



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2025,
Volumen 9, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2

TRANSICIÓN ACTITUDINAL HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**ATTITUDINAL TRANSITION TOWARD PEOPLE WITH DISABILITIES
IN UNDERGRADUATE PSYCHOLOGY STUDENTS**

Nidia Micaela López Leyva

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Verónica Hernández Jacobo

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Nadia Guadalupe Zazueta García

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Navil Gabriela Beltrán Chaidez

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Transición Actitudinal hacia las Personas con Discapacidad en Estudiantes de la Licenciatura en Psicología

Nidia Micaela López Leyva¹

nidialopezleyva@uas.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8328-5563>

Universidad Autónoma de Sinaloa
México

Verónica Hernández Jacobo

hjvero2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4736-6176>

Universidad Autónoma de Sinaloa
México

Nadia Guadalupe Zazueta García

psicnadiazta@uas.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0003-0843-2588>

Universidad Autónoma de Sinaloa
México

Navil Gabriela Beltrán Chaidez

psic.navil.gabriela@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1100-8192>

Universidad Autónoma de Sinaloa
México

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es valorar el cambio de las actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Licenciatura en Psicología, con ello sustentar que la formación profesional es importante para la articulación de saberes teóricos y prácticos, que influyen en las actitudes que se asumen en las actuaciones profesionales en el marco de educación inclusiva. Se realiza un estudio cuantitativo, transversal, cuasi experimental de tipo descriptivo-comparativo, se recolectan datos en dos momentos, (Fase 1) al inicio del curso inclusión educativa y estrategias de aprendizaje y al finalizar el curso (Fase 2), la muestra fue de 117 estudiantes, se aplicó la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad forma G de Verdugo et al. (1992, como se cita en ANUIES, 2002) se divide en 5 subescalas y valoración general; los resultados muestran diferencias significativas al término del curso, mostrando actitudes positivas hacia las personas con discapacidad en 4 subescalas de 5, y en la calificación general; por lo que se concluye importante incorporar contenidos curriculares sobre la inclusión educativa en la formación profesional de los psicólogos y psicólogas, esto favorece actitudes positivas hacia las personas con discapacidad que mitigue los sesgos y estereotipos en sus intervenciones.

Palabras clave: actitudes, formación en psicología, inclusión educativa

¹ Autor principal

Correspondencia: nidialopezleyva@uas.edu.mx

Attitudinal Transition Toward People with Disabilities in Undergraduate Psychology Students

ABSTRACT

The objective of this research is to assess the change in attitudes toward people with disabilities among undergraduate Psychology students, in order to support the idea that professional training is essential for articulating theoretical and practical knowledge, which influences the attitudes adopted in professional practice within the framework of inclusive education. A quantitative, cross-sectional, quasi-experimental, descriptive-comparative study was conducted. Data were collected at two points in time: (Phase 1) at the beginning of the course *Inclusive Education and Learning Strategies*, and (Phase 2) at the end of the course. The sample consisted of 117 students. The *Attitudes Toward People with Disabilities Scale*, Form G by Verdugo et al. (1992, as cited in ANUIES, 2002) was applied. This scale is divided into five subscales and a general score. The results show significant differences at the end of the course, with positive attitudes toward people with disabilities in 4 out of the 5 subscales, as well as in the overall score. It is therefore concluded that incorporating curricular content on inclusive education into the professional training of psychologists is important, as it promotes positive attitudes toward people with disabilities and helps mitigate biases and stereotypes in their interventions.

Keywords: attitudes, psychology training, inclusive education

Artículo recibido 05 agosto 2025
Aceptado para publicación: 09 septiembre 2025



INTRODUCCIÓN

La definición de la educación inclusiva es diversa, debido a que su explicación depende de las características de los contextos donde se llevan a cabo acciones de los profesionales que realizan intervenciones en el ámbito educativo, García et al. (2013) encontraron gran diversidad de términos en los expertos que se relacionan con las intervenciones educativas en el ámbito de la inclusión, estas diferencias las marcan principalmente con base en las condiciones sociales de cada uno de espacios en donde realizan sus intervenciones educativas. En esta misma línea, Ocampo (2023) sugiere que el campo de la educación inclusiva se resiste a un sistema de definición concluyente, ya que siempre está en movimiento, por lo que este dilema de la inclusión en tanto fenómeno y práctica cultural habita en la inmensidad de sus propios detalles.

En esta pluralidad de definiciones sobre educación inclusiva, no hay indicios que sean excluyentes entre sí, ya que existe potencia en la idea de entender y conceptualizar la inclusión como una escuela para todos (Valdez et al., 2022), esto en correspondencia con la Declaración de Salamanca que en 1994 marco el rumbo a nivel mundial sobre las acciones y políticas educativas orientadas hacia el derecho del acceso a la educación en escuelas regulares que tienen las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), por lo que se plantea su integración e inclusión.

García y Romero (2019) documentan que México en 1970 ya existía el subsistema de educación especial, y de manera paulatina la integración educativa ha avanzado en discurso hacia la educación inclusiva, donde las política se han ido transformando a lo largo de las décadas; derivado de estas han surgido programas que se sostienen hasta la actualidad como las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que tiene como tarea principal apoyar a la inclusión de los estudiantes con NEE ya sea con discapacidad o no, es decir la atención que se brinda es complementaria al proceso educativo regular, en éstas se da atención a estudiantes con algún tipo de condición(es) físicas, psicológicas o sociales que representen dificultades para el aprendizaje y la participación, esta atención se da en escuelas de grupos integrados (Niembro et al., 2021).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2024) tiene como tarea “propiciar que la niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos desde su diversidad” (p. 15), por lo que tiene como principio ético la inclusión colectiva e



institucional entendida como la forma que tienen las escuelas de dar respuesta, responsabilizarse, cuidar y atender a cualquier estudiante que, por su condición de salud, género, capacidad, clase, etnia, lengua, nacionalidad, condición migratoria, requiere de resguardo de la comunidad escolar.

La definición que plantean Booth et al. (2000) de educación inclusiva o inclusión educativa, se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado, estas se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema, dentro de las escuelas, la comunidad, políticas locales y nacionales. En esta misma línea Covarrubias (2019) plantea una clasificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), menciona que éstas se clasifican en culturales, políticas y prácticas, para efectos de esta investigación definiremos las culturales; que se entienden como las que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras, mismas que son las que determinan las formas de actuar de todas las actoras y actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubican en un grupo vulnerable, por lo que se considera barreras difíciles de eliminar o cambiar ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento; estas se subdividen en categorías; actitudinales e ideológicas.

Las BAP culturales-actitudinales son predisposiciones aprendidas a responder de modo consistente y refieren a un sentimiento a favor o en contra ante una persona, hecho social, o un producto. Se puede decir que forman parte del ser y del comportamiento que orientan las acciones de las personas. Y las culturales-ideológicas son las representaciones que manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales y colectivas (Covarrubias, 2019).

Los psicólogos y psicólogas como parte del equipo multidisciplinario en el contexto educativo posicionan sus intervenciones en el marco de la psicología educativa y esta última se articula directamente con las ciencias de la educación, y se define como el estudio de los procesos psicológicos que ocurren en el ámbito educativo, dentro de este campo se relaciona la psicología general con la educación sin reducir ninguna disciplina, dentro de su carácter aplicado pretende contribuir a la comprensión y mejora de los procesos educativos de manera multidisciplinar (Hernández, 2015).

En México, las y los psicólogos educativos son percibidos como apoyo y ayuda para los diferentes agentes educativos, que es concebido como un profesional que detecta y atiende problemas, dificultades



y necesidades en atención a procesos para el aprendizaje, la enseñanza y las conductas a las NEE (García, 2019), entonces la atención a la diversidad en el contexto educativo requiere del trabajo coordinado desde la multidisciplinariedad en donde está inmerso el profesional de la psicología, Bonilla et al. (2019) menciona que el compromiso de cada integrante del equipo es realizar aportaciones durante el proceso de inclusión que asegure la transformación de las prácticas educativas que permita el cambio cultural de la comunidad hacia los principios de equidad e igualdad para fortalecer una pedagogía inclusiva que desarrolle y fortalezca la enseñanza y el aprendizaje.

Garzón et al. (2019) mencionan que la psicología es el estudio científico de la conducta para el proceso formativo de la persona, explican como éstos sienten, piensan, aprenden y conocen como medio de adaptación al contexto; en el caso de la psicología en la educación se ha enfocado en resolver problemas de aprendizaje desde la niñez hasta la edad adulta.

En el contexto educativo el psicólogo debe de poseer competencias profesionales que le permitan tener intervenciones idóneas para los retos que presenta la atención a la diversidad, de esta manera el proceso de formación del profesional de la psicología que atenderá las necesidades de un contexto y estas competencias no solamente deberán ser conocimientos y prácticas, si no también actitudes de servicio y de responsabilidad social.

Así pues, las actitudes son definidas por Myers (2003) como reacciones evaluativas favorables o desfavorables hacia una persona o situación y éstas se manifiestan en creencias, sentimiento o inclinaciones para actuar, por lo que desde la psicología social se componen de tres dimensiones; cognitiva, afectiva y conativo-conductual, en esta misma línea Morales et al. (1998) las definen de la siguiente manera; la primera, son las percepciones e información que tienen las personas sobre el objeto actitudinal; la segunda se compone por los sentimientos hacia éste; y la tercera se relaciona con las acciones dirigidas hacia él.

Moreno et al. (2006) mencionan que las actitudes hacia las personas con discapacidad es un asunto importante para su integración y que los profesionales deben de velar por la intervención y rehabilitación, su integración social, educativa y laboral, sin embargo, no es frecuente que las actitudes se tomen en cuenta en los currículos y proyectos docentes destinados a estudiantes que serán profesionales en este ámbito de la educación, por lo que Polo et al. (2010) mencionan que las actitudes



y expectativas negativas hacia las personas con discapacidad son un motivo de análisis, ya que constituyen una de las principales barreras para la inclusión e integración de estas, en su investigación con estudiantes universitarios de psicología y ciencias sociales encontraron que la mayoría presentan una actitud positiva y esta se relaciona con el contacto cercano y profundo con las personas.

Así mismo, Suriá (2011) menciona que las actitudes que se tienen son en gran parte aprendidas, mismas que se forman a lo largo de la vida a partir de las experiencias vividas, es decir, que la convivencia con personas con discapacidad puede influir en la percepción se tenga de ellas y con esto su actitud. En esta misma línea Mercado et al. (2017), menciona que la convivencia que tienen los estudiantes con diferentes personas o colectivos con discapacidad, ligado a su formación contribuye a formar con una actitud positiva hacia estas personas. También Arellano et al. (2019) encontraron que el contacto con las personas con discapacidad genera actitudes favorables, por lo que se percibe una tendencia a valorar de forma positiva a las personas con discapacidad y contribuye a la eliminación de las barreras intangibles en la cultura universitaria. En esta misma línea Vera et al. (2022) encontraron que existen diferencias entre las actitudes dependiendo de la carrera profesional que se cursan, en este caso en las áreas de las humanidad y educación poseen actitudes más positivas.

De acuerdo con lo planteado anteriormente el poseer una valoración negativa de las condiciones físicas y emocionales de las personas con discapacidad contribuye de manera sesgada en las actuaciones profesionales de las intervenciones psicológicas para la inclusión en el contexto educativo, y con ello se fortalecen las BAP que tienes que ver con cuestiones culturales en la dimensiones actitudinales e ideológicas sugeridas por Covarrubias (2019).

El psicólogo en formación debe de movilizar competencias profesionales en la dimensión actitudinal, ya que las intervenciones en el contexto educativo están enfocadas a la inclusión de personas con discapacidad u otra condición, es mediadora en las actuaciones profesionales en el área educativa que de acuerdo con Castro (2014) se enfocan en la orientación a docentes, directivos de escuelas y familias, la evaluación de los aprendizaje con la redacción de informes e intervenciones basadas en el conocimiento de las teorías del aprendizaje enfocadas en la infancia y adolescencia; por lo que al trabajar los saberes actitudinales articulados con el conocimiento científico y prácticas basadas en la evidencia mitiga el sesgo para la inclusión de éstas personas al contexto educativo y social.



En consecuencia, el proceso formativo del psicólogo con base en competencias se debe posicionar con conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que establezcan las bases científicas específicas en sus funciones para orientar la formación, fortalecer la calidad profesional y asegurar la eficacia de las actuaciones profesionales (Amador-Soriano, 2018).

En México las actuaciones del psicólogo en el ámbito educativo se ha incrementado en los últimos años tanto en el ámbito individual como en apoyo colectivo, en el primero se realizan intervenciones más enfocadas a la psicología clínica que priorizan la atención individualizada y esporádicamente con la familia para generar estrategias de inclusión social en el caso de personas adultas y en lo educativo en la infancia y adolescencia, donde de acuerdo con Tamarit (2018) se centran en la patología y procesos de funcionamiento limitado para contribuir a la formación de competencias sociales y reducir aquellos procesos que interfieran en desarrollo e inclusión de éstas en el contexto; y en lo colectivo, el profesional de la psicología principalmente realiza valoraciones, intervenciones y seguimiento dentro de los equipos multidisciplinarios.

En el sistema educativo mexicano las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que tiene el propósito de promover la inclusión de las niñas y niños con NEE en las aulas y escuelas de educación inicial y básica, impulsando el trabajo colaborativo y equipo de apoyo para la atención de los estudiantes, las estrategias de intervención son la capacitación y asesorías para los diversos actores educativos en el marco de la inclusión educativa (Muñoz, 2020). En este sentido Báez y Garza (2020) encontraron que las funciones realizadas por las y los psicólogos son la orientación a los docentes, atención a familias, actividades administrativas, evaluación, acompañamiento en aula, identificación y eliminación de BAP, también acciones de sensibilización de la comunidad, en todas estas acciones se realizan dentro en dos ámbitos; las habilidades cognitivas y el área socioemocional. En el contexto educativo se reconoce el trabajo del psicólogo y psicóloga, López et al. (2017) plantean que la atención psicológica de los estudiantes en la evaluación e intervención es de suma importancia ya que algunas condiciones de éstos tienen detonantes emocionales.

Con base en lo anterior, los profesionales que tienen una actitud positiva frente a las personas con discapacidad en las dimensiones de capacidades y limitaciones podrán ofrecer condiciones y actitudes que permitan la inclusión de la persona con situación de discapacidad en cualquier contexto (Atoche-



Silva et al., 2021), la modificación de las actitudes hacia las personas con discapacidad en contextos escolares no busca tener un efecto inmediato, sino también se persigue valorar su efecto a largo plazo (Moreno et al., 2022). Por lo que la educación y el proceso formativo del profesional de la psicología basada en competencias tiene una relación directamente con la dimensión práctica manifestada a nivel conductual, integra conocimientos, procedimientos y actitudes que facilita la solución de situaciones (Alonso-Martín, 2010).

La Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), basa su estructura curricular en el Modelo Educativo 2022 (UAS, 2022) que declara la formación con base en competencias profesionales que las define como la estructura de atributos que permite movilizar recursos teóricos, prácticos y actitudinales para el desempeño contextualizado y efectiva para la solución de problemas o situación en que respecta de un área profesional específicas.

La estructura curricular de esta Licenciatura (UAS, 2023) declara en el perfil de egreso diversas competencias en donde se resaltan aquellas que caracterizan la evaluación de las personas y grupos para planear intervenciones en diversos niveles donde se promueven cambios tanto individuales como grupales que impacten a nivel social; en esta misma línea las orientaciones generales para la formación de profesional de los psicólogos es la responsabilidad social, la inclusión educativa y la calidad, para contribuir al desarrollo social, económico, científico y cultural orientado al bienestar de las personas en general.

Dentro de este marco formativo se imparte la unidad de aprendizaje inclusión educativa y estrategias de aprendizaje, que contribuye a movilizar la competencia profesional de ejercer el conocimiento con base en valores éticos y en beneficio a la comunidad, con ellos organizar estrategias, técnicas y métodos de intervención, relacionadas a las necesidades identificadas en los diversos ámbitos de la psicología, para interpretar las problemáticas (UAS, 2025), por lo que se espera que las y los estudiantes a partir de los saberes teóricos y prácticos, expliquen y analicen la inclusión educativa desde el contexto mexicano en relación con las BAP, gestionar la participación social que se presentan en la diversidad del proceso educativo, donde se integran los conocimientos teóricos sobre la inclusión educativa para identificar las BAP a partir de la realización de evaluación psicoeducativa (UAS, 2025).



Para esta investigación los saberes actitudinales que se movilizan son importantes, ya que las actitudes son el proceso donde se articulan aspectos individuales y sociales para las intervenciones profesionales, por lo que se mencionan el respeto a la diversidad en el contexto educativo, tomando en consideración los aspectos psicológicos de los grupos escolares; valorar las diferentes opiniones sobre el desarrollo de las adecuaciones curriculares en relación con las estrategias de aprendizaje, todo ello respetando las normas éticas en valoración de la diversidad educativa y aplicación estrategias de aprendizaje en el marco de la inclusión educativa (UAS, 2025).

El objetivo de la presente investigación es valorar el cambio de las actitudes hacia las personas con discapacidad de los estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Psicología, con ello se pretende explicar y sustentar que al llevar el curso de inclusión educativa y estrategias de aprendizaje va movilizar competencias que le permitan valorar a partir de conocimientos y prácticas, actitudes más favorables hacia ésta población, con ello aminorar lo sesgos en las diversas actuaciones profesionales y mitigar las BAP que se articulan con éstos procesos.

METODOLOGÍA

La presente investigación es cuantitativa, con un diseño trasversal cuasi experimental de tipo descriptivo-comparativo, en donde se recolectaron datos en dos momentos diferentes a la misma muestra; en la Fase 1 al inicio del curso (febrero/2025) y la Fase 2 al final (julio/2025), esto con la finalidad de valorar si existe algún cambio de actitud hacia las personas con discapacidad, en éste se abordan saberes teóricos, prácticos y actitudinales en el ámbito de la inclusión educativa y estrategias de aprendizaje.

La selección de los participantes fue por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia donde se seleccionan grupos ya establecidos, los criterios de inclusión fueron ser estudiantes regulares de cuarto semestre de la Licenciatura en Psicología que cursaron la unidad de aprendizaje inclusión educativa y estrategias de aprendizaje, la muestra es de 117 estudiantes (ver Tabla 1), el 86.3% de la muestra tiene edades entre 18 a 20 años, el 12.8% edades entre 21 a 23 años y el 0.9% edades entre 24 a 26 años.



Tabla 1. Población y muestra de estudiantes de cuarto semestre.

	Mujeres (%)	Hombres (%)	Total
Población total	351 (75.48%)	114 (24.52%)	465 (100%)
Muestra	91 (77.80%)	26 (21.40%)	117 (100%)

Fuente: Servicios Escolares, julio de 2025.

La recolección de datos se realizó por medio de la aplicación de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad Forma G de Verdugo et al. (1992, como se cita en ANUIES, 2002), misma que se divide en medición general y por subescalas que se distribuyen de la siguiente manera; valoración de capacidades y limitaciones (reactivos 1, 2, 4, 7, 8, 16, 21, 29 y 36); reconocimiento/negación de derechos (reactivos 6, 9, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 35 y 37); implicación personal (reactivos 3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31); calificación genérica (reactivos 18, 24, 28 y 34); y asunción de roles (reactivos 19, 30 y 33). El tipo de respuesta es una escala Likert con las siguientes opciones; (MA) Muy de Acuerdo, (BA) Bastante de Acuerdo, (PA) Parcialmente de Acuerdo, (PD) Parcialmente en Desacuerdo, (BD) Bastante en Desacuerdo y (MD) Muy en Desacuerdo. Aquellos reactivos que valoran de manera negativa la actitud se invirtieron, por lo que la media total de la escala y subescalas más cercana al 6 refleja una actitud más positiva, tal como lo menciona Vera et al. (2022). La consistencia interna de la prueba es de un Alfa de Cronbach es de 0.86 declarado por Nunes (2018), misma que corresponde a la valorada en esta investigación con la aplicación del instrumento en la Fase 1 con un 0.82 y en la Fase 2 con 0.89 respectivamente. El proceso de recolección se hizo por medio de un formulario electrónico iniciando con el consentimiento informado y la realización de una clave para la identificar que los participantes sean los mismos, así mismo el análisis de los resultados con el software SPSS Versión 27.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos se presentan a partir de realizar comparaciones descriptivas por subescalas, y para determinar el estadístico adecuado para la comparación de diferencias significativas se realizó las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov, donde se obtuvieron los siguientes resultados (ver Tabla 2).



Tabla 2. Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a (KS)			Shapiro-Wilk (SW)		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Fase 1	0.082	117	0.050	0.963	117	0.003
Fase 2	0.094	117	0.013	0.953	117	0.000

Nota: a. Corrección de significación de Lilliefors

Como se muestra en la Tabla 2 se consideran ambas fases para visualizar la normalidad de éstas, se observa que en la Fase 1 el resultado es $p = 0.050$ en la prueba de KS, por lo que se considera que los datos no se distribuyen de manera normal y al utilizar una valoración ordinal por medio de una escala de Likert donde se determina que la puntuación sea más cercana al 6 existe una actitud positiva hacia las personas con discapacidad, se toma la decisión que las diferencias significativas se calcularan a partir de la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Para la interpretación teórica de los resultados se considera importante definir cada una de las dimensiones que compone el instrumento utilizado:

- Valoración de capacidades y limitaciones (D1), se valora la percepción que se tiene de habilidades y limitaciones individuales que van desde aspectos cognitivos, desempeños en labores cotidianas y de empleo, así como regulación de emociones.
- Reconocimiento/negación de derechos (D2) explora elementos de reconocimiento de los derechos civiles, tales como ejercicio del voto, formalización legal de relaciones de pareja y acceso al empleo, también aspectos como la convivencia cotidiana en su contexto.
- Implicación personal (D3) examina desde la perspectiva personal del evaluado el nivel de convivencia cotidiana en algunas actividades con las personas con discapacidad.
- Valoración genérica (D4) analiza la opinión general sobre las personas con discapacidad en aspectos de expresión de comportamientos, emociones y aspectos sociales.
- Asunción de roles (D5) explora como las personas que contestan el instrumento aceptan los diversos roles de las personas con discapacidad en la sociedad en general, así como en contextos específicos.

Una vez definida cada una de las subescalas se muestran resultados descriptivos de las frecuencias de la Fase 1 y 2 de aplicación, se muestran en la Tabla 3 y 4.



Tabla 3. Frecuencias de los puntajes de respuesta de los estudiantes en la Fase 1.

<i>Puntaje</i>	Fase 1				
	D1	D2	D3	D4	D5
1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.5%)	0 (0%)
2	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	2 (2%)	0 (0%)
3	5 (4%)	1 (1%)	2 (2%)	37 (32%)	10 (8.5%)
4	60 (51%)	24 (21%)	21 (18%)	58(50%)	50 (43%)
5	49 (42%)	83 (71%)	93 (79%)	18 (15%)	43 (37%)
6	3 (3%)	9 (7%)	0 (0%)	1 (0.5%)	14 (11.5%)
n (%)	117 (100%)	117 (100%)	117 (100%)	117 (100%)	117 (100%)

Nota: D1 = valoración de capacidades y limitaciones; D2 = reconocimiento/negación de derechos; D3 = implicación personal; D4 = calificación genérica; D5 = asunción de roles.

Tabla 4. Frecuencias de los puntajes de respuesta de los estudiantes en la Fase 2.

<i>Puntajes</i>	Fase 2				
	D1	D2	D3	D4	D5
1	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
3	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (5%)	5 (4%)
4	33 (28%)	7 (6%)	10 (8.5%)	34 (29%)	31 (26%)
5	49 (42%)	45 (38%)	106 (91%)	58 (50%)	46 (39%)
6	34 (29%)	65 (56%)	1 (0.55)	18 (15%)	35 (31%)
n (%)	117 (100%)	117 (100%)	117 (100%)	117 (100%)	117 (100%)

Nota: D1 = valoración de capacidades y limitaciones; D2 = reconocimiento/negación de derechos; D3 = implicación personal; D4 = calificación genérica; D5 = asunción de roles.

Como se puede visualizar en las Tablas anteriores (3 y 4) existe un incremento en la frecuencia de respuesta de los reactivos en cada una de las dimensiones, reflejado en los porcentajes de valor 5 y 6, se parte para la interpretación que las puntuaciones más cercanas al 6 reflejan una actitud más positiva ante las personas con discapacidad. De manera más puntual del incremento se visualiza en las medias por dimensión y puntaje total de la escala (Vea Tabla 7).

Tabla 7. Comparación de medias de respuesta de la Fase 1 y 2.

Dimensiones	Fase 1		Fase 2	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación Estándar
1. Valoración de capacidades y limitaciones	4.39*	0.57	5.00*	0.71
2. Reconocimiento/Negación de derechos	4.87	0.51	5.42	0.51
3. Implicación personal	4.91	0.56	5.01	0.39
4. Calificación genérica	3.67*	0.73	4.64*	0.77
5. Asunción de roles	4.53	0.79	4.98	0.77
Escala total	4.58	0.42	5.07	0.45

Nota: *subescalas con más incremento.

El incremento de la media en cada una de las fases es visible y con una variabilidad en los datos baja; las dimensiones donde hubo incremento mayor hacia una actitud positiva son la de valoración de capacidades y limitaciones, lo que nos indica que los estudiantes al término del curso obtuvieron saberes que les permitieron valorar de manera positiva las habilidades y permite reconocer que las limitación que las personas con discapacidad enfrentan cotidianamente tienen que ver mayormente con el contexto más que con la condición de éstas, sustentando que existe reconocimiento de las BAP para su desarrollo pleno en el ámbito escolar, aspectos como valorar competencias y expectativas sobre el desempeño de las personas con discapacidad han sido valorados con más puntaje con media por encima de 5.50 y una desviación estándar menor a 1 (Ver Tabla 8).

Tabla 8. Medias y desviaciones típicas de los puntajes de respuestas de subescala de valoración de capacidades y limitaciones de la Fase 2.

	P1	P2	P4	P7	P8*	P16*	P21	P29	P36
Media	5.33	4.54	5.08	4.15	5.53	5.62	4.83	4.81	5.20
Desviación estándar	1.106	1.242	1.115	1.678	0.968	0.763	1.011	1.082	0.920

Nota: P1 = las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas, P2 = un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad, P4 = en el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples, P7 = las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños(as), P8 = de las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado, P16 = muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes, P21 = en el trabajo las personas con discapacidad se orientan sin problemas con el resto de los trabajadores, P29 = la mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes, P36 = las personas con discapacidad son en general con conscientes como cualquier persona.

*reactivos con media > 5.

Con base a lo anterior se muestran en la Tabla 9 las frecuencias de las respuestas en los dos reactivos con más incremento en la media



Tabla 9. Respuestas de los reactivos con incremento en la media de la subescala valoración de capacidades y limitaciones de la Fase 2.

Respuestas	P8	P16
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Bastante de acuerdo	2 (1.8%)	19 (16.2%)
Muy de acuerdo	0 (0%)	87 (74.4%)
Parcialmente de acuerdo	6 (5.1%)	10 (8.5%)
Parcialmente en desacuerdo	10 (8.5%)	0 (0%)
Muy en desacuerdo	78 (66.7%)	1 (0.9%)
Bastante en desacuerdo	21 (17.9%)	0 (0%)

Nota: P8 = de las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado, P16 = muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes.

Estos dos reactivos nos muestran como las y los estudiantes de psicología que cursaron la unidad de aprendizaje inclusión educativa y estrategias de aprendizaje movilizaron saberes en donde el respeto a la diversidad en el contexto educativo permite valorar las diferentes opiniones sobre el desarrollo de las personas en relación con sus potencialidades, ya que el reactivo sobre las expectativas sobre las personas con discapacidad son bajas (P8) los estudiantes han contestado con 84.6% entre el bastante en desacuerdo y muy en desacuerdo, teniendo una relación con las respuestas contrarias en el reactivo sobre el reconocimiento de que las personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes (P16) con contestaciones que oscilan en el 90.6% entre las respuestas muy de acuerdo y bastante de acuerdo, lo que muestra de manera descriptiva una coherencia entre las valoraciones de los estudiantes, esto se relaciona con lo encontrado por Polo y López (2006) que clasifican estos dos reactivos como la valoración de aspiraciones, personalidad y profesionalidad, donde encontraron puntajes que mostraban también el desacuerdo con la expectativa negativa ante los desempeños de las personas con discapacidad y de una actitud neutral en lo respecta ser profesionales competentes.

En la segunda subescala se presenta incremento entre la Fase 1 y 2 (ver Tabla 7) es la calificación genérica que está relacionada con la opinión que tienen los estudiantes de las personas con discapacidad sobre su participación en aspectos de convivencia social con relación al reconocimiento y regulación emocional que impactan en la persona de manera intrínseca y extrínseca, son los aspectos que valoraron los estudiantes con un cambio más positivo después de terminar el curso.



Tabla 10. Medias y desviaciones típicas de los puntajes de respuestas de subescala de calificación genérica de la fase 2.

	P18*	P24	P28*	P34
Media	5,23	4,35	5,08	3,91
Desviación estándar	1,003	1,213	1,068	1,156

Nota: P18 = las personas con discapacidad se les debería impedir votar, P24 = las personas con discapacidad generalmente son desconfiadas, P28 = la mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales, P34 = la mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema.

Con base a lo anterior se muestran en la Tabla 11 las frecuencias de las respuestas en los dos reactivos con más incremento en la media mayor a 5 con una variabilidad menor a 1.5, lo que nos muestra una variabilidad moderada.

Tabla 11. Respuestas de los reactivos con incremento en la media de la subescala calificación genérica de la Fase 2.

Respuestas	P18	P28
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Bastante de acuerdo	2 (1.7%)	1 (0.9%)
Muy de acuerdo	0 (0%)	0 (0%)
Parcialmente de acuerdo	7 (6.0%)	12 (10.3%)
Parcialmente en desacuerdo	15 (12.8%)	20 (17.1%)
Muy en desacuerdo	62 (53.0%)	56 (47.9%)
Bastante en desacuerdo	31 (26.5%)	28 (23.9%)

Nota: P18 = las personas con discapacidad se les debería impedir votar, P28 = la mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales.

Como se muestra en estos dos reactivos existe un reconocimiento por parte de las y los estudiantes de los derechos civiles de las personas con discapacidad (P18) y por tanto se debe promover el ejercicio de esto con la valoración entre muy en desacuerdo y bastante en desacuerdo con un 79.5% en un reactivo visiblemente negativo, tal como encontraron Araya-Cortés et al. (2014) donde el reconocimiento de los derechos tiene que ver con la aceptación y promoción de estas en actividades cívicas, posibilidades de ingreso a trabajos y actividades recreativas. Y en esta misma dimensión reconocen la regulación emocional tomando como base las respuestas del reactivo (P28) en donde se valora que las personas con discapacidad pueden tener resentimiento con las personas con alguna condición “normal”, misma que los estudiantes ponderan las respuestas muy en desacuerdo y bastante en desacuerdo en relación con la afirmación de reactivo con un 71.8%.



Una vez analizados los descriptivos por Fase en las subescalas y reactivos clave que median una actitud positiva hacia las personas con discapacidad a continuación en la Tabla 12 se muestran las estimaciones de las diferencias que son significativas estadísticamente a partir de resultados de la prueba de Wilcoxon.

Tabla 12. Estadísticos de prueba de Wilcoxon, diferencias significativas de las subescalas y puntuación total.

	D1	D2	D3	D4	D5	Puntuación total
Z	-5,900 ^b	-6,835 ^b	-1,377 ^b	-7,103 ^b	-4,140 ^b	-6,722 ^b
Sig. asin. (bilateral)	< 0.001	< 0.001	0.169	< 0.001	< 0.001	< 0.001

Nota: D1 = valoración de capacidades y limitaciones; D2 = reconocimiento/negación de derechos; D3 = implicación personal; D4 = calificación genérica; D5 = asunción de roles.

^b = se basa en rangos negativos.

Los resultados del estadístico de prueba muestran (Tabla 12) que las subescalas de valoración de capacidades y limitaciones, reconocimiento/negación de derechos, calificación genérica y asunción de roles tienen diferencias significativas entre Fases donde se indica un p valor < 0.05, de acuerdo a las definiciones teóricas de los aspectos que se valoran en cada una de ellas, sugiere que la dimensión cognitiva de las actitudes tiene impacto en la formación de los psicólogos y psicólogas, ya que al profundizar en el conocimiento sobre (D1) las capacidades de desempeño y aprendizaje que se orientan hacia la ejecución de tareas, (D2) el conocer los derechos fundamentales en relación a la inclusión social en todos los contextos, (D4) las implicaciones de conocimiento sobre la personalidad y conductas de las personas con discapacidad que pueden convertirse en estereotipos, y (D5) la percepción de como las personas con discapacidad tienen autoconfianza y satisfacción consigo mismas (Barradas et al., 2014); son base en los ejes temáticos centrales del curso inclusión educativa y estrategias de aprendizaje, que tiene el propósito profundizar en la explicación de la inclusión educativa en el contexto mexicano.

Por el contrario, en la subescala implicación personal no existen diferencias significativas ya que el p valor 0.169 es mayor a la significancia estadística (p 0.05), esta valora la actitud que tienen las y los estudiantes en relación con la convivencia cotidiana con personas con discapacidad, no ha sido modificada por lo que se mantuvo de inicio a final en el curso, es importante destacar que esta valora

principalmente la dimensión comportamental de las actitudes, que reflejan con base a los resultados una predisposición positiva del trabajo de intervención en el ámbito psicológico y que esto mitiga una de las BAP culturales relacionadas con las actitudes que menciona Covarrubias (2019) que están orientadas a las acciones, esto reforzado con lo encontrado por Arellano et al. (2019) que encontraron valoraciones más positivas en ésta dimensión reflejando un indicador positivo ante la interacción con personas con discapacidad en ámbitos personales, sociales y laborales.

En términos generales los estudiantes tienen una actitud positiva hacia las personas con discapacidad al finalizar el curso ya que se obtiene una media de 4.58 y una desviación estándar de 0.42 en la Fase 1 y en la Fase 2 una media de 5.07 y una desviación estándar de 0.45 (ver Tabla 8); misma que se determina significativa mediante el estadístico de prueba de Wilcoxon con un p valor < 0.001 , antes de iniciar el curso de inclusión educativa y estrategias de aprendizaje y al finalizar el mismo, en donde se asumen que existe una diferencia negativa (en el valor de Z) entre los valores de medición de la primera recolección de datos y la segunda, lo que indica que existe una tendencia a disminuir la actitud negativa hacia las personas con discapacidad, principalmente en las subescalas valoración de capacidades y limitaciones, reconocimiento/negación de derechos y calificación genérica, reflejándose en la puntuación total de la escala (ver Tabla 12).

Los resultados de esta investigación se relacionan con los de Polo et al. (2006) que concluye la existencia un alto grado de acuerdo y apreciación positiva entre los participantes de su investigación en relación con las personas con discapacidad en aspectos como el reconocimiento de sus derechos fundamentales y la definición de la personas o conducta de éstos, en esta misma línea Araya-Cortés et al. (2014) encontraron actitudes positivas de los estudiantes en general, mostrando una predisposición a actuar y aceptar de manera efectiva con estas personas; también López y Moreno (2019) en su investigación mencionan en sus resultados sobre las actitudes que tienen los estudiantes de educación superior son positivas, e infieren que esto se debe al cambio de perspectivas acontecidas como consecuencia de los paradigmas favorecedores de la autonomía de las personas con discapacidad y un modelo de educación inclusiva; y Arellano et al. (2019) en su estudio obtienen resultados favorables hacia las personas con discapacidad, escasos prejuicios y actitudes positivas.



CONCLUSIONES

La formación de las y los profesionales de la psicología para el ejercicio en el contexto de la educación formal es de suma importancia, en México el psicólogo forma parte de los equipos multidisciplinarios base para generar y gestionar procesos de calidad de vida en las y los estudiantes de todos los niveles educativos, en donde el reconocimiento de la diversidad en las aulas y planteles es parte nodal de gran relevancia para las acciones profesionales desde el ámbito de la psicología.

La estructura curricular de la Licenciatura en Psicología de la UAS, está dividida de manera transversal en cinco áreas curriculares; metodológica, clínica, organizacional, social y educativa, siendo esta última donde se encuentra dimensionada la unidad de aprendizaje inclusión educativa y estrategias de aprendizaje, el valorar las actitudes del estudiante de cuarto grado hacia las personas con discapacidad permite al colegiado docente tener un diagnóstico (Fase 1) sobre aquellos elementos de las dimensiones de las actitudes que se necesitan movilizar en los estudiantes para su formación como futuros profesionistas en el contexto educativo; esta línea base permitió identificar cuáles eran los saberes teóricos y prácticos donde se debía profundizar, para que a partir de diversas estrategias pedagógicas se permearan los saberes actitudinales de acuerdo al modelo de competencias, que permitieron el reconocimiento de la riqueza de la diversidad en los contextos escolares y el diagnóstico de la BAP, para planear intervenciones psicoeducativas; como lo menciona Polo y Fernández (2010) el grado de vinculación y experiencias con la persona con discapacidad influirá en la percepción y valoración personal.

En lo específico de acuerdo con el programa de estudios de la unidad de aprendizaje (UAS, 2025) se trabajaron temas como las posturas teóricas de la psicología en la educación, aspectos históricos en el contexto internacional y mexicano sobre la inclusión educativa, el rol de las y los psicólogos en el ámbito educativo, el proyecto educativo nacional de la Nueva Escuela Mexicana, conceptualización e identificación de la BAP, y practicar la diversidad de estrategias de intervención en el ámbito escolar.

Otro de los aspectos que se trabajaron fue la importancia del trabajo multidisciplinario y la integración de la comunidad en las acciones educativas, ésta última como promotora de la inclusión de las personas con discapacidad y otras condiciones; ya que cuando las comunidades tienen actitudes negativas hacia las personas con discapacidad hay una tendencia a generar creencias estigmatizantes como lo menciona



Arias et al. (2016) lo que genera resistencias para la integración e inclusión de estas, por lo que entenderlas tiene implicaciones para el éxito de las acciones profesionales inclusivas.

En relación con las actitudes y retomando sus tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual) Barradas et al. (2014) mencionan que la relación entre cognición y afecto es evidente, si existe aceptación de aquello que se piensa acerca de un objeto influye decisivamente en los sentimientos que despiertan, es decir, dichos sentimientos influyen tanto en el contenido de los pensamientos como en las relaciones que se establecen con dicho objeto; por lo que los resultados de la Fase 2 en comparación con la Fase 1 se tornan en términos descriptivos significativos ya que la articulación de saberes teóricos y prácticos, van mediando y regulando las actitudes que tenemos ante las actuaciones profesionales, por lo que la práctica de los estudiantes en los contextos educativos, permite palpar esa realidad compleja y se lleva a la reflexión de los problemáticas emergentes que se presentan en el ámbito escolar.

Lo anterior se refuerza con lo que mencionan Beunza-García et al. (2022) tener contacto con las personas con discapacidad que tienen distintos tipos de discapacidad favorece actitudes más positivas hacia ellas, por lo que el estar más cerca de la realidad se produce normalmente un mayor conocimiento y mejor posicionamiento sobre la misma; con ello los estudiantes al mostrar cambios significativos en relación con sus actitudes correlaciona con lo que encontraron Burrell et al. (2024) que en los estudiantes existe una apertura e interés para comprender diversas realidades, destacando que la educación es importante para la modificación de estereotipos, por lo que crear un sentido de pertenencia donde cada uno aporte según sus capacidades. En esta misma línea Polo et al. (2006) recomiendan realizar labores de orientación que lleve a entender que la diversidad de la experiencia humana es una tarea fundamental para la inclusión educativa.

La necesidad de generar espacios curriculares obligatorios que permiten la revisión teórica, la discusión de casos donde se muestre de manera teórica y práctica las diversas BAP en el contexto educativo, permitirá que las y los estudiantes de psicología se posicionen con mejor disposición para el trabajo en equipos multidisciplinarios tomando en consideración todos los aportes al realizar intervenciones. La psicología en el contexto educativo ha retomado importancia de manera gradual y el contexto demanda cada vez más profesionistas con competencias fortalecidas, que sean capaces de innovar ante la complejidad del contexto educativo.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119–140. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97821>
- Amador-Soriano, K., Velázquez-Albo, M. A., & Alarcón-Pérez, L. M. (2018). Las competencias profesionales del psicólogo desde una perspectiva integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45, 5-14. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Amador.pdf
- ANUIES (2022). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Araya-Cortés, A., González-Arias, M., & Cerpa-Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores*, 17(2), 289-305. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4027/3559>
- Arellano, A., Gaeta, M. L., Peralta, F., & Cavazos, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileña de Educación*, 24, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240023>
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M. A., Rubia, M., & Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 7-41. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Atoche-Silva, L. A., Horna-Calderón, V. E., Vela-Miranda, O. M., & Sánchez-Chero, M. J. (2021). Actitudes hacia las personas con discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista de la Universidad del Zulia*, 12(33), 209-226. <https://doi.org/10.46925/rdluz.33.15>
- Báez, A. V., & Garza, B. A. (2020). El papel del psicólogo de educación especial en los modelos educativos actuales. *Revista RELEP*, 2(3), 47-67. <https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/article/view/219/195>
- Barradas, M. E., Robledo, M. L., Guzmán, M. L., Gutiérrez, L., & Sánchez, J. M. (2014). Actitudes hacia las personas con discapacidad en académicos de la Universidad Veracruzana. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(2).



<https://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/172>

- Beunza-García, S., Gómez-Parra, J., & Álvarez-Melcón, Á. (2022). Variables que influyen en las actitudes hacia las personas con discapacidad: estudio transversal. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 29-54. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.02>
- Bonilla, M. F., Fernández, J., & Vázquez, M. A. (2019). Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.518>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf>
- Burrel, M. Á., Vera, J. Á., Sánchez, M., Rodríguez, C. K., & Preciado, J. G. (2024). Variables de inclusión y su relación con las actitudes hacia la discapacidad en el nivel medio superior. En C. Cruz, A. P. Ruiz-Celis, M. L. Pacheco, & N. A. Ruvalcaba (Eds.), *Investigación Actual en Psicología Social* (pp. 67-79). Ediciones de la Noche.
https://www.researchgate.net/profile/Jose-Vera-Noriega/publication/387180131_Variables_de_inclusion_y_su_relacion_con_las_actitudes_hacia_la_discapacidad_en_el_nivel_medio_superior/links/67632bdf72316e5855fd276b/Variables-de-inclusion-y-su-relacion-con-las-actitudes-hacia-la-discapacidad-en-el-nivel-medio-superior.pdf
- Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.
<https://www.redalyc.org/pdf/180/18021201.pdf>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo, A. C. Ríos, & J. L. García (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.



http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/bitstream/handle/ucsh/3610/Caracter_y_practica_docente.pdf?sequence=1

- García, I., & Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la atención a la diversidad en México y situación actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200123>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Lomeli, K. A., & Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a07v13n1.pdf>
- García, T. (2019). Percepciones sobre la psicología educativa y la función del psicólogo educativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 376-386. <https://www.revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/54/53>
- Garzón, J. A., Rojas, O. D., Cañizares, L. A., & Culqui, C. P. (2019). El impacto de la psicología en el ámbito educativo. *RECIMUNDO*, 3(2), 543-565. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(2\).abril.2019.543-565](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(2).abril.2019.543-565)
- Hernández, G. (2015). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador.
- López, D. U., Méndez, J. M., & Auces, M. R. (2017). Diagnóstico situacional en un centro de capacitación para el trabajo en México: desafíos para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 265-281. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v11n1/art16.pdf>
- López, J. L., & Moreno, R. (2019). Las actitudes de los estudiantes universitarios de grado hacia la discapacidad. *Revista Educación Inclusiva*, 12(2), 50-65. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/459>
- Mercado, E., Di Giusto, C., Rubia, L., & De la Fuente, R. (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 77-86. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1029>



- Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5).
http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4373/Actitudes_ante%20la_discapacidad_en_el_alumnado_universitario_matriculado_en_materias_afines.pdf?sequence=1&rd=0031337744800043
- Morales, J. F., Moya, M., Reboloso, E., Fernández, M., Marques, J., Páez, D., Pérez, J. A., & Turner, J. C. (1998). *Psicología Social*. McGraw-Hill.
- Moreno, M., Morán, M., Gómez, L., Solís, P., & Alcedo, M. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad. *Revista Española De Discapacidad*, 10(1), 7-27.
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/764>
- Muñoz, G. B. (2019). El papel de la USAER en la nueva cultura de inclusión. En J. A. Trujillo, A. C. Ríos, & J. L. García (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 111-119). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/bitstream/handle/ucsh/3610/Caracter_y_practica_docente.pdf?sequence=1
- Myers, D. (2003). *Psicología social*. McGraw-Hill.
- Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 43-51.
<https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Nunes, M. L. (2018). *Actitudes hacia las personas con discapacidad en escuelas superiores y universidades de Portugal: traducción, adaptación y validación de una escala. Propuestas de cambio y mejora* [Disertación doctoral inédita]. Universidad de Salamanca.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/139721>
- Ocampo, A. (2023). Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición. *Escritos*, 31(66), 144-161. <http://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a09>



- Polo, M. T., Fernández, C., & Díaz, C. (2010). Estudio de las actitudes de estudiantes de ciencias sociales y psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n1/v10n1a10.pdf>
- Polo, M. T., & López, M. D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195-211.
<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11346/pdf>
- SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Suriá, R., (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 9(1), 197-216.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122834010.pdf>
- Tamarit, J. (2018). La psicología frente a la calidad de vida y la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual o desarrollo. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 113-119.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2868>
- UAS (2022). *Modelo Educativo UAS 2022*. AndraVal Ediciones, S. A. de C. V.
https://www.uas.edu.mx/Modelo_Educativo.pdf
- UAS (2023). *Plan de desarrollo del programa educativo: licenciatura en psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- UAS (2025). Programa de estudios de la unidad de aprendizaje inclusión educativa y estrategias de aprendizaje. En *Plan de desarrollo del programa educativo: licenciatura en psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa



- Valdez, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cuadernos de Pesquisa*, 52, 1-23. <https://doi.org/10.1590/198053149524>
- Vera, J. E., Burrue, M., & Sains, M. (2022). Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 45-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/768>

