

**Actitudes de los estudiantes frente a sus pares con discapacidad en una muestra de
estudiantes de secundaria en el colegio distrital Carlos Arturo Torres**

Ingrid Angelica Ramírez Rubiano

Estudiante Maestría en educación desde la diversidad,
Universidad de Manizales

Tutora:

Gloria del Carmen Tobón Vásquez
Docente Maestría en educación desde la diversidad,
Universidad de Manizales

Nota de autores:

Ingrid Angelica Ramírez Rubiano. Email: ingridangelica.ramirez@gmail.com

Gloria del Carmen Tobón Vásquez. ORCID: 0000-0001-9936-862X. Email:
gctobon@gmail.com

Resumen	5
Introducción.....	6
Justificación	9
Descripción del problema.....	12
Objetivos.....	18
Objetivo general:	18
Objetivos específicos:.....	18
Marco teórico.....	19
Educación desde la diversidad.....	19
Educación inclusiva.....	21
Normatividad en educación inclusiva.....	23
Persona con discapacidad.....	27
La actitud como barrera o facilitador de la inclusión educativa.....	34
Componente cognitivo.....	38
Componente afectivo.....	39
Componente comportamental.....	39
Formación de las actitudes	40
La niñez, la adolescencia y la actitud	41
Método.....	43
Enfoque y tipo de estudio	43
Población y muestra.....	43
Consideraciones éticas.....	44
Instrumento	44
Pilotaje	45
Procedimiento.....	45
Resultados.....	48
Caracterización de la muestra.....	48
Análisis interpretativo por componente de las actitudes	49
Componente cognitivo.....	49
Actitudes componente afectivo	50
Actitudes componente comportamental	51

Análisis de diferencias.....	51
Actitud con relación a la edad	51
Actitud con relación al género.....	52
Actitud con relación a la experiencia de interacción con personas con discapacidad..	53
Actitud con relación al acceso de la información sobre diferentes tipos de discapacidad	54
Análisis de participación en programas de hacia personas con discapacidad	54
Programas de sensibilización.....	54
Programas de cambio.....	55
Discusión	56
Actitudes en los diferentes componentes.....	56
Análisis de diferencias.....	59
Con relación a la edad	59
Con relación al género.....	60
Con relación a la experiencia de interacción con personas con discapacidad.....	61
Con relación al acceso a la información sobre diferentes tipos de discapacidad	62
Con relación a los programas de sensibilización.....	62
Con relación a los programas de cambio.....	64
Conclusiones.....	65
Recomendaciones	68
Referencias	70

Índice de tablas

Tabla 1. Rastreo acerca del concepto de actitud.....	35
Tabla 2. Distribución de muestra por sexo.....	48
Tabla 3. Relación entre actitud y edad	52
Tabla 4. Relación en la actitud y el género.....	53
Tabla 5. Relación en la actitud y la experiencia de interacción con personas con discapacidad	53
Tabla 6. Relación en la actitud y el acceso de la información sobre diferentes tipos de discapacidad	54
Tabla 7. Relación en actitud y programas de sensibilización.....	54
Tabla 8. Relación en actitud y programas de cambio	55

Índice de figuras

Figura 1. Cantidad de estudiantes atendidos por tipo de discapacidad a marzo de 2019	31
Figura 2. Persona con discapacidad, retos diferenciales en el marco del COVID-19 ..	32
Figura 3 Distribución de muestra por edades.....	48
Figura 4. Componente cognitivo	50
Figura 5. Componente afectivo.....	50
Figura 6. Componente comportamental.....	51

Resumen

Objetivo: caracterizar las actitudes de los estudiantes de secundaria del colegio Carlos Arturo Torres de la ciudad de Bogotá frente a sus pares con discapacidad con la aplicación del instrumento escala de actitudes hacia las personas con discapacidad de Chedoke MCmaster (CATH). **Metodología:** De carácter cuantitativo de tipo descriptivo con un muestra no probalística de 80 estudiantes. **Resultados:** Las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad tienden a ser positivas moderadas con una tendencia hacia actitudes muy positivas que se relacionan con el contacto y cercanía que tienen con esta población, así como la participación en programas de formación y cambio de actitudes hacia la discapacidad.

Palabras clave: Discapacidad, Educación inclusiva, Diversidad, Actitudes

Abstract

Objective: to characterize the attitudes of secondary school students of the Carlos Arturo Torres school in the city of Bogota towards their disabled peers with the application of the Chedoke MCmaster's scale of attitudes towards disabled people (CATH). **Methodology:** Quantitative descriptive type with a non-probalistic muestra of 80 students. **Results:** The attitudes of students towards disability tend to be moderate positive with a tendency towards very positive attitudes related to their contact and closeness with this population, as well as participation in training programmes and change of attitudes towards disability.

Keywords: Disability, Inclusive education, Diversity, Attitudes

Introducción

La presente investigación aborda las actitudes hacia la discapacidad como punto central con el propósito de aportar a los procesos de inclusión, en los cuales se puede decir que pese a la promoción de derechos de diferentes grupos poblacionales como las comunidades afro, LGBTI, desplazados o por condiciones de deprivación social y en especial la población con discapacidad, son fuertemente etiquetados y estigmatizados al interior de la comunidad educativa y las aulas, en las cuales se continúa con barreras de tipo actitudinal predominando las disposiciones de tipo negativo hacia la población con discapacidad, esta información se puede contrastar con los resultados arrojados en la investigación realizada por (Álvarez, 2020) quien concluye que existe un alto porcentaje de actitudes negativas hacia la discapacidad por parte de los estudiantes que participaron en su investigación, refiriendo que los resultados concuerdan con las prácticas diarias que se observan en las aulas de la institución educativa, se evidencia la exclusión de estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad y problemas de aprendizaje especialmente en los escenarios de socialización como lo son las horas de descanso y durante los trabajos grupales, el investigador afirma que se requiere de dinámicas de colaboración, solidaridad y trabajo cooperativo; estas situaciones de exclusión pueden estar aportando a mayores dificultades para el aprendizaje y de tipo emocional, entendiendo que el logro de metas de aprendizaje en los entornos escolares está totalmente unido a la construcción social de conocimiento de todos los estudiantes, al respecto Peña, Perez y Rondon (2010) refieren, que el aprendizaje colaborativo “más que una técnica, es considerado una filosofía de interacción y una forma de trabajo que compromete tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades individuales

como el desarrollo de una actitud positiva de interdependencia y respeto a las contribuciones” (p. 190).

En el mismo orden de ideas estos aislamientos hacia la población con discapacidad generan afectaciones de tipo emocional; Johnson y Johnson (2017), comentan que en las relaciones interpersonales no solo influyen factores para la adquisición del aprendizaje, sino también elementos que conforman la autoestima, la motivación, en los cuales se producen procesos de aceptación y colaboración hacia el otro, generando una mayor capacidad para sobrellevar las situaciones de tensión y frustración que pueden tener lugar en los escenarios sociales, así mismo este tipo de interacción que se dan en los distintos escenarios educativos aportan a la modulación de comportamientos que desencadenan las relaciones de tipo afectivo, de esta misma manera genera mayores expectativas y compromiso en el planteamiento de objetivos tanto personales como colectivos.

En su investigación Kerguelen y Henao (2015) identificaron que en la institución educativa, los estudiantes no identifican a sus compañeros con discapacidad, esto lo relacionan a que se involucran muy poco en actividades con ellos, lo que no permite un reconocimiento de las individualidades de cada sujeto; en este mismo orden de ideas Ñauta y Ochoa (2016) concluyen que en general los estudiantes muestran actitudes de indiferencia hacia sus compañeros con discapacidad. Ante esto se puede inferir la presencia de escenarios de indiferencia estigmatización y segregación hacia la población con discapacidad que pueden estar relacionadas entre los mismos estudiantes como situaciones o dinámicas naturalizadas, pues las relaciones que se establecen entre estudiantes pueden verse influenciadas por descalificativos que generan expectativas más bajas y tienden a reforzar la idea, en el que se

suele reconocer a esta población desde sus limitaciones o dificultades y no desde sus habilidades e individualidades.

Sin embargo, no se puede dejar de lado que la inclusión de estudiantes con discapacidad a las instituciones educativas, ha generado algunos cambios en las actitudes de algunos estudiantes, como lo mencionan investigadores como Álvarez (2020) y Avante y Capote (2015) quienes coinciden en afirmar que los estudiantes que presentan actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, son aquellos que reciben información y sensibilización, así como aquellos que tienen contacto cercano y se encuentran de cierta manera relacionados con ellos, esto sin duda revela que mientras mayor sea la interacción, relación y frecuencia de contacto, mayor será su empatía hacia ellos.

Cabe señalar que, según los hallazgos en las investigaciones de Avante y Capote (2015), Rello (2017) y Kerguelen y Henao (2015), se encuentran diferencias significativas en función del género, coinciden que los hombres son menos empáticos hacia las relaciones sociales con personas con discapacidad, mientras que las mujeres tienden a establecer lazos de ayuda e interacción social. Dichos cambios han tenido que ver adicionalmente con programas de sensibilización, cambio y/o modificación de actitudes hacia la discapacidad, por eso programas dirigidos a modificar las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad tuvo un logro en el cambio positivo y favorable en los estudiantes (Jiménez, 2015; Rello, 2017). Adicionalmente, desde 1988 las Naciones Unidas (citado por Reina, 2003), reconocieron que las actitudes sociales hacia las personas con diversidad pueden suponer obstáculos más importantes para su inclusión en la comunidad y solo con el apoyo de instituciones y cambio de actitudes a unas positivas y tolerantes se conseguirá una integración social efectiva de las personas con diversidad.

Justificación

Es importante resaltar que en el rastreo de antecedentes se encontró que frecuentemente se ha investigado sobre las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad, situación que no está directamente vinculada con el objetivo de esta investigación, sin embargo se reconoce la importancia, teniendo una perspectiva integradora, en donde todos los actores de este escenario tienen un papel fundamental; al respecto Taype, Padilla e Irma (2019), mencionan que la actitud de los docentes “son el conjunto de sentimientos que desarrollan hacia sus estudiantes, frente a la situación de discapacidad o de cualquier característica esencial que este tiene. Que lo lleva a actuar con conductas positivas o negativas con su estudiante” (p.33), conductas que pueden desencadenar actitudes entre los mismos estudiantes, entre tanto el docente se convierte en un trasmisor y figura de modelo para sus estudiantes.

De acuerdo con Morales et al. (2007) por medio del condicionamiento instrumental, es decir, mediante premios y castigos que se reciben por la conducta, modelado o imitación de otros y refuerzo vicario u observación de las consecuencias de la conducta de otros. Solís, Pedrosasi y Mateos (2019) hallaron que la relación al número de años de docencia y experiencia en la enseñanza, conduce a una creencia más fuerte que las discapacidades dan como resultado un rendimiento deficiente. En comparación con la investigación realizada por Taype, Padilla e Irma (2019) quienes indican que los docentes presentan una actitud favorable hacia los estudiantes con discapacidad, de manera que contribuyen en el proceso de adaptación y el aprendizaje de estos estudiantes. De lo anterior se puede inferir que, hay una influencia en las actitudes de estos docentes ya sean negativas o positivas sobre las

actitudes de los estudiantes sin discapacidad, al igual que sobre los procesos de aprendizaje y su rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad.

En el marco de las actitudes hacia la discapacidad las investigaciones se realizan predominantemente con encuestas de actitudes hacia personas con discapacidad, tipo liker construida por autores como Rosenbaum et al. (1986) también instrumentos Forma-G de Verdugo (1995), que han sido utilizadas en investigaciones por Rello (2017), Avante y Capote (2015), Alvarez (2020) y Parrales (2020) en países como España, México, Argentina, Perú y Colombia entre otros y que también fue utilizada para la presente investigación. Adicionalmente, Hernández (2015) implementó un cuestionario apoyado en material visual, así como Mora (2019) quien implementó otras técnicas como la entrevista semiestructurada, observación y grupos focales. Las técnicas mencionadas se realizaron para recabar información con estudiantes, docentes y familias, utilizando un enfoque predominantemente cuantitativo con diversos alcances de tipo descriptivo, comparativo, experimental, correlacional y cuasi-experimental.

Por último, cabe señalar que las investigaciones a nivel local y nacional en los últimos cinco años han solido centrarse más hacia las actitudes en otras poblaciones diferentes a la presente investigación y en temas relacionados con dificultades de aprendizaje, inclusión educativa, representaciones sociales y estrategias pedagógicas entre otros. Adicionalmente, al revisar las estadísticas sobre el ingreso y acceso de la población con discapacidad a los entornos escolares en los últimos años a nivel distrital, se visibiliza un incremento importante de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares en procesos de inclusión educativa, todo lo anterior sumado al panorama acerca la perpetuación de algunas actitudes hacia la población con discapacidad, toma mayor importancia y pertinencia el objeto de estudio de esta investigación, con el objeto de aportar y complementar una mayor comprensión de las

dinámicas actitudinales, así como su desarrollo y contraste en el colegio oficial Carlos Arturo Torres a través del conocimiento de las actitudes por parte de estudiantes de secundaria frente a sus pares con discapacidad.

Descripción del problema

La deserción escolar detona una necesidad de atención e intervención mundial, dada su relevancia en el desarrollo cultural y profesional de los diferentes países y Colombia es uno de ellos; según información emitida por la Secretaría de Educación del Distrito/ Subsecretaría de Acceso y Permanencia, Dirección de Cobertura en el Boletín 13 de 2018, informan acerca de la deserción escolar en Bogotá que se ha tenido una reducción de la tasa de abandono escolar, en este sentido comunican que para el año 2015 cerca de 28 mil niños, niñas y jóvenes se retiraron de las instituciones educativas, situación que evidencia una disminución con respecto al año 2017 donde la cifra estuvo en menos de 12 mil niños, niñas y jóvenes que abandonaron su proceso formativo.

Esta disminución en la deserción escolar a través de los años se atribuye a la estrategia implementada con el sistema de información para el monitoreo, la prevención y el análisis de la deserción escolar (SIMPADE) resultado que se logró después de que el Ministerio de Educación Nacional MEN (2012) realizó una encuesta a la comunidad educativa (estudiantes, docentes y directivos docentes) y según el Boletín diciembre (2019) emitido por la Secretaría de Educación del Distrito / Subsecretaría de Acceso y Permanencia, Dirección de Cobertura “incluía diversos factores sociales, individuales, familiares e institucionales que influyen en la permanencia y deserción de los niños y jóvenes del país” (p.2), en el que encontraron más de 30 causas, así como también identificaron que las causas cambiaban de acuerdo a la zona donde se ubicaba (rural o urbana) en la que viven los encuestados y así mismo los departamentos, municipios y cada colegio generaban unas diferencias en sus necesidades que influyen en la deserción escolar.

El Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE) pretende ayudar y detectar a tiempo la posible deserción, para actuar antes de que los niños, niñas o joven se retiren del establecimiento educativo. Lo anterior ha derivado una serie de estrategias a nivel nacional y local para garantizar la continuidad de los estudiantes en su formación educativa en nivel básica y secundaria, teniendo en cuenta que este último grupo es donde se evidencia un mayor porcentaje de deserción escolar. Al respecto se emite la Resolución 7797 de 2015, por medio de la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura educativa en las Entidades Territoriales Certificadas, para que garanticen el goce pleno de la educación destinando recursos económicos, también para diseñar estrategias que favorezcan la permanencia de los estudiantes. En consecuencia a esta resolución la Secretaria de Educación de Distrito SED emitió la Resolución 1760 de 2019 en la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura 2019-2020 en el Sistema Educativo Oficial de Bogotá, en ella se dejan claros los direccionamientos para la implementación de SIMPADE en el que menciona que los actores de las instituciones educativas son los responsables de generar las alertas en este sistema para identificar las situaciones y casos específicos en lo que es necesario intervenir.

De acuerdo a la caracterización que permitió obtener el SIMPADE, se evidencia que para el año 2017 se obtuvo un registro de 0,05% y para el 2019 el aumento sobre el 72% de estudiantes caracterizados en el sistema de alertas genero una mayor capacidad de información y comprensión respecto a las causas de la deserción escolar que principalmente son la gran distancia entre la casa y el colegio (29%), cambio de casa por situaciones laborales de padres o acudientes (28%), presencia de dificultades académicas (27%), presencia de conflictos y violencias en el colegio (22%), forma de enseñar de los profesores (20%), no tenía gusto por el estudio (19%), problemas económicos en su hogar (17%), inseguridad en

la zona del colegio (17%), otras razones relacionadas con la zona del colegio (16%) y otras razones relacionadas con la familia (16%).

Respecto a las estrategias que se han implementado se puede mencionar que se ha entregado incentivos económicos a las instituciones por experiencias exitosas en las estrategias implementadas para la permanencia de los estudiantes, así como también se han realizado acciones como la búsqueda “casa a casa” de los niños reportados desescolarizados en el que se ha logrado el reintegro de más de 10 mil niños, así como el ingreso de 10.354 estudiantes en modelos flexibles. En general estas junto a otras estrategias como “Al colegio en bici” que apoyan las dificultades de movilidad y transporte, el programa de alimentación escolar PAE para estudiantes de escasos recursos, jornada única y el fortalecimiento de la educación inclusiva a través de valoraciones psicopedagógicas con apoyo de la Universidad Nacional, que pretende caracterizar a la población con discapacidad para identificar los tipos de apoyo que requieren los estudiantes para ingresarlo a la oferta educativa que más se ajuste a sus necesidades, son pensadas para favorecer el acceso, ingreso y permanencia de los estudiantes en los contextos escolares.

Todas las razones expuestas anteriormente informan que actualmente la deserción escolar es un problema social que requiere de atención y acciones contundentes dirigidas con un énfasis en las particularidades y necesidades de cada población, es un problema que afecta a cualquier estudiante. En este sentido y atendiendo a estas razones, se realizó una búsqueda de información concerniente a la deserción escolar de la población con discapacidad en la página de la Secretaria de Educación del Distrito, en la que no se encuentra información específica con referencia hacia esta población, sino a nivel general, lo cual puede verse como una insuficiencia en este tipo de reportes y causas específicas. Debido a esta situación, se realiza un rastreo en otras secretarías, se evidencia que el Ministerio de Salud para diciembre

de 2014 mediante el Boletín 6 del observatorio nacional de discapacidad citan a (Sarmiento, 2010) quien hizo evidente que

Los niños y niñas entre 3 a 5 años sin discapacidad, asisten un 11% más que los niños y niñas con discapacidad en el nivel de preescolar. En primaria, se estima que el 1,2% de población estudiantil tiene discapacidad. Para la educación secundaria y media la proporción de adolescentes y jóvenes con discapacidad es del 12%, mientras que los de igual edad sin discapacidad presentan un índice de asistencia de 72,9%. Esta decreciente participación en el sistema educativo se ve reflejada finalmente en el acceso a la educación superior, que se estima es sólo del 5,4% de la población con discapacidad. (p.1).

Lo anterior resalta que la población con discapacidad mantiene un porcentaje de deserción más alto en comparación con los estudiantes sin discapacidad a los contextos escolares y es aún más evidente en los estudiantes de secundaria, situación que refleja que la población con discapacidad continúa con barreras de participación en relación al ingreso, acceso y permanencia en el ámbito educativo. Aspectos importantes de analizar entendiendo que según la Secretaria de Salud en el Boletín 9 Observatorio Nacional de Discapacidad (2018) informan que la población con discapacidad ha aumentado en el mundo durante los últimos años, con una predicción de continuar aumentando esas cifras

Durante las anteriores cuatro décadas el porcentaje de discapacidad ha pasado del 10 al 15% de la población global, estimando una frecuencia cercana a mil millones de individuos. En Colombia, el porcentaje de PcD se estima, oscila alrededor del 6,3% de la población general (p.1).

Como se mencionó anteriormente, la Secretaria de Educación de Distrito formulo el convenio con la Universidad Nacional para realizar las valoraciones pedagógicas que apoyan los

procesos de ingreso y acceso de la población con discapacidad pero evidentemente con las cifras mencionadas esto no ha significado una estrategia contundente para la deserción escolar, de la misma manera no se evidencia estrategias enfocadas a la continuidad y permanencia de esta población en los entornos educativo, como lo son las actitudes de las personas que interactúan en la participación de la población con discapacidad en el contexto educativo lo cual puede suponer una de las causas de deserción escolar, cabe resaltar que no se encontró una evidencia, referencia o estudio realizado para este tema específico por entidades educativas a nivel local. Al respecto la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2014), reconoce que

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (p.1).

Lo anterior denota que si bien el ingreso y acceso a la población con discapacidad ha derivado estrategias que han aportado de cierta manera a la disminución del abandono escolar, esto no puede suponer la eliminación de las barreras, entendiendo que las actitudes también juegan un papel preponderante en la participación, socialización y goce pleno dentro de los contextos educativos, al respecto, Collantes y Salas (2019) refieren que “las actitudes se adquieren en la experiencia social y proporcionan al organismo de cada individuo cierto grado de preparación para ajustarse de manera precisa a determinados tipos de situaciones del ámbito social” (p.7).

En concordancia es importante mencionar que la inclusión social bajo actitudes positivas hacia la discapacidad poseen un valor imperante en los aprendizajes, la autoestima, el autoconcepto, el desarrollo de la identidad personal, la autonomía entre otros factores que se

configuran durante el desarrollo del ciclo vital de los niños, niñas y jóvenes y que tienen sentido en las relaciones interpersonales entre pares que pueden aportar favorablemente en la disminución de la tasa de deserción de los estudiantes con discapacidad, haciendo más motivante la participación en estos escenarios, pero unas actitudes negativas no aportan y se convierten en repercusiones poco favorables de la construcción misma de la identidad y la autoestima que influye en las relaciones sociales y en los mismos procesos académicos, y el posterior fracaso en la vida personal, escolar y profesional de los personas con discapacidad, al respecto Martos et al. (2018) refieren que

Las actitudes negativas hacia la discapacidad constituyen barreras sociales que dificultan el ejercicio pleno de los derechos humanos y favorecen la discriminación y exclusión social. El ámbito escolar constituye un espacio privilegiado para abordar esta problemática y promover actitudes positivas hacia personas con discapacidad (p. 22).

De acuerdo a las razones expuestas, en la presente investigación se formula la pregunta problema ¿cuáles son las actitudes de los estudiantes del colegio Carlos Arturo Torres frente a sus pares con discapacidad? Entendiendo que las actitudes también deben ser entendidas desde la complejidad y la diversidad de sus pares sujetos cognoscentes y en conformación de su personalidad, que fácilmente se pueden ver influenciados por las demandas de los entornos en los que se desenvuelven a nivel familiar, social y cultural que pueden constituirse como las barreras o facilitadores en la participación de los estudiantes, y ser una de las causas en la deserción escolar.

Objetivos

Objetivo general:

Describir las actitudes de los estudiantes de secundaria del colegio oficial Carlos Arturo Torres, frente a sus pares con discapacidad.

Objetivos específicos:

- Describir las actitudes en el componente cognitivo de los estudiantes de secundaria, frente a sus pares con discapacidad del colegio Carlos Arturo Torres
- Describir las actitudes en el componente afectivo de los estudiantes de secundaria, frente a sus pares con discapacidad del colegio Carlos Arturo Torres
- Describir las actitudes en el componente comportamental de los estudiantes de secundaria, frente a sus pares con discapacidad del colegio Carlos Arturo Torres
- Identificar relaciones entre la actitud frente a sus pares con discapacidad de los estudiantes de secundaria del colegio Carlos Arturo Torres y la edad, el género, la experiencia de interacción con personas con discapacidad y acceso a la información acerca de diferentes tipos de discapacidad.
- Identificar las diferencias entre los estudiantes que recibieron algún tipo de capacitación y/o sensibilización hacia la discapacidad y los que no, en su tipo de actitud frente a sus pares con discapacidad del colegio Carlos Arturo Torres

Marco teórico

Educación desde la diversidad

Al hablar de educación inclusiva es absolutamente indispensable hablar de diversidad, entendiendo la diversidad en el marco del lineamiento de la educación inclusiva como las relaciones intrapersonales e interpersonales que todas las personas establecen, de manera que, las diferencias que existen de unos y otros de acuerdo con la diversidad que expresa cada una de las personas en los diferentes contextos y esa diferencia sea un valor agregado, un factor que contribuya al establecimiento de las relaciones que contribuya a la construcción de comunidad, a la concepción de sociedad y que nos una como personas y no genere más brechas y más distanciamiento entre unos y otros (Lineamiento de política de educación inclusiva SED Mayo 2018)

En consecuencia, esta es básicamente la base de todo el discurso relacionado con educación inclusiva, ya que si se comprende, se entiende y se implementa este concepto tal cual como se menciona con entornos educativos que valoren desde las habilidades, reconozcan las particularidades de cada sujeto, que propongan estrategias para reconocer las diferencias y no para utilizarlo como una etiqueta o estigmatizar desde la vulnerabilidad, lo que solo genera la construcción de subgrupos dentro de una misma sociedad, tampoco para ver en los grupos minoritarios el énfasis de la intervención sino que esta sea extensiva por todos y cada uno de los sujetos que pertenecen a los contextos educativos, esto sería la oportunidad de empezar a construir procesos de cambio hacia la diferencia que lleven cada vez a la búsqueda de encuentros y espacios educativos inclusivos.

De hecho, es muy interesante evidenciar que la diversidad se reconoce en sí mismo y en los contextos inmediatos donde se desenvuelve cada persona, pero de manera muy particular en

los contextos escolares se encuentra bastante inflexibilidad y estandarización que llevan a procesos como la homogenización y es allí donde colisiona el estudiante y el concepto de diversidad encuentra un gran conflicto en los procesos pedagógicos, en las relaciones existentes entre docente y estudiantes, entre pares y adicionalmente cuando se habla de procesos flexibles y currículo flexible, no es tan fácil cuando los estándares y la normatividad son muy rígidos, ante esto Duschatzky y Skliar (2000) mencionan que si la diversidad en tan solo un paradigma de popularidad que genera un espejismo de respuesta y reconocimiento, no se trascenderá ni evolucionara hacia ningún cambio social, siguiendo estáticos en el tiempo, reconociendo lo propio como defecto y no con afecto.

No obstante cada institución educativa va en un proceso hacia el cambio, con la intención de adoptar la normativa para seguir la línea técnica que lleve a una educación inclusiva que reconozca la diversidad, sin embargo, no se puede quedar en el reconocimiento mediante el marco de la política pública que orienta y reglamenta los proceso educativos inclusivos, en los que se resaltan grupos minoritarios excluidos y segregados a través de la historia que en la actualidad están “incluidos” en diversos escenarios y son vistos como la diferencia, siendo reconocidos desde la vulnerabilidad y la etiqueta (Skliar, 2008). De acuerdo a esto, se debe en realidad vivenciar una inclusión en donde no se requiera tener una categoría para ser señalado por una situación o condición, sino que todos sean reconocidos como un valor importante y necesario para una colectividad que convoca para construir una sociedad incluyente.

Evidentemente se puede decir que la educación inclusiva es un reto, porque cuando se habla aun de diversidad se queda corta siendo desigual y excluyente, estableciendo un orden jerárquico donde la normalidad es lo primero, y todo lo diferente se agrupa para ser segregado, como los grupos de inclusión dentro de los contextos educativos, en donde los

“regulares o normales” tienen más valor social, pedagógico y educativo que aquellos otros que en esa jerarquía están en inferioridad y agrupados en programas que buscan compensar los modelos escolares propuestos por el sistema educativo, situación que se utiliza para incluirlos bajo una condición, con una conveniencia unilateral para establecer unos diferencialismos que los discrimina y los coloca en calidad de minorías en una relación entre igualdad y diferencias, de allí que la educación inclusiva se encuentra en desafío.

Educación inclusiva

La educación inclusiva supone entonces, una escuela en la que se “educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades” (Arnaiz, 1996, p.4), lo que supone entonces un reconocimiento y atención de la diversidad independientemente de las condiciones culturales, sociales, étnicas o biológicas de sus estudiantes.

En este sentido, la educación inclusiva se correlaciona con el enfoque de derechos, donde se promueve como principios la igualdad de oportunidades, la equidad y la especial protección que implica un trato prioritario en la atención estatal y en las políticas públicas, es decir que no solo es competencia del sector educativo, sino que debe ser un compromiso intersectorial, con el fin de asegurar el goce pleno de los derechos y el cumplimiento de todos los estudiantes, sus familias y cuidadores. Dentro de este marco la educación inclusiva como derecho fundamental es definida en el Decreto 1421 (2017) como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y

participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p. 5).

De acuerdo con lo anterior, el sistema educativo en particular, y los diferentes sectores sociales en general, requieren actuar creando condiciones favorables que eliminen las barreras que produce el medio para el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos, y a su vez, facilitar los apoyos y ajustes necesarios para garantizarles el derecho a una educación inclusiva; la cual se concreta en tres principios, según la UNESCO (2007):

1. Equidad: una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades (p. 34).
2. Pertinencia: nos remite a la necesidad de que esta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad e identidad (p. 43).
3. Relevancia: responde al qué y para qué de la educación. Desde un enfoque de derechos, además de enfrentar la exclusión hay que preguntarse cuáles son las finalidades de la educación y si estas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no solo de determinados grupos de poder (p.9).

En este sentido la educación inclusiva en esencia es una apuesta ética y pedagógica, que sustenta la creación de modelos educativos que permiten que todos los niños y jóvenes,

puedan tener la oportunidad de educarse en el marco de la igualdad de derechos y la equidad en la atención que cada uno requiere.

Normatividad en educación inclusiva

Para una mejor comprensión de la política pública que enmarca a esta investigación se va a dar inicio a un recorrido por la normatividad que fundamenta la educación inclusiva a nivel internacional, teniendo en cuenta que Colombia como estado de derechos adopta estas leyes para su cumplimiento.

En primer lugar, se puede decir que la educación inclusiva surge como una necesidad en el reconocimiento de los derechos humanos, al respecto se tiene la declaración universal de los derechos humanos (1948), la cual expone la educación como un derecho fundamental, en el que se reconoce a los niños (personas menores de 18 años), como sujetos de derecho, sustentados en la Declaración de los derechos del niño y en la convención sobre los derechos del niño, en donde se expone, que se deben garantizar los derechos a este grupo de personas y respetar su libre desarrollo de la personalidad. Por otro lado, la declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades educativas, sugiere la universalización de la educación básica entre todos los estados firmantes, insistiendo que a los grupos minoritarios se le debe garantizar su derecho a la educación bajo condiciones de igualdad. Por su parte, la declaración y programa de acción de Viena, dispone que los estados deben garantizar el derecho a la educación y que para eso deberá crear políticas para prevenir cualquier tipo de discriminación. En consecuencia la resolución 48 de 1996 y la convención internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, representan la voluntad de los estados para establecer medidas que logren la igualdad de oportunidades, entre estos aspectos se inicia con el término de la “integración

escolar” como respuesta a la inclusión de la diversidad, y a la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación, especificando la necesidad de algunos apoyos técnicos y tecnológico que deben ofrecerse a la población con discapacidad para sus proceso de aprendizaje. En este mismo orden de ideas la declaración de salamanca (1994), se enfoca en el derecho a la educación de las minorías y con especial énfasis en la población con discapacidad, en donde se define a esta población con el término de “personas con necesidades educativas especiales” y así mismo se emanan los principios básicos para la atención de esta población.

El foro mundial sobre la educación Dakar Senegal (2000) proyecta objetivos para garantizar el derecho a la educación y disminuir la tasa de alfabetización haciendo especial énfasis en recordar que el acceso de la población con discapacidad no incide directamente en la calidad educativo que ofrecen los entornos escolares, por último, para concluir con las normatividad internacional de la educación inclusiva, está la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que es referenciada como un instrumento de los derechos humanos que solicita a los estados que reconozcan y garanticen el derecho a la educación sin exclusiones para las personas con discapacidad en todas las etapas de la vida que beneficie el desarrollo pleno de esta población.

A partir de la normativa internacional, se enmarca la nacional, de la cual también se realizará un recorrido histórico de la normatividad de la educación inclusiva, empezando por la constitución política de Colombia (1991), quien en consecuencia para garantizar los derechos humanos establece en su artículo 13 y 67 las disposiciones para la población vulnerable y el derecho a la educación, respectivamente, enfocando la responsabilidad en el servicio público para dar cumplimiento y entendiendo que tienen una función social. Por su parte, la Ley 115 de 1994, dispone los principios generales, los fines y la organización de la educación,

pidiendo a los establecimientos educativos ordenar las estrategias pedagógicas y el apoyo humano, técnico y tecnológico para la “integración de las personas con discapacidad”, en respuesta el decreto 1860 en su artículo 38, contiene excepciones en el plan de estudios para incluir estudiantes con edades diferentes. Este artículo fue derogado por el decreto 230 de 2012 y se empieza a hablar de los “logros mínimos” de evaluación y promoción de los estudiantes con discapacidad.

El decreto 2082 de 1996 en razón de organizar la oferta académica, enfoca que la atención de estudiantes con discapacidad debe darse bajo la modalidad de “aulas de apoyo especializadas” que cuente con un equipo interdisciplinar para la atención de la población con discapacidad, adicionalmente, se empieza a resaltar la necesidad de la formación a los docentes en temas relacionados con estrategias pedagógicas para la discapacidad. Por otro lado, la ley 361 retoma la modalidad de “integración” al aula regular, especificando que la atención a la población con discapacidad requiere de unas estrategias pedagógicas individualizadas y de la capacitación y actualización de los docentes. En razón de eliminar las barreras de ingreso y acceso a la educación para la población con discapacidad el decreto 2247 de 1997, establece que las instituciones educativas están impedidas para estipular criterios de admisión. Adicionalmente se empieza a reconocer las etapas de desarrollo, las capacidades y necesidad desde una perspectiva diferencial.

Por otro lado, muy relacionado al tema de las barreras, el conpes social 80 del 2004, expone que las actitudes hacia las personas con discapacidad hacen parte de las principales barreras de participación de esta población. En otro sentido el plan nacional decenal de educación 2006-2016 empieza a definir aspectos con el objetivo de proponer políticas que orienten hacia una educación de calidad para todos. Al respecto el decreto 366 de 2009 plantea la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con

discapacidad y con capacidades excepcionales y se empieza una visibilización de las necesidad y características de esta población; adicionalmente se habla que la educación inclusiva en consecuencia con la educación de calidad. Cabe resaltar que la ley 1346 de 2009, aprueba la convención de las personas con discapacidad adoptada por la organización de las naciones unidas el 13 de diciembre de 2006, en concordancia la ley 1618 de 2013, dispone el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, definiendo la política y reglamentando el esquema de atención educativa para esta población, retomando el término “población con necesidades educativas especiales”. Por su lado la ley 1620 de 2013 reconoce la importancia de que las personas con discapacidad sean formadas, para que su participación activa aporte a la construcción de una sociedad democrática y pluralista e intercultural, enfatizando la necesidad de una detección temprana de las causas de deserción escolar, la violencia, el embarazo en la adolescencia entre otros.

En razón de no contar con una ley sancionatoria en contra de la discriminación hacia las personas con discapacidad se formula la ley 1752, que penaliza cualquier tipo de acto que se relaciones con la discriminación hacia esta población. Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional MEN, dispone orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para que las instituciones educativas a nivel nacional las adopten en respuesta a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. Por último, en razón de evidenciar los procesos individuales y en repuesta a las orientaciones del MEN y las normativas para la atención de la población con discapacidad, el decreto 1421 de 2017 establece para la atención de la población con discapacidad el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) que garantice la transición por el currículo mediante objetivos de acuerdo a las particularidades y habilidades de cada sujeto.

En el marco de las consideraciones anteriores y con relación a la categoría de diversidad, se reconoce que las personas con discapacidad no pueden ser excluidas del sistema educativo formal, puesto que la escuela debe responder a sus necesidades, tomar en cuenta su punto de vista y promover su participación activa en la sociedad, así como las condiciones que garanticen su bienestar y desarrollo integral. Esto supone acogida, eliminar barreras actitudinales, respeto y equidad por parte de sus pares, de la comunidad educativa y maestros dispuestos a formarse en el ámbito de la discapacidad, que acepten y reconozcan las diversas trayectorias de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes con discapacidad: exige procesos de cambio desde el sistema educativo, la relación de poderes entre docentes y estudiantes y entre pares en donde generen espacios más flexibles y reflexivos que posibiliten la expresión de la diferencia en todas sus dimensiones.

Persona con discapacidad

Para desarrollar esta categoría se hace un abordaje conceptual sobre las personas con discapacidad, por ser el eje principal de este ejercicio investigativo, entendiendo que los paradigmas construidos en torno a estos sujetos se han ido transformando de acuerdo a cada momento histórico; a finales del siglo XVIII se concebían como sujetos enfermos, por ello se inició la reforma de instituciones a favor del asistencialismo, y un trato más humano centrado en la beneficencia. Después de la segunda guerra mundial, surge el modelo médico desde una noción de sujetos enfermos con posibilidades de acercarse a la “normalidad” a través de una intervención clínica, terapéutica y rehabilitadora. Posteriormente, a finales del siglo XIX, se empiezan a comprender como sujetos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que requieren una atención educativa especial para lograr su normalización; no obstante, se comienzan a identificar como sujetos que tienen unas características personales

y posibilidades de aprendizaje. Enseguida, la construcción del sujeto con discapacidad trascendió de una concepción como sujetos con derechos y con necesidades de socialización (modelo de integración) a sujetos vistos desde su diversidad, que deben ser reconocidos a partir de su propia subjetividad (individual – social) y capacidades, en aras de ser potenciadas mediante su inclusión a todos los contextos sociales, sin restricciones en su participación (MEN, 2012).

Es importante mencionar que la resignificación del concepto de discapacidad en los últimos años, ha conducido a darle una mirada desde un modelo social, según el cual es “el resultado de una relación dinámica de la persona con los entornos sociales, políticos, económicos, ambientales y culturales en donde encuentra limitaciones o barreras para su desempeño y participación en las actividades de la vida diaria de estos entornos” (Decreto 470 de 2007, p.7). Por tanto, la discapacidad no se determina sólo por la condición biológica que tenga una persona, sino también por las barreras u obstáculos que vivencia en los diferentes entornos, los cuales pueden estar influenciados por las actitudes, representaciones, imaginarios, percepciones o prejuicios que se tienen sobre sus particularidades y capacidades, provocando efectos negativos en su desarrollo integral al limitar o impedir su participación en dichos contextos.

En la actualidad se encuentra vigente un modelo más contemporáneo de la discapacidad denominado modelo de calidad de vida: propuesto por Schalock y Verdugo (2002), que consiste en darle un lugar a las personas con discapacidad en donde ellas mismas participen en la planeación y organización de sus vidas, en donde las instituciones sociales como lo son la familia, el colegio, la comunidad, las entidades de salud, la sociedad etc, se pongan en disposición de acompañar los procesos que las mismas personas con discapacidad elijan de acuerdo a los tipos de apoyos que requieran para su autonomía e independencia, en donde

puedan tomar las decisiones sobre su vida, se sientan garantes de derechos y en igualdad de condiciones.

Esta perspectiva recoge nuevamente la necesidad de centrar la reflexión de la discapacidad en la persona, sin descuidar lo relativo al contexto. En consecuencia, se constituye en un modelo multidimensional que abarca las necesidades de apoyo que precisa el individuo en distintos contextos (social, educativo, familiar, ocupacional, etc.) y aquellos recursos del entorno que la persona requiere para lograr sus metas y objetivos, de modo que pueda incluirse efectivamente en la sociedad (Schalock y Verdugo, 2002).

A partir de este modelo se destacan cuatro aportes sustanciales en la comprensión de la discapacidad, que son retomados del documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2017):

1. La persona no se reduce a la discapacidad, ya que cuenta con otras características, preferencias, intereses y dimensiones que no se ciñen a la discapacidad como tal.
2. Las personas con discapacidad no son sujetos estáticos en el tiempo, sino que se movilizan en un continuo que cambia constantemente, a través del cual deben tomarse en cuenta sus fortalezas y limitaciones, los entornos con los que puede vincularse y los apoyos que requiere para desarrollar determinadas tareas o actividades.
3. El entorno no se refiere sólo al contexto inmediato en el que la persona se desenvuelve, se toman en cuenta diversos factores macro que pueden incidir en todo aquello que se ofrezca al sujeto con discapacidad
4. Los apoyos no se restringen a apoyos de profesionales especializados, sino también a los apoyos naturales que requiere toda persona para su funcionamiento exitoso en la vida diaria (maestros, padres u otros cuidadores, amigos, etc.).

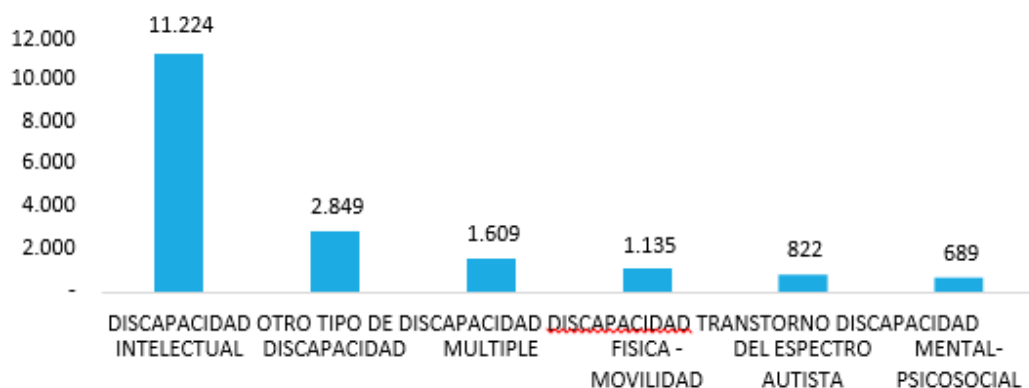
En este aspecto específicamente, para Verdugo (2003), es un elemento clave en la concepción actual de la discapacidad y su puesta en marcha depende en gran medida, en que existan verdaderos cambios en el sistema de atención a esta población.

Por otro lado, es importante precisar que existen diversas condiciones de discapacidad que se pueden presentar que, al abordarlas desde una perspectiva pedagógica, permiten comprender las características específicas de cada condición para guiar el diseño de estrategias, el tipo de apoyos y ajustes que requiere cada estudiante. En este sentido, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, denota una primera categorización a cerca de las personas con discapacidad “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.13). En el marco del contexto colombiano, se categorizan diez tipos de discapacidad que podemos encontrar en el sistema educativo: trastorno del Espectro Autista, discapacidad intelectual, síndrome de Down, discapacidad auditiva, discapacidad visual, sordo-ceguera, discapacidad física, discapacidad psicosocial, trastornos permanentes de voz y habla, discapacidad sistémica.

Es importante mencionar que la población con discapacidad que ha ingresado a los contextos escolares de orden público en los últimos años en la ciudad de Bogotá, ha ido aumentando según dato tomado del boletín emitido por la secretaria de educación distrital y la dirección de acceso y permanencia, dirección de cobertura, quienes informan que hasta el año 2019, 18.328 estudiantes con discapacidad se encuentran vinculados a los colegios distritales de Bogotá, así mismo mencionan que el incremento ha sido de un 43,3 % con relación a la cifra de estudiantes vinculados en el año 2015, la cual fue de 12.7892, evidenciando también que

la mayor población con discapacidad se ubica dentro de la categoría de discapacidad intelectual (Ver figura 1)

Figura 1. Cantidad de estudiantes atendidos por tipo de discapacidad a marzo de 2019

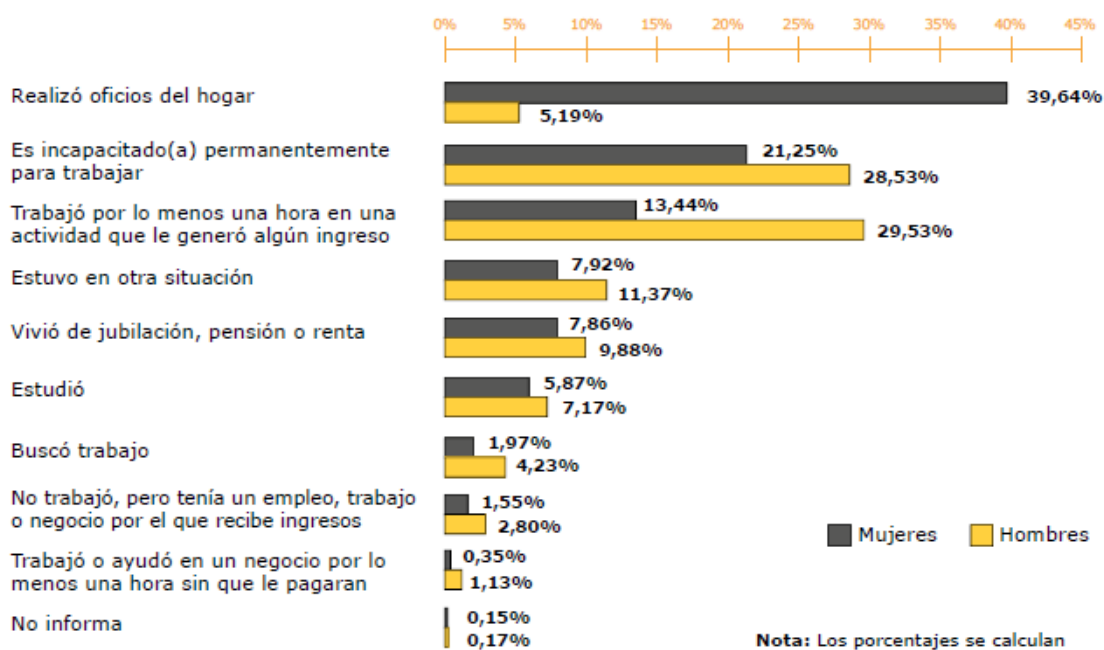


Nota: Tomado de Secretaría de Educación del Distrito / Subsecretaría de Acceso y Permanencia, Dirección de Cobertura (2019)

Lo anteriormente mencionado con relación al aumento de la población con discapacidad en los colegios del distrito, lo aluden a diversas estrategias que han implementado en la Secretaria de Educación del Distrito, dentro de las cuales mencionan, estrategias para la caracterización de la población con discapacidad, a través de valoraciones psicopedagógicas apoyadas con la Universidad Nacional y el departamento del Servicio de Atención Psicológica (SAP), con la intención de eliminar barreras de ingreso y acceso de esta población, al igual que para identificar los tipos de apoyo que requiere esta población y asignar un cupo de acuerdo a la oferta más adecuada según las características y necesidades encontradas, así mismo, mencionan que generaron mayores apoyos en las instituciones educativas, ampliando la capacidad en talento humano como las docentes de apoyo, auxiliares de enfermería, interpretes en lengua de señas colombiana, modelos lingüísticos, mediadores pedagógicos y comunicativos, los cuales apoyan los proceso de aprendizaje, comunicación y actividades de autocuidado e independencia.

Se reconoce que el sector educativo se ha ido transformando a fin de dar respuesta a la población con discapacidad con apoyos en el acceso, así como en apoyos humanos, técnicos y tecnológicos, sin embargo, persisten barreras de acceso que pueden dar cuenta la información reportada por el DANE con una desigualdad de género en la que los hombres continúan teniendo mayor acceso a los diferentes entornos sociales por encima de las mujeres (Ver figura 2)

Figura 2. Persona con discapacidad, retos diferenciales en el marco del COVID-19



Nota: Tomado de DANE 2020

En efecto los datos relacionan las actividades principales a las cuales se dedican las personas con discapacidad en relación a las variables de sexo hombre/mujer para el año 2018. Considerando que el 39,6% de las mujeres con discapacidad se dedicaron principalmente a oficios del hogar, siendo esta la actividad principal que más ocupa a las mujeres con discapacidad y el 29,5% de los hombres con discapacidad trabajaron por lo menos una hora

en una actividad que le generó algún ingreso, siendo esta la actividad principal que más ocupa a los hombres con discapacidad (DANE, 2020).

Por lo tanto, se puede inferir que las mujeres continúan siendo mayormente invisibilizadas o socialmente restringidas para acceder a los diversos contextos educativos y laborales, con proyectos de vida enfocados más hacia la conformación de una familia y/o a desempeñarse en tareas relacionadas con el hogar, a diferencia de los hombres quienes están más expuestos a contextos académicos, laborales, en donde se visibilizan y se exponen las capacidades diversas de esta población, sumado a que muchos de estos escenarios exigen y miden las capacidades adaptativas y cognitivas de los sujetos que interaccionan en ellos. En consecuencia en datos ofrecidos por el DANE, se identifica las mujeres son quienes tienen mayor asignación de actividades referidas al hogar, así mismo reportan que son las mujeres quienes presentan mayor incapacidad permanente para trabajar y las que no la tienen, cuentan con menos opciones de estar en una actividad laboral que le genere ingresos económicos al igual que en actividades que son de tipo laboral, sin asignación económica, adicionalmente, también tienen menos actividades en procesos educativos en comparación con los hombres quienes participan más de actividades laborales con y sin remuneración y también actividades educativas.

En consecuencia, estas y otras barreras continúan teniendo lugar en los diversos escenarios de participación para la población con discapacidad, al respecto la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2014), reconoce que

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (p. 1).

Las actitudes juegan un papel preponderante en el cambio de óptica frente a la discapacidad, sobre todo en las relaciones existentes entre pares que pueden continuar siendo reproducidas bajo prejuicios y estereotipos y grandes obstáculos actitudinales para aceptar la discapacidad en el contexto escolar, de acuerdo con lo mencionado por Rodríguez (2015) la discapacidad en sí sola no es el factor que impide o limita la participación ni su pleno desarrollo, son los obstáculos que le impone el entorno, en los que la actitud posee una influencia determinante sobre las personas y su inclusión en los diferentes escenarios.

La actitud como barrera o facilitador de la inclusión educativa

En los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad es importante conocer acerca de las actitudes que se tienen frente a estos grupos sociales, puesto que influye determinantemente en los procesos de socialización, autoestima, confianza, motivación y en los procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad, que le servirán para formar bases sólidas que posteriormente serán de utilidad para responder a las demandas de los diferentes estadios personales, sociales, profesionales y laborales a los que se verán expuestos.

Adicionalmente es importante mencionar que las actitudes no solo influyen en otras personas, sino también en quien las posee, dado que, pueden generar sentimientos de satisfacción o insatisfacciones consigo mismo al sentir que se actúa de manera adecuada o inadecuada ante determinado sujeto o evento social y en concordancia se contaría con una aceptación y relaciones sociales, bajo un tipo de actitud colaboradora, siempre con un objetivo compartido en beneficio de ambas partes (Rodríguez, 2015).

Como se ha mencionado la actitud es uno de los ejes principales en los procesos de inclusión y de esta investigación, por esto será importante abordarla desde los conceptos que le han

asignado diferentes autores, para ello se realiza un rastreo de las definiciones de la actitud encontradas en la literatura, que le permiten dar al lector una ampliación en referencia a este concepto (Ver tabla 1)

Tabla 1. Rastreo acerca del concepto de actitud

AUTOR	DEFINICION DE ACTITUD
Velázquez y Maldonado (2004)	Expresión que alude a la predisposición del pensamiento, del sentimiento y del comportamiento de un individuo hacia cosas, personas o situaciones determinadas, en función del efecto que causen en dicho individuo
Allport (1935)	Estado mental y nervioso de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona
Daruwalla y Darcy (2005) Citado por Rello, 2017	Diferencian entre actitudes personales y actitudes sociales. Las actitudes personales pueden ser descritas como las creencias y las opiniones sostenidas por un individuo sobre un objeto de referencia. Las actitudes sociales, se refieren a las creencias prevalecientes adoptadas e influenciadas por los gobiernos, la cultura, los antecedentes históricos, u otras condiciones que prevalecen imperantes
Triandis (1974)	Idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales
Sarabia (1992)	Tendencias o disposiciones adquiridas relativamente duraderas para evaluar de una manera determinada a un objeto, una persona, un suceso o una situación y para actuar en consonancia con dicha situación.
Johnson y Johnson (2017)	Distinguen entre actitudes apropiadas e inapropiadas. Actitudes apropiadas son aquellas que promueven la capacidad para llevar a cabo transacciones con el medio ambiente que resultan en el mantenimiento de uno mismo, creciendo y prosperando. Actitudes inapropiadas son las que hacen una vida más difícil y problemática a través de la disminución de las habilidades para mantenerse a sí mismo, para desarrollarse de manera constructiva y saludable, y para crecer como persona
León, Barriga, Gómez, González, Medina y Cantero (1998)	Disposición interna de carácter aprendido y duradero que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo, directas o socialmente mediatizadas, con dicho objeto o clases de objetos

Petty, Wheeler y Tormala (2003)	Construcciones relativamente perdurables (lo que significa que se almacenan como representaciones), considerando que las actitudes ciertamente pueden cambiar con el tiempo.
Morales, Gaviria, Moya y Cuadrado (2007)	Conjunto de evaluaciones globales, relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas y cosas que reciben el nombre de objetos de actitud
Fazio 1989 (citado en León et al.1998)	En la construcción de una actitud hay una asociación entre un objeto dado y evaluación dada.
Fishbein y Azjen (1975)	Predisposición aprendida a responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado.
Salinas (2018)	Tiene que ver con la predisposición mental, que a la vez se ve influencia y sustentada con base a las diversas experiencias que la persona vive y que se relaciona de manera directiva con la respuesta que da a toda situación con la que se relaciona o tiene que enfrentar
Guitart (2002)	Son decisivas en la personalidad del individuo, ya que estas incluyen antecedentes y respuestas que pueden ser cognitivas, afectivas y comportamentales, y se forman a partir de factores internos y externos, y que además condicionan otros procesos psicológicos
Cárdenas (2003)	Las actitudes asumidas por las personas no son simplemente inherentes al propio sujeto, sino que devienen de una serie de aspectos interrelacionados los que definen a inducir las mismas como; las creencias, las normas y el contexto social donde se desarrollan
Naranjo (2010)	La construcción de las actitudes tiene su origen desde tres dimensiones, la cognitiva, que son las creencias e ideas; la afectiva, representada por los sentimientos positivos o negativos, y la conductual que describe la intención que refleja la persona
Rodríguez (2015)	Organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.
Young y Flügel (1967)	Tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas
Collantes y Salas (2019)	Se adquieren en la experiencia social y proporcionan al organismo de cada individuo cierto grado de preparación para ajustarse de manera precisa a determinados tipos de situaciones del ámbito social.

En consecuencia, se ha identificado un concepto amplio y diverso retomado por estos autores

que le dan un significado a la actitud. Para empezar, se puede definir la actitud, como los

conceptos y preconcepciones que se tiene frente a un objeto o sujeto que determina la

disposición, las acciones, respuestas, y el modo de relacionarse con él, considerando también que las actitudes son la respuesta de una conformación de los conceptos, emociones y comportamientos de los sujetos y que completan y explican la actitud (Triandis, 1974; Guitart, 2002).

Así mismo, se puede considerar dos líneas de adquisición, la primera sería a partir de la experiencia individual, la cual estaría cargada de las creencias, ideas y sentimientos acerca de una persona, objeto o lugar, etc., expresados en la conducta; y por otro lado la actitud en la experiencia social, que es aprendida e influenciada por un contexto o entorno cotidiano, donde se desenvuelve la persona, que le da la capacidad de respuesta con relación a las circunstancias para responder ante un objeto social (Daruwalla y Darcy, 2005. Citado por Rello, 2017)

Se puede definir la actitud como conceptos, juicios valorativos y comportamientos conformados desde las creencias, experiencias y valores transmitidos por la familia, contexto con el que todas las personas tienen su primer acercamiento y experiencia social, situación que puede estar directamente influenciando en los primeros años de vida, sin embargo, los segundos implicados en las actitudes son los entornos escolares que pueden estar aportando tanto a actitudes favorables como a actitudes desfavorables y de esta manera convertirse en facilitadores o barreras de la inclusión educativa para la población con discapacidad, dado que según León et al. (1998), las actitudes son el resultado de un aprendizaje, que puede ser perdurable, pero modificable y actualizable en razón de nuevas experiencias y conocimientos que se ofrezcan para cambiar la disposición mental que se tenía frente a la discapacidad.

En este sentido el estado o disposición mental se correlaciona con tres componentes que son el cognitivo, afectivo y comportamental que unidos conforman y expresan la actitud Triandis (1974).

Componente cognitivo

Se puede decir que las actitudes se conforman a partir de las creencias y pensamientos que se relaciona a ese objeto, sujeto, condición, lugar, experiencia, etc, de esta manera se construyen las definiciones y valores de juicio, de acuerdo a la escala de cualidades que se haya atribuido para dicho objeto, en este mismo sentido se tendrá en cuenta si ese objeto es considerado útil o no dentro de los propósitos y metas proyectadas en bien común. Esta definición está influenciada por los contextos sociales inmediatos quienes transmiten la cultura, las creencias y juicios; por ejemplo, en el caso específico de la discapacidad, se puede decir que la actitud que se tenga hacia ella en este componente está relacionada con la información mental que se construye a partir de las creencias, opiniones, ideas y pensamientos de la discapacidad, de las causas y consecuencias de la mismas, las cuales se configuraron durante las experiencias de los sujetos, autorregulando la conducta de acuerdo a los comportamientos sociales aprendidos para determinar la actitud hacia la discapacidad (Fishbein y Ajzen, 1957)

En este aspecto la comunicación persuasiva según Hovland (1953) es considerada como un fenómeno de influencia social de los aspectos cognitivos, que repercute directamente hacia el cambio de actitud acerca de la discapacidad, que puede transformar las formas de pensar frente a un objeto de actitud mediante mensajes intencionados siempre y cuando estén mediados por cogniciones generadas en los receptores que los llevara a cambios conscientes y perdurables en el tiempo, estrategia que puede ser utilizadas en los contextos educativos para generar actitudes positivas en las interacciones entre pares, cabe resaltar que esta no es la única modalidad de la comunicación persuasiva, también puede tener factores inconscientes que están más relacionados a cambios inmediatos, pero poco perdurables en el tiempo.

Componente afectivo

Dentro de este componente la actitud está cargada de sentimientos y emociones que pueden generar en las personas la exposición directa a experiencias, situaciones, lugares, personas u objetos, como un condicionamiento clásico en el cual emergen un estímulo y una respuesta; el estímulo desencadena una conducta y la respuesta se percibe a partir de reacciones ante determinada situación que define el nivel de agrado o desagrado y que condiciona la actitud (Pavlov, 1993), en consecuencia se tendría un nivel de respuesta afectiva de acuerdo a las relaciones específicas y asociaciones mentales que se tengan con la discapacidad y la experiencia que se haya tenido con ella, en donde se enmarcara y determinara los mecanismos de relación y respuesta hacia ella, de acuerdo a la evocación de sentimientos que produzca en la persona.

Por otro lado, cabe señalar que este componente también puede verse influenciado por la mera exposición que resulta a partir de la frecuencia con la que se tiene interacción con el estímulo y en efecto generar procesos afectivos y determinar las preferencias ante el mismo (Zajonc, 1980). Se puede inferir que los procesos de inclusión educativa pueden surgir de manera positiva entre tanto, estos exponen a los estudiantes a un estímulo frecuente en la relación diaria entre pares con y sin discapacidad, aunque estos no sean familiarizados con anterioridad con esta condición, el solo hecho de exposición repetida puede llevar a procesos evaluativos más positivos

Componente comportamental

Por medio de este componente se define los tipos de respuesta que adopta una persona de acuerdo a los conceptos y sentimientos que se tengan y que haya generado una situación, experiencia, lugar, persona u objeto. En consecuencia se puede decir que este componente está atravesado por una disonancia cognitiva (Festinger, 1957) en la que se puede decir que

el comportamiento está estrechamente ligado a las movilizaciones de conocimiento, que pone a la persona en conflicto entre los conocimientos previos, las experiencias nuevas y las conductas, que genera la motivación para la construcción y reconstrucción de estas mismas de acuerdo a la necesidad, desacuerdo, inconformidad y confrontación que haga durante esta reflexión, posteriormente indicaran la conducta ante ese objeto actitudinal y concertara una alianza entre el conocimiento, las creencias, ideas y opiniones nuevas con su actuar ante la realidad.

Formación de las actitudes

Las actitudes pueden verse influenciadas por las creencias, valores, ideas u opiniones percibidas desde la infancia en el contexto familiar, de la misma forma pueden ser aprendidas en los contextos sociales donde emergen actitudes colectivas que condicionan el comportamiento hacia determinado objeto social y sin lugar a dudas, las experiencias e interacciones propias con el objeto también son elementos para la formación de las actitudes. De esta manera se puede decir que las actitudes parten de la imitación social, el modelamiento de conductas desde la convivencia misma, desde la interacción con los otros en la escuela y la familia, en compartir creencias, opiniones, representaciones sociales, prejuicios y juicios que transmiten criterios de evaluación, en la que se refuerza o se limita un comportamiento hacia un objeto de actitud de acuerdo a las experiencias que ha podido observar en otros que han tenido respuestas positivas o negativas durante la exposición de su conducta hacia un determinado objeto social, en el cual se puede decir que se da una autorregulación desde un aprendizaje social (Bandura, 1974).

Es importante mencionar que la formación de algunos elementos que hacen parte de la evaluación, se construyen a partir de los esquemas mentales que conforman la comprensión

hacia el objeto de actitud, junto con la influencia de tipo hereditario que impactan directamente en el conocimiento de los sujetos y que evoluciona durante el desarrollo de sus etapas, la madurez biológica y la interacción con el entorno, en las cuales ocurre un proceso de asimilación, acomodación y equilibrio, en el que se suman y se ajustan a las actitudes preexistentes los conocimientos que hayan podido obtener de manera adicional de los contextos inmediatos, seguido de la modificación de los conocimientos existentes con una nueva elaboración de acuerdo a las experiencias y maduración cognitiva de la persona, para finalmente formar un equilibrio entre estos dos procesos y construir una actitud constante y duradera ante el objeto de estudio (Piaget,1968).

La niñez, la adolescencia y la actitud

Las actitudes tienen lugar en el forjamiento y en la construcción misma de la identidad, en la medida que avanza el ciclo vital de las personas se están construyendo y reconstruyendo actitudes de acuerdo a las experiencias que vayan teniendo en los diferentes contextos donde interactúan, no solo a partir del contacto físico, sino a través de una construcción mental propia de conocimiento, que lleva a una representación que se construye a partir de la interacción activa del sujeto para adquirir dicho conocimiento, de modo flexible que le permite adaptarse a las modificaciones y reconstrucciones de sentido que considere tengan lugar para definir el objeto de estudio (Erikson,1985)

En este sentido el desarrollo humano en la etapa escolar de 5 a 12 años según Erickson () son de vital importancia las relaciones interpersonales con pares, esta etapa se ve atravesada en la construcción misma del autoconcepto, en donde empieza a ganar fuerza las autovaloraciones de juicios, en el reconocimiento de sus capacidades en donde identifica sus habilidades y también sus límites, las barreras u obstáculos, definiéndolos desde conceptos

más internos que físicos, que generan comparación con sus pares, hacia los que también se consolidan juicios de valor, sobre las capacidades propias y de los otros, en el afán, de objetar la laboriosidad que los define y los hace parte de un grupo social. Sin embargo, el exceso de laboriosidad puede generar dificultades y poca tolerancia a la frustración, que surgen en la confrontación de sus capacidades con sus limitaciones en esta etapa, que los conduce a una baja autoestima donde los sujetos pueden pasar por sentimientos de inferioridad, en la cual identifican ciertas barreras para lograr algunos objetivos que no se encuentran aún afianzados por ellos y que les hace percibirse que no son útiles para la sociedad.

De esta manera que los contextos deben ser estimulantes, para que los niños logren avanzar en esta etapa hacia un autoconcepto no solo desde el reconocimiento de competencias, sino de la aceptación de sus límites, que los llevaran a proponerse nuevas metas para el fortalecimiento de las mismas y transitar hacia la etapa de la identidad vs confusión de identidad, la cual se presenta en la adolescencia durante la edad de 13 a 18 años en la que experimentan varios cambios de roles para identificar cual encaja más en su realidad y sugiere una definición de su personalidad (Erikson,1985). Por otro lado, la relación entre pares sugiere una aceptación del otro sin importar las diferencias que puedan existir entre unos y otros, se formulan ideas; pensamientos que pretenden definir las problemáticas de sus entornos inmediatos y poner en consideración las perspectivas de los otros.

Método

Enfoque y tipo de estudio

Este proceso investigativo se realizó bajo un enfoque cuantitativo, propone analizar la realidad objetiva a partir de la medición de fenómenos y planteamientos delimitados por medio de técnicas e instrumentos estandarizados para establecer la relación de los comportamientos y confrontar las teorías. El diseño es de tipo descriptivo, cuyo propósito fue evidenciar y exponer a la luz el panorama de un problema de investigación en un determinado contexto que permite ampliar o complementar los estilos o preferencias de ese fenómeno social; el cual permitió describir las actitudes que predominan entorno a la discapacidad en el contexto educativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Población y muestra

La investigación contó con una población de 441 estudiantes y una muestra no probalística intencional que permitió seleccionar 80 estudiantes con algunas características que aportaban a la intención investigativa y al cumplimiento de los objetivos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se determinan los criterios de inclusión de la muestra, con relación a las características particulares que debían cumplir los participantes para ser parte de la investigación y los criterios de exclusión en los cuales se determinó que población no participaría en razón que podían afectar el resultado y los objetivos de la investigación. En este sentido para escoger el primer grupo se tuvieron en cuenta variables de grado escolar, escogiendo estudiantes de secundaria (bachillerato); de sexo, hombre, mujer; de edades entre 11 a 18 años, y que fueran estudiantes pertenecientes al colegio Carlos Arturo Torres de la ciudad de Bogotá, sede A,

jornada mañana, y el segundo grupo tuvo como criterio que los estudiantes no tuvieran una condición de discapacidad y fueran estudiantes de primaria.

Consideraciones éticas

Con relación al colegio se escogió por su trayectoria en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en Bogotá, y se procedió a pedir los permisos con la coordinación. Adicionalmente con ayuda de los docentes de aula se revisaron los criterios de inclusión y de exclusión para seleccionar la muestra, luego se procedió a enviar el consentimiento informado a los padres de familia o representantes legales para informarles del proceso investigativo, los objetivos y la estrategia de participación.

Por último, se procedió a la implementación del instrumento por grupos de 10 estudiantes en la sala de sistemas, inicialmente se les explico la dinámica y estrategia de la actividad, lográndose la implementación durante 4 semanas, los días viernes de acuerdo a los permisos por parte de la institución y disponibilidad del aula de sistemas.

Instrumento

Para la recolección de datos se implementó la técnica de prueba estandarizada con el instrumento de escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke, ampliada y adaptada por Avante y Capote (2015), escala desarrollada para medir las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad, el instrumento que fue creado por Robert Walter Armstrong en el año de 1986., el cual contiene 12 ítems para cada componente de la actitud; componente cognitivo, componente afectivo y componente comportamental, de los cuales 18 se pueden caracterizar como positivos y 18 como negativos de forma intercalada dentro del instrumento, las respuestas que expone el instrumento proponen una

escala Likert que van en grado de acuerdo o desacuerdo de 1 a 5 siendo los números inferiores en desacuerdo y los números superiores como de acuerdo de esta manera: muy en desacuerdo (1), de acuerdo (2), indeciso (3), de acuerdo (4), muy de acuerdo (5), agrupando las preguntas en el siguiente orden.

Componente afectiva: preguntas 2, 6, 10, 13, 14, 15, 18, 21, 23, 28, 31, 34.

Componente cognitiva: preguntas 1, 3, 4, 8, 12, 17, 19, 24, 27, 30, 33, 36.

Componente comportamental: preguntas 5, 7, 9, 11, 16, 20, 22, 25, 26, 29, 32, 35.

Pilotaje

El instrumento se aplicó a 20 estudiantes del mismo colegio, para identificar si eran claras las preguntas y de esta manera disponer el instrumento para su aplicación final. En respuesta a esto los estudiantes participantes del pilotaje consideran claras las preguntas y la forma de evaluarlas.

Procedimiento

Del rastreo de antecedentes, se retomó la escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke que había sido creada por Robert Walter Armstrong en el año de 1986 y ampliada y adaptada por Avante y Capote (2015), quienes además concluyen que este instrumento ha sido reportado como uno de los mejores instrumentos para medir las actitudes hacia los alumnos con discapacidad. Dentro de las modificaciones y ampliaciones que se realizaron estuvieron:

- 1) El lenguaje: En las situaciones que utilizaban la palabra discapacitado por persona con discapacidad
- 2) Traducciones: Realizaron tres traducciones del inglés al español.

- 3) Creación de preguntas: De acuerdo a la necesidad y condiciones de la población objeto de estudio, construyeron 10 preguntas adicionales en las que se enfocaron en población adolescente, teniendo en cuenta que el instrumento inicial estaba considerando la participación de estudiantes en edades de 9 a 14 y una parte de la población que participo en su investigación estaba dentro de ese rango, pero otra sobrepasaba este rango.
- 4) Análisis de expertos y pilotaje: Realizaron análisis por parte de expertos quienes sugirieron ajustes y finalmente aprobaron las 10 preguntas construidas, adicionalmente realizaron pilotajes de la encuesta inicial y de las preguntas creadas por ellos.

Para la presente investigación se procede a poner en juicio de expertos por parte de profesionales en Psicopedagogía y Psicología el instrumento, quienes consideraron pertinente y viable su implementación teniendo en cuenta la población y el contexto a quien va dirigida, con un lenguaje adecuado, y apropiado con el interés de investigación.

Adicionalmente los profesionales mencionados, realizaron el acompañamiento en clasificar las 10 preguntas construidas por Avante y Capote (2015) en los tres componentes de la actitud, considerando lo siguiente:

Componente afectivo: preguntas 2, 6, 10, 13, 14, 15, 18, 21, 23, 28, 31, 34, 41, 44, 45

Componente cognitivo: preguntas 1, 3, 4, 8, 12, 17, 19, 24, 27, 30, 33, 36, 38, 40

Componente comportamental: preguntas 5, 7, 9, 11, 16, 20, 22, 25, 26, 29, 32, 35, 37, 39, 42, 43, 46.

Las preguntas se consolidaron al final de la encuesta para no afectar las preguntas y la intención del instrumento, las preguntas sugerían opción de respuesta binaria de sí y no.

Finalmente, se ingresa al instrumento las siguientes preguntas:

1. Has recibido información sobre los diferentes tipos de discapacidad.
2. Has participado de algún programa de sensibilización hacia la población con discapacidad.
3. Has participado de algún programa encaminado al cambio de actitudes hacia la población con discapacidad.

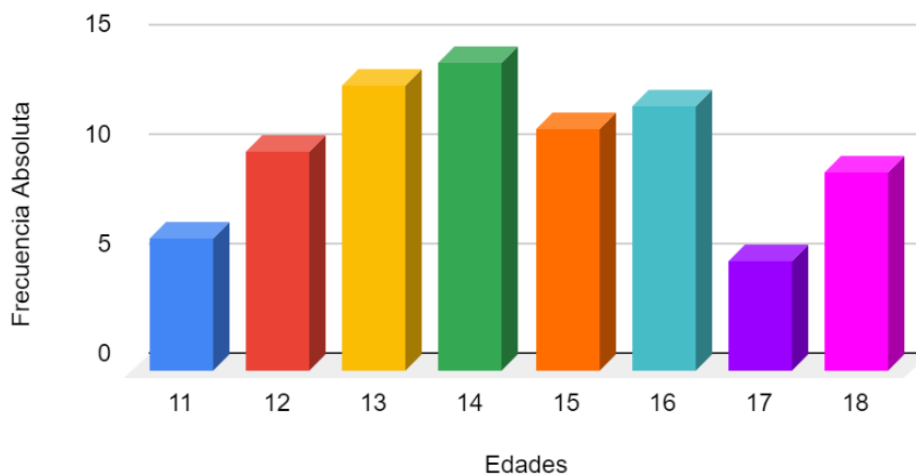
Estas preguntas fueron sugeridas en las conclusiones por Avante y Capote (2015) refiriendo que estos aspectos son importantes como complemento y ampliación de información en la investigación sobre las actitudes entre pares. En este sentido se decidió implementarlas teniendo en cuenta que es un antecedente actual y que tuvieron el mismo fin investigativo que la presente investigación.

Resultados

Caracterización de la muestra

De acuerdo con las frecuencias identificadas, la media o promedio en el rango de edades de esta muestra es de 14.4375. La mediana identifica el valor que divide a los datos en dos partes iguales, que para este caso es 14. De igual forma, 14 es el valor de la moda, es decir, el dato con mayor frecuencia absoluta.

Figura 3 Distribución de muestra por edades.



Respecto al sexo, se puede apreciar una mayor prevalencia de participantes del sexo femenino (53,75%) frente a los de sexo masculino (46,25%)

Tabla 2. Distribución de muestra por sexo

Intervalo de datos	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Absoluta Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia relativa Acumulada
Hombre	37	37	0.4625	0.4625
Mujer	43	80	0.5375	1
Total	80			

Los participantes de este estudio revelaron que un poco más de la mitad de ellos (53,75%) no cuenta entre sus personas allegadas con personas con algún tipo de discapacidad. Sin embargo, el hecho de que cerca de la mitad de los participantes sí den cuenta de tal situación (46,25%) es un precedente importante para realizar el análisis comparativo de actitudes frente a la discapacidad. Por otro lado, En referencia a la pregunta ¿Has recibido información sobre los diferentes tipos de discapacidad? los participantes del estudio revelan que una mayoría de ellos (70%) si han recibido información sobre los diferentes tipos de discapacidad, pero sin informar sus fuentes, lo cual podría revelar datos sobre la calidad y confiabilidad de tal información. Sólo un 30% indica que no ha recibido información sobre los diferentes tipos de discapacidad.

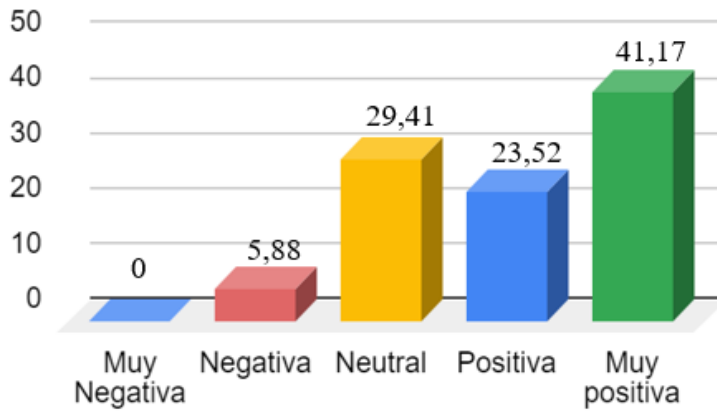
Con relación a la participación en algún programa de sensibilización hacia la población con discapacidad, un porcentaje superior (62,5%) respondió negativamente, frente a un menor porcentaje (37,5%) que respondió afirmativamente. En lo correspondiente a programas encaminados al cambio de actitudes hacia la población con discapacidad, congruente a los resultados anteriores, una porción mayoritaria de los participantes del estudio niegan haberlo hecho (63,75%) frente a una minoría que afirman sí haber participado en este tipo de programas (36,25%).

Análisis interpretativo por componente de las actitudes

Componente cognitivo

Se puede comprobar que, aunque existen actitudes muy positivas entre la mayoría de participantes del estudio en referencia a las ideas, percepciones, pensamientos o creencias que sostienen respecto a las personas con discapacidad, hay también una tendencia notable a las actitudes neutrales y en algunos casos, a las negativas.

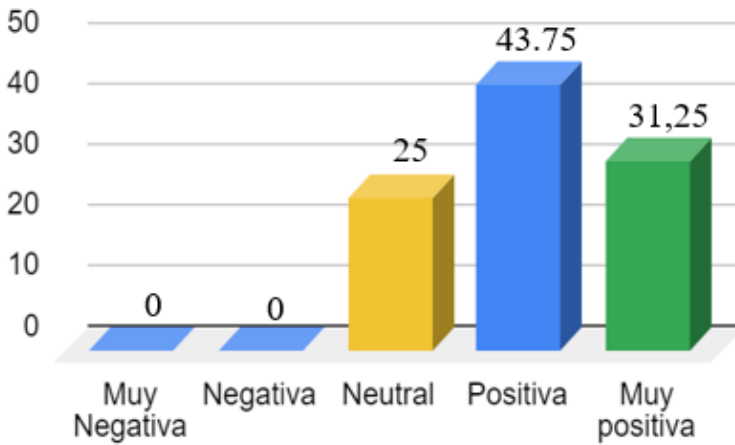
Figura 4. Componente cognitivo



Actitudes componente afectivo

Las tendencias o modas de respuesta en las preguntas que conforman este componente permitieron evidenciar una actitud generalizada principalmente positiva en un grado moderado (43.75%), en segundo lugar, una actitud muy positiva (31.25%) y en un tercer lugar, una neutral (25%).

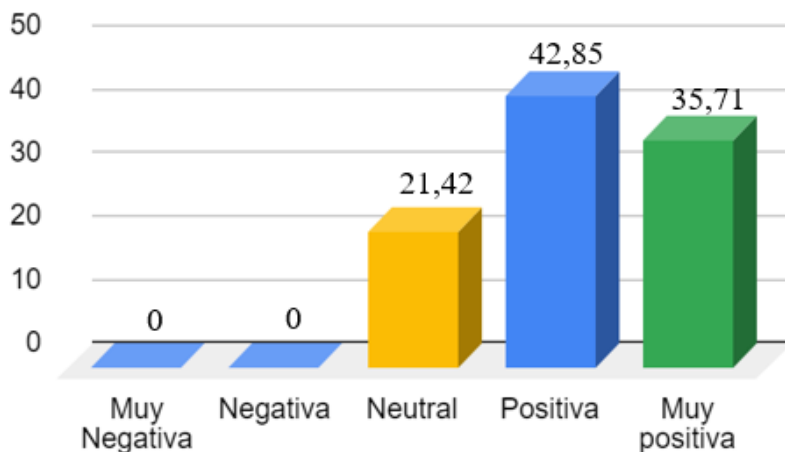
Figura 5. Componente afectivo



Actitudes componente comportamental

Las tendencias o modas de respuesta en las preguntas que conforman este componente, permiten también evidenciar una actitud principalmente positiva en un grado moderado (42.86%), luego actitudes muy positivas (35.71%) y neutrales (21.43%).

Figura 6. Componente comportamental



Análisis de diferencias

Actitud con relación a la edad

Para el componente cognitivo, se evidencia que, de la muestra de la investigación, existencia predominancia en la actitud positiva en el componente afectivo, específicamente en la edad de los 14 años. Por su parte, el componente afectivo cuenta con mayor presencia en las actitudes neutrales, con mayor porcentaje en los 15 años de edad. Finalmente, el componente comportamental, tienen mayor presencia las actitudes positivas como el caso del componente cognitivo, sin embargo, se diferencia la edad, dado que, en el comportamental, la edad que predomina es la de 17 años.

Tabla 3. Relación entre actitud y edad

Edad	Componente	Muy Negativa	Negativa	Neutral	Positiva	Muy positiva
11 años	Cognitivo	0,00	11,76	23,53	29,41	35,29
12 años		0,00	11,76	23,53	29,41	35,29
13 años		5,88	0,00	35,29	17,65	41,18
14 años		0,00	11,76	17,65	58,82	11,76
15 años		0,00	23,53	35,29	23,53	17,64
16 años		0,00	6,67	20,00	46,67	26,67
17 años		0,00	5,88	11,76	29,41	52,94
18 años		0,00	5,88	29,41	23,53	41,18
Total			5,882	77,25	196,47	258,43
11 años	Afectivo	4,55	13,64	27,27	45,45	9,09
12 años		5,26	0,00	42,11	10,53	42,11
13 años		0,00	5,56	44,44	22,22	27,78
14 años		0,00	5,88	35,29	35,29	23,53
15 años		0,00	0,00	50,00	43,75	6,25
16 años		5,00	0,00	30,00	40,00	25,00
17 años		0,00	10,00	25,00	40,00	25,00
18 años		5,56	0,00	11,11	27,78	55,56
Total			20,36	35,07	265,23	265,02
11 años	Comportamental	5,56	16,67	11,11	33,33	33,33
12 años		5,26	15,79	5,26	26,32	47,37
13 años		0,00	10,53	31,58	36,84	21,05
14 años		0,00	11,76	41,18	41,18	5,88
15 años		0,00	20,00	13,33	46,67	20,00
16 años		0,00	0,00	26,67	33,33	40,00
17 años		0,00	6,67	6,67	60,00	26,67
18 años		0,00	0,00	13,33	20,00	66,67
Total			10,82	81,41	149,13	297,67

Actitud con relación al género

Con la relación que se establece entre los componentes de las actitudes y el género, se encuentra que en el componente que mayor diferencia se presenta entre hombres y mujeres, es en el componente comportamental, específicamente en las actitudes muy positivas, en donde las mujeres obtuvieron el 14%, mientras que los hombres el 50%

Tabla 4. Relación en la actitud y el género

Género	Componente	Muy Negativa	Negativa	Neutral	Positiva	Muy positiva
Mujer	Cognitivo	0,00	13,33	33,33	26,67	26,67
Hombre		0,00	5,88	17,65	17,65	58,82
Diferencia		0,00	7,45	15,69	9,02	32,16
Mujer	Afectivo	0,00	0,00	37,50	43,75	18,75
Hombre		0,00	0,00	18,75	31,25	50,00
Diferencia		0,00	0,00	18,75	12,50	31,25
Mujer	Comportamental	0,00	0,00	21,43	64,29	14,29
Hombre		0,00	0,00	11,11	38,89	50,00
Diferencia		0,00	0,00	10,32	25,40	35,72

Actitud con relación a la experiencia de interacción con personas con discapacidad

Tabla 5. Relación en la actitud y la experiencia de interacción con personas con discapacidad

Experiencia	Componente	Muy Negativa	Negativa	Neutral	Positiva	Muy positiva
Si	Cognitivo	0,000	6,666	20,000	40,000	33,333
No		0,000	6,666	26,666	33,333	33,333
Diferencias		0,000	0,000	6,666	6,667	0,000
Si	Afectivo	0,000	0,000	15,789	42,105	42,105
No		0,000	0,000	37,500	50,000	12,500
Diferencias		0,000	0,000	21,711	7,895	29,605
Si	Comportamental	6,666	0,000	13,333	26,666	53,333
No		0,000	7,142	28,571	57,142	7,142
Diferencias		6,666	7,142	15,238	30,476	46,191

En el componente comportamental se evidencia gran diferencia entre las personas que han tenido alguna experiencia de interacción con personas con discapacidad (53,333%) y las que no la han tenido (7,14%), al igual que en el componente afectivo, en el cual las personas que han tenido este tipo de interacción obtuvieron el 42,105%, específicamente en la actitud muy positiva para ambos componentes. Por su parte, el componente cognitivo también tuvo mayor

presencia en la experiencia de interacción con personas con discapacidad, sin embargo, en este caso, se presentó en la actitud de positiva.

Actitud con relación al acceso de la información sobre diferentes tipos de discapacidad

Para esta relación se evidencia que el componente comportamental, es aquel que mayor porcentaje obtiene en las diferencias entre el acceso a la información y el no acceso, específicamente en la actitud muy positiva, similar a lo encontrado en el componente cognitivo, mientras que el afectiva, presenta mayores diferencias en el la actitud positiva.

Tabla 6. Relación en la actitud y el acceso de la información sobre diferentes tipos de discapacidad

Acceso a la información	Componente	Muy Negativa	Negativa	Neutral	Positiva	Muy positiva
Si	Cognitivo	0,000	6,666	26,666	26,666	40,000
No		0,000	6,666	26,666	53,333	13,333
Diferencias		0,000	0,000	0,000	26,667	26,667
Si	Afectivo	0,000	0,000	25,000	43,750	31,250
No		0,000	0,000	18,750	56,250	25,000
Diferencias		0,000	0,000	6,250	12,500	6,250
Si	Comportamental	0,000	0,000	13,333	46,666	40,000
No		0,000	7,142	21,428	64,285	7,142
Diferencias		0,000	7,142	8,095	17,619	32,858

Análisis de participación en programas de hacia personas con discapacidad

Programas de sensibilización

Tabla 7. Relación en actitud y programas de sensibilización

Programa	Componente	Muy Negativa	Negativa	Neutral	Positiva	Muy positiva
Si	Cognitivo	0,000	5,882	17,647	41,176	35,294
No		0,000	6,250	25,000	31,250	37,500
Si	Afectivo	0,000	6,250	18,750	50,000	25,000
No		0,000	0,000	29,411	41,176	29,411
Si	Comportamental	0,000	11,764	5,882	47,058	35,294
No		6,666	0,000	26,666	40,000	26,666

Respecto a los programas de sensibilización que han recibido en determinados momentos de la vida de los estudiantes participantes, se encontró que quienes los han recibido representa en 47,058% teniendo actitudes positivas.

Programas de cambio

En los programas de cambio, se puede evidenciar que el 58,823% de los estudiantes que los han recibido presentan actitudes muy positivas frente a sus pares con discapacidad.

Tabla 8. Relación en actitud y programas de cambio

Programa	Componente	Muy Negativa	Negativa	Neutral	Positiva	Muy positiva
Si	Cognitivo	0,000	5,882	23,529	11,764	58,823
No		0,000	6,250	31,250	31,250	31,250
Diferencias		0,000	0,368	7,721	19,486	27,573
Si	Afectivo	0,000	0,000	18,750	43,750	37,500
No		0,000	0,000	35,294	35,294	29,411
Diferencias		0,000	0,000	16,544	8,456	8,089
Si	Comportamental	0,000	0,000	6,250	43,750	50,000
No		0,000	0,000	26,666	46,666	26,666
Diferencias		0,000	0,000	20,416	2,916	23,334

Discusión

En este apartado se pondrán en discusión los resultados a la luz de los antecedentes, del marco teórico y de los datos obtenidos en la implementación del test en la que se recabo la información concerniente a las actitudes de los estudiantes frente a sus pares con discapacidad.

Actitudes en los diferentes componentes

Los resultados de este estudio indican que los estudiantes poseen mayormente actitudes positivas, lo cual difiere con la investigación realizada por Alvarez (2020) quien refiere que las actitudes que informan los estudiantes hacia la discapacidad son negativas y en consecuencia con la investigación de Galvan y Garcia (2017) y Avante, Capote (2015) quienes concluyen que la actitud es positiva hacia la discapacidad por parte de los estudiantes y más aún en quienes mantienen contacto cercano con personas con esta condición. Lo cual indica que los procesos de inclusión educativa han surgido con un efecto muy favorable en la formación de actitudes que están estrechamente relacionadas con la imitación social, el modelamiento de conductas desde la convivencia misma, desde la interacción con los otros en el colegio, en el cual hubo una influencia de aprendizaje social, según menciona Bandura (1974) “la persona influye sobre el entorno y el entorno sobre la persona” (p.20), el refuerzo y la observación son los estímulos que predominaron en el aprendizaje de las actitudes hacia la discapacidad, en los que relacionarse con los otros y obtener un reconocimiento y aceptación entre pares conlleva a la inclusión social con procesos de formación y transformación de imaginarios, ideas, conceptos, prejuicios y juicios valorativos desde el reconocimiento de la diversidad, de la individualidad que hace a cada sujeto único, diverso y necesario para la construcción de sociedad.

En el componente cognitivo se identifica que existen actitudes muy positivas entre la mayoría de los estudiantes en referencia a las ideas, percepciones, pensamientos o creencias que sostienen respecto a las personas con discapacidad, con una tendencia hacia actitudes neutrales que pueden referir que la discapacidad en algunos casos es algo que no resalta, haciendo parte de la vida cotidiana del contexto escolar, asumiéndose entonces una posición neutral hacia la discapacidad, bajo relaciones interpersonales entre pares, que sugiere que los estudiantes con discapacidad son asimilados como personas, como seres humanos y no con etiquetas que los rotula, pasando desapercibida la condición para ellos y considerándolos simplemente como un amigo y por tanto eso que llaman discapacidad no lo ven, no lo utilizan como la etiqueta para darle un significado a su compañero o amigo, quizá la postura neutral este indicando y recordando por medio de los mismos niños, niñas jóvenes y adolescentes que la discapacidad debe mirarse y contemplarse como una condición humana no con un rotulo o una etiqueta que en ocasiones olvida la persona convirtiéndolos en etiquetas estigmatizadoras perdiendo de vista la dimensión humana.

Así mismo para este componente se evidencio un porcentaje bajo y poco significativo de actitudes negativas, pero que resulta importante darle una mirada para no perder de vista este grupo de actitudes que pueden resultar muy probablemente de la información que se relacionan con la discapacidad sus causas y consecuencias las cuales pueden estar siendo influenciadas por los contextos sociales inmediatos en los cuales es necesario trabajar en la consolidación de los conocimientos de la población en general, referentes a las personas con discapacidades, que les permitan sostener ideas más realistas, justas y solidarias frente a la realidad de las personas con discapacidad; es cual se sugieres sea desde un aprendizaje social Bandura (1974) que surja durante la interacción entre estudiantes en el que la imitación social

establezca un papel importante en la construcción colectiva de conocimiento y en la autorregulación de las actitudes hacia la discapacidad.

De esta misma manera en el componente afectivo se puede observar que en general, los estudiantes demuestran una actitud positiva moderada que se puede relacionar a un condicionamiento clásico Pavlov (1993) en el que se identifica que son capaces de involucrarse de manera adecuada con otros estudiantes en condición de discapacidad, de acuerdo a las asociaciones mentales, experiencia y la relación directa que han establecido con la discapacidad en el contexto educativo y en los procesos de inclusión escolar, en consecuencia, los estudiantes expresan un nivel de respuesta positiva ante ello, sin embargo, también se puede observar que las respuestas ante los estímulos varía, cuando hay una relación con preguntas que generan un grado de comparación con estudiantes sin discapacidad o de acercarse a su subjetividad de manera muy íntima, en donde los estudiantes anteponen condiciones que están estrechamente relacionadas con el componente cognitivo en relación al valor social que le han asignado a la discapacidad en donde se evidencia que su actitud es negativa ante este tipo de preguntas. En concordancia Avante y Capote (2015) informan en su investigación que los estudiantes muestran actitudes de rechazo hacia las relaciones íntimas o personales con personas con discapacidad, evidenciándose en mayor medida en el grupo de hombres, situación que de alguna manera discrepa con esta investigación en la medida que el grupo de mujeres es quien tiene un mayor porcentaje de actitudes negativas para este componente.

En efecto para el componente comportamental en general, la actitud de los estudiantes es principalmente positiva con un grado moderado, la muestra de estudiantes evidencian que son capaces de demostrar con actos y comportamientos adecuados su disposición para incluir

y hacer parte importante a sus compañeros en condición de discapacidad, lo cual tiene coherencia con lo que menciona Triandis (1974), quien refiere que la actitud es “una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales” (p.3) y en consecuencia con los resultados obtenidos en los componentes cognitivo y afectivo respectivamente se puede observar una tendencia hacia actitudes muy positivas y moderadas positivas que sustentarían las acciones positivas por parte de los estudiantes ante la discapacidad.

Análisis de diferencias

Con relación a la edad

Una recopilación de los hallazgos encontrados a través del cruce de la variable edad con las preguntas de los componentes cognitivo, afectivo y comportamental de las actitudes hacia la discapacidad muestran que los estudiantes tienen en general una actitud positiva moderada y muy positiva con una tendencia hacia una actitud neutral encontrada mayormente en las edades de 12, 13, 14, 15 años, con estos resultados mencionados podemos concluir que es discordante con lo que menciona Rello (2017) quien refiere en sus resultados “una tímida tendencia, no estadísticamente significativa, que indica que los alumnos de mayor edad mantienen actitudes más negativas que los alumnos más jóvenes.” (p.327) afirmando que a medida que las personas pasan por la etapa de la adolescencia a la adultez logran mejorar las actitudes y pasando por la mayoría de edad las actitudes retoman sus aspectos negativos. Relacionando lo anterior con la presente investigación es opuesto en el sentido en que se identifica una disposición y apertura hacia la discapacidad por parte de los estudiantes a medida que avanza el ciclo vital, representándose un mayor peso porcentual en los adolescentes en edades de 16, 17 y 18 años hacia las actitudes positiva y por el contrario las

actitudes negativas se ubican en los componentes cognitivo y comportamental en las edades de 11, 12 y 15 años, lo cual evidencia en este segmento de edades una tendencia de predisposición, de miedo o incomodidad en las opiniones referentes a acercarse y compartir experiencias, en consecuencia con Nowicki (2006) y De Boer, Pijl (2012) citado en Rello (2017) quienes informaron en su investigación que entre mayor edad se sostienen más actitudes positiva que en menor edad.

Con relación al género

Con respecto esta variable relacionada con los diferentes componentes de la actitud se identifica que el grupo de hombres poseen actitudes predominantemente muy positivas en comparación con el grupo de mujeres quienes revelan mayormente actitudes moderadamente positivas, lo cual entra de alguna manera en contradicción con las investigaciones realizadas por Avante y Capote, (2015), Rello (2017) y Kerguelen y Henao, (2015), quienes indican en su investigación que las mujeres en comparación con los hombres son quienes presentan actitudes más positivas y empáticas hacia la discapacidad. En consecuencia, con este resultado, se puede rescatar que en ninguno de los dos grupos se presentan actitudes muy negativas, pero si una prevalencia de actitudes negativas moderadas en el componente cognitivo y neutrales en los tres componentes de la actitud tanto en el grupo de mujeres como en el de hombres, siendo menor el porcentaje en este último grupo.

De lo anterior, se puede inferir que las actitudes muy positivas en el grupo de hombres pueden estar relacionadas con su experiencia en actividades de sensibilización hacia la población con discapacidad en el cual se evidencia que un 63% del grupo de los hombres participaron de un proceso de sensibilización, por encima del grupo de mujeres quienes mencionan haber participado de estos mismos escenarios en menor porcentaje con un 37%, eso quiere decir

que al igual como lo mencionan Álvarez (2020) y Avante y Capote, (2015), quienes han participado en grupos de sensibilización y cualificación de información sobre temas relacionados con discapacidad presentan cambio de actitudes hacia unas más positivas ante esta población, de esta misma manera también concluyen que el contacto cercano y las relaciones permanente con la discapacidad, produce un impacto positivo en la configuración de la actitud, confirmando que entre mayormente se dé el contacto y una exposición directa y frecuente, los estudiantes asumirán actitudes más empáticas hacia ellos.

Con relación a la experiencia de interacción con personas con discapacidad

Se identifica que los estudiantes informan en un porcentaje mayor, no tener personas cercanas como familiares o amigos con algún tipo de discapacidad, en atención a lo anterior es importante mencionar que los estudiantes de la muestra cuentan con compañeros con algún tipo de discapacidad en el aula, información recabada con la coordinadora de la institución educativa quien informa un total de 441 estudiantes matriculados en secundaria, jornada mañana, sede a, de los que 156 de estos estudiantes cuentan con alguna condición de discapacidad diagnosticada. De lo cual se puede inferir que los estudiantes no consideran a los estudiantes con discapacidad como sus amigos, lo que indica una relación con los resultados del componente afectivo donde se identifica que los estudiantes les asignan menos valor social a los estudiantes con discapacidad continuando con estereotipos que genera menos expectativas hacia ellos y según como lo menciona Kerguelen y Henao (2015)

Los estudiantes que no reconocen la presencia de los estudiantes con discapacidad en el aula de clase y no los ven como posibles amigos, puede estar relacionado a que el contacto es más físico e institucional que social y natural (p.8)

Con relación al acceso a la información sobre diferentes tipos de discapacidad

Para esta variable se identificó que en todos los componentes de la actitud cognitivo, afectivo y comportamental, los estudiantes que refieren haber recibido información sobre los diferentes tipos de discapacidad tienen una tendencia en general hacia actitudes muy positivas por encima de quienes informan no haber recibido este tipo de información con actitudes positivas moderadas, así mismo, el primer grupo también es quien sostiene mayormente actitudes neutrales, por otro lado se puede resaltar que para el componente cognitivo los dos grupos presentan una similitud en el porcentaje de actitudes neutrales y negativas y por último en el componente comportamental quienes niegan haber recibido información presentan en un porcentaje bajo actitudes negativas. Esto quiere decir que si bien el acceso a información está relacionado con mejores actitudes hacia las poblaciones con diferentes discapacidades, tal acceso a la información no parece tener un efecto recuperador de actitudes neutrales y negativas moderadas en alguno de los componentes, lo cual sugeriría la importancia de conocer las fuentes de dicho conocimiento para poder intervenir desde allí en la formación y consolidación de las actitudes y de acuerdo como lo menciona Wilson y Lieberman (2000) (citado en Rello, 2017)

Los beneficios de un mayor conocimiento y comprensión de la discapacidad son triples. Estos beneficios incluyen: (1) una mayor aceptación entre personas con y sin discapacidad, (2) el aumento de la socialización con los otros, y (3) la percepción más positiva de las capacidades de las personas con discapacidad. (p.31)

Con relación a los programas de sensibilización

En esta variable se identifican unos resultados interesantes en los cuales se puede observar que para el componente cognitivo quienes informan haber participado en programas de

sensibilización tienden a tener una actitud positiva moderada mientras que quienes informan no haber participado en este tipo de programas sostienen actitudes muy positivas, así mismo las actitudes neutrales y negativas tienden a tener mayor peso porcentual en el segundo grupo. Por otro lado en el componente afectivo los dos grupos generan actitudes neutrales ante los procesos afectivos, así mismo quienes afirmaron participar de programas de sensibilización son quienes registran actitudes negativas para este componente y finalmente para el componente comportamental se evidencia que el primer grupo es quien reporta actitudes mayormente muy positivas en comparación del segundo grupo quienes reportan más actitudes moderadas positivas, neutrales y negativas por encima del grupo que si ha participado en programas de sensibilización.

En este sentido se evidencia que en general los estudiantes presentan actitudes positivas, sin embargo es paradójico evidenciar que en el componente cognitivo y afectivo quienes participaron en grupos de sensibilización son quienes tienen actitudes en menor porcentaje muy positivas y actitudes neutrales y negativas por encima de quienes no han participado de estos programas, lo cual es contradictorio de alguna manera con la investigación realizada por Rello (2017) quien concluye con su investigación que los programas de sensibilización favorecen y mejoran las actitudes de los estudiantes en general, lo cual también puede ser parcialmente consecuente con esta investigación en relación al componente comportamental y a que las actitudes tienen un predominio positivo en los dos grupos, sin embargo es importante revisar la información y las estrategias de apropiación para garantizar una disposición totalmente inclusiva, solidaria y sensible frente a las personas con discapacidad, que les ayude a reconocer la diferencia como factor inherente al ser humano y parte fundamental en la conformación de sociedad.

Con relación a los programas de cambio

En relación a esta variable se puede decir que la diferencia más significativa entre el grupo de quienes afirman haber participado en programas para el cambio de actitudes frente a la discapacidad y el grupo de quienes lo niegan está la preponderancia de las actitudes positivas moderadas y muy positivas predominantemente en el primer grupo, encontrando también que las actitudes neutrales y negativas se ubican en un peso porcentual menor en el primer grupo. A partir de estos argumentos se puede afirmar que la participación en programas de cambio de actitudes puede tener una incidencia positiva ante la discapacidad y fomentar un mejoramiento de las actitudes adoptadas en el ámbito cognitivo, afectivo y comportamental por parte de los estudiantes ante la discapacidad. Al respecto Jiménez (2015) ratifica en su investigación que los programas que están dirigidos al cambio de actitudes tienen efectos positivos, en consecuencia, el método implementado por él, para este objetivo obtuvo en la población un cambio positivo de actitudes tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres, así mismo informa que en el grupo experimental las actitudes fueron predominantemente positivas en relación al grupo control.

Conclusiones

Con relación a las actitudes encontradas en esta investigación por parte de los estudiantes de secundaria del colegio Carlos Arturo Torres se identifica hacia la discapacidad se identifica que en general son positivas, lo cual puede inferir que los estudiantes van a transmitir en todos los entornos donde participen a nivel social este mismo tipo de respuestas ante la discapacidad, al igual, puede ser motivador para los procesos de inclusión educativa en otras instituciones tanto del sector público y privado al encontrar que los estudiantes que han participado en este proceso logran una formación de actitudes positivas hacia esta población.

Por otra parte, se observa que en general los componentes de la actitud informan que los estudiantes sin discapacidad tienen actitudes muy positivas y positivas moderadas frente a la discapacidad con una ligera tendencia de actitudes negativas poco significativa en el componente cognitivo, el cual es importante considerar entendiendo que las actitudes tienen un contexto de aprendizaje social.

Por su parte en relación a la variable de sexo, se ha identificado que los hombres son quienes poseen actitudes mayormente muy positivas hacia la discapacidad en comparación con el grupo de mujeres con actitudes moderadamente positivas con una tendencia ligera hacia actitudes neutras y negativas moderadas, lo anterior se vincula con una tendencia mayor en el grupo de hombres en participar en actividades de formación, sensibilización y cambio de actitudes por encima del grupo de mujeres.

Por otro lado, se refleja en los resultados que los estudiantes mejoran su actitud en relación al ciclo vital a medida que van creciendo configuran su actitud hacia unas más positivas. Evidenciándose que en el grupo de 15 años es donde se evidencia más dudas y posturas

negativas en los conocimientos, ideas y percepciones ante la discapacidad el cual se convierte en oportunidad para verificar y fortalecer los conocimientos, desconocimientos, dudas e inquietudes que tiene este segmento de edad frente a la discapacidad.

En general, la muestra de estudiantes de este estudio demuestra que son capaces de involucrarse de manera afectiva y emocional con otros estudiantes en condiciones de discapacidad, aunque con ciertas salvedades cuando se trata de compararlos con personas sin discapacidad o de acercarse a su subjetividad de manera muy íntima

Por otro lado, el 43% los estudiantes reportan en mayor porcentaje no tener un familiar o amigo cercano con discapacidad por encima del 37% de los estudiantes que indican si tener este contacto, en relación a lo anteriormente mencionado se evidencia que quienes refieren tener un contacto cercano con familiares o amigos con discapacidad poseen actitudes muy positivas en los componentes afectivo y comportamental por encima de los que informan no mantener dicho contacto con una actitud positiva moderada, de acuerdo a esto se evidencia una necesidad de reconocimiento, apoyo y colaboración dado que se puede inferir que los estudiantes si interactúan diariamente dentro de las aulas con estudiantes con discapacidad, pero es una interacción que puede estarse dando solo en el compartimiento de un espacio físico, mas no en relaciones interpersonales que le den un sentido al otro y apoye en la construcción de identidad personal entre otros factores importantes que se configuran dentro de la socialización entre pares.

Con relación a la pregunta de tener contacto cercano con familiares o amigos con discapacidad y el componente cognitivo no se evidencia diferencias significativas, en donde predominan actitudes positivas moderadas en los dos grupos.

De otro modo en la pregunta han recibido información sobre los diferentes tipos de discapacidad, se evidencia que un 56% de los estudiantes responden de manera afirmativa ante esta pregunta frente a un 24% de estudiantes que responde de manera negativa, De lo anterior se puede decir que esta formación ha influido en la medida en que se evidencia actitudes muy positivas en el grupo que refiere una respuesta afirmativa por encima de quienes niegan este proceso de formación con una actitud positiva moderada.

En relación a la variable si ha participado en algún programa de sensibilización el 50% de los estudiantes responden que no han participado de estos programas y el 30% responden que sí, De lo anterior se identifica que quienes informan una respuesta negativa poseen actitudes muy positivas en el componente cognitivo en relación a los estudiantes que indicaron que sí, con actitudes positivas moderadas, así mismo quienes afirman de participar en estos programas son quienes registran actitudes negativas para el componente afectivo.

Por último, en la variable si han participado de algún programa encaminado al cambio de actitudes, la respuesta informa que el 51% estudiantes reportan no haber participado y el 29% indican si haber participado de estos programas. De lo anterior se evidencia que quienes indican una respuesta positiva reportan predominantemente una actitud muy positiva por encima de quienes niegan haber participado con una actitud positiva moderada.

Recomendaciones

El presente estudio durante el rastreo de antecedentes se identifica una falencia de investigaciones en relación al tema de las actitudes hacia la discapacidad entre pares, situación que genera una necesidad de investigación en el contexto tanto nacional como local, debido a que los procesos de inclusión de personas con esta condición ha generado posturas diversas frente a la discapacidad lo cual se convierte en una barrera o facilitar dependiendo de los procesos de formación que se deriven de los contextos educativo y que con este tipo de investigación pueden aportarse insumos para trabajar en las dificultades y compartir las experiencias significativas entre los profesionales y estudiantes dentro y fuera de la institución educativa..

De esta misma manera, se sugiere para posteriores investigaciones en la pregunta referente si han participado de espacios educativo enfocados en brindar información, sensibilización y cambio de actitudes hacia la discapacidad, se adicione una pregunta referente a la fuente de donde proviene este tipo de cualificación para así identificar en qué contexto enfocar y se debe trabajar los aspectos necesarios, según las evidencias encontradas.

Se sugiere a la institución educativa revisar los temas propuestos en la sensibilización de las cuales han participado los estudiantes teniendo en cuenta que se identifican actitudes negativas y neutrales en mayor medida en el grupo de estudiantes que indicaron haber participado de estas.

De manera general se puede manifestar que esta investigación demuestra la necesidad de fortalecer, actualizar y transversalizar con el currículo los procesos formativos de los estudiantes sin discapacidad encaminados a la sensibilización, información y cambio de actitudes sobre la discapacidad, teniendo en cuenta que se identifica una postura más positiva

influenciada por este tipo de programas formativos hacia la discapacidad en los cuales los estudiantes que han participado de ellas indican una actitud predominantemente positiva en relación a los que refieren no haber participado, así mismo esto revela también que los estudiantes poco participan o tienen la experiencia de participar de este tipo de procesos formativos y de sensibilización en los diferentes contextos donde se desenvuelve situación que puede aprovechar la institución educativa para proponer estos aspectos.

Por otro lado, se sugiere la importancia de revisar los temas relacionados con los programas de sensibilización en los cuales han participado los estudiantes, para identificar los aspectos que no están contribuyendo en el cumplimiento con los objetivos propuestos por este tipo de programas hacia la discapacidad.

Así mismo, se sugiere ofrecer espacios que ofrezcan la oportunidad para profundizar en temas relacionados en cómo se puede generar mejores actitudes relacionadas con la solidaridad, el respeto, la reciprocidad esto en relación a los resultados encontrados en las actitudes negativas en el componente afectivo que pueden significar que se presentan muchas dudas o inquietudes respecto al tipo de relaciones afectivas que se puede establecer entre personas con y sin alguna discapacidad.

Finalmente se sugiere abordar temas relacionados con el componente comportamental en relación a las intenciones, conductas y disposiciones que se deben tener frente a la discapacidad, ubicando con mayor oportunidad de aprendizaje a los estudiantes en las edades de 11, 12 y 15 años, de acuerdo a la necesidad de transformar las actitudes negativas que se evidenciaron en estos grupos etarios.

Referencias

Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*.

Worcester, MA: Clark University Press

Álvarez, J. (2020) Actitudes de los estudiantes de educación básica hacia compañeros con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en la escuela de educación básica dolores sucre de la ciudad de azogues. (Tesis Maestría en educación inclusiva).

Universidad Casa Grande. Ecuador

Arnaiz, P. (1996). Integración, segregación, inclusión. Ponencia presentada en la XXII Reunión Científica de AEDES "10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectiva de futuro. Murcia.

Avante, L y Capote, M. (2015) Actitudes de alumnos regulares de primer grado de secundaria ante la inclusión de alumnos con discapacidad (Tesis de pregrado) Universidad pedagógica nacional: México

Bandura (1974). Teoría del aprendizaje social. Espasa universitaria: Psicología. Edición 2.

Cárdenas, H. (2003). Actitudes afectivas hacia niñas y niños con necesidades educativas especiales. *Revista pensamiento actual*, 5, (4) 13-26

Collantes, A. Salas, M. (2019) Actitud hacia las personas con discapacidad. Una revisión teórica (Tesis pregrado) Universidad Peruana Unión. Perú

Conpes Social 80 (2004). Política pública nacional de discapacidad. Disponible en <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/80.pdf>.

Constitución Política de Colombia 1991. Disponible en <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (2001)

DANE 2020 personas con discapacidad, retos diferenciales en el marco del COVID-19

Declaración de los Derechos del Niño (1959). Disponible en <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>.

Declaración de salamanca (1994) Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Declaración mundial sobre educación para todos, 1990. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) Disponible en https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf.

Declaración y programa de acción de Viena (1993) Disponible en [VDPA_booklet_Spanish.pdf](#) (ohchr.org)

Decreto 1075 (2015). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Disponible en https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?_noredirect=1.

Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf.

Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales" Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf.

Decreto 2247 de 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf.

Decreto 230 de 2012. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Disponible en [articles-103106_archivo_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf) (mineduccion.gov.co)

Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva." Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf.

Decreto 470 de 2007. Adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital 2007- 2020.

Duschatzky, S. & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En Cuaderno de Pedagogía Rosario Año, 7, (4) 20-33

Erikson, E. (1985) El ciclo vital completado. Paidós: Buenos Aires.

Festinger (1957. Ovejero Bernal, Anastasio León Festinger y la Psicología social experimental: la teoría de la disonancia cognoscitiva 35 años después. Psicothema, 1, (5) 185-199

Fishbein, M. (Ed.). (1967). Reading in attitude theory and measurement. New York: John Willey and sons.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley

Foro mundial sobre la educación (2000) Dakar, Senegal.

Galván, J y García, I. (2017) Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. Revista electrónica Actualidades investigativas en educación, 17, (2) 1-25

Guitart, R. (2002). Las actitudes en el centro escolar. España: Ediciones Grao. hacia las actividades académicas. Educación, 34(1) 20-46

Hernández S. Fernández C. Baptista P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición

Hernández, L. (2015) Estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad en Colombia, Guatemala y España. (Tesis Doctoral) Universidad Complutense de Madrid. España.

Hovland (1953) Comunicación y persuasión: Estudios psicológicos del cambio de opinión.

Revista sociológica americana, 3, (9) 24-38

Jiménez, J. (2015) Evaluación de un programa para la modificación de las actitudes hacia las personas con discapacidad. (Tesis doctoral) Universidad de Salamanca. Colombia

Johnson, D y Johnson, R (2017) El aprendizaje colaborativo. Paidós

Kerguelen, A. Henao, F. (2015) Actitudes hacia la discapacidad y empatía en niños de educación básica primaria. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Montería Facultad de Psicología. Colombia.

León, R., Barriga, J., Gómez, D., González, G., Medina, A. y Cantero, S. (1998). Psicología Social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos. Madrid: McGraw Hill.

Ley 115 de 1994. Por el cual se expide la ley general de educación
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Disponible en
<https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>.

Ley 1618 Febrero 27 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302>.

Ley 1620 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos,

la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf.

Ley 1752 de 2015 Por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad.

Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Disponible en https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3673_documento.pdf.

Martos, BiassonI, Torres, Batista y Hüg (2018) Actitudes hacia la discapacidad en adolescentes: efectos de un programa basado en el modelo social de discapacidad. Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos, 3, (1) 22-45

Ministerio de Educación Nacional. (2012) Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad, en el marco de derecho a la educación. MEN: Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. MEN: Bogotá.

Ministerio de Salud (2018). Boletín 9 Observatorio Nacional de Discapacidad. P, 1

Ministerio de Salud. (2014) Boletín 6 Observatorio nacional de discapacidad P, 1.

Mora, P. (2019) Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. (Tesis Magíster en Desarrollo Educativo y Social) Universidad pedagógica Nacional. Colombia.

Morales, D., Moya, M., Gaviria, S. y Cuadrado, G. (2007). *Psicología Social*, 3, (4) 45-64.

Naciones unidas (2014) Convención internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas.

Naranjo, M. L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva. *Revista educación* 34, (1)31.53

Ñauta, M. Ochoa, O. (2016) Actitudes de los pares frente a la inclusión de compañeros con discapacidad en el aula. (Tesis Psicóloga Educativa). Universidad de Cuenca. Ecuador.

Parrales, A. (2020) Actitudes de los estudiantes sin discapacidad hacia los estudiantes con discapacidad en un Instituto Tecnológico Superior de la ciudad de Guayaquil (Tesis posgrado) Universidad Casa Grande. Ecuador.

Pavlov, I (1993). *Reflejos condicionados e inhibiciones*. Planeta Agostini, Barcelona

Peña, K. Pérez, M. Rondón, E (2010) Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Petty, R., Wheeler, S., & Tormala, Z. (2003). Persuasion and attitude change. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology*, pp. 353-382.

Piaget J. (1968). *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Proteo.

Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. Dirigido a definir políticas y estrategias para lograr una educación de calidad hacia futuro incluida la población con discapacidad

Disponible

en

http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20ODE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf.

Reina, R. (2003). Propuesta de Intervención para la mejora de Actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Revista Digital EF*.

Rello, C. (2017) Actitudes hacia la discapacidad: análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización en educación física. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid. España.

Resolución 1760 de 2019. Por la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura 2019-2020 en el Sistema Educativo Oficial de Bogotá.

Resolución 48 de 1996. Por la cual se complementan las normas sobre cargos mínimos por disponibilidad del consumo para usuarios no residenciales

Resolución 7797 de 2015 Por medio de la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura educativa en las Entidades Territoriales Certificadas.

Rodríguez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8, (3) 34-54

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530.

Salinas, C. (2018). Discapacidad física y su influencia en la inserción laboral de las personas con discapacidad de la asociación de limitados físicos - ALFIP, Puno 2017.

Universida Nacional Del Altiplano, 1-79

- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la evaluación de actitudes. En C. Coll, J. I. Pozo B. Sarabia y E. Valls. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid. Editorial Santillana.
- Sarmiento, A (2010) Situación de la educación en Colombia, Educación Compromiso de Todos. Bogotá.
- Schalock, R y Verdugo, M (2002) El concepto de calidad de vida en servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero,36, (8) 21-36
- Secretaria de Educación del distrito SED. (2019) Boletín, atención a población con discapacidad.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2018) Boletín 13. Deserción escolar en Bogotá.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2018). Lineamiento de Política Educación Inclusiva. Notas técnicas.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2019) Boletín Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar –SIMPADE.
- Skliar, C. (2008). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Almeida, M.E. & Angelino, M.A. (Comp.). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. pp. 180-194. Argentina: UNER. Disponible

- Solís, Pedrosasi, Mateos, (2019) Evaluación e interpretación de las actitudes de los profesores hacia alumnos con discapacidad. (Tesis de posgrado) Universidad Internacional de la Rioja, Universidad de Oviedo, Universidad Pontificia de Salamanca
- Taype, C. Padilla, S. Irma, J. (2019) Actitud docente hacia los estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa Juan Parra del Riego (Tesis pregrado) Universidad Nacional del centro del Perú.
- Triandis, H. C. (1974). Attitude and attitude change. New York: John Wiley and Sons.
- UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. UNESCO.
- Velázquez, R., & Maldonado, A. (2004). Las actitudes y su evaluación en E.F. In L. Hernández & R. Velázquez (Eds.), La evaluación en E.F. Investigación y práctica en el ámbito escolar. (pp. 169-202). Barcelona: Graó.
- Verdugo, M (1995). Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. En M. A. Verdugo (Comp.), Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras (pp. 1-35). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. Siglo Cero, 34 (1), 5-19.
- Young, K., & Flügel, J. C. (1967). Psicología de las actitudes. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Zajonc, R.B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure, Journal of Personality and Social Psychology. Monograph, 9, (2, part2), 1-28.

