

Escala de apoyo social hacia alumnos con discapacidad en educación superior. Validez de contenido

Social support scale thought students with disability in higher education. Content validity

*Miguel Angel Sainz Palafox
msainz421@estudiantes.ciad.mx

*José Ángel Vera Noriega
avera@ciad.mx

**Jesús Tánori Quintana
jesus.tanori@itson.edu.mx

*Martha Olivia Peña Ramos
mpena@ciad.mx

*Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C., México

**Instituto Tecnológico de Sonora, México

Recibido: 05/01/2023 Aceptado: 01/07/2023

Palabras clave: Actitudes del estudiante; discapacidad; inclusión educativa; instrumentos de medición; validez de las pruebas.

Keywords: Disability; inclusive education; measurement tools; test validity; student attitudes.

Resumen

Estudios sobre las experiencias de alumnos con discapacidad en la universidad sugieren que el apoyo social y académico que reciben de sus compañeros es un factor de gran relevancia relacionado con su plena inclusión. La presente investigación tiene el objetivo de evaluar la validez de contenido de un cuestionario diseñado para medir la conducta de apoyo social y académico de alumnos con discapacidad física y sensorial en el nivel superior, por parte de sus compañeros, desde el marco de la *teoría del comportamiento planeado*. El diseño fue mixto y se utilizó la *técnica de validación de contenido por jueces expertos*. Participaron diez jueces de cinco instituciones de educación superior en México.

Como resultado, el cuestionario se valoró positivamente, al tiempo que fue posible hacer modificaciones que mejoraron su pertinencia. Como conclusión, las interpretaciones del cuestionario cuentan con evidencia de validez de contenido, lo que justifica su uso en estudios posteriores.



Abstract

Studies about the experiences of students with disabilities in higher education suggest that social and academic support, given by their partners, is an important factor related to their full inclusion. The present study has the objective of evaluating the content validity of a scale designed to measure the social and academic support given to students with physical and sensory disabilities by their partners, using the Theory of Planned Behaviors as a theoretical framework.

Within a mixed design, the content of the scale was validated by a group of ten judges from five higher education institutions in Mexico. The results show a positive evaluation of the scale, although some modifications were necessary to improve its relevancy. As a conclusion, interpretations derived from the survey are supported by evidence of content validity, which justifies its use in further research.

Introducción

Hasta años recientes, la participación de personas con discapacidad en instituciones de educación superior (IES) en México es limitada (Pérez-Castro, 2019b). Las IES están reaccionando de diversas maneras ante la presencia de alumnos con discapacidad; mientras algunas parecen ignorar su presencia, otras se apegan a un modelo de rehabilitación/normalización y solo pocas parecen hacer esfuerzos serios por reestructurar sus políticas bajo una visión social de la discapacidad (Cruz y Casillas, 2017; Pérez-Castro, 2016). En este contexto, los obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad en su proceso de ingreso, permanencia y promoción a la educación terciaria son sumamente complejos y ameritan acciones en multiplicidad de ámbitos, por ejemplo, en su infraestructura, lo curricular, lo formativo, apoyo tecnológico y actividades de socialización (Garín y Suárez, 2016).

El modelo social que sustenta los principios de la educación inclusiva trajo consigo un importante avance en materia legal y ha tenido gran impacto social y educativo, lo que a su vez implica la necesidad de mejorar su comprensión sobre la manera en que los diferentes actores interactúan con las personas con discapacidad dentro de las IES. (González-García *et al.*, 2021). Entre los actores clave, encontramos a la comunidad estudiantil; es decir, a quienes son los compañeros de los alumnos con discapacidad.

Diversas investigaciones apuntan a que, en general, la comunidad estudiantil presenta actitudes favorables hacia la inclusión de alumnos con discapacidad dentro de las IES (Sainz-Palafox *et al.*, 2022), también muestran buena disposición para relacionarse personalmente (Polo *et al.*, 2017), confianza en su actuar al momento



encontrarse con personas con discapacidad (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015) y, expresando disposición para apoyarlos en su trayectoria académica (Griffin *et al.*, 2012).

El apoyo social puede definirse como la existencia o disponibilidad de personas con las que se puede contar y que nos hacen sentir valorados y cuidados (Sarason *et al.*, 1983; Sarason y Sarason, 2009). Esto es de gran relevancia, ya que la investigación sobre las experiencias de apoyo que reciben los alumnos con discapacidad por parte de sus compañeros en su trayectoria dentro de las IES, indica que este es uno de los factores protectores más importantes, tanto en su logro académico como en su inclusión social. (Biggeri *et al.*, 2020; Bromley *et al.*, 2021; Green, 2014; Hendry *et al.*, 2021; Moola, 2015; Pérez-Castro, 2019a). Aunado a lo anterior, es menester generar modelos explicativos que permitan relacionar las actitudes de la comunidad estudiantil con su comportamiento hacia las personas con discapacidad dentro de las IES (Sainz-Palafox *et al.*, 2021). En este sentido, debido a que la *teoría del comportamiento planeado* (TCP) ha sido utilizada en amplios contextos, su uso se ha extendido hasta el campo de la educación inclusiva (Opoku *et al.*, 2020).

La TCP plantea que las conductas que están dentro del control voluntario del individuo pueden explicarse a través la intención conductual (entendida como el grado de *motivación para llevar a cabo la conducta*) y que, a su vez, la intención se explica a través de tres variables fundamentales:

- Control conductual percibido (la evaluación sobre la propia capacidad para llevar a cabo la conducta)
- Norma social subjetiva (la presión social ejercida por figuras relevantes)
- Actitud (la predisposición a valorar positiva o negativamente la conducta)

La intención representa qué tanto están dispuestas las personas a esforzarse con el propósito de llevar a cabo el comportamiento en cuestión (Ajzen, 1991, 2005, 2019). En síntesis, la conducta dependerá de:

1. Las habilidades y recursos percibidos
2. La valoración que hagamos de la conducta
3. La presión social ejercida por personas relevantes
4. El esfuerzo que estemos dispuestos a llevar a cabo para concretar dicha acción

Partiendo de la TCP, se han hecho esfuerzos por operacionalizar el apoyo que reciben alumnos con discapacidad por parte de sus compañeros.



Obrusnikova *et al.*, (2012) diseñaron una escala para medir la intención de niños de edades entre 9 y 15 años para jugar con compañeros con discapacidad física, a la que llamaron *Children's beliefs and intentions to play with peers with disabilities in middle school physical education* (CBIPPD-MPE), la cual está formada por tres partes:

- Definición de un comportamiento meta
- Viñeta escrita que describe a un estudiante hipotético con discapacidad
- Serie de ítems en formato de Likert

Los ítems de dicho formato tiene cinco opciones de respuesta:

5 = Completamente de acuerdo,
1 = Completamente en desacuerdo

Divididos en cuatro subescalas:

- Creencias conductuales
- Creencias normativas
- Creencias de control
- Intención conductual

La versión final del CBIPPD-MPE quedó conformada por 26 ítems y validada mediante análisis factorial confirmatorio, obteniendo los siguientes índices de bondad de ajuste:

$\chi^2(293)=765.97$,
 $p<0.01$;
CFI=0.97;
NNFI=0.97;
PNFI=0.86;
PGFI=0.70;
RMSEA=0.07;
SRMR=0.06.

El *Coefficiente Alfa de Cronbach* para todas las subescalas se ubicó en un rango de 0.80 a 0.091.

Dentro del nivel de educación superior, Novo-Corti (2010) desarrolló un instrumento formado por 23 ítems, con cinco opciones de respuesta en un diferencial semántico en escala tipo Likert y formado por cuatro dimensiones:

1= nada de acuerdo
5 = totalmente de acuerdo



- Actitud (Pienso que es gratificante pasar tiempo ayudando a otros)
- Norma social subjetiva (En el colegio los maestros se preocupan por las personas con discapacidad)
- Control conductual percibido (Me siento capaz de ayudar a alguien con discapacidad)
- Intención (Deseo participar en campañas para apoyar a personas en riesgo de inclusión)

Más tarde, Muñoz-Cantero *et al.*, (2013) validaron una versión modificada del instrumento, mediante análisis de componentes principales, obteniendo cuatro componentes congruentes con la TCP, que explican 54 % de la varianza. El *coeficiente Alfa de Cronbach* para todas las subescalas se ubicó en un rango de 0.23 a 0.84, obteniendo un resultado menor de 0.60 para las dimensiones de norma social subjetiva y actitud (0.23 y 0.54, respectivamente).

Por su parte, Freitag y Dunsmuir (2015) se propusieron estudiar la intención y la conducta hacia alumnos con autismo, en una muestra de alumnos de primaria con edades de entre 12 y 18 años, realizando las mediciones mediante actividades como pasar tiempo juntos, jugar o trabajar en equipo. Por lo que utilizaron una batería de pruebas dirigidas a cada componente de la TCP:

- El *componente de actitud* se utilizó el *the adjective checklist* (ACL),
- La *intención* se utilizó una adaptación del *shared activities questionnaire* (SAQ).
- El *control conductual* se adaptaron las medidas del SAQ
- La *norma subjetiva* los autores elaboraron una escala compuesta por 12 ítems dirigidos para medir la presión social percibida desde maestros, padres de familia y amigos.

La conducta se evaluó con el método de redes sociales, cuestionando a cada alumno sobre qué tan dispuesto estaba para relacionarse con el resto de sus compañeros, incluyendo a su compañero con discapacidad. En este caso, los autores no detallan las propiedades psicométricas de los instrumentos.

Otro estudio que utiliza la TCP para estudiar la intención de alumnos para relacionarse con sus compañeros con discapacidad es el de Campbell (2010). La muestra del estudio incluye a estudiantes de tercero a quinto grado de primaria. De igual manera, se utilizó una batería de pruebas que pretenden evaluar los componentes de la TCP:

- *Acceptance scale*
- *Peer attitudes towards the handicapped scale*
- *Children's self-efficacy for peer interaction*
- *Attitude toward disabled persons scale*



Sin embargo, en este estudio Campbell (2010) define la intención de incluir como la sumatoria de estos componentes de la TCP (*actitud, norma social subjetiva y control conductural percibido*) y propone evaluar el impacto que tienen la *integración* (la presencia de alumnos con discapacidad en el aula) y la *interacción* (los esfuerzos que hace la institución por promover la relación entre alumnos con y sin discapacidad) sobre la *intención de incluir*. Nuevamente, el autor no detalla las propiedades psicométricas de los instrumentos.

Como puede observarse, tal como lo sugieren Opoku *et al.*, (2020), los estudios sobre la intención de los alumnos por apoyar a sus compañeros con discapacidad, han seguido dos métodos:

En primer lugar, estudios como los de Obrusnikova (*et al.*, 2010), Obrusnikova *et al.*, (2011), Obrusnikova *et al.*, (2012), Novo-Corti (2010), Novo y Muñoz (2012); Muñoz-Cantero *et al.*, (2013) utilizaron instrumentos diseñados *ad hoc* para evaluar los constructos, en congruencia con los componentes de la TCP. Por otra parte, estudios como los de Freitag y Dunsmuir (2015) y Campbell (2010), utilizaron la TCP como marco teórico de referencia y, posteriormente, adaptaron una batería de instrumentos que cubrieran cada uno de sus componentes.

Opoku *et al.*, (2020) llevaron a cabo una revisión sistemática sobre la aplicación de la TCP en el contexto de la *inclusión educativa*, concluyendo que si bien, se ha demostrado su aplicabilidad, existen disparidades entre sus resultados, las cuales pueden atribuirse a diferencias en los diseños de investigación, como puede ser la diversidad de instrumentos utilizados, que en muchas ocasiones resultan inadecuados en el contexto de la inclusión educativa. Por otra parte, encontramos que existe poca literatura en el nivel de educación superior, que implica la falta de instrumentos válidos y confiables, así como la ausencia de una operacionalización de lo que significa el apoyo social y/o académico hacia personas con discapacidad dentro de las instituciones de educación superior (IES).

El instrumento validado por Muñoz-Cantero *et al.*, (2013) presenta limitantes tales como la poca confiabilidad en algunas de sus escalas (*la puntuación Alfa de Cronbach* fue 0.23 para la *norma social subjetiva* y de 0.54 para la *actitud*) y la ausencia de una *medida de conducta de apoyo*, por lo que es necesario ampliar sus hallazgos con mayores estudios y en diferentes contextos. Además, desde el punto de vista metodológico se considera pertinente diferenciar las actitudes hacia las personas con discapacidad física (auditiva, visual y sensorial) y psicosocial (autismo, trastorno de déficit de atención, dislexia, discapacidad intelectual, entre otras), debido a que frecuentemente se han encontrado diferencias significativas hacia las actitudes de estos dos grupos (Fuentes *et al.*, 2021; Lister *et al.*, 2021; Novo y Muñoz, 2012). Por tanto, el cuestionario propuesto en este trabajo se centra en el apoyo social y académico hacia alumnos con discapacidad física y sensorial (auditiva y visual).



Validez de una escala de medida

La validez de una escala de medida consiste en el respaldo con el que cuentan las interpretaciones que se hacen de los puntajes de dicha escala, tanto desde el punto de vista de la teoría como de la evidencia empírica disponible al momento de hacer la interpretación de sus puntuaciones (American Educational Research Association [AERA] *et al.*, 2014; Urbina, 2004).

Validez de contenido

La validez se entiende como un proceso en el que las pruebas se someten constantemente a nuevas evidencias a favor y en contra de su uso previsto, por lo que dicha validez debe sustentarse desde argumentos provenientes de múltiples fuentes. Una de estas fuentes de evidencia se denomina *validez de contenido*, definida como la relación que existe entre el contenido de la prueba (temas, redacción, ítems) y el contenido que pretende medir (actitudes, norma social subjetiva, control conductual percibido, entre otros).

Evidencia de contenido

La evidencia de contenido puede provenir de análisis lógicos o empíricos realizados por el desarrollador de la prueba, así como de juicios de expertos entre partes de la prueba y el constructo. (AERA *et al.*, 2014; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Urbina, 2004). Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, (2008) el juicio de expertos se define como:

[...] una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. (p. 29).

La presente investigación se propone como objetivo la validación de contenido de un cuestionario diseñado para evaluar la conducta de apoyo social y académico hacia alumnos con discapacidad física y sensorial en el nivel superior por parte de sus compañeros, desde el marco de la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1991).

Metodología

Participantes

Los jueces expertos se seleccionaron a partir de su trayectoria profesional y se clasificaron en dos grupos, con cinco integrantes cada uno: el primer grupo se consideró de expertos en inclusión de alumnos con discapacidad y el segundo expertos en investigación social con grupos vulnerables. El método de muestreo fue por conveniencia, utilizando criterios de asignación. Todos los jueces cuentan con estudios de doctorado y cinco cuentan con la distinción de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en nivel candidato o superior.



Participaron dos docentes investigadores pertenecientes al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C., cuatro del Instituto Tecnológico de Sonora; uno de la Escuela Normal Estatal de Especialización del estado de Sonora, otro de la Universidad Nacional Autónoma del estado de Puebla y dos de la Universidad Nacional Autónoma de México (véase el cuadro 1).

• **Cuadro 1.** Características de los jueces que participaron en la validación de contenido de la escala sobre apoyo social y académico a personas con discapacidad en educación superior.

	<i>SNI</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Institución</i>
1	Si	Investigación social con grupos vulnerables.	Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo
2	No		
3	Si		
4	Si		
5	Si		
6	No	Investigación sobre inclusión de alumnos con discapacidad.	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
7	No		Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)
8	No		Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE)
9	No		Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)
10	Si		

Fuente: *Elaboración propia.*

Instrumento

Para la construcción de la escala se llevó a cabo una revisión de literatura, con el propósito de dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué valoran los alumnos con discapacidad, en instituciones de educación superior, que hagan sus compañeros para sentirse apoyados en su proceso de ingreso, permanencia y promoción?

En primer lugar, se buscó operacionalizar la conducta de apoyo. Diversos estudios sobre la experiencia de alumnos con discapacidad en las universidades apuntan que para lograr la inclusión plena debe existir disposición para colaborar en actividades académica y participar en grupos de trabajo (Bromley *et al.*, 2021; Pérez-Castro, 2016). Sin embargo, también toma gran relevancia la dimensión social, pues son los pares quienes aportan un



sentido de pertenencia, por lo que el compañerismo y la amistad toman gran importancia (Green 2014; Moola 2014; Moríña y Melero, 2016). Otro factor es el apoyo para el desplazamiento en el campus, pues se valora tener la oportunidad de utilizar los diferentes espacios (Biggeri *et al.*, 2020). El aislamiento y la falta de comunicación traen consigo desmotivación para los estudios (Hendry *et al.*, 2021), por lo que es indispensable la integración en actividades culturales y sociales (Pérez-Castro, 2023).

Conducta objetivo (el apoyo social y académico)

Tomando en cuenta la literatura citada se definió la *conducta de apoyo académico*, tal como la frecuencia con la que se participa en actividades académicas regulares (trabajos en equipo, exposiciones, exámenes, entre otros) con personas con discapacidad física y sensorial, y en donde hay un intercambio de recursos para lograr objetivos académicos comunes; es decir, no se pretende relegar al compañero con discapacidad a un rol pasivo, si no que se concibe a ambos como agentes activos que intercambian recursos y aprenden en colaboración.

Por otra parte, *el apoyo social* se define como la frecuencia con la que una persona se involucra con un compañero con discapacidad física y sensorial en actividades sociales regulares, tanto fuera (reuniones sociales de amigos, eventos culturales, deportivos, participación en actividades de concientización sobre la inclusión, entre otras) como dentro de la universidad (uso de cafeterías, centros de cómputo, entre otros).

A partir de estas definiciones, el paso siguiente consistió en elaborar una *medida de la intención* y el *control conductual percibido sobre dicha conducta*. Partiendo de la propuesta de Ajzen (1991):

[...] la *intención* representa el esfuerzo que una persona está dispuesta a realizar para llevar a cabo dicha conducta; es decir, es un reflejo de su nivel de motivación.

Por lo que, en este caso, la *intención* fue definida como:

[...] el nivel de predisposición o motivación percibida por el alumno para apoyar a un compañero con discapacidad, en el momento que tenga la oportunidad de hacerlo.

Del mismo modo, el *control conductual* percibido se define como:

[...] la capacidad, destreza o habilidad percibida por el alumno, para brindar apoyo social y académico a un compañero con discapacidad física o sensorial.

La *norma social subjetiva* representa la presión recibida desde personas que se consideran relevantes; es decir, el grado en que



dichas personas aprueban o desaprueban el comportamiento (Ajzen, 1991, 2005). En este caso, la *norma social subjetiva* se definió como:

[...] el grado en que los compañeros, los docentes y la familia, ejercen una influencia directa sobre el alumno, para que lleve a cabo el comportamiento de apoyo social y académico hacia personas con discapacidad física y sensorial en la universidad.

Por *actitud*, se entiende:

[...] la valoración de las características que el alumno atribuye que tienen las personas con discapacidad, y lo que cree que sucederá cuando estas entren al contexto de educación superior. Por otra parte, también implica una evaluación sobre la conveniencia y el beneficio que tiene para él, llevar a la práctica dicha conducta de apoyo (Ajzen 1991).

El *Cuestionario de Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Universitario* (CAD-AU) (Fuentes *et al.*, 2021) está conformado por dos dimensiones:

Actitudes igualitarias con 11 ítems, que describen valoraciones positivas relacionadas con la inclusión de personas con discapacidad en la universidad (las personas con discapacidad motora [personas en sillas de ruedas] o sensorial [ciegos o sordos] podrían estudiar cualquier carrera).

Actitudes discriminatorias con 16 ítems (pienso que sería difícil relacionarse con alguien con discapacidad motora o sensorial), que reflejan valoraciones negativas sobre la inclusión de personas con discapacidad.

Los ítems son respondidos mediante una escala de tipo Likert que va de 1 = Completamente en desacuerdo a 6 = Completamente de acuerdo. En el análisis factorial confirmatorio, el CAD-AU mostró buenos índices de bondad de ajuste (CFI=0.99, GFI=0.99, RMSEA=0.03), así como un *alfa de Cronbach* de 0.92 (Fuentes, *et al.*, 2021).

Una vez definidas las variables de estudio se procedió a elaborar el banco de ítems; en primer lugar, el apoyo hacia personas con discapacidad física y sensorial en la universidad se dividió en dos dimensiones: *apoyo académico*, constituido por 5 ítems y *apoyo social*, constituido por 9 ítems. La intención y el control conductual percibido siguieron esta misma estructura, por lo que se tiene una escala de intención de apoyo social y otra de intención de apoyo académico, constituidas cada una por 10 ítems.



De modo similar, tenemos que el control conductual percibido de apoyo académico queda constituido por 17 ítems, mientras que el control conductual percibido de apoyo social queda constituido por 11 ítems. Por otra parte, la escala de norma social subjetiva integra tanto la dimensión académica como social, quedando constituida por 21 ítems. Finalmente, para el componente de actitud se retoma el CAD-AU, que contempla dos dimensiones: *actitudes igualitarias* (11 ítems) y *actitudes discriminatorias* (16 ítems), por lo que, en total, el cuestionario propuesto para someter a juicio de expertos cuenta con 110 ítems.

Procedimiento

Los jueces expertos fueron contactados por correo electrónico e invitados a participar en el estudio. Se les proporcionó un resumen del proyecto de investigación que contenía los siguientes puntos: *proceso de construcción de la escala, objetivos, hipótesis y esquema de relaciones conceptuales*. En el mismo documento se encontraba el instrumento donde aparecían todos los ítems en un cuadro explicativo, con un espacio para que fueran puntuados a partir de las categorías de análisis. Se dio a los jueces a modo de sugerencia un plazo de 15 días para regresar sus respuestas por correo electrónico; sin embargo, este plazo no fue obligatorio, y se recibieron sus respuestas en el tiempo que les fuera posible entregarlas. Las respuestas de los jueces se recopilaron entre abril y octubre del año 2022.

Análisis de resultados

Se plantea un diseño mixto de investigación, integrando métodos cuantitativos y cualitativos. Desde el punto de vista *cuantitativo*, el análisis de la escala se realizó a partir de cuatro categorías: la *suficiencia* se refiere a que los ítems cubren los aspectos más importantes del constructo; *claridad* se refiere a que el ítem es comprensible desde el punto de su redacción; *coherencia* se refiere a la concordancia entre el contenido del ítem y la dimensión en que se ubica y finalmente la *relevancia* se refiere a la importancia del ítem para representar el constructo. La categoría de “suficiencia” hace referencia a una evaluación global de la prueba y de cada subescala en particular, mientras que el resto de las categorías de análisis se van dirigidas a juzgar cada ítem por separado. A cada categoría se le asigna una puntuación que va de un mínimo de uno a un máximo de cuatro puntos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Para valorar la puntuación asignada por los jueces, se calculó el coeficiente de *validez de contenido* (CVC), utilizando la siguiente fórmula: $CVC = CVCi - Pei$ (Hernández-Nieto, 2011). En primer lugar, CVCi representa la *media de las valoraciones* obtenidas entre la puntuación máxima posible. Por otra parte, Pei representa el error asignado a cada ítem, que se obtiene a través de la forma $Pei = (1/j) j$, donde j representa el número de jueces participantes.



Los valores obtenidos se juzgaron a través de los parámetros mostrados en el cuadro 4. Finalmente, se obtuvo el CVC para cada ítem, dimensión del instrumento y una puntuación global. El criterio para la interpretación del CVC fue el siguiente: menor que 0.60 se consideró *inaceptable*, entre 0.60 y 0.80 se consideró *aceptable*, entre 0.80 y 0.90 bueno y mayor que 0.90 se consideró *excelente* (Hernández, 2011).

Desde el punto de vista cualitativo, se proporcionó un espacio para que los jueces hicieran comentarios sobre cada ítem, y así complementar, justificar o argumentar la valoración asignada. Con base en lo anterior, se llevó a cabo un *análisis de contenido de los comentarios* que realizaron los jueces expertos, que fueron transformados en categorías de análisis. En conjunto, el CVC y los comentarios emitidos por los jueces, se utilizaron para tomar una de las siguientes decisiones: el ítem queda igual, se modifica o se elimina.

Resultados

El CVC de los ítems oscilo entre 0.81 y 0.99, por lo que se considera que obtuvieron una puntuación entre buena y excelente, mientras que el CVC de la escala total fue de 0.92, lo que se considera excelente. Por otra parte, los comentarios de los jueces fueron clasificados en nueve categorías. La información detallada de la relación entre las categorías de análisis, la decisión tomada y el ítem correspondiente se encuentra se muestra en el cuadro 2.

• **Cuadro 2.** *Relación entre decisión, categoría de análisis e ítem correspondiente, a partir de la valoración de los jueces expertos.*

Decisión	Categoría de análisis	Cantidad de ítems
Se modifica	Cambios sutiles	20
	Palabras inapropiadas	13
	Referencia a grupos	14
	Por abreviación	8
	Términos paternalistas	19
	Es necesario dividirlo	4
	Numero de ítems modificados	78
Se elimina	Donación de recursos	3
	Adaptar notas	8
	Repetitivo	6
	Número de ítems eliminados	17
Queda igual		15
	Total de ítems sometidos a juicio de expertos	110

Fuente: Elaboración propia.



Cabe resaltar que la mayoría de los ítems fueron modificados, aunque su CVC fuera excelente, debido a que se dio gran peso a las sugerencias que hicieron los jueces para mejorar la pertinencia de cada uno de los ítems, aunque fueran valorados positivamente. En total, 78 ítems fueron modificados, 15 quedaron igual, 17 fueron eliminados (véase el cuadro 2).

A los ítems que sufrieron cambios sutiles se les agregaron o modificaron algunas palabras o frases: en el ítem 2 se cambió “*competencias suficientes*” por “*competencias académicas suficientes*”, el ítem 3 se cambió “*no están preparados para la educación superior*” por “*no pueden llevar a cabo su educación superior con éxito*”, en el ítem 16 se cambió “*no quisiera*” por “*prefiero*”, en el ítem 18 se cambió “*podrían*” por “*pueden*”, en el ítem 20 se cambió “*las mismas oportunidades*” por “*la oportunidad de acceso*”, en el ítem 21 se cambió “*dinero*” por “*recursos*”, en el ítem 22 se cambió “*habilidades especiales*” por “*habilidades necesarias*”, en el ítem 23 se cambió “*facilidades*” por “*ajustes razonables*”, en el ítem 27 se cambió “*triste*” por “*injusto*”, entre otros. En total, 20 ítems fueron modificados bajo este criterio.

En cuanto al uso de palabras inapropiadas, los jueces señalaron que es preferible referirse a “*personas con discapacidad visual/auditiva*”, en vez de “*sordo*” o “*ciego*” y como “*personas con discapacidad motriz*”, en vez de “*paraplégicos*” o “*persona en silla de ruedas*”. De igual manera, en algunos casos se señaló evitar el uso del concepto de “*discapacitado*” y hablar siempre de “*persona con discapacidad*” (ítem 27: “*Es triste que alguien no pueda ir a la universidad por ser discapacitado*”). 13 ítems fueron modificados bajo este criterio.

En la sección de *norma social subjetiva*, los ítems fueron modificados debido a que hacían referencia a grupos de interés como el *círculo social*, los *amigos*, la *familia* o los *profesores*. Para evitar repetir la misma pregunta en múltiples grupos, se tomó la decisión de utilizar el concepto de “*personas cercanas a mí*”, que se definió de la siguiente manera: “*personas cuya opinión valoramos, consideramos importante, relevante y es tomada en cuenta. Pueden ser miembros de tu familia, amigos, docentes o cualquier otra persona*”.

El ítem 28 dice: “*Tengo amigos cercanos que me motivan para asistir a eventos relacionados con la persecución de derechos humanos*”, y se cambió por, “*Personas cercanas a mí me motivan a asistir a eventos relacionados con la persecución de derechos humanos*”. Bajo este criterio se modificaron 14 ítems.

Algunos ítems son expresiones abreviadas de otros, donde se pretende evaluar la respuesta del participante hacia personas con discapacidad motriz y sensorial por separado:



El ítem 50 dice: “Creo que soy capaz de convencer a una persona con discapacidad motriz para que participe en alguna actividad”, mientras que el ítem 51 dice: “Y Sensorial (auditiva/visual)”.

Este formato de pregunta se evaluó negativamente por los jueces, quienes señalaron que era más apropiado colocar el ítem completo en todos los casos. Lo anterior explica su CVC relativamente bajo en algunos de estos casos y porque, a pesar de ello, fueron retenidos. 8 ítems fueron modificados bajo este criterio.

Otro aspecto importante tiene que ver con el cambio de verbos como “ayudar”, “convencer”, “animar”, “intervenir” o “facilitar”, que pueden reflejar una relación paternalista y asistencialista hacia la discapacidad, y que fueron sustituidos por el concepto “cooperar”, el cual implica una igualdad de condiciones y una relación social horizontal.

El ítem 72, que dice: “Ayudar a un compañero con discapacidad motriz para que se prepare para una exposición que haremos en equipo”, se modificó como “Cooperar con un compañero con discapacidad motriz para prepararnos en una exposición que haremos en equipo”. 19 ítems se modificaron bajo este criterio.

Por otra parte, cuatro ítems fueron divididos, ya que hacían alusión a personas con discapacidad sensorial y motriz de manera simultánea; sin embargo, los jueces coincidieron en que era mejor preguntar por cada tipo de discapacidad por separado.

Ahora analizaremos el caso ítems que fueron eliminados, comenzando con los ítems que se consideran inapropiados.

El ítem 52 dice: “Tengo las posibilidades de colaborar donando recursos económicos en favor de la inclusión de alumnos con discapacidad de esta Universidad”. Los jueces señalaron que la donación de recursos económicos por parte de los estudiantes hacia la universidad es un elemento dudoso en cuanto a su pertinencia para medir el apoyo social hacia las personas con discapacidad, e incluso puede verse como una actitud paternalista, que promueve un modelo asistencial. Aunado a ello, se observa que su CVC fue de 0.81; es decir, una puntuación baja con relación al resto de los ítems, por lo que se decidió retirarlo de la escala. Bajo este criterio se eliminaron tres ítems.

En cuanto a la categoría de adaptar notas, los ítems hacían referencia a que los alumnos adaptaran sus notas para sus compañeros con discapacidad; sin embargo, fueron descartados al considerarse que esta tarea requiere especialización y no es apropiada para



que sea realizada por alumnos. Ocho ítems fueron eliminados bajo este criterio. Por otra parte, seis ítems fueron descartados simplemente por considerarse repetitivos.

Finalmente, al analizar la puntuación obtenida para cada dimensión vemos que todas se encuentran en un rango de entre bueno y excelente, siendo el apoyo social (control conductual) la dimensión con el CVC más bajo y el apoyo social (conducta) y académico (conducta) la mejor evaluada (véase el cuadro 3). Como consecuencia de las correcciones realizadas a partir de la evaluación de los jueces expertos, la versión corregida del instrumento quedó conformada por 97 ítems (78 ítems corregidos, 15 que permanecen sin cambios y cuatro adicionales como consecuencia de la división de ítems) y puede ser consultada en la siguiente liga:

<https://www.joseangelvera.com/escalas-de-medicion>

• **Cuadro 3.** CVC por dimensiones de la escala para medir el apoyo social y académico hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en educación superior.

Dimensión	CVC	Valoración
Actitudes discriminatorias	0.94	Excelente
Actitudes igualitarias	0.91	Excelente
Norma social subjetiva	0.92	Excelente
Apoyo social (Control conductual)	0.92	Excelente
Apoyo académico (Control conductual)	0.88	Bueno
Apoyo social (Intención)	0.95	Excelente
Apoyo académico (Intención)	0.95	Excelente
Apoyo social (Conducta)	0.97	Excelente
Apoyo académico (Conducta)	0.97	Excelente
		Total

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El apoyo social y académico que brindan los alumnos a sus compañeros con discapacidad en las instituciones de educación superior es de gran importancia para garantizar su plena inclusión (Pérez-Castro, 2019a), por lo que conseguir mayor comprensión sobre las variables que lo determinan resulta fundamental. Se ha señalado que el apoyo social funciona como factor protector ante problemas potenciales que enfrentan los estudiantes con discapacidad, tales como entrar en un nuevo ambiente (universidad), interactuar con otras personas y estar expuesto a demandas académicas propias de este nivel de estudios (Bromley *et al.*, 2021), incluso se ha sugerido que es fundamental para disminuir las consecuencias negativas del acoso escolar (Green, 2014).



Ahora bien, se puede suponer que la socialización de los alumnos con discapacidad está relacionada con su bienestar (Biggeri *et al.*, 2020; Moola, 2015) y cuando se encuentran privados de sus redes de apoyo (o estas son débiles), los alumnos con discapacidad enfrentan mayor riesgo de aislamiento social (Hendry *et al.*, 2021).

La literatura científica apunta a que los pares y amigos representan la segunda fuente de apoyo social más importante, solo después de los padres (Bromley *et al.*, 2021; Pérez-Castro, 2019a); sin embargo, la negativa para brindar apoyo social y académico por parte de los alumnos sin discapacidad es un tema que necesita desarrollarse profundamente en la investigación científica (Pérez-Castro, 2019a). Por tanto, resulta indispensable profundizar en los factores que determinan las relaciones de cooperación entre los alumnos con y sin discapacidad, a fin de generar estrategias que favorezcan la cohesión social entre ellos. (Moola, 2015; Pérez-Castro, 2019a).

El presente estudio pretende arrojar luz sobre esta temática, teniendo como objetivo evaluar la validez de contenido de un cuestionario para medir el apoyo social y académico, utilizando como marco de referencia la teoría del comportamiento planeado (TCP). El análisis del coeficiente de validez de contenido indica un alto grado de acuerdo entre los jueces sobre la pertinencia del instrumento presentado y los factores subyacentes a la TCP, tanto a nivel global como en sus subescalas.

Esta congruencia resulta fundamental para generar información clara y precisa sobre las intenciones y conducta de apoyo, especialmente en el contexto de la educación inclusiva (Opoku *et al.*, 2020). Por otra parte, la escala representa una propuesta de dimensiones e indicadores observables de apoyo social y académico hacia las personas con discapacidad. Aunque la intención de apoyo ha sido previamente estudiada (Novo-Corti, 2010), es necesario fortalecer la evidencia empírica de su relación con la conducta de apoyo, así como su relación con otras variables como pueden ser las actitudes, la norma social y el control conductual percibido.

Otras consideraciones importantes sobre el instrumento presentado, vienen dadas por su apego al modelo social de la discapacidad. La Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016) trajo consigo el reconocimiento internacional sobre la disposición de una terminología adecuada para hacer referencia a este colectivo. En la actualidad, las expresiones abiertamente hostiles hacia las personas con discapacidad son cada vez menos frecuentes (Harder *et al.*, 2019), teniendo lugar otras más sutiles, que se manifiestan a través de actitudes de paternalismo y condescendencia (Nario-Redmond, 2019). Es por ello que, además de evitar sustantivos como “*discapacitado*” y “*ciego/sordo*”, toma importancia el uso de verbos que nos permitan concebir la interacción entre alumnos



en términos de cooperación y colaboración, y no solo desde la ayuda, la asistencia y la donación de recursos.

Por otra parte, se llevaron a cabo cambios sutiles en la redacción y semántica de algunos ítems, con el propósito de mejorar su claridad, bajo el contexto cultural en donde serán aplicados; es decir, en instituciones de educación superior en México. Las consideraciones sobre la pertinencia cultural de una prueba son responsabilidad de quienes desarrollan, aplican o interpretan sus puntuaciones, y deben tomar parte en toda investigación científica (AERA *et al.*, 2014).

En cuanto al cambio por abreviación de los ítems en la sección de *norma social subjetiva*, se considera que los cambios efectuados son congruentes con la propuesta de Ajzen (2019). La división de algunos ítems, su abreviación y los que se eliminaron por considerarse repetitivos, obedece a criterios teórico-metodológicos, principalmente para hacer el cuestionario más simple y accesible a la población de estudio. Estos criterios han sido sustentados por el propio Ajzen (2005) y son una práctica habitual en la investigación social y educativa.

Finalmente, el estudio presenta algunas limitantes, en primer lugar, aunque valioso como un primer acercamiento al constructo, es menester que en estudios posteriores se analicen sus propiedades psicométricas para fortalecer su validez y conocer su confiabilidad. Por otra parte, el instrumento propuesto solo se centra en el apoyo social y académico hacia personas con discapacidad motriz y sensorial (visual y auditiva), por lo que es indispensable elaborar propuestas que permitan conocer el apoyo social y académico hacia personas con discapacidad psicosocial.

Conclusiones

Dentro de las instituciones de educación superior, la convivencia entre pares proporciona al grupo una sensación de pertenencia, que dota de sentido social a la experiencia de estudiar. Además, la cooperación y el trabajo en equipo es uno de los factores que determinan el éxito académico de cualquier estudiante. Para los alumnos en situación de vulnerabilidad (como es el caso de alumnos con discapacidad) estas condiciones sociales toman mayor relevancia, por lo que el apoyo por parte del grupo de pares se vuelve un tema de estudio de gran interés.

Desde la perspectiva de Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa es un ideal que orienta las acciones de toda la comunidad. Las escuelas inclusivas son las que se proponen explícitamente modificar su misión, visión y estructura, para convertirse en espacios adecuados para todos los alumnos, independientemente de sus características personales. Este ideal reconoce que la interacción social con los pares es un factor determinante en el proceso educativo, pero también tiene un valor propio.



Esto implica que no solo hemos de preocuparnos por el logro académico de las personas con discapacidad, si no también por su integración social:

[...]que formen parte de un grupo, que forjen una identidad colectiva a la par de sus compañeros, que desarrollen habilidades sociales y tengan relaciones enriquecedoras. Por tanto, se puede ver que la inclusión educativa, desde la perspectiva de los alumnos, tiene tanto una dimensión académica, relacionada con su aprendizaje y formación profesional, como una dimensión social, relacionada con la amistad, la convivencia, la cooperación, el respeto y el aprendizaje de nuevas formas de ser. Para profundizar en el estudio del apoyo social que reciben los alumnos con discapacidad por parte de sus compañeros, el instrumento se enmarca dentro de la teoría del comportamiento planeado, por un lado, y en el modelo social de la discapacidad, por el otro.

Al utilizar la teoría del comportamiento planeado se pretende estudiar el apoyo social y académico que proporcionan los alumnos hacia sus compañeros con discapacidad desde un punto de vista voluntario e intencional; es decir, se evalúa hasta qué punto los alumnos están dispuestos a involucrarse intencionalmente con sus compañeros con discapacidad. Además, se elaboraron y adaptaron diferentes escalas que pretenden evaluar la actitud hacia la inclusión, la presión social y el control conductual percibido. Con lo que se amplían las opciones que tienen las instituciones de educación superior para evaluar el contexto social en el que se encuentran las personas con discapacidad.

Aunado a lo anterior, el instrumento presentado pretende alejarse de actitudes condescendientes y paternalistas sobre la discapacidad, al definir el apoyo social como un “*intercambio de recursos*”, y no como una simple recepción de ayuda. De esta manera se reafirma el rol activo que tienen los alumnos con discapacidad en su propio proceso educativo, reconociendo que el apoyo social representa una condición más para cumplir sus metas académicas, a la par de sus compañeros.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.



Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2005). *Attides, Personality and Behavior*. Open University Press.
- Ajzen, I. (2019). TPB Questionnaire Construction Constructing a Theory of Planned Behaviour Questionnaire. <http://people.umass.edu/~ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*.
- Biggeri, M., Di Masi, D., y Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 45(4), 909–924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. En G. Echeita, V. Rodríguez, A. Del Pozo, y B. M. Ana (Eds.), *Educational Management Administration and Leadership* 1(6). FUHEM, OEI. bit.ly/3rUiNTW
- Bromley, K. W., Murray, C., Rochelle, J., y Lombardi, A. (2021). Social Support Among College Students with Disabilities: Structural Patterns and Satisfaction. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 58(5), 477–490. <https://doi.org/10.1080/19496591.2020.1778485>
- Campbell, M. (2010). An application of the theory of planned behavior to examine the impact of classroom inclusion on elementary school students. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 7(3), 235–250. <https://doi.org/10.1080/15433710903126554>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). *La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*. (2da ed.). México.
- Cruz, R. V., y Casillas, M. Á. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de La Educación Superior*, 46(181), 37–53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez De Contenido Y Juicio De Expertos: Una Aproximación a Su Utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/revista-avances-en-medicion/avances-en-medicion-no6
- Freitag, S., y Dunsmuir, S. (2015). The Inclusion of Children with ASD: Using the Theory of Planned Behaviour as a Theoretical Framework to Explore Peer Attitudes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 405–421. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1046818>
- Fuentes, V., Pérez, J., de la Fuente, Y., y Aranda, M. (2021). Creation and validation of the Questionnaire on Attitudes towards Disability in Higher Education (QAD-HE) in Latin America. *Higher Education Research and Development*, 41(5), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1927997>
- Garín, J., y Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 46(1), 1–15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/625>
- González-García, J. A., Zúñiga-Llamas, A., y Arce-Casas, P. O. (2021). Un panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 12, 1–17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1171
- Green, B. (2014). A Qualitative Investigation of Bullying of Individuals with Disabilities on a College Campus. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(2), 135–147. <https://www.ahead.org/professional-resources/publications/jped/archived-jped/jped-volume-31/jped-volume-31-2018-issue-2-table-of-contents>



- Griffin, M. M., Summer, A. H., McMillian, E. D., Day, T. L., y Hodapp, R. M. (2012). Attitudes Toward Including Students With Intellectual Disabilities at College. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 234–239. <https://doi.org/10.1111/jppi.12008>
- Harder, J. A., Keller, V. N., y Chopik, W. J. (2019). Demographic, Experiential, and Temporal Variation in Ableism. *Journal of Social Issues*, 75(3) 1–24. <https://doi.org/10.1111/josi.12341>
- Hendry, G., Hendry, A., Ige, H., y McGrath, N. (2021). "I was isolated and this was difficult": Investigating the communication barriers to inclusive further/higher education for deaf Scottish students. *Deafness and Education International*, 23(4), 295–312. <https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1818044>
- Hernández, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y biomédicas. Validez y confiabilidad. Diseño y construcción. Normas y formatos*. Universidad de los Andes.
- Lister, K., Pearson, V. K., Collins, T. D., y Davies, G. J. (2021). Evaluating inclusion in distance learning: a survey of university staff attitudes, practices and training needs. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 321–339. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828048>
- MacFarlane, K., y Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Moola, F. J. (2015). The Road to the Ivory Tower the Learning Experiences of Students with Disabilities at the University of Manitoba. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 45–70. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111705.pdf>
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I., y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: Actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios Sobre Educación*, 24, 103–124. <http://dx.doi.org/10.15581/004.24.2026>
- Nario-Redmond, M. R., Kemerling, A. A., y Silverman, A. (2019). Hostile, Benevolent, and Ambivalent Ableism: Contemporary Manifestations. *Journal of Social Issues*, 75(3): 726-756. <https://doi.org/10.1111/josi.12337>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., y Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis De Las Actitudes De Los Jóvenes Universitarios Hacia La Discapacidad: Un Enfoque Desde La Teoría De La Acción. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1–26. <https://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4010>
- Novo-Corti, M. I. (2010). Attitudes toward disability and social inclusion: An exploratory analysis. *European Research Studies Journal*, 13(3), 83–107. <https://doi.org/10.35808/ersj/288>
- Novo, I., y Muñoz J. M., (2012). Los estudiantes Universitarios ante la inclusión de sus Compañeros con discapacidad: Indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad De A Coruña (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 105–122. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11452>
- Obrusnikova, I., Block, M., y Dillon, S. (2010). Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 27(2), 127–142. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.2.127>
- Obrusnikova, I., Dillon, S., & Block, M. (2011). Middle School Student Intentions to Play with Peers with Disabilities in Physical Education: Using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 113–127. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9210-4>



- Obrusnikova, I., Dillon, S. R., Block, M. E., & Davis, T. D. (2012). Validation of the Children's Beliefs and Intentions to Play with Peers with Disabilities in Middle School Physical Education Scale. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(1), 35–51. <https://doi.org/10.1007/s10882-011-9253-1>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., y Rayner, C. S. (2020). Applying the theory of planned behavior in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 46, 1–15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Pérez-Castro, J. (2019a). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Pérez-Castro, J. (2019b). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145–170. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-79/La-inclusion-de-los-estudiantes-con-discapacidad-en-dos-universidades.pdf>
- Polo, M. T., Fernández, C., y Fernández, M. (2017). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 442–458. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066>
- Pruett, S. R., Deiches, J., Pfaller, J., Moser, E., y Chan, F. (2014). A Psychometric Validation of the Internal and External Motivation to Respond Without Prejudice Toward People with Disabilities Scale. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 28(1), 24–32. <https://doi.org/10.1891/2168-6653.28.1.24>
- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad Y Discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86–102. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2015/147>
- Sainz-Palafox, M. A., Vera-Noriega, J. A., Peña-Ramos, M. O., y Tanori-Quintana, J., (2022), Estado del arte: actitudes hacia la discapacidad en instituciones de educación superior. En Norzagaray C. C y Fraijo J.A. (Coord.). (pp. 71-86). *Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior*. Fontamara.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., y Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127–139. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.44.1.127>
- Sarason, I. G., y Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113–120. <https://doi.org/10.1177/0265407509105526>
- Urbina, S. (2004). *Essentials of psychological testing*. John Wiley y Sons.
- Wilson, M. C., y Scior, K. (2014). Attitudes towards individuals with disabilities as measured by the Implicit Association Test: A literature review. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 294–321. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.11.003>

Link para consultar Anexos

<https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-93/Apendices-Escala-de-apoyo-social-hacia-alumnos.pdf>



Semblanzas

Miguel Angel Sainz Palafox. Psicólogo por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), maestría en Educación Especial por la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE). Doctorando en Desarrollo Regional en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD). Se ha desempeñado como psicólogo orientador en educación especial en instituciones públicas, líneas de investigación: Inclusión Educativa y socialización escolar en educación superior.

José Ángel Vera Noriega. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, nivel II) desde 1993, investigador titular "E" en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (CIAD) desde 1984. Miembro de la Academia Mexicana de la Ciencia. Dedicado a la investigación en tres temáticas vinculadas al desarrollo social, evaluación educativa, socialización escolar y calidad de vida en poblaciones vulnerables y de riesgo. Académico del doctorado de Educación en la Universidad de Sonora (PNPC) y Desarrollo Regional (PNPC) en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (CIAD).

Jesús Tánori Quintana. Psicólogo por la Universidad de Sonora (UNISON), maestro en Desarrollo Regional, por el Centro de Investigación Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD). Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UNISON). miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, nivel 1); profesor auxiliar, de carga completa, adscrito al Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON); miembro del núcleo académico de los posgrados de la maestría en Investigación Educativa (PNPC) y la maestría-doctorado de Investigación Psicológica (PNPC) del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Áreas de interés: factores psicosociales y de personalidad del comportamiento de escolares, calidad de vida y bienestar subjetivo, en población infantil y adolescente, factores sociales asociados a los procesos educativos y psicometría.

Martha Olivia Peña Ramos. Psicólogo por la Universidad de Sonora (UNISON), especialidad en educación por la misma institución, maestra en Desarrollo Regional e investigador profesor titular A por el Centro de investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (CIAD); doctora en educación por la Universidad Kino; . Se ha desempeñado como jefa del departamento de Desarrollo Humano y Bienestar social de la Coordinación de Desarrollo Regional en el CIAD. Miembro del Comité técnico académico de la Red Temática de investigación en el CONACYT sobre Investigación en educación Rural. Áreas de interés: Prácticas de crianza, educación rural, investigación social sobre grupos vulnerables.

