in the interval [4,6]. The results indicate the existence of positive attitudes in the university context. However, the presence of neutral and negative attitudes is also significant.

**Keywords:** Disability; Inclusion; Attitudes; Higher Education.

## **Atitudes de Professores e Estudantes de Universidades e Escolas Superiores de Portugal face às Pessoas com Deficiência**

### **RESUMO**

As atitudes destacam-se dos diversos fatores favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência. Esta investigação teve como objetivos adaptar e validar uma escala de atitudes face à deficiência; conhecer as atitudes de alunos e professores de escolas superiores e universidades de Portugal face às pessoas com deficiência, para isso utilizou-se a Escala de Atitudes (EAPD) forma G; verificar se as atitudes mudam segundo as variáveis independentes: idade, sexo ... e propor alterações de melhoria para a inclusão. A escala EAPD apresentou um alto nível de fiabilidade (estabilidade e consistência interna). O Alfa de Cronbach, obtido na amostra piloto (n=100) foi de .86, na amostra de alunos (n=454) foi .92 e na dos professores (n=123) .93. Classificaram-se as atitudes em positivas, neutras e negativas: as atitudes positivas foram pontuadas no intervalo [1,2]; as atitudes neutras no intervalo ]2, 4[; as atitudes negativas no intervalo [4,6]. Os resultados mostram que em contextos universitários existem atitudes positivas, no entanto, existe uma presença de atitudes neutras e negativas importante.

**Palavras-chave:** Deficiência; Inclusão; Atitudes; Ensino Superior.