

Validación del cuestionario de apoyo social hacia alumnos con discapacidad física y sensorial en educación superior

Validation of the social and academic support towards students with disability questionnaire in higher education

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i33.1501>

Miguel Ángel Sainz Palafox*

José Ángel Vera Noriega**

Martha Olivia Peña Ramos***

Jesús Tanori Quintana Instituto****

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo validar el Cuestionario de Apoyo Social y Académico hacia Personas con Discapacidad Física y Sensorial en Educación Superior, utilizando como marco conceptual la Teoría de la Conducta Planeada. Participaron 909 estudiantes del noroeste de México. A partir de una muestra de calibración ($n=453$) se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio, encontrando la mejor solución a partir de tres factores ($KMO=.94$), explicando 63.22% de la varianza. Posteriormente, a partir de una muestra de confirmación ($n=456$) se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, obteniendo índices de bondad de ajuste aceptables ($\chi^2=330.4$, $gl=145$, $p<.000$, $CFI=.97$, $TLI=.96$, $RMSEA=.05$ [IC:.04-.06], $SRMR=.03$). El modelo final quedó compuesto por 19 ítems, con índices aceptables de confiabilidad: norma social subjetiva ($n=7$, $VME=.52$, $\omega=.88$), control conductual percibido ($n=5$, $VME=.77$, $\omega=.94$) e intención ($n=7$, $VME=.60$, $\omega=.91$). Tras comprobar la invarianza métrica, el análisis de medias latentes mostró mayores puntuaciones para las mujeres. Se discuten las implicaciones teóricas y prácticas relacionadas con el apoyo social hacia alumnos con discapacidad en educación superior.

Palabras clave: apoyo social – discapacidad – educación superior – alumnos.

Abstract

This present study aims to validate the Questionnaire of Social and Academic Support for People with Physical and Sensory Disabilities in Higher Education, using the Theory of Planned Behavior as a conceptual framework. 909 students from the northwest of Mexico participated. From a calibration sample ($n=$

* Maestro en Educación Especial. Líneas de investigación: Inclusión educativa y social de alumnos con discapacidad en instituciones educativas. Profesor en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). México. miguelangel.sainz@upaep.mx

** Doctor en Psicología Social. Líneas de investigación: Evaluación educativa, socialización escolar y calidad de vida en poblaciones vulnerables y de riesgo. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. México. avera@ciad.mx

*** Doctora en Educación. Líneas de investigación: Prácticas de crianza, educación rural, investigación social sobre vulnerabilidad social. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. México. mpena@ciad.mx

**** Doctor en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: 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. Tecnológico de Sonora. México. jesus.tanori@itson.edu.mx

453), an exploratory factor analysis was conducted, finding the best solution from three factors ($KMO=.94$), explaining 63.22% of the variance. Subsequently, a confirmatory factor analysis was conducted using a confirmation sample ($n=456$), obtaining acceptable fit indices ($\chi^2=330.4$, $df=145$, $p<.000$, $CFI=.97$, $TLI=.96$, $RMSEA=.05$ [CI:.04-.06], $SRMR=.03$). The final model consisted of 19 items, with acceptable reliability indices: subjective norm ($n=7$, $AVE=.52$, $\omega=.88$), perceived behavioral control ($n=5$, $AVE=.77$, $\omega=.94$), and intention ($n=7$, $AVE=.60$, $\omega=.91$). After verifying metric invariance, the analysis of latent means showed higher scores for women. Theoretical and practical implications regarding social support for students with disabilities in higher education are discussed.

Keywords: social support – disability – higher education – students.

Introducción

Diversas investigaciones sobre las experiencias de los estudiantes con discapacidad física y sensorial dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), muestran a la comunidad estudiantil como un referente imprescindible su trayectoria universitaria (Cruz-Vadillo, Casillas-Alvarado, 2016; Moriña, Melero, 2016; Pérez-Castro, 2019). El apoyo brindado por los pares se manifiesta en el ámbito académico, al hacer equipos de trabajo, compartir notas, materiales de clase y ser flexibles con lugares, horarios y métodos de trabajo (Moriña, Biagiotti, 2021; Pérez-Castro, 2019). Por otra parte, desde el ámbito social, se deja ver en el desarrollo de relaciones de amistad, participación en equipos deportivos, eventos culturales y reuniones sociales (Moriña, Biagiotti, 2021; Moriña, Melero, 2016). Los compañeros pueden compensar distintas barreras, apoyando en el desplazamiento dentro del campus, facilitando la asimilación de materiales no adaptados, e incluso aprendiendo nuevas formas de comunicación como lenguaje de señas (Cruz-Vadillo, Casillas-Alvarado, 2016; Pérez-Castro, 2019; Pérez-Castro, Cruz-Cruz, 2021).

En el contexto de educación superior, la presencia de apoyo social y académico se asocia con el bienestar de los alumnos con discapacidad física y sensorial, con su permanencia dentro de las IES (Moriña, Melero, 2016) y con su autoeficacia académica (Mana *et al.*, 2022). También funciona como factor protector ante el acoso escolar (Green, 2014), las demandas académicas y de interacción con nuevas personas (Bromley *et al.*, 2020). Sin embargo, en ocasiones los alumnos con discapacidad pueden ser señalados por sus compañeros de ser una carga o de no tener las habilidades académicas suficientes (Pérez-Castro, 2019; Pérez-Castro, Cruz-Cruz, 2021). Ante la negativa de apoyo por parte de la comunidad estudiantil, los alumnos con discapacidad física y sensorial pueden sufrir de un aislamiento social que haría muy difícil superar los obstáculos de la vida universitaria (Pérez-Castro, 2019). Tanto del análisis de los factores protectores, como de las consecuencias ante la privación de apoyo, surge la necesidad de comprender las condiciones que llevan a la comunidad estudiantil a proporcionar apoyo social a sus compañeros con discapacidad física y sensorial.

La teoría de la conducta planeada (TCP) parte del supuesto de que los seres humanos se comportan tomando en cuenta la información disponible y consideran el alcance de sus acciones, de ahí que su componente central sea la intención para llevar a cabo un comportamiento dado (Ajzen, 2005). La intención representa la disposición motivacional que influye sobre el comportamiento, e indica qué tanto una persona está dispuesta a esforzarse y persistir (Ajzen, 1991). A su vez, la intención puede ser explicada a través de tres componentes fundamentales: la actitud representa los atributos, resultados o consecuencias ligados al comportamiento; la norma social subjetiva representa la valoración que personas relevantes hacen sobre el comportamiento y la presión social que surge como consecuencia de ello; finalmente, el control conductual percibido representa la evaluación general sobre la facilidad/dificultad del comportamiento y, por consiguiente, qué tanto control podemos ejercer para llevarlo a cabo (Ajzen, 1991, 2005, 2023). La literatura científica muestra que la TCP ha probado su eficacia para explicar una gran variedad de comportamientos (Armitage, Conner, 2001), incluyendo la implementación de prácticas inclusivas por parte de los docentes y la disposición de alumnos de educación regular por relacionarse con compañeros con discapacidad (González, Izquierdo, 2023; Opoku *et al.*, 2020; Sharma, Mannan, 2015).

En el contexto de educación superior, Muñoz-Cantero *et al.* (2013), Novo y Muñoz (2012), Novo-Corti (2010) y Novo-Corti *et al.*, (2011) elaboraron un instrumento para evaluar la intención de apoyo hacia la inclusión de alumnos con discapacidad, de un grupo de estudiantes españoles de las facultades de economía y empresas. Sin embargo, se observa una baja confiabilidad (consistencia interna) de la escala de actitud. Por otra parte, Fernández (2018) presenta la validación de un cuestionario conformado por 40 ítems, agrupados en cuatro factores, en una muestra de 1,044 estudiantes españoles y argentinos. Sin embargo, se observa que el análisis factorial exploratorio y confirmatorio se llevó a cabo con la misma muestra (ausencia de validez cruzada) y no se especifica el método de extracción factorial. Por otra parte, la correlación entre las diferentes dimensiones es muy débil, no encontrando convergencia de la intención con la norma social subjetiva y el control conductual percibido. Asimismo, los estudios citados se basan en el índice alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna, no llevan a cabo análisis de invarianza entre grupos de interés y no se pone a prueba la validez discriminante entre los distintos componentes de la TCP, características que pueden identificarse como limitantes (Bandalos, Finney, 2019; Byrne, 2010; Cheung *et al.*, 2023; Cheung, Rensvold, 2002; Green, Yang, 2015; Lloret-Segura *et al.*, 2014).

Aunque la evidencia empírica es inconclusa, la literatura sugiere que existen diferencias significativas en la actitud hacia las personas con discapacidad por género. En una revisión sistemática, Sainz-Palafox *et al.* (2022) encontraron que las mujeres suelen mostrar actitudes más favorables hacia la inclusión, mostrando mayor disposición para hacer amistad y brindar apoyo (Fernández, 2018; Novo, Muñoz, 2012; Obrusnikova, Dillon, 2012). Sin embargo, no se encontraron estudios de invarianza.

A partir de la revisión de literatura, es posible identificar potenciales áreas de oportunidad para robustecer la literatura científica relacionada con el apoyo social y académico hacia alumnos con discapacidad física y sensorial dentro de las IES: *a)* son pocos los estudios que han puesto el foco de análisis en la comunidad estudiantil como proveedores de apoyo, *b)* los instrumentos existentes están dirigidos al apoyo hacia la inclusión de alumnos con discapacidad de manera general, y no en el apoyo hacia alumnos con discapacidad física y sensorial de manera específica (Fuentes *et al.*, 2021; Sainz-Palafox *et al.*, 2022), *c)* a pesar de que se han encontrado diferencias entre las medidas de apoyo a la inclusión a partir del género, no se encontraron estudios de invarianza, y *d)* los estudios citados no evalúan la existencia de validez discriminante entre los componentes de la TCP.

Debido a lo anterior, el presente estudio se plantea cuatro objetivos: 1) Evaluar la validez de constructo, la confiabilidad y la invarianza, a partir del género, de un cuestionario para medir el apoyo social y académico hacia alumnos con discapacidad física y sensorial en IES, por parte de la comunidad estudiantil, 2) medir la correlación de la intención de apoyo social y académico hacia alumnos con discapacidad física y sensorial en educación superior, con la actitud, la norma social subjetiva y el control conductual percibido, 3) comparar las puntuaciones a partir del género, y 4) evaluar la validez discriminante entre los componentes de la TCP.

Método

Participantes

Participaron 909 estudiantes de educación superior, pertenecientes a dos instituciones de educación superior del estado de Sonora, México. De la muestra estudiada, 521 participantes (57.3%) se identificaron como hombres, 379 (41.7%) se identificaron como mujeres y 9 (1%) como personas no binarias. La edad promedio fue de 19.7 años, con una desviación estándar de 4.83 años. En cuanto al semestre, solo fue posible recuperar la información proveniente de una institución ($n = 609$), encontrando que 203 participantes son de primer semestre (33%), 154 son del tercero (16.9%), 130 son del quinto (14.3%) y 110 son de séptimo o superior (12.2%). Finalmente, los porcentajes más altos de participación se encuentran en las carreras de ingeniería en sistemas computacionales (20.9%), ingeniería en mecatrónica (14.5%), ingeniero industrial (14.3%) y licenciatura en psicología (12.5%), mientras que el porcentaje restante se encuentra distribuido entre las carreras de arquitectura, ingeniería biomédica, ciencias de la educación, fisioterapia, gastronomía, nutrición, mecánica, gestión empresarial, ingeniería en software, contabilidad, criminología y derecho, con porcentajes que rondan entre 3.5% y 0.5%. La muestra fue dividida aleatoriamente en dos, una muestra de calibración ($n = 453$) y una muestra de confirmación ($n = 456$).

Instrumentos

En primer lugar, se solicitó a los participantes información sociodemográfica, como la institución a la que pertenece, género, edad, semestre y carrera (15 ítems). En segundo lugar, se aplicó una versión modificada del Cuestionario de apoyo social y académico hacia alumnos con discapacidad física y sensorial en educación superior (ASA-PD), desarrollado por Sainz-Palafox *et al.* (2022). La versión del cuestionario utilizada en el presente estudio puede consultarse en el siguiente enlace: bit.ly/491tOmJ. Consiste en cuatro escalas, que representan cada una de las variables de estudio, definidas a continuación.

Intención: está compuesta por 9 ítems y se define como el nivel de predisposición o motivación percibida por el alumno para apoyar a un compañero con discapacidad en actividades académicas y sociales, en el momento que tenga la oportunidad de hacerlo.

Actitud: está compuesta por 7 ítems y se define como las consecuencias personales atribuidas al apoyo social hacia compañeros con discapacidad física y sensorial, es decir, el grado en que este apoyo puede tener consecuencias positivas para el estudiante.

Norma social subjetiva: está compuesta por 12 ítems y se define 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.

Control conductual percibido: está compuesta por 12 ítems y 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.

Una revisión detallada de la evidencia de validez de contenido del instrumento utilizado puede encontrarse en Sainz *et al.* (2023).

Procedimiento

Previo al levantamiento de datos, se consiguió la aprobación del Comité de Ética de Investigación del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (CEI-CIAD, número de autorización: CEI/035-3/2022).

El levantamiento de datos se llevó a cabo entre los meses de junio y octubre del año 2023. Se estableció un convenio con las instituciones de educación superior participantes. Las autoridades institucionales fueron informadas de los objetivos del estudio, y se les invitó a participar. Una vez que accedieron, se proporcionó la encuesta a los jefes de cada departamento, quienes a su vez la compartieron con los docentes a su cargo, los que finalmente la hicieron llegar a sus alumnos, utilizando una liga de Google Forms. Antes de iniciar la encuesta, se proporcionó a los participantes un consentimiento informado, donde se encontraba información sobre los objetivos del estudio, los aspectos éticos relacionados con la confidencialidad de la información, la voluntariedad, el número de preguntas y el tiempo promedio que implica completarlo (20

minutos). El alumno participante solo podía acceder al cuestionario después de afirmar haber leído y comprendido el consentimiento informado, ser mayor de 18 años y aceptar participar voluntariamente. No se ofrecieron incentivos.

Análisis de datos

En primer lugar, se obtuvo la puntuación media, desviación estándar, asimetría y curtosis para cada ítem. Se conservaron solo aquellos ítems con valores en un rango de +3 (Bandalos, Finney, 2019). Se utilizó el método de extracción de máxima verosimilitud con rotación varimax, ya que se buscó preservar la mayor independencia entre los factores (Hair et al., 2010; Lloret-Segura et al., 2014).

El análisis se evaluó con la prueba KMO (valor $> .80$) y el test de esfericidad de Bartlett ($p < .001$). Se consideraron adecuadas comunalidades $> .30$, cargas factoriales $> .40$ y varianza explicada $> 60\%$ (Bandalos, Finney, 2019; Hair et al., 2010; Lloret-Segura et al., 2014). El análisis se realizó con la muestra de calibración ($n = 453$).

Posteriormente, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con máxima verosimilitud y bootstrap (500 réplicas, IC 95%) (Finney, DiStefano, 2006; Hancock, Liu, 2012). Se evaluó el ajuste con los índices: χ^2 ($p < .05$), SRMR $< .05$, CFI y TLI $> .95$, y RMSEA $< .05$ (límite superior del IC $< .08$) (Byrne, 2010). El análisis se aplicó a la muestra de confirmación ($n = 456$). Confirmada la validez estructural, se usó la muestra completa para analizar confiabilidad, validez discriminante, invarianza y diferencias entre grupos.

Para la consistencia interna del cuestionario, se evaluó el coeficiente Omega de McDonald (ω) y para la validez convergente se calculó la Varianza Media Extraída (VME), considerando como adecuadas puntuaciones ω mayores que $.70$ y una VME mayor que $.50$ (Dunn et al., 2013; Green, Yang, 2015; Moral-De la Rubia, 2019). Con el propósito de evaluar si los componentes de la TCP se diferencian significativamente entre sí, se siguió el procedimiento sugerido por Cheng et al. (2023), que consta de cuatro pasos: 1) Establecer la validez convergente (los factores se correlacionan significativamente entre sí), 2) Demostrar que no existen cargas cruzadas entre los factores, 3) Corroborar que la VME de cada constructo sea mayor que el promedio de las cargas factoriales al cuadrado y 4) En caso de que la correlación entre los factores sea mayor que $.70$, llevar a cabo un análisis de correlación con un intervalo de confianza (alfa = 5%), donde el límite superior debe ser menor que 1.

Para el análisis de invarianza a partir del género, primero se definió un modelo base con un número determinado de factores en cada grupo (invarianza configuracional), posteriormente se puso a prueba que las cargas factoriales fueran invariantes entre grupos (invarianza métrica). Finalmente, se fijó la invarianza entre los interceptos (invarianza escalar). La equivalencia entre grupos se evaluó con la prueba χ^2 ($p > .05$) y las diferencias en CFI ($< .01$) y RMSEA ($< .015$) (Cheung, Rensvold, 2002; Putnick, Bornstein, 2016). Confirmada la invarianza escalar, se compararon las medias latentes por género usando el estadístico z y se calculó el tamaño del efecto.

Resultados

Estadísticos descriptivos univariados

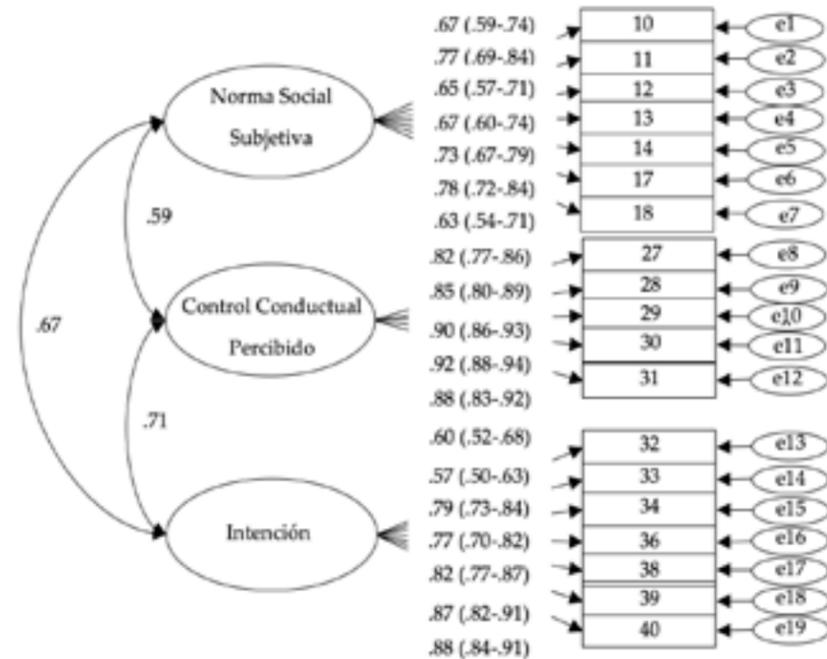
Las respuestas de los participantes muestran una disposición positiva para proveer apoyo social y académico a sus compañeros con discapacidad física y sensorial, con puntuaciones medias en un rango que va de 4.62 hasta 6.23. Los estadígrafos de asimetría y curtosis muestran rangos aceptables de distribución normal univariada en la mayoría de los ítems (+3) (Bandalos, Finney, 2019), con excepción de los ítems R6, R7, R8, R9, R15 y R16, por lo que fueron retirados del análisis.

Validez estructural. Análisis factorial exploratorio y confirmatorio

La puntuación KMO y test de Barlett muestran que la solución factorial es adecuada (KMO = $.947$, $p < .001$). Se observaron cinco factores con un autovalor mayor que 1. Esto se explica debido a que los ítems de la dimensión de control conductual percibido se agruparon en dos factores (3 y 4); sin embargo, solo el ítem R22 mostró una carga factorial mayor que $.40$ en el factor 4, mientras que los ítems R24 y R25 mostraron cargas cruzadas (mayores que $.40$) en los factores 3 y 4. El resto de los ítems de la dimensión de control conductual percibido, se agruparon en el factor 3, con cargas factoriales mayores que $.40$. Aunado a lo anterior, se observó que los ítems que teóricamente pertenecen al componente de actitud, mostraron cargas cruzadas (puntuaciones superiores a $.40$) en la dimensión de norma social subjetiva. Finalmente, el ítem R21 mostró una baja comunalidad. Debido a lo anterior, los ítems mencionados fueron retirados del análisis. Como consecuencia de la presencia de cargas cruzadas, y para preservar la interpretabilidad y unicidad de la dimensión de norma social subjetiva, los ítems de la dimensión de actitud fueron retirados del análisis.

Se probó una nueva solución factorial. La prueba KMO y el test de Barlett muestran un ajuste adecuado del modelo (KMO = $.940$, $p < .001$). Se observaron 3 factores con autovalores mayores que 1, que explican 63% de la varianza. El factor 1 corresponde a los ítems de la dimensión de intención, el factor 2 corresponde con los ítems de la dimensión control conductual percibido y el factor 3 corresponde con los ítems de la dimensión de norma social subjetiva. Las comunalidades fueron mayores que $.30$ y las cargas factoriales fueron mayores que $.40$, por lo que se considera que se cuenta con una solución factorial adecuada.

Figura 1. Modelo de medida del ASA-PD



Nota: Entre paréntesis se muestra el intervalo de confianza de las cargas factoriales.

A partir de los resultados obtenidos, se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio, utilizando la submuestra de confirmación (n = 456). Los resultados del modelo inicial (MI) sugieren un ajuste inadecuado (véase tabla 3). Se optó por eliminar los ítems que ocasionaron el mayor desajuste, según los índices de modificación (>10). En total, cinco ítems fueron eliminados (R12, R26, R23, R35 y R37). Posteriormente, los autores llevaron a cabo una discusión sobre aquellos ítems que teóricamente se justifican para establecer covarianzas de error. Según la literatura, esto es válido cuando los ítems son similares en su contenido (Brown, 2006; Byrne, 2010). Se establecieron covarianzas de error para los siguientes pares de ítems: R10/R12 (ambos hacen referencia al uso de lenguaje inclusivo), R13/R14 (ambos hacen alusión a la aprobación social de apoyar la inclusión), R27/R28 (ambos hacen referencia a actividades extraescolares) y R38/R39 (ambos hacen alusión a apoyar la inclusión en actividades académicas). El modelo final (MF) presenta una mejora significativa en los índices de bondad de ajuste (véase tabla 1). La correlación entre los factores y las cargas factoriales se presentan en la figura 1.

Tabla 1. Análisis Factorial Confirmatorio de la ASA-PD

Dimensión	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	Bajo	Alto	SRMR
MI	1041.0	24	.00	.90	.89	.08	.07	.08	.05
	5	9	0						
MF	330.4	14	.00	.97	.96	.05	.04	.06	.03
		5	0						

Los análisis de confiabilidad y validez discriminante se llevaron a cabo utilizando la totalidad de la muestra (n = 909). El modelo factorial muestra un ajuste adecuado ($\chi^2 = 452.98$, p = .000, gl = 145, CFI = .97, TLI = .97, RMSEA = .04 [.04-.05], SRMR = .03). La confiabilidad es aceptable y la varianza media extraída es mayor que la correlación de los factores al cuadrado (véase tabla 2). Aunque la correlación entre los factores de control conductual percibido e intención es mayor que .70, el límite superior se encuentra por debajo de la unidad (.71, [.67-.75]), por lo que se concluye que se cumple con los criterios de validez discriminante.

Tabla 2. Análisis de confiabilidad y de validez discriminante de la ASA-PD

	Confiabilidad		Correlación de las cargas factoriales al cuadrado		
	ω	VME	1	2	3
1	0.88	0.52	1	-	0.28
2	0.94	0.77		1	0.49
3	0.91	0.60			1

Nota: 1 = Norma social subjetiva, 2 = Control conductual percibido, 3 = Intención.

Invarianza y comparaciones entre grupos

Para evaluar la invarianza en el modelo de medida del ASA-PD, se llevó a cabo un análisis multi-grupo con modelos anidados. La invarianza de la medida según el género indica que es posible sostener la hipótesis de que no se encuentran diferencias significativas entre las cargas factoriales, ni en los interceptos de los factores asociados al ASA-PD. Finalmente, para llevar a cabo el análisis de medias latentes, se restringieron a cero las medias de los hombres. Los resultados muestran que, para el caso del género, las mujeres tienen una media más alta en todas las variables de estudio, destacando la medida de intención. (véase tabla 3).

Tabla 3. Diferencias en medias latentes a partir del género

Variable	Factor	M	Estadístico z	p	d de Cohen
Genero	1	.321	5.259	.000	.58
	2	.324	4.181	.000	.46
	3	.689	8.337	.000	.92

Nota: 1 = Norma social subjetiva, 2 = Control conductual percibido, 3 = Intención.

Discusión

En el nivel teórico, los resultados del presente estudio muestran una tendencia favorable de los estudiantes para apoyar la inclusión de sus compañeros con discapacidad física y sensorial dentro del aula. La literatura científica señala que, en general, los alumnos en el nivel de educación superior muestran actitudes favorables hacia la inclusión de personas con discapacidad (Fuentes *et al.*, 2021; Polo *et al.*, 2017; Vera *et al.*, 2022). Una posible explicación es que el modelo social de la discapacidad ha traído consigo una mayor sensibilidad ante el derecho de este colectivo para participar en espacios públicos, donde la educación superior no es la excepción. Por otra parte, se ha documentado que existe una tendencia de las personas para mostrarse amigables y abiertas hacia personas identificadas con discapacidad, incluso si de manera encubierta se sientan ansiosos en su presencia. Según Nario-Redmond y Kemerling (2019), los prejuicios que enfrentan las personas con discapacidad en la actualidad se viven frecuentemente en forma de actitudes paternalistas y condescendientes, especialmente cuando la discapacidad es visible, como es el caso de las personas con discapacidad física y sensorial.

El análisis de medias latentes indica que las mujeres muestran una tendencia más favorable para proveer apoyo social y académico hacia sus compañeros con discapacidad. Esto es congruente con lo señalado por investigaciones previas (Fernández, 2018; Fuentes *et al.*, 2021; Polo *et al.*, 2017; Sainz-Palafox *et al.*, 2022; Vera *et al.*, 2022); sin embargo, la mayoría de estos hallazgos se basan en el análisis de varianza (ANOVA), por lo que el presente estudio aporta evidencia novedosa al respecto (Hyojeong, 2016). Históricamente, las actividades relacionadas con el cuidado de otros han sido llevadas a cabo principalmente por mujeres, cuyas trayectorias personales y de socialización las han llevado a preocuparse por el cuidado de otros (Jetté *et al.*, 2023; McCullough, Tabak, 2010). Según Nielson *et al.* (2017), el apoyo hacia otros es una interacción social fuertemente influenciada por la presión social de actuar conforme a los roles de género.

Desde el punto de vista práctico, se destaca el desarrollo de un instrumento para medir el apoyo hacia alumnos con discapacidad física y sensorial por parte de sus compañeros (Moriña, Biagiotti 2021; Moriña, Melero, 2016), cuyas interpretaciones cuentan con evidencia robusta de validez y confiabilidad. Para la elaboración del cuestionario, se siguieron las directrices de Ajzen (2019) en cuanto a su construcción teórica y de la American Educational Research Association *et al.* (2018), para el proceso de validación, centrándose en sus propiedades estructurales. Como resultado, se obtuvo un cuestionario compuesto por 19 ítems, agrupados en tres factores. A través de los resultados presentados, se busca superar algunas de las debilidades implícitas en estudios anteriores, lo que permite establecer una medición robusta de la intención de apoyo hacia alumnos con discapacidad, manteniendo una adecuada independencia entre los constructos estudiados. Se concluye que el instrumento desarrollado cuenta con una gran aplicabilidad para el diagnóstico psicoeducativo y la evaluación de programas de intervención, en el contexto de educación superior.

Aunque el presente estudio proporciona un instrumento de interés para la comunidad científica, algunas limitaciones deben de ser consideradas. En primer lugar, la recolección de los datos se llevó a cabo mediante un cuestionario autoadministrado, por lo que las respuestas de los estudiantes podrían estar influenciadas por un sesgo de deseabilidad social. En segundo lugar, la muestra estuvo conformada por estudiantes universitarios del noroeste de México; por lo tanto, una muestra más diversa es deseable para generalizar los resultados, pues se reconoce que las respuestas de los estudiantes pueden variar dependiendo del país o región.

La aplicabilidad del instrumento en otros contextos culturales y educativos se ve respaldada por el uso extendido de la Teoría del Comportamiento Planeado (TCP) en distintas regiones y culturas, lo cual podría facilitar su uso más allá del ámbito regional en que fue aplicado. Además, como señalan Sharma y Mannan (2015), muchos países están adoptando políticas de educación inclusiva, y su éxito depende en gran medida del compromiso de los actores clave dentro de la comunidad escolar. Esto refuerza la pertinencia de contar con herramientas que evalúen actitudes en contextos diversos.

Por ello, resulta fundamental llevar a cabo estudios transculturales para asegurar la replicabilidad del modelo de medida en una población culturalmente diversa. Finalmente, es deseable que en el futuro se lleven a cabo estudios de validez concurrente y divergente, con el fin de conocer la relación del apoyo social hacia personas con discapacidad con otros constructos, como la empatía, la conducta prosocial, y los prejuicios hacia las personas con discapacidad.

Como conclusión, el Cuestionario de Apoyo Social y Académico hacia Alumnos con Discapacidad (ASA-PD), se perfila como una herramienta útil para evaluar la intención de la comunidad estudiantil para brindar apoyo social y académico a sus compañeros con discapacidad, lo cual puede coadyuvar en la evaluación del impacto de programas de intervención que busquen mejorar las condiciones sociales que enfrentan las personas con discapacidad al momento de ejercer su derecho a la educación superior.

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). *Attitudes, Personality and Behavior*. UK: Open University Press. <https://psico-experimental.files.wordpress.com/2011/03/ajzen-2005-attitudes-personality-and-behaviour-2nd-ed-open-university-press.pdf>
- Ajzen, I. (2020). The Theory of Planned Behavior: Frequently Asked Questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 299-415. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Ajzen, I. (2023, enero 12). *Constructing a Theory of Planned Behavior Questionnaire: Conceptual and Methodological Consideration*. <https://people.umass.edu/ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (Lieve M., Trans.). American Educational Research Association.
- Armitage, C.; M. Conner (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A Meta-Analytic Review. *British Journal of Social Psychology*, (40), 471-499. <https://doi.org/10.1348/014466601164939>
- Armstrong, M.; M. Christopher; C. Abraham; M. Tarrant (2016). Interventions Utilising Contact with People with Disabilities to Improve Children's Attitudes towards Disability: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Disability and Health Journal*, 10(1), 11-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>
- Bandalos, D.; S. Finney (2019). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En Hancock, G.; L. Stapleton; R. Mueller (eds.). *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*. Routledge. 98-122.
- Bromley, K.; C. Murray; J. Rochelle; A. Lombardi (2020). Social Support among College Students with Disabilities: Structural Patterns and Satisfaction. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 58(5), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19496591.2020.1778485>
- Brown, T. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS Basic Concepts, Applications, and Programming*. Routledge.
- Cheung, G.; R. Rensvold (2002). Evaluating Goodness of Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(3), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cheung, G.; H. Cooper-Thomas; S. Lau; L. Wang (2023). Reporting Reliability, Convergent and Discriminant Validity with Structural Equation Modeling: A Review and Best-Practice Recommendations. *Asia Pacific Journal of Management*. <https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y>
- Cruz-Vadillo, R.; M. Casillas-Alvarado (2016). El papel de las experiencias escolares preuniversitarias en la conformación de un proyecto de vida ligado a la educación superior en estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.12>
- Dunn, T.; T. Baguley; V. Brunson (2013). From Alpha to Omega: A Practical Solution to the Pervasive Problem of Internal Consistency. *British Journal of Psychology*, 105(3), 339-412. <http://doi.10.1111/bjop.12046>
- Fernández, E. (2018). Actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad: Desarrollo y validación de una escala basada en la teoría de la conducta planeada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(1), 199-222. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v16i44.1944>
- Finney, S.; C. DiStefano (2006). Non-Normal and Categorical Data in Structural Equation Modeling. En Hancock, G.; R. Muller (eds.). *Structural equation modeling: A second course*. Information Age Publishing, 269-314.

- Fuentes, V.; J. Pérez-Padilla; Y. de la Fuente; M. Aranda (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), 1514-1527. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1927997>
- González, L.; T. Izquierdo (2023). Aplicación de la teoría de la conducta planificada (TCP) en estudiantes universitarios. *Aula de Encuentro*, 25(1), 4-21. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n1.7642>
- 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>
- Green, S.; Y. Yang (2015). Evaluation of Dimensionality in the Assessment of Internal Consistency Reliability: Coefficient Alpha and Omega Coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 14-20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Hair, J.; W. Black; B. Babin; R. Anderson (2010). *Multivariate Data Analysis*. USA: Prentice Hall.
- Hancock, G.; M. Liu (2012). Bootstrapping Standard Errors and Data-Model Fit Statistics. En Hoyle R. (ed.). *Handbook of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press, 296-306.
- Hyojeong, S.; T. Little; K. Shogren; K. Lang (2016). On the Benefits of Latent Variable Modeling for Norming Scales: The Case of the Supports Intensity Scale-Children's Version. *International Journal of Behavioral Development*, 40(4), 373-384. <http://doi.org/10.1177/0165025415591230>
- Jetté, C.; Y. Vaillancourt; C. Lenzi (2023). Care and Home Support Services. *Encyclopedia of the Social and Solidarity Economy: A Collective Work of the United Nations Inter-Agency Task Force on SSE (UNTFSSSE)*. Edward Elgar Publishing Ltd, 187-193. <https://doi.org/10.4337/9781803920924.00038>
- Lloret-Segura, S.; A. Ferreres-Traver; A. Hernández-Baeza; I. Tomás-Marco (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Mana, A.; N. Saka; A. Ben-Simon; M. Margalit (2022). Implicit Theories, Social Support, and Hope as Serial Mediators for Predicting Academic Self-Efficacy Among Higher Education Students. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 85-95. <https://doi.org/10.1177/0731948720918821>
- McCullough, M.; B. Tabak (2010). Prosocial Behavior. En Baumeister, R.; E. Finkel (eds.). *Advanced Social Psychology: State of the Science*. UK: Oxford University Press, 263-302.
- Moral-De la Rubia, J. (2019). Revisión de los criterios para validez convergente estimada a través de la Varianza Media Extraída. *Psychologia*, 13(2), 25-41. <https://doi.org/10.21500/19002386.4119>
- Moriña, A.; N. Melero (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Revista Prismasocial*, (16), 32-59. <https://revistaprimasocial.es/article/view/1252>

- Moriña, A.; G. Biagiotti (2021). Academic Success Factors in University Students with Disabilities: A Systematic Review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Muñoz-Cantero, J.; M. Novo-Corti; E. Espiñeira-Bellón (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. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/29566>
- Nario-Redmond, M.; A. Kemerling (2019). Hostile, Benevolent, and Ambivalent Ableism: Contemporary Manifestations. *Journal of Social Issues*, 75(3), 726-756. <https://doi.org/10.1111/josi.12337>
- Nielson, M.; L. Padilla-Walker; E. Holmes (2017). How Do Men and Women Help? Validation of a Multidimensional Measure of Prosocial Behavior. *Journal of Adolescence*, 56(1). <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.006>
- Novo-Corti, I. (2010). Attitudes toward Disability and Social Inclusion: An Exploratory Analysis. *European Research Studies*, 13(3), 83-107. https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/32272/1/ERSJ_13%283%29_-_A4.pdf
- Novo-Corti, I.; J. Muñoz-Cantero; C. Calvo-Porrá (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE*, 17(2), 1-26. http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm
- Novo-Corti, I.; J. Muñoz (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: Indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudiantes de economía y empresa en la universidad de La Coruña (España). *REOP*, 23(22), 105-122. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11452>
- Obrusnikova, I.; S. Dillon (2012). Student's Beliefs and Intentions to Play with Peers with Disabilities in Physical Education: Relationships with Achievement and Social Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 311-328. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.311>
- Opoku, M.; M. Cuskelly; S. Pedersen; C. Rayner (2020). Applying the Theory of Planned Behaviour in Assessment of Teacher's Intentions towards Practising Inclusive Education: A Scoping Review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 577-592. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: Las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (53), 1-22. [http://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-003](http://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-003)
- Pérez-Castro, J.; J. Cruz-Cruz (2021). Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de sordos usuarios de lengua de señas mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 39-54. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100039>
- Polo, T.; C. Fernández-Jiménez; M. Fernández (2017). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of*

Disability, Development and Education, 65(18), 442-458. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066>

- Putnick, D.; M. Bornstein (2016). Measurement Invariance Conventions and Reporting: The State of the Art and Future Directions for Psychological Research. *Developmental Review*, (41), 71-90. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Sainz, M.; J. Vera; M. Peña; J. Tanori (2022). Estado del arte: actitudes hacia la discapacidad en instituciones de educación superior. En: Norzagaray, C.; J. Fraijo (coords.). *Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: Fontamara-UNISON, 71-86.
- Sainz, M.; J. Vera; J. Tanori; M. Peña (2023). Escala de apoyo hacia alumnos con discapacidad en educación superior. *Innovación Educativa*, 23(93), 52-73. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa/Innovacion-Educativa-93/escala-de-apoyo-social-ha.pdf>
- Sharma, U.; H. Mannan (2015). Do Attitudes Predict Behaviour-An (un) Solved Mystery? *Foundations of Inclusive Education Research*, 6, 115-131. <http://doi:10.1108/S1479-36362015000006005>
- Vera, J.; M. Burrueal; M. Sainz (2022). Actitudes hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión en estudiantes de educación superior. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/768>