



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

ACTITUD HACIA LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y
CONVIVENCIA ESCOLAR EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PÚBLICA DE LIMA

Tesis presentada por:

BETTY MIRIAM ESPINOZA EUSCATEGUI

Cód. ORCID: 0000-0001-8263-5349

Para obtener el Grado Académico de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Enseñanza- Aprendizaje

Asesora

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

Cód. ORCID: 0000-0003-2454-8495

Lima – Perú

2023

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentado por:

BETTY MIRIAM ESPINOZA EUSCATEGUI

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

María Jacqueline Solano Salinas

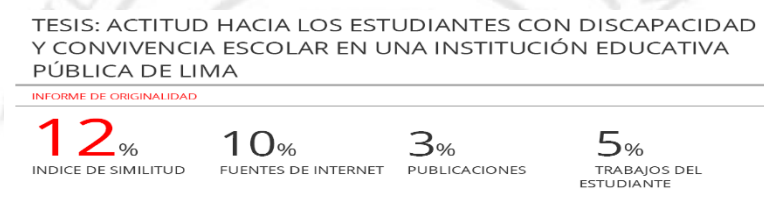
Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Mario Santiago Bulnes Bedón

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

<p>Yo: Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos, docente de la Escuela de Posgrado y del Programa Académico de Doctorado en Educación, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, asesor (a) de la tesis titulada: ACTITUD HACIA LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LIMA, presentada por Betty Miriam Espinoza Euscategui, declaro que la investigación tiene un índice de similitud de 12 %, verificado en el software Turnitin:</p>	
<p>(imagen del % similitud en Turnitin)</p>  <p>TESIS: ACTITUD HACIA LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LIMA</p> <p><small>INFORME DE ORIGINALIDAD</small></p> <p>12% INDICE DE SIMILITUD 10% FUENTES DE INTERNET 3% PUBLICACIONES 5% TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p>	
<p>He revisado el informe de similitud y expreso que el porcentaje señalado está constituido por elementos irrelevantes, cumpliendo así con las normas establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>	
Lugar y fecha (dd-mm-aaaa)	
Nombres y apellidos del asesor:	Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos
ORCID:	0000-0003-2454-8495

RESUMEN

Esta investigación se llevó a cabo en una institución educativa pública del distrito de San Juan de Lurigancho en la ciudad de Lima. Tuvo como propósito analizar la relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar de los estudiantes de segundo a quinto grado de primaria. La investigación es de tipo básico, fundamental o pura, de nivel relacional, con diseño no experimental de corte transeccional y correlacional. La muestra fue de 215 estudiantes. Los instrumentos utilizados para recoger la información fueron el Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (Rodríguez et al. 2013) y el instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2015). Los resultados obtenidos confirman que existe relación significativa entre las actitudes hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. Se evidencia, según niveles positivo y neutro, que no existe relación entre las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad según sexo. Asimismo, según niveles positivo y regular, no existe relación entre la variable convivencia escolar hacia los estudiantes con discapacidad según sexo.

Palabras clave: actitud, discapacidad, convivencia escolar, convivencia democrática, convivencia inclusiva, convivencia pacífica.

ABSTRACT

This research was carried out in a public educational institution in the district of San Juan de Lurigancho in the city of Lima. Its purpose was to analyze the relationship between the attitude towards students with disabilities and the school coexistence of students from second to fifth elementary grade.

The investigation is basic, fundamental, or pure, at a relational level, with a non-experimental design of a transactional and correlational nature. The sample was of 215 students. The instrument used to collect the information were the Inventory of Attitudes towards Persons with Disabilities (Rodríguez, Sánchez, Gómez y García, 2013) and the Evaluation Instrument based on indicators of democratic, inclusive, and peaceful school coexistence (Chaparro, Caso, Fierro & Díaz, 2015). The results obtained confirm that there is a significant relationship between attitudes towards people with disabilities and democratic, inclusive, and peaceful school coexistence. It is evident, according to positive and neutral levels, that there is no relationship between attitudes towards students with disabilities according to gender. Likewise, according to positive and regular levels, there is no relationship between the variable school coexistence towards students with disabilities according to sex.

Keywords: attitude, disability, school coexistence, democratic coexistence, inclusive coexistence, peaceful coexistence.

RECONOCIMIENTOS

Agradezco a Dios, Maestro de maestros, por su grandiosa bondad y por darme fortaleza para culminar mi tesis pese a tantas adversidades.

A la Escuela de Posgrado, por sus enseñanzas que contribuyeron a convertirme en una mejor profesional.

Mi gratitud a los estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia de la institución educativa de San Juan de Lurigancho, quienes, con su esfuerzo y perseverancia a pesar de las dificultades, me permitieron concluir este estudio exitosamente.

A la Dra. Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos y a la Dra. Alejandrina Gonzales Ochoa por sus orientaciones y asesoramiento.

DEDICATORIA

En memoria de mis padres y hermano, quienes me enseñaron a ser perseverante para lograr mis metas.

A mi familia, quienes me impulsan a luchar por mis ideales.

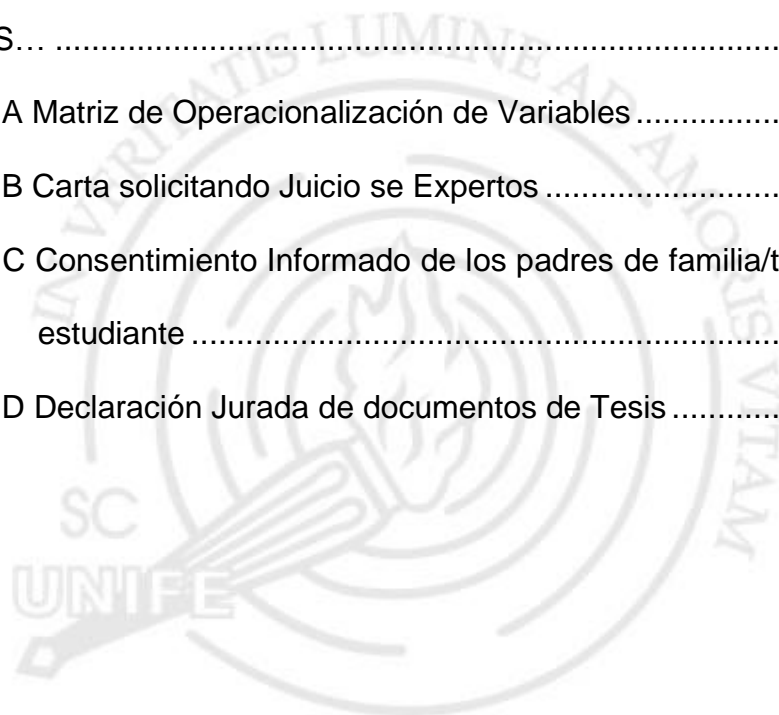
ÍNDICE

	Página
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	4
RECONOCIMIENTOS.....	5
DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE.....	6
LISTA DE TABLAS.....	10
LISTA DE FIGURAS.....	13
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	17
1.1 Planteamiento del problema.....	17
1.2 Justificación de la investigación.....	26
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	28
1.3.1 Delimitación de la investigación.....	28
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	30
1.4 Objetivos.....	30
1.4.1 Objetivo general.....	30
1.4.2 Objetivos Específicos.....	31
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	32
2.1 Antecedentes de la investigación.....	32
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	32
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	35
2.2 Bases teóricas.....	38
2.2.1 Marco conceptual de la discapacidad en el contexto escolar.....	38

	Página
2.2.1.1 Conceptos de la discapacidad.....	39
2.2.1.2 Tipos de discapacidad.	43
2.2.1.3 Historia de la discapacidad: principales modelos	60
2.2.1.4 Enfoques educativos en la atención a los estudiantes con discapacidad.	65
2.2.2 Actitud hacia los estudiantes con discapacidad en el contexto educativo.....	80
2.2.2.1 Concepto de actitud	81
2.2.2.2 Perspectiva tridimensional de la actitud aplicada a la discapacidad.	84
2.2.2.3 Actitud hacia la discapacidad en el entorno escolar.	91
2.2.3 Convivencia escolar con los estudiantes con discapacidad.	101
2.2.3.1 Concepto de la convivencia escolar.	102
2.2.3.2 Principios rectores de la convivencia escolar.	105
2.2.3.3 Dimensiones de la convivencia escolar.....	108
2.2.3.4 Convivencia escolar: influencia de la actitud en las relaciones interpersonales.	113
2.3 Definición de términos.....	122
2.4 Hipótesis	124
2.4.1 Hipótesis general	124
2.4.2 Hipótesis específicas.	124
CAPÍTULO III: MÉTODO	125
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación	125
3.2 Participantes	126
3.2.1 Población.	126

	Página
3.2.2 Muestra.....	127
3.3 Variables de investigación	127
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	129
3.4.1 Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad.	131
3.4.2 Cuestionario de convivencia escolar.....	139
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	146
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	148
4.1 Resultados descriptivos	148
4.2 Resultados de la contrastación de hipótesis	151
4.2.1 Prueba de normalidad.....	151
4.2.2 Primera hipótesis específica.	152
4.2.3 Segunda hipótesis específica.....	154
4.2.4 Tercera hipótesis específica.....	156
4.2.5 Contrastación de la hipótesis general.	157
4.3 Resultados del análisis complementario	159
4.3.1 Análisis comparativo de puntajes promedio.	159
4.3.2 Análisis según niveles en las variables de investigación.	163
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	166
5.1 Relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar democrática.....	166
5.2 Relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la dimensión de la convivencia escolar inclusiva.....	168
5.3 Relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la dimensión de la convivencia escolar pacífica	171

	Página
5.4 Relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar	173
5.5 Análisis complementario	175
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	178
6.1 Conclusiones	178
6.2 Recomendaciones	179
REFERENCIAS	181
APÉNDICES... ..	196
APÉNDICE A Matriz de Operacionalización de Variables	197
APÉNDICE B Carta solicitando Juicio se Expertos	199
APÉNDICE C Consentimiento Informado de los padres de familia/tutor del estudiante	200
APÉNDICE D Declaración Jurada de documentos de Tesis	201



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista.....	57
2. Distribución de la población	126
3. Número de estudiantes que conforman la muestra.....	127
4. Operacionalización de la variable actitud hacia las personas con discapacidad	128
5. Operacionalización de la variable convivencia escolar	129
6. Ficha técnica del inventario de actitudes hacia personas con discapacidad	132
7. Perfil profesional de los expertos	133
8. Recomendaciones o comentarios de los validadores expertos.....	134
9. Puntajes de los validadores expertos en el criterio Representativo del área	135
10. Puntajes de los validadores expertos en el criterio Claridad de redacción.....	136
11. Niveles para la validez de contenido	137
12. Confiabilidad de las dimensiones de la variable actitudes hacia personas con discapacidad	138
13. Confiabilidad de la variable actitudes hacia personas con discapacidad	138
14. Ficha técnica cuestionario de convivencia escolar.....	139
15. Perfil profesional de los expertos	140
16. Recomendaciones o comentarios de los validadores expertos.....	141

Tabla	Pagina
17. Puntajes de los validadores expertos en el criterio Representativo del área	141
18. Puntajes de los validadores expertos en el criterio Claridad de redacción.....	142
19. Fiabilidad para el grupo de ítems del instrumento de convivencia escolar.....	143
20. Fiabilidad para el grupo de ítems de la dimensión inclusión	144
21. Fiabilidad para el grupo de ítems de la dimensión democrática.....	144
22. Fiabilidad para el grupo de ítems de la dimensión pacífica.....	145
23. Resumen de análisis de confiabilidad del instrumento convivencia escolar.....	146
24. Programas y pruebas estadísticos para el procesamiento y análisis de datos	148
25. Distribución de la muestra según sexo	149
26. Distribución de la muestra según edad.....	149
27. Distribución de la muestra según grado.....	150
28. Medidas de tendencia central y dispersión	150
29. Prueba de normalidad de datos: Kolmogórov-Smirnov	151
30. Interpretación del coeficiente de correlación Rho de Spearman	152
31. Correlaciones entre la variable actitud hacia las personas con discapacidad y la dimensión convivencia escolar democrática.....	153
32. Correlaciones entre la variable actitud hacia las personas con discapacidad y la dimensión convivencia escolar democrática.....	154
33. Correlaciones entre la variable actitud hacia las personas con discapacidad y la dimensión convivencia escolar pacífica.....	156

Tabla	Pagina
34. Correlaciones entre las variables actitud hacia las personas con discapacidad y convivencia escolar.....	158
35. Análisis comparativo para las dimensiones de la variable actitud hacia las personas con discapacidad según sexo.	160
36. Análisis comparativo para las dimensiones de la variable convivencia escolar según sexo.....	160
37. Análisis comparativo para las dimensiones de la variable actitud hacia las personas con discapacidad según edad.	161
38. Análisis comparativo para las dimensiones de la variable convivencia escolar según edad	161
39. Análisis comparativo para las dimensiones de la variable actitud hacia las personas con discapacidad según grado.....	162
40. Análisis comparativo para las dimensiones de la variable convivencia escolar con discapacidad según grado.....	163
41. Análisis según niveles para la variable actitud hacia los estudiantes con discapacidad según su género.	164
42. Análisis según niveles para la variable convivencia escolar hacia los estudiantes con discapacidad según su género.	164

LISTA DE FIGURAS

Figura	Pagina
1. Tipos de discapacidad según prevalencia en las instituciones educativas	44
2. Interacciones de los componentes de la CIF	64
3. Distribución de los países por organización escolar de alumnos con discapacidad conforme a la legislación, por región, 2020	78
4. Interdependencia de las dimensiones de la actitud.....	85
5. Etapas de la recolección de información	131



INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen espacios escolares en los que perduran las barreras actitudinales y de acceso para el aprendizaje, que afectan principalmente a los estudiantes con discapacidad, quedando muchos excluidos, segregados o discriminados por sus propios pares u otro integrante de la comunidad educativa, en el aula o institución educativa. Muchos de ellos reciben un trato educativo desigual, logran un nivel educativo bajo y experimentan actitudes negativas que afectan las interrelaciones, así como sus habilidades socioemocionales. Todo ello influye en que la convivencia escolar entre los miembros del aula o institución se torne negativa.

En diversas investigaciones e informes se explica la importancia de la educación de calidad e inclusiva. Uno de ellos es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, documento en que se señala que:

La educación debe ser dirigida al desarrollo pleno del potencial humano, y el sentido de la dignidad y la autovalía, fortaleciendo el respeto por los derechos y diversidad humana [...]. [...] desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas y de comunicación en todo su potencial (Organización de las Naciones Unidas, 2016, art. 24).

De la misma forma, en algunas investigaciones se plantea la necesidad de gestionar una coexistencia escolar con individuos democráticos y pacíficos en las instituciones educativas, con el propósito de que los miembros de la comunidad educativa tengan la experiencia de participar en comunidad, con respeto y tolerancia, llegando a acuerdos colectivos, respetando el bien común y resolviendo los conflictos de forma reflexiva para buscar mecanismos mediadores y pacíficos, promoviendo la práctica de valores.

La promoción de valores y actitudes positivas en los integrantes de la comunidad educativa fortalece la coexistencia escolar. El comportamiento de los estudiantes y docentes con actitudes positivas favorece la participación de todos sin discriminación y exclusión; además, permite obtener mayores logros en el desarrollo de los aprendizajes.

Los estudiantes desarrollan capacidades para resolver conflictos, tomando decisiones consensuadas y colectivas. Son autónomos, proactivos, asertivos y empáticos, y ello beneficia el clima del aula para una convivencia o coexistencia inclusiva, pacífica y democrática.

En esta investigación se analiza la relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar de los estudiantes de segundo a quinto grado de primaria en una institución educativa pública de Lima. Para ello, el estudio se ha estructurado en seis capítulos. En el primer capítulo se plantea el problema que motivó la investigación y la pregunta de indagación; asimismo, se determina la justificación del estudio, se explican los aspectos relevantes y se describen los objetivos que sitúan esta investigación.

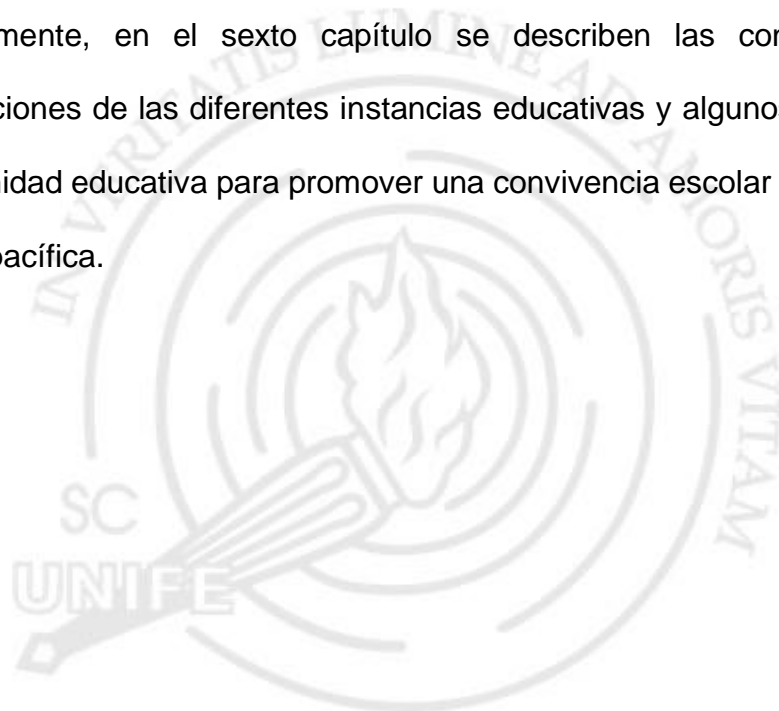
En el segundo capítulo se abordan los antecedentes de estudios nacionales e internacionales en relación con la actitud hacia las personas con discapacidad. Además, se desarrolla el marco teórico referente a las variables y los aspectos que se relacionan con ellas en el contexto escolar, y se definen los términos centrales de la investigación, al igual que la hipótesis general y específicas.

En el tercer capítulo se plantea el método de estudio aplicado, y se describe el nivel, diseño y tipo de investigación. A su vez, se detallan la muestra,

técnica e instrumentos aplicados para el recojo de información, así como las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En el cuarto capítulo se muestra los resultados obtenidos en el estudio mediante el análisis descriptivo, de contrastación de hipótesis y análisis complementario de cada variable: actitud hacia las personas con discapacidad y convivencia escolar. En el quinto capítulo se discuten los resultados, contrastando los fundamentos desarrollados en el marco teórico con los resultados analizados debido a los datos recogidos.

Finalmente, en el sexto capítulo se describen las conclusiones y recomendaciones de las diferentes instancias educativas y algunos integrantes de la comunidad educativa para promover una convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se determina el problema motivo de estudio. En él se explica la justificación de la investigación, y se demarcan y formulan los objetivos generales y específicos. Asimismo, se delimitan y describen las limitaciones de la investigación.

1.1 Planteamiento del problema

En el Marco de Acción de Dakar (Foro Mundial sobre la Educación, 2000), se abordaron los problemas de exclusión y marginación en la educación. Para ello, se diseñó una estrategia de educación inclusiva, atendiendo el principio fundamental de la Educación para Todos, oportunidad de aprender para los niños, jóvenes y adultos.

En la Declaración de Incheon: Educación 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2016), la agenda para la transformación de la educación prioriza la inclusión y equidad; con ello se busca erradicar la exclusión, marginación y diferencias, permitiendo el acceso a todos los niños y adolescentes a una alta calidad de la educación. Los Gobiernos se comprometieron a desarrollar las políticas necesarias para atender y dar oportunidad a los más necesitados, especialmente a las personas con discapacidad.

La UNESCO (2021) manifiesta que los estudiantes con discapacidad de los diferentes niveles son más proclives a la violencia, al hostigamiento físico, psicológico y sexual por otros estudiantes o por otros agentes de la comunidad educativa. La mayoría están entre los 13 y 15 años.

Dentro de este marco, se describe el resultado de un estudio realizado en la ciudad de China, en el que participaron un colectivo de estudiantes con discapacidad, quienes señalaron los tipos de maltrato que sufrieron de sus pares, sean verbales, psicológicos o físicos. En relación con los docentes y otros agentes de la comunidad educativa, estos manifiestan que la sanción física es preciso para “vigilar” a los estudiantes con discapacidad. Asimismo, los jóvenes del estudio manifestaron que los profesores no poseen expectativas hacia los estudiantes con discapacidad, tienen poca paciencia, los ignoran y les dicen que no pueden progresar en sus estudios. De esta manera, se refleja una actitud negativa hacia los estudiantes.

El mayor obstáculo para la participación de las personas con discapacidad, en la sociedad, usualmente son los prejuicios y creencias, extendidas hacia los entornos escolares, con actitudes negativas de los maestros y compañeros de aula.

Según la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (2007), la discapacidad es una percepción dinámica que evoluciona. Además, es consecuencia de la interacción de las personas con deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente, con su entorno o barreras que impiden su participación social igual que las demás personas, respetando sus derechos (Naciones Unidas, 2013b).

Dicha Convención pretende “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Naciones Unidas, 2013b, p. 4). El Perú es uno de los

países que ratifica dicha Convención, comprometiéndose a desarrollar actividades en favor de la concienciación para mejorar las interacciones y convivencia con los niños con discapacidad.

Según el Informe de seguimiento de la educación en el mundo, el 15 % de niños con discapacidad en 14 países es la población no escolarizada. Además, los niños con discapacidad física, intelectual o sensorial (auditiva o visual) tienen 2,5 veces más probabilidades de no asistir a las escuelas que los niños sin discapacidad. En el informe se indica también que existe el riesgo de que los niños con discapacidad sean marginados de la atención educativa por no conseguir el mínimo de logros en la competencia de lectura (UNESCO, 2020).

Esta población requiere una atención oportuna y de calidad con el propósito de acortar las secuelas de deterioro en el desarrollo y maduración de los niños a largo plazo.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible buscan “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2016, p. 15). Asimismo, en la cuarta sesión plenaria del Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad 2016-2026, impulsado por la Organización de Estados Americanos, se señaló como objetivo “asegurar y garantizar a las personas con discapacidad el acceso, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación alguna, a una educación inclusiva y de calidad incluyendo su ingreso, permanencia y progreso en el sistema educativo [...]” (p. 5). Los objetivos señalados permiten que los estudiantes con discapacidad posean las mismas oportunidades de participación en las actividades curriculares y

extracurriculares sin discriminación a lo largo de la vida, eliminando las barreras actitudinales, físicas, tecnológicas y comunicacionales, logrando su inclusión educativa.

La educación inclusiva implica una transformación en las actividades educativas que pueda acoger a todos los alumnos considerando la diversidad. Esta reforma permite responder y abordar la diversidad de acuerdo con los requerimientos e individualidades de cada estudiante, con mayores oportunidades y de participación para el aprendizaje; ello implica modificaciones y cambios estructurales en el proceso de enseñanza-aprendizaje para educar a los estudiantes con igualdad y equidad.

En 2012, el Perú aplicó la Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS). Por medio de esta encuesta se identificó la prevalencia de la discapacidad. En dicho informe se calcula que el 5,2 % —es decir, 1 575 402 personas— presenta algún tipo de discapacidad, del cual el 52,1 % son mujeres y el 47,9 % son varones. De esta encuesta se muestra: 129 796 personas, es decir, el 8,2 %, oscilan entre 0 a 15 años. Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) detalla que, 152 081 personas con discapacidad, cumplidos los 17 años, asistieron a algún tipo de institución de formación educativa (2014).

El Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) reportó, a diciembre de 2021, que existen 330 689 personas con discapacidad registradas en el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad, de las cuales el 58,2 % son hombres y el 41,8 % son mujeres. Asimismo, reportó que existen 325 516 individuos con discapacidad, mayores de 3 años, de las cuales 53 734 se encuentran estudiando en el nivel primaria. No

todas las personas con discapacidad han sido registradas, debido a diferentes razones como el desconocimiento, recursos económicos, falta de diagnóstico, aceptación de la familia, entre otras.

En base al artículo 7 de la Constitución Política del Perú, se aprobó la Ley N.º 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, que tiene como finalidad “la promoción, protección y realización en condición de igualdad, de los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo su desarrollo e inclusión plena y efectiva en la vida política, económica, social y tecnológica”.

Para garantizar una educación para todos con calidad, el sistema peruano propone normas educativas que contiene la práctica de la educación inclusiva basada en la atención en la heterogeneidad. La atención a la diversidad con enfoque inclusivo implica que las instituciones educativas identifiquen y minimicen los obstáculos para el aprendizaje y seleccionen los apoyos para el logro de competencias, considerando las demandas, potencialidades y particularidades de los estudiantes. En la diversidad, cada estudiante crea su propia estrategia y procedimiento para aprender. La atención a la diversidad busca crear ambientes escolares que estimulen la participación de todos, que se promueva una cultura inclusiva en bienestar de los estudiantes. La inclusión educativa surge luego de la integración escolar modelo en la que los estudiantes debían adaptarse a las actividades, estrategias, espacios y condiciones de una institución educativa.

La puesta en marcha de la educación inclusiva es tarea del Ministerio de Educación. Para garantizarla, ha emitido el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, que modifica el Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, con la intención de promover una educación inclusiva en todos los

espacios educativos, y que permita que los estudiantes con discapacidad o sin ella logren aprendizajes, con matrícula oportuna, permanencia y conclusión en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

La inclusión educativa es un derecho humano fundamental que busca facilitar una educación oportuna, adecuada y pertinente a los estudiantes con discapacidad para cumplir sus obligaciones en sociedad como ciudadanos que son.

Asimismo, en el primer Informe Mundial sobre la Discapacidad, publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), junto al Grupo del Banco Mundial (2011b), se recomienda promover una sociedad inclusiva sensibilizando a la colectividad para el entendimiento y mejor percepción hacia la discapacidad a través de la organización y el desarrollo de campañas que promuevan la transformación de actitudes frente a estigmas presentes en la sociedad.

En el Informe Defensorial N.º 183 (Defensoría del Pueblo, 2019) se señala la falta de motivación e interés de algunos directores y docentes para mejorar sus conocimientos y la atención a los estudiantes inclusivos. Por otro lado, los profesionales del equipo de Servicio de Atención y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) entrevistados informaron sobre la falta de apoyo y apertura de las II. EE. para promover los espacios de diálogo y trabajo en relación con la educación inclusiva. Asimismo, alertaron sobre la limitada determinación y responsabilidad de los docentes para elaborar las adaptaciones o ajustes curriculares; la discriminación al momento de compartir experiencias de aprendizaje; y la falta de protección en escenarios de agresión a los estudiantes con discapacidad.

También, en el informe se señala la deficiente capacitación de los docentes para considerarlos a los estudiantes con discapacidad en sus aulas, son justificaciones para denegar la matrícula.

Los escolares en un espacio de inclusión educativa afrontan diversas situaciones de rechazo de parte de sus pares debido a los prejuicios y estereotipos creados en el ámbito familiar y social. Actualmente, hay gran preocupación sobre la convivencia escolar, ya que se suscitan peleas, maltrato, amenazas, discriminación, robos, entre otras situaciones.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2016) señala que el maltrato o violencia escolar se presenta en todos los países. Al respecto, 34 % de estudiantes de entre 11 y 13 años fueron acosados en los últimos 30 días; de estos, 8 % aseguraron que sufren el acoso a diario.

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerable (2015) señalan que, de 100 estudiantes, 75 han sufrido maltrato físico y psicológico por parte de sus compañeros. De ellos, el 40,4 % sufrió violencia física —patadas, codazos, pellizcos, golpes con objetos, cachetadas, jalones de cabello, de orejas, etc.—, y el 71,1 % sufrió violencia psicológica —rechazos, insultos, apodos, rompen o esconden sus objetos, burlas, etc.—. El 75,5 % de estos casos de violencia ocurrió en las aulas y el 39,2 %, en el patio de las instituciones.

Por otro lado, en el Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar - SíseVe (2018) se consignaron 26 285 hechos de violencia de estos, 14 215 fueron casos de violencia reportados entre escolares y 12 070, de violencia de parte del personal de las II. EE. hacia los escolares. Además, el 9 %

de ellos, es decir, 2295, pertenecen al nivel inicial; el 36 %, que son 9548, corresponde al nivel primaria; y el 55 %, que son 14 408 estudiantes, son del nivel secundaria (MINEDU, 2018).

Además, en el reporte de SíseVe de 2019 y 2020, de los 4792 casos reportados en el nivel primario —se considera este nivel por ser parte de la investigación—, el 53,1 % corresponde a violencia física; el 32,9 %, a psicológica; y el 14 %, a sexual. Cabe precisar que un caso puede registrar varios tipos de violencia. De otro lado, el 47,4 % de casos de violencia se registra entre los estudiantes y el 52,6 %, entre el personal de la IE y estudiantes. Además, en el reporte se describe la frecuencia de los hechos de violencia: 53,3 % una vez, 27,5 % de dos a tres veces, 7,5 % de cuatro a cinco veces, y 11,7 % de seis veces a más veces (como se citó en Felipe y Vargas, 2020). A su vez, un caso puede registrar varios tipos de violencia.

Por otro lado, se tomó una muestra de 2035 estudiantes del nivel primaria para aplicar la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela - ENCEVE (MINEDU, 2019). Se acopió la información sobre el porcentaje de estudiantes que sufrió violencia. A continuación, se señalan los subtipos de situaciones de violencia por sus pares.

- Las actitudes de violencia psicológica más frecuentes fueron los insultos y burlas, que se produjeron en un 31 %; los rumores y chismes, en un 28 %; palabras hirientes y apodos, en un 25 %; y los robos, en un 25 %.
- Las actitudes de violencia física más frecuentes, que representan el 18 %, fueron estudiantes empujados o jaloneados y 15 % fueron golpeados o pateados con el propósito de ser lastimados. Estas situaciones se presentaron tres o más veces en el último mes.

- Del 9 % de casos de violencia por internet, 6,7 % señalaron que el último mes los habían molestado o amenazado con mensajes o por internet. Esta situación se dio en un 1,5 de tres a más veces en el último mes.

En cuanto al espacio donde se generó la violencia entre los estudiantes de primaria, el 52 % se presentó en el aula; el 43.3 %, en el patio; el 27 %, fuera del colegio; y, por último, el 27 %, en los baños.

Cabe considerar, por otra parte, la encuesta sobre los subtipos de violencia de parte de los docentes hacia los estudiantes de primaria en el último mes. Al respecto, el 3,3 % recibió insultos o humillaciones; el 3,3 % fue encerrado en un baño, salón de clase u otro ambiente; el 3,1 % fue agredido físicamente; el 3 % señala que destruyeron sus cosas; y el 2,5 % recibió amenazas o fue víctima de rumores por mensajes de texto o internet.

Respecto a los estudiantes de secundaria, la encuesta recoge información sobre las actitudes que tienen hacia la diversidad, en comparación con sus compañeros con discapacidad. El 8 % señaló que les fastidiaba tener como compañero a un estudiante con discapacidad.

Por su parte, Ascue (2020) señala que se reportaron 449 casos de violencia hacia estudiantes con discapacidad entre 2013 y 2019.

La actitud de violencia y maltrato a los estudiantes con discapacidad genera un clima de malestar y repercute en el desarrollo de los aprendizajes, la autoestima, inclusión y motivación. Ello conlleva baja respuesta académica y/o deserción escolar.

La solución de muchas de estas violencias no se encuentra en el docente, sino en el contexto familiar y social. Las familias, como eje central del desarrollo integral, no promueven valores, sino, por el contrario, motivan la mala formación

de sus hijos, y, por ende, la agresividad, el insulto y la intolerancia entre los integrantes de la familia. Asimismo, los estudiantes han perdido el respeto por el docente y sus compañeros, y ello ha propiciado un ambiente indisciplinado y poco armonioso (Herrera y Ortiz, 2018).

Por otra parte, las noticias presentan frecuentemente incidentes de agresión entre escolares, como si esta situación cobrara mayor relevancia.

Las diferentes manifestaciones conflictivas que se reportan en los colegios constituyen uno de los fenómenos que detiene el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, y empeoran la convivencia de los estudiantes con los profesores, así como entre los estudiantes. Esta situación deviene en obstáculos para forjar una convivencia democrática, inclusiva y pacífica.

El problema de esta investigación es el siguiente:

¿Cuál es la relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar de los estudiantes de segundo a quinto grado de primaria en una IE pública de Lima?

1.2 Justificación de la investigación

La importancia social y educativa de este estudio es promover una convivencia escolar en estudiantes del nivel primario, con base en actitudes que favorezcan la inclusión, democracia, participación y resolución de conflictos, en un espacio de tolerancia, respeto, compromiso y responsabilidad colectiva, logrando un clima favorable para la implementación de los aprendizajes. Este tipo de convivencia escolar inicia la formación de adultos responsables, justos, democráticos y respetuosos de las opiniones de los demás, asumiendo responsabilidades sociales para mejorar la calidad de vida de todos los

integrantes de la comunidad, disminuyendo las barreras para el aprendizaje, la discriminación, desigualdad, corrupción y violencia social.

A nivel teórico, cada vez son más frecuentes los casos de violencia escolar y su repercusión. Es importante investigar sobre la influencia de la actitud en la convivencia escolar a fin de analizar, reflexionar y socializar la información de las variables y la relación entre ellas. Con ello, el conocimiento teórico será más consistente para tomar decisiones contra la violencia escolar.

A nivel práctico, es relevante investigar la influencia de las actitudes en la convivencia escolar hacia los estudiantes con discapacidad, ya que a partir de esta información se adoptarán estrategias que permitan mejorar la práctica y cultura inclusiva para una coexistencia escolar democrática y pacífica.

A nivel institucional, los resultados obtenidos serán entregados y socializados con la comunidad educativa del establecimiento educativo participante. A partir de esta línea de base, podrán elaborar programas de prevención de violencia centrados en la promoción de una convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica.

A nivel pedagógico, el análisis de la data permitirá a los docentes reflexionar sobre su práctica pedagógica en relación con las actitudes frente a los estudiantes con discapacidad. Ello promoverá decidir las acciones de sensibilización a la comunidad educativa para la valoración, aceptación y práctica de valores inclusivos hacia los estudiantes con discapacidad para una convivencia escolar positiva.

Los beneficiarios directos son los directivos y docentes, quienes, con el informe de la tesis, podrán identificar las barreras existentes en las aulas para una convivencia escolar positiva, y tomar decisiones para la movilización y

transformación de acciones en la institución educativa y en las aulas con el objetivo de promover una convivencia escolar pacífica, democrática e inclusiva.

Así, los estudiantes con discapacidad también se verán beneficiados, pues vivenciarán el cambio de actitud de la comunidad educativa hacia ellos. Esto fortalecerá su autoestima y participación en la institución educativa, y alcanzarán mejores resultados en sus aprendizajes.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1 Delimitación de la investigación.

El estudio se desarrolló desde el enfoque cuantitativo, que tiene como base filosófica el paradigma positivista, ya que tiene como propósito comprobar las hipótesis por medios estadísticos. Como señala Creswell, este paradigma “sirve de esquema para determinar análisis de patrones de conducta de los seres humanos en diferentes edades” (2014, citado por Ramos, 2015), es así como se evidencia en la investigación a través de las variables.

La base teórica de esta investigación es la teoría sociocultural del psicólogo Lev Vigotsky la teoría fue desarrollada entre los años 1925 y 1934. Esta teoría sociocultural se fundamenta en la premisa que el conocimiento es el resultado de una construcción colectiva, a partir de la interacción de la persona con su medio. Reconoce que el ser humano es dinámico y social, que aprende a partir de las experiencias de las personas más cercanas a su contexto, es decir de lo social a lo individual. Los niños no nacen con competencias culturales, la familia y su entorno son los llamados a enseñarle las prácticas culturales en la interacción con la sociedad (Rogoff, 2003, citado en Daneshfar & Moharami, 2018).

De esta forma las actitudes son adquiridas en los diferentes contextos socioculturales que transita el ser humano, que no necesariamente son duraderas y estables, por el contrario, estas son dinámicas en función a las vivencias y la toma de decisiones.

Con relación al espacio, la institución educativa de Educación Básica Regular primaria y secundaria se ubica en el distrito de San Juan de Lurigancho, hacia la zona este de Lima. Tiene 55 años de creación y cuenta con 1396 estudiantes, 748 del nivel primario y 648 del nivel secundario, distribuidos en dos turnos, mañana y tarde.

San Juan de Lurigancho se extiende por el lado derecho del río Rímac hasta el cerro Colorado Norte. Al sur limita con El Agustino y Lima; por el norte con San Antonio (Huarochirí); por el este con Lurigancho-Chosica; y por el oeste con Comas, Rímac, Independencia y Carabaylo.

El valle donde se origina es productivo, con flora y fauna que cubrió la demanda de las primeras poblaciones, como waris. El distrito fue creado por Simón Bolívar el 21 de enero de 1825 y su fundación fue ratificada por el Parlamento el 2 de enero de 1857.

Actualmente, San Juan de Lurigancho es el distrito con mayor población. Durante la época migratoria entre 1979 y 1992, el distrito recibió la mayor cantidad de migrantes de las regiones de Ayacucho, Arequipa, Huánuco, Huancavelica, Junín y Lambayeque (Castro, 2018).

La escuela de estudio, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional 2019, promueve una educación popular integral y social dirigida a las personas excluidas. Su visión es brindar una educación de calidad humanista-católica, académica, científica y productiva para la vida y los nuevos retos que la sociedad

exige, con una propuesta pedagógica propia del Currículo Nacional de Educación Básica. Con una infraestructura acorde a los avances científicos y tecnológicos para el desarrollo de talleres, que permiten desarrollar la creatividad y la innovación con responsabilidad social.

Además, cuenta con personal calificado y con vocación de servicio que acompaña a los estudiantes de forma permanente para contribuir en su desarrollo integral, a través de la práctica de valores, la defensa de sus derechos, la resolución de problemas, el desarrollo de actividades y proyectos participativos para contribuir de forma responsable a la sociedad y al medio ambiente.

1.3.2 Limitaciones de la investigación.

El estudio se llevó a cabo en plena pandemia del COVID-19, para prevenir la transmisión del virus el Estado peruano suspendió las clases presenciales en las II.EE, dando lugar a una educación a distancia y virtual. Es por ello por lo que la encuesta se aplicó a través de formularios Google, pero el limitado acceso a dispositivos tecnológicos, por parte de los estudiantes, permitió que el estudio se realice durante cuatro meses (de mayo a agosto).

1.4 Objetivos

En la presente investigación se plantean los siguientes objetivos:

1.4.1 Objetivo general.

Analizar la relación existente entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar de los estudiantes de segundo a quinto grado de primaria en una institución educativa pública de Lima.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Determinar la relación existente entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar democrática en una institución educativa pública de Lima.
- Determinar la relación existente entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar inclusiva en una institución educativa pública de Lima.
- Determinar la relación existente entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar pacífica en una institución educativa pública de Lima.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el capítulo II se describe el marco teórico del tema de investigación. En los antecedentes se detallan las investigaciones desarrolladas en diversas instituciones y universidades, tanto nacionales como internacionales, sobre el problema que se investiga. Se describen las teorías sobre la actitud, la convivencia escolar y las personas con discapacidad. Asimismo, se determinan los términos para la definición y las hipótesis.

2.1 Antecedentes de la investigación

En este punto se presentan investigaciones que sustentan la influencia de las actitudes en la convivencia escolar.

2.1.1 Antecedentes internacionales.

Ramírez (2020) llevó a cabo un estudio referente a las actitudes de los estudiantes en relación con sus pares con discapacidad. La investigación es cuantitativa y de tipo descriptivo. La muestra no probabilística fue de 80 estudiantes. El primer grupo se formó con estudiantes del nivel secundario de entre 11 y 18 años pertenecientes al colegio secundario, sede A, y el segundo grupo estuvo conformado por estudiantes de primaria sin discapacidad, en Colombia.

El instrumento utilizado fue la escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke, adaptada y ampliada por Avante y Capote (2015), y la escala de Likert con un grado de 1 a 5. Los resultados reflejaron que la convivencia de los estudiantes en secundaria hacia sus compañeros con discapacidad es positiva; positivas moderadas, frente a estudiantes con algunas actitudes negativas. En cuanto al sexo, los varones son más positivos hacia la

discapacidad frente a las mujeres, que presentan actitudes positivas de forma moderada, con tendencia a actitudes neutrales o negativas. Finalmente, Ramírez determinó que la actitud de los hombres se vincula a su participación en actividades de sensibilización.

Martos et al. (2019) investigaron sobre la repercusión de un plan educativo asentado en el paradigma social de discapacidad en relación con las actitudes hacia las personas con esta condición. La investigación fue empírica de tipo cuasi experimental, con diseño de pre - post de dos grupos: cuasi control y experimental. Trabajaron con estudiantes del tercer año, de entre 13 y 17 años, de dos colegios en la ciudad de Córdoba. Asimismo, trabajaron con una muestra no probabilística intencional. El grupo del colegio de gestión pública estuvo conformado por 33 estudiantes que participaron del programa (grupo experimental), mientras que el grupo del colegio de gestión privada (grupo cuasi control) estuvo conformado por 35 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron la escala de actitudes hacia personas con discapacidad - Forma G. (EAPD), el cuestionario contacto previo con personas con discapacidad y el cuestionario de opinión sobre el programa. Los resultados demostraron que los estudiantes de ambos grupos tuvieron una actitud favorable hacia la discapacidad por haber tenido contacto previo con ellos. Asimismo, la aplicación del plan educativo mejoró la convivencia con los estudiantes con discapacidad, pues reconocieron sus derechos y valoraron sus capacidades.

Muratori, Guntín y Delfino (2019) desarrollaron una investigación no experimental transversal con estudiantes de polimodal como unidad de análisis en Argentina. Para ello, identificaron, describieron, evaluaron y refirieron las actitudes de los adolescentes de dos colegios conurbanos bonaerenses en

relación con la discapacidad en adolescentes frente al contacto o no con personas con discapacidad, y averiguaron sobre las diferencias de las variables sociodemográficas. La muestra fue de 265 estudiantes de dos instituciones educativas. El instrumento utilizado fue un cuestionario autoadministrado con datos sociodemográficos y la escala de actitudes hacia personas con discapacidad. Los estudiantes mostraron una actitud positiva frente a las personas con discapacidad; no obstante, algunos mostraron sus diferencias. Asimismo, en sus conclusiones, los investigadores señalaron que los estudiantes que tienen mayor contacto con personas con discapacidad tienden a aceptarlos y reconocer los derechos de las personas con discapacidad.

Galván y García (2017) estudiaron sobre las diferencias en la actitud ante las personas con discapacidad por parte de estudiantes de los niveles preescolar y primaria. Además, identificaron las particularidades de un instrumento psicométrico para evaluar la actitud con el tipo de escuela a la que acuden. El estudio fue descriptivo y cuantitativo. Con una muestra de 90 estudiantes, de los cuales 40 cursaban tercer grado de preescolar y 50, primer grado de primaria, entre los 5 y 7 años, en Costa Rica. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario para determinar las actitudes hacia personas con discapacidad de escala Likert y la encuesta de contacto de personas con discapacidad, con preguntas para indagar de forma directa distribuidas en series de cuatro preguntas. Como resultado, se determinó que los estudiantes de preescolar y primaria mostraron una actitud neutral frente a las personas con discapacidad. Por otro lado, los niños que tuvieron contacto o relación con personas con discapacidad tuvieron una actitud significativamente positiva frente a los que no tuvieron. A su vez, los niños que asistieron a colegios regulares con apoyo de

docentes especializados en estudiantes con discapacidad mostraron una actitud positiva frente a las personas con esta condición, en relación a los colegios sin apoyo de educación especial y sin atención a estudiantes con NEE en condición de discapacidad.

Felipe (2017) estudio la efectividad de tres proyectos sobre sensibilización, para lo cual combinó diversas técnicas de actitudes hacia las personas con discapacidad en actividades físico-deportivas en Madrid. En el estudio utilizó un diseño pre - post considerando grupos de control no semejantes de medidas repetidas. El estudio se realizó con 374 estudiantes entre 12 y 15 años o más, de primero y segundo grado de secundaria de ocho escuelas; cuatro pertenecían al grupo experimental y otras cuatro, al grupo control. Utilizó la escala tipo Likert de Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH). El estudio arrojó que los alumnos participantes en los programas tuvieron comportamientos positivos en relación con las actitudes de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, el resultado del estudio muestra que las actitudes de los escolares son moderadamente favorables, y recomienda implementar programas de sensibilización para mejorar dicha actitud. Finalmente, determinó que la escala y los programas son efectivos con la adaptación correspondiente.

2.1.2 Antecedentes nacionales.

Atoche et al. (2021) desarrollaron un estudio sobre las actitudes que muestran los estudiantes de educación superior hacia las personas con discapacidad en Piura. La metodología empleada para el estudio fue no experimental, cuantitativa, transversal y descriptiva-comparativa. La información fue recolectada a través de la aplicación del cuestionario "Escala de actitudes

hacia las personas con discapacidad” de 37 preguntas a 807 alumnos de 16 carreras profesionales. Mediante el estudio se evidenció que los estudiantes no manifiestan conductas favorables hacia las personas con discapacidad. Por otro lado, en el análisis comparativo, los investigadores comprobaron que las mujeres y los estudiantes más jóvenes tienen conductas más favorables hacia las personas con discapacidad que los varones y los estudiantes de mayor edad. Finalmente, no hallaron discrepancias significativas por el contacto o no con personas con discapacidad.

Chullo y Flores (2020) estudiaron las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad en una institución educativa inclusiva y otra no inclusiva. El estudio corresponde a una investigación descriptiva no experimental desde un enfoque cuantitativo. La muestra fue conformada por 289 estudiantes, 137 mujeres y 152 varones del nivel secundario, de entre 13 y 18 años, y de dos colegios, uno con características inclusivas y otro no inclusivo, de la región de Puno. Utilizaron la “Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad”, con preguntas dicotómicas. Los resultados evidenciaron que los estudiantes del colegio inclusivo mostraron conductas favorables hacia la discapacidad, pues los aceptaron en los diferentes espacios donde interactuaron. En cuanto al sexo, las mujeres de ambos colegios demostraron una actitud más positiva frente a los varones.

Tello (2019) estudio los factores que intervienen en la actitud del docente del nivel primario, frente a los estudiantes con discapacidad. Es una investigación de nivel exploratorio, empírico y de método fenomenológico. La muestra fue de tipo no probabilístico por conveniencia, conformada por los docentes, familias y equipo directivo de un colegio público del distrito de Pueblo Libre. Se utilizaron

dos técnicas: la entrevista no estructurada, aplicada de forma individual y grupal, y la observación. Los resultados expusieron que la formación académica inicial o en servicio son elementos que dominan, seguidos del apoyo educativo y, como tercer punto, la eficiencia del docente en su práctica pedagógica.

Calle y Padilla (2019) buscaron identificar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad en un colegio de la región de Huancayo. La investigación fue de tipo básico - teórico con enfoque cuantitativo no experimental de corte transversal, de nivel investigativo modelo descriptivo simple. La muestra fue no probabilística y estuvo conformada por 21 docentes de dicha institución educativa. Utilizaron el cuestionario "Actitudes docentes hacia estudiantes con discapacidad". Como resultado, se obtuvo que hay una actitud favorable de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad, y se evidencia aceptación, predisposición, conocimiento de estrategias y proceso de adaptación para la atención educativa pertinente.

Plasencia (2017) desarrolló un estudio de análisis comparativo de la empatía entre los estudiantes de Lima y Huaraz, y la actitud hacia las personas con discapacidad. Fue una investigación de diseño comparativo, con la que se buscó establecer las diferencias en cuanto a las actitudes hacia la discapacidad y empatía en escolares de Lima y Huaraz. La muestra fue de 325 estudiantes, de los cuales 183 tenían entre 12 y 18 años y pertenecían a la Gran Unidad Escolar (GUE) de Huaraz, y 142 estudiantes tenían entre 12 y 17 años y pertenecían a la GUE de Lima.

Utilizaron la ficha sociodemográfica, la "Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad" de Verdugo, Arias y Jenaro (1994), y el Interpersonal Reactivity Index (IRI) ajustado por Mestre (2004). Se demostró,

que entre los estudiantes encuestados existen diferencias en la empatía y la actitud hacia sus compañeros con discapacidad; es así como se evidenció que los estudiantes que tienen compasión por las personas con discapacidad tienden a estimar las aptitudes de este colectivo. Asimismo, Plasencia señala que los estudiantes que tienen mayor empatía afectiva reconocen las facultades de las personas con discapacidad.

2.2 Bases teóricas

En este capítulo se desarrolla el marco teórico relacionado con el tema de investigación. En él se describen las teorías y enfoques sobre discapacidad; sin embargo, cabe destacar que esta investigación reconoce cómo los componentes de la actitud de los estudiantes sin discapacidad influyen en la convivencia escolar con estudiantes con discapacidad.

Las actitudes de la comunidad educativa hacia los estudiantes con discapacidad están mejorando debido a las investigaciones que permiten conocer la realidad y los marcos normativos internacionales y nacionales que refuerza la lucha por los derechos educativos, para promover una inclusión educativa que refuerce el valor de la diversidad, en la que se promuevan actitudes positivas hacia estos estudiantes.

2.2.1 Marco conceptual de la discapacidad en el contexto escolar.

El concepto de discapacidad ha evolucionado en las distintas épocas desde de la perspectiva de la sociedad y la cultura; de ahí que se explique el concepto de discapacidad desde los diferentes enfoques. Estos enfoques actualmente coexisten, con alguna tendencia o preferencia por uno de ellos. La tendencia va a depender del aspecto sociopolítico del país.

Asimismo, la educación de los estudiantes con discapacidad ha sufrido transformaciones, pues se han dado situaciones como la exclusión, ya que los estudiantes no tenían acceso a las instituciones educativas. La educación especial fue implementada específicamente para los estudiantes con discapacidad. En tanto, la educación integradora es aquella mediante la cual los estudiantes con discapacidad pueden acceder a una institución educativa regular, adaptándose al espacio educativo, a las metodologías, materiales, etc. de las actividades curriculares y extracurriculares. Finalmente, está la educación inclusiva, basada en la valoración y dignidad de todas las personas, en la que la institución educativa desarrolla los procedimientos, las condiciones y estrategias para atender pertinentemente al estudiante con discapacidad.

Para alcanzar una inclusión efectiva, es obligatorio que los actores educativos sean conscientes de que la atención al estudiante con discapacidad debe ser equitativa, respetuosa, tolerante y solidaria, así como fortalecer el valor de la diversidad. A su vez, su participación en las diferentes acciones académicas, ciudadanas, competitivas y culturales es de gran importancia para forjar vínculos afectivos entre los estudiantes, y desarrollar sus aprendizajes.

De esta manera, el estudiante con discapacidad es visto por sus compañeros y docente con los mismos derechos para participar en el contexto escolar, sin exclusión y con expectativas para desarrollar su aprendizaje, comunicación, habilidades socioemocionales e interacciones.

2.2.1.1 Conceptos de la discapacidad.

El término y concepto *discapacidad* ha ido variando de acuerdo con las diversas percepciones de la sociedad y cultura. Diversos investigadores han

considerado las diferentes percepciones, como el caritativo, médico, social y biopsicosocial, para definir el concepto de discapacidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011a) puntualiza que el concepto de discapacidad es dinámico, se desarrolla en la historia y se basa en aspectos socioculturales como la interacción social entre las personas y comunidades. Por lo tanto, la discapacidad es un constructo en constante evolución en función del resultado de la interacción de las personas con limitaciones, con el contexto y las barreras.

En el modelo prescindencia de la discapacidad, esta es definida en términos de beneficencia y generosidad. Además, está referida a personas que carecen de capacidades para ayudarse a sí mismas; por lo tanto, la discapacidad reside en la persona.

En el modelo médico o rehabilitación de la discapacidad, su definición se centra en la deficiencia que hay que tratar, y que la causa es de carácter médico, relacionada con el sistema corporal de la persona, y se centra en la mejora o rehabilitación de las funciones del organismo. Al respecto, Moreno et al. (2017) refieren que en el modelo médico la discapacidad era vista como una agrupación de sintomatologías que tenían que ser curadas, centrándose en las patologías de las personas que le limitaba su funcionamiento para desarrollar su vida.

En tanto, la deficiencia es la falta, disminución o alteraciones en las funciones de los órganos. La discapacidad, por su parte, es la consecuencia ante las tareas físicas, sociales, emocionales e intelectuales de la persona, que en ocasiones es insuficiente en su desenvolvimiento en relación con la persona y el medio.

Booth y Ainscow (2015) establecen una diferencia en cuanto a la discapacidad, desde la perspectiva del enfoque médico. Para ellos, es producto de una enfermedad, dolor crónico o dificultad, en contraste con el modelo social, que es la derivación de las experiencias entre los individuos y el contexto, a partir de actitudes, discriminaciones o la falta de eliminar las barreras.

Asimismo, Moreno et al. (2017), afirman que “*discapacidad* es un término relativo y dinámico, relacionado con la capacidad de participación de una persona en un momento concreto y en un contexto determinado” (p. 89). Por lo tanto, la discapacidad surge cuando existe una combinación entre el contexto y los factores de salud, que llevan a una persona a tener limitaciones o restricciones en su participación en el logro de su actividad.

Por otro lado, el modelo biopsicosocial considera a la persona como un ser multidimensional, integrado por aspectos biológicos, químicos y fisiológicos, al igual que aspectos psicológicos, considerando las emociones, conductas y pensamientos, y de carácter social, pues interactúa en el medio produciendo cambios en el contexto y él mismo (Moreno et al. 2017).

En el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se señala que las personas con discapacidad son “aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con ciertas barreras, pueden impedir su participación plena y en sociedad, en igualdad de condiciones con las demás personas” (OPS, 2008, párr. 2). A partir de estas definiciones, Díaz (2019) subraya dos definiciones: “barreras” que limitan su accionar en la sociedad en la que participan, y “deficiencias” que implican su realidad, limitando el desarrollo de sus actividades “plenas”, en relación con una persona sin discapacidad.

Estas definiciones se enmarcan en el modelo social e interactivo de la discapacidad, concebido como la interacción de la persona que tiene la deficiencia y el medio o contexto con barreras que limitan a las personas, evitando una intervención plena y segura en la sociedad, al mismo nivel que los demás.

Para Oliver (como se citó en Degener, 2016), uno de los fundadores del modelo social, la discapacidad es, las restricciones que se presentan a los individuos discapacitados en los espacios públicos, transportes, así como, el prejuicio y la discriminación a través de una educación y ocupación excluyente o segregada.

Desde la sociología, la discapacidad es concebida como un constructo social que denigra, excluye o discrimina, como consecuencia de las barreras existentes en los ámbitos en los que se relaciona la persona.

Finalmente, el “enfoque de derechos determina que la discapacidad resulta de la relación de un individuo con su entorno, en donde su funcionalidad está directamente relacionada con los ajustes aplicados al medio en donde se desenvuelve” (Merchán, como se citó en Hernández, 2015, p. 50). Las dificultades no solo provienen de las personas que pueden tener alguna limitación, sino del contexto en el que encuentran barreras y discriminación o, en todo caso, aceptación. Por lo tanto, el ambiente determina el grado de participación o desempeño del estudiante de forma efectiva, en las actividades ejecutadas en el servicio educativo.

Ante esta situación, las necesidades de una persona con discapacidad son ineludibles a la condición humana. No solo se deben considerar las necesidades hospitalarias o formativas, sino también los elementos generales

que establecen su calidad de vida, por lo que la identificación de las necesidades no es con criterios homogéneos y colectivos, sino en función de las características individuales.

Es así como el concepto de discapacidad es complejo y pluridimensional; ya no es definida desde la deficiencia del individuo, ahora alcanza una importancia social y humana, con elementos fundamentales como los derechos humanos, accesibilidad, no discriminación, igualdad e inclusión.

Para este trabajo aplicaremos el concepto basado en el enfoque de derechos, por desarrollarse en un contexto escolar donde aún existen diversas barreras, como de acceso, físicas, de aprendizaje, actitudinales, entre otras, estas últimas en gran medida por las creencias culturales familiares y, que arrastran los estudiantes sin discapacidad.

2.2.1.2 Tipos de discapacidad.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) de la discapacidad y la salud fue aprobado como un clasificador estándar por 191 países que pertenecen a la OMS el 22 de mayo de 2001. Dicha clasificación se realizó con el propósito de que los países pudieran manejar las políticas considerando los datos actualizados en relación con la discapacidad. En esta clasificación, se han establecido los siguientes tipos de discapacidad: física o motora, sensorial, intelectual y psíquica (OMS, 2011a).

En esa línea, para esta investigación se han considerado dos criterios a fin de determinar los tipos de discapacidad. El primer criterio, conforme a la Ley General de la Persona con Discapacidad (2012), comprende la discapacidad física, sensorial (visual y auditiva) e intelectuales. Además, están las personas con Trastornos del Espectro Autista que, según la Ley N° 30150/2014 de

protección de las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), son personas con discapacidad.

El segundo criterio considera la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad de las aulas de los colegios del nivel primario de Educación Básica Regular, por ser la población de estudio. Al respecto, el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad en su Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa – SIAGIE (2019), de 61 896 estudiantes con discapacidad, 34 340 tienen discapacidad intelectual; 5682, motora; 5014, visual; y 3191, auditiva; y 3165 tienen trastorno del espectro autista (CONADIS, 2019).

De acuerdo con ello, en la Figura 1 se pueden apreciar los tipos de discapacidad con mayor prevalencia en las instituciones educativas de Educación Básica Regular, según el SIAGIE de 2019.

Figura 1

Tipos de discapacidad según prevalencia en las instituciones educativas



Nota: Elaboración propia, con pictogramas de Palao (2022) ARRASAC.

En tal sentido, se abordará las discapacidades señaladas como:

a. Discapacidad intelectual

Se evidencia en el estudio, en la aplicación de conocimientos y el desarrollo de tareas por parte de los estudiantes, así como en la capacidad de adaptación al entorno y participación en las actividades escolares.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (como se citó en Rey de Sola et al. 2016) afirma que “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (p. 13).

Las limitaciones en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa a la que refiere se relacionan directamente con sus habilidades intelectuales que son limitadas para razonar, planificar, solucionar problemas, aprender y comprender, así como sus destrezas para la práctica y adaptación en los espacios donde participa, y de las respuestas que recibe de su entorno.

Según la gravedad del funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo, Ke y Liu (2018) clasifican la discapacidad intelectual en cuatro niveles de gravedad.

1. Leve. La persona requiere poco apoyo, aprende habilidades sociales y se comunica; puede desarrollar actividades domésticas, cuidar y cuidarse a sí mismo, y realizar trabajos sencillos y rutinarios. La capacidad para analizar, sintetizar y desarrollar conceptos abstractos se encuentra afectada, por lo que puede leer y resolver cálculos a un sexto grado.

2. Moderado. Requiere supervisión para hacer trabajos sencillos y rutinarios; puede comunicarse y cuidarse a sí mismo con algún apoyo.
3. Grave. Tiene un vocabulario restringido y problemas para pronunciar palabras. Puede lograr su autonomía con mucha práctica, tiempo y apoyo. Requiere supervisión y apoyo en la casa, escuela y comunidad.
4. Profunda. No tiene lenguaje, y muestra dificultades para comunicar sus necesidades y emociones. Requiere supervisión y apoyo permanente. No logra tener autonomía. Presenta convulsiones frecuentemente, que pueden estar asociadas a discapacidad física.

Por otro lado, la discapacidad intelectual de una persona no solo debe ser vista por sus limitaciones. Desde la perspectiva del modelo social, esta es consecuencia del contexto. Además, su funcionamiento mejorará si el contexto familiar, educativo y social aplica los ajustes y proporciona los apoyos necesarios.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados sobre esta discapacidad, y para atender las necesidades de inclusión educativa de los estudiantes, se deben ofrecer experiencias vivenciales y de tipo multisensorial que les ayuden a desarrollar la percepción desde diferentes áreas. Asimismo, es importante estimular sus procesos cognitivos para la atención y memoria, favorecer la adquisición y desarrollo de su lenguaje, y desarrollar su capacidad de imitación de conductas sociales—normas, hábitos y modales—.

Definitivamente, la educación de un estudiante con discapacidad intelectual compromete acciones y actividades pedagógicas que requieren acompañamiento en los aprendizajes, a fin de favorecer el desarrollo de las habilidades intelectuales sin que se exprese marcada diferencia con las

actividades planificadas para toda la clase. Asimismo, la conducta adaptativa dependerá mucho de las estrategias del docente para modelar, mediar y dirigir situaciones en las que el estudiante incluido potencie sus habilidades sociales y comunicativas.

Se debe abordar la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual a partir de actividades de información, sensibilización, implementación de apoyos y adaptaciones, haciendo posible que la escuela sea un lugar de participación permanente y activo.

b. Discapacidad motora o física

Generalmente, la discapacidad motora se ha definido a partir de las características de la persona, sean físicas o biológicas. No obstante, el modelo social determina que la discapacidad motora es una condición que resulta de la convivencia e interacción de esta dificultad particular en un contexto que puede ser favorable o desfavorable cuando no se proporciona apoyo adecuado para reducir las limitaciones funcionales.

Gragera (2016) clasifica la discapacidad motora o física en función del grado de afección, la zona de afección y origen. Se detalla cada una a continuación:

1. De acuerdo con la zona afectada o la localización
 - Tipos de parálisis: tetraplejía, paraplejía, hemiplejía, diplejía y monoplejía.
 - Tipos de paresias: tetraparesia, paraparesia, hemiparesia y monoparesia.
2. De acuerdo con el origen

- Cerebrales: vinculadas a las dificultades para el desplazamiento, control postural, movilidad, manipulación, lenguaje oral, etc. Pueden ser parálisis cerebral, tumores, traumatismos craneoencefálicos, entre otras.
 - Espinales: vinculadas a las dificultades para desplazarse, movilidad, control postural, fino o esfínteres. Pueden ser la lesión medular o la espina bífida.
 - Musculares: vinculadas a las dificultades para la movilidad, respiración, manipulación, etc. Pueden ser la neuropatía, distrofias musculares, entre otras.
 - Óseo-articulares: vinculadas a las dificultades con la manipulación, control postural, etc. Puede ser el reumatismo.
3. En función de su grado de afectación
- Discapacidad física o motora leve: está relacionada con dificultades en la motricidad fina, en el desplazamiento autónomo, lenguaje para articular palabras y dificultades para desarrollar actividades de autonomía personal.
 - Discapacidad física o motora moderada: vinculada a dificultades en la motricidad gruesa y fina, el lenguaje verbal, actividades de autonomía personal y en el desplazamiento.
 - Discapacidad física o motora severa o grave: se manifiesta en la dependencia total en actividades de autonomía. La persona presenta alteraciones graves de lenguaje.

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (como se citó en Muñoa, 2015) indica que los estudiantes con discapacidad motora

usualmente presentan tres dificultades fundamentales: la movilidad y psicomotricidad, y, como consecuencia, tienen restricciones para desplazarse, actuar y conocer su entorno, lo que limita su autonomía; su desarrollo personal y social; y la comunicación oral.

Asimismo, el Centro puntualiza algunas estrategias para mejorar en estas tres áreas: para la movilidad y psicomotricidad, trabajar el reconocimiento de la imagen, desplazamiento corporal y control postural. También hay ventajas para el progreso individual y social, que está íntimamente relacionado con la autonomía. Para ello, es esencial evitar la sobreprotección y permitir a la persona vivenciar actividades familiares, sociales y escolares de acuerdo con sus posibilidades. En cuanto al lenguaje y comunicación, la intervención se aplica en función de las necesidades particulares.

Peralta (como se citó en Muñoa, 2015) comparte algunas recomendaciones generales para la educación de los estudiantes con discapacidad motora.

- Identificar las fortalezas y capacidades funcionales
- Evaluar sus necesidades educativas especiales de manera interdisciplinar, considerando el aspecto emocional, motor, sensorial y cognitivo
- Realizar las adaptaciones curriculares para facilitar la ejecución de las experiencias de aprendizaje, el acceso a la comunicación y desplazamiento
- Brindar el apoyo necesario mediante un sistema alternativo de comunicación, ayudas técnicas, terapeutas, etc.

- Involucrar a la familia, para lo cual es esencial el compromiso, colaboración y cooperación en las diferentes actividades para dar respuesta educativa al estudiante.

Por otro lado, se debe preparar la infraestructura de la institución educativa y del aula —rampas, pasamanos, barandas, adaptación de baños— para facilitar la movilidad y el desplazamiento, ya que muchos estudiantes con discapacidad utilizan muletas, andadores, sillas de ruedas, bastones, asientos, mesas, reposapiés, entre otros. El propósito es que se eliminen las barreras arquitectónicas.

Finalmente, la actitud flexible del docente debe favorecer la participación e interrelación entre pares y con el entorno, promoviendo la autonomía, potenciando habilidades y respetando el ritmo particular de aprendizaje para la independencia y desarrollo personal.

c. Discapacidad sensorial

Están incluidas las personas con limitaciones visuales, auditivas o sordoceguera. Muchas presentan restricciones en la comunicación efectiva con otras personas. En esta investigación se aborda la discapacidad visual y auditiva.

• Discapacidad visual

La gran mayoría de personas adquiere información a través de los ojos; ello implica que la visión es un sentido muy importante para nuestros conocimientos y desempeños. En este contexto, Pérez y Vega (como se citaron en Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019a) señalan que la discapacidad visual, es cuando algunas personas tienen dificultades para realizar actividades de su vida diaria, y nace a partir de la

relación entre este problema por un desgaste o pérdida de funciones visuales y las restricciones de los espacios donde se desenvuelve la persona.

Es así como las personas con discapacidad visual utilizan por compensación otro sistema como el propioceptivo para adecuarse al entorno, y otros sentidos como el auditivo y táctil para recoger información.

Se selecciona la clasificación de Barraga (como citó la Asociación Discapacidad Visual D.O.C.E, 2016) por considerar aspectos y características educacionales.

- Ceguera: implica la carencia del sentido auditivo. La persona puede ver con dificultad y percibe el objeto desde una distancia muy corta. Tiene impedimento para hacer tareas visuales.
- Discapacidad visual profunda: la persona tiene impedimentos para efectuar trabajos visuales gruesas y las que demandan visión de referencia o a detalle.
- Discapacidad visual severa: hay probabilidad de realizar las tareas visuales con equivocaciones, omisiones, faltas, etc. Además, la persona requiere adecuaciones de tiempo, ayudas y adaptaciones.
- Discapacidad visual moderada: es cuando la persona puede realizar tareas visuales con apoyos especiales, como una iluminación adecuada.

La inclusión del estudiante con discapacidad visual depende en gran medida del contexto físico y social en el cual se desenvuelve. Para los aprendizajes básicos que permitan un óptimo desarrollo de los estudiantes con discapacidad visual, es trascendental su máxima autonomía y una comunicación efectiva permanente, explicando lo que ocurre de diferentes formas.

En el contexto del colegio y aula, se deben implementar los recursos, medidas y apoyos necesarios para que los escolares con discapacidad visual aprendan en condiciones de igualdad, minimizando las “barreras”. De esta manera, su discapacidad tendrá menor impacto en su proceso de aprendizaje. De igual manera, se deben diseñar y adaptar espacios, materiales y métodos para lograrlas competencias, y trabajar el aprestamiento táctil —desarrollo de la coordinación y motricidad fina— como antesala de la lectoescritura en el sistema Braille.

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019a) plantea que, para atender a un estudiante con discapacidad visual, se deben adaptar y seleccionar los apoyos específicos para el estudiante, por ejemplo, ayudas ópticas para tener acceso a la información gráfica, mapas en altorrelieve, textos adaptados, así como el ambiente.

Actualmente existen tecnologías que permiten que los estudiantes con discapacidad visual puedan acceder oportunamente a la información y participar en los aprendizajes, por ejemplo, los circuitos cerrados de TV, magnificadores, programas de voz, software de lectura de pantalla, entre otras.

La figura del docente es importante en la educación del estudiante con discapacidad visual, pues debe favorecer su desarrollo integral en especial su interacción con los integrantes de la comunidad educativa, entre ellos con sus pares.

- **Discapacidad auditiva**

La persona con discapacidad auditiva, según su tipo y grado de pérdida auditiva, tiene dificultad para percibir los sonidos del entorno que inciden en su acceso al lenguaje y la comunicación, en menor o mayor medida, siendo esto la

principal barrera para interactuar en su entorno. Además, se presenta la barrera social, que se construye al restringirle los medios y recursos que facilitan la comunicación en su entorno. En ese sentido, Nwadinobi (2019) puntualiza que “la discapacidad auditiva es una condición que afecta el funcionamiento normal del niño. La condición impide su logro educativo sin importar el grado de impedimento” (p. 9).

Es importante comprender la heterogeneidad de las personas con pérdida auditiva, ya que depende de la magnitud de esta pérdida para que pueda desarrollar los diferentes tipos de comunicación y niveles de lenguaje, para tener acceso a la información de todo aquello que lo rodea.

La clasificación de la discapacidad auditiva se puede dar de acuerdo con la localización de la lesión, según afecte a uno o ambos oídos, según la etiología, el instante de aparición y el nivel de pérdida auditiva. Consideramos las dos últimas clasificaciones de De Galicia (2019) para poder comprender el desarrollo educativo y lingüístico del estudiante que tiene esta discapacidad.

1. De acuerdo con el momento de aparición
 - Hipoacusia prelocutiva: la ausencia de la audición se presenta antes de la aparición de la lengua oral.
 - Hipoacusia poslocutiva: la ausencia de la audición se da después de la aparición de la lengua oral. La persona que la padece puede presentar variaciones en la comunicación.
2. De acuerdo con el nivel de pérdida auditiva: el nivel de audición se mide en decibelios (dB), lo cual permite identificar la audición normal o con pérdida. De acuerdo con Bureau Internacional D’Audiophonologie (como

se citó en De Galicia, 2019), los grados de pérdida auditiva son los siguientes:

- Audición normal: la persona puede oír sonidos inferiores a los 20 dB de intensidad.
- Pérdida leve: la persona oye sonidos de entre 20 y 40 dB de intensidad. Puede presentar dificultades para escuchar el habla en ambientes ruidosos.
- Pérdida media o moderada: la persona requiere ayuda técnica para mejorar el sonido. La pérdida es de entre 41 y 70 dB.
- Pérdida severa: la persona requiere ayuda técnica para participar y escuchar una conversación. Si fuese un niño, no puede adquirir la lengua oral de forma espontánea. La pérdida está entre 71 y 90 dB.
- Pérdida profunda: requiere un sistema alternativo de comunicación, como la lengua de señas. La pérdida es de más de 90 dB y no hay percepción de la lengua a través del oído.
- Pérdida auditiva total: no hay audición. La pérdida es de 120 dB.

Por todo ello, quienes son sordos profundos y se comunican en lengua de señas tendrían acceso a la información por este medio y se comunicarían en diferentes ámbitos mediante un intérprete de lengua de señas. Además, están quienes tienen restos auditivos que les permiten acceder al lenguaje oral, en tanto se comunican preferentemente de forma hablada y, para el pleno ejercicio de sus derechos, no requieren a un intérprete.

Para una atención de calidad en el contexto educativo, se debe considerar una comprensión y discriminación auditiva satisfactoria de los estudiantes. Para ello, las aulas deben ubicarse lejos de los ruidos externos, y el estudiante debe

estar cerca y frente a la educadora para que tenga información visual de lo que acontece en el espacio. También se debe mantener el aula bien iluminada, favoreciendo la discriminación visual; usar un material de apoyo visual en paredes que guíen los horarios y actividades de trabajo —la vista es el canal alternativo que la persona con discapacidad auditiva usa para tener acceso a la información—; y ubicar y mantener fotografías, láminas o dibujos con lengua de señas y alfabeto manual en el aula. Asimismo, se pueden usar equipos de amplificación de sonidos, si es necesario.

Para informar sobre los cambios de las actividades y situaciones de emergencia, es importante contar con timbres de luz. En cuanto al trabajo con los padres de familia del aula inclusiva, se pueden promover sesiones de sensibilización con diferentes formatos —charlas, videos, cartillas, etc.— para destacar la diversidad como un derecho y valor que contribuye en el proceso educativo, derribando mitos limitantes en diferentes situaciones escolares.

En pro de vencer las barreras de acceso, se deben plantear alternativas de comunicación a los estudiantes oyentes y propiciar el uso de estrategias personales para que se comuniquen con sus compañeros con pérdida auditiva.

De otro lado, es necesario evaluar las demandas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en los colegios con el propósito de aplicar las adaptaciones necesarias. A su vez, las instituciones educativas tienen que autoevaluarse para responder adecuadamente a las exigencias educativas de los estudiantes. La actitud del docente es fundamental, pues repercute en el éxito o fracaso del estudiante con o sin discapacidad.

d. Trastornos del espectro autista

La *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5* (2014) refiere que es un trastorno del neurodesarrollo, caracterizado por manifestar deficiencias de patrones restrictivos y repetitivos de conductas, de comunicación e interacción social en diversos contextos, así como en actividades e intereses (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). En esa línea, Lay y Anguiano (2018) consideran que el autismo es una característica de nacimiento, sus manifestaciones principales están relacionadas al área de comunicación, social, y sensorial, además exteriorizan patrones de conductas repetitivas, restringidas y estereotipadas. También pueden presentar trastornos de sueño, agresiones, autoagresiones, ingesta de alimentos selectivos, rabietas, entre otros.

Merino y García (2016), señalan que los estudiantes durante la adolescencia pueden tener problemas de depresión, ansiedad, Trastornos como Déficit de Atención e Hiperactividad u Obsesivo Compulsivo o presentar alteraciones neurológicas.

Suele manifestarse antes de los tres años de edad y a medida que va creciendo la persona, estas características van variando, siendo estas distintas en cada individuo, es por esta razón que se le denomina espectro autista.

En esta definición se aprecian con más claridad las características del espectro autista, que afectan varias áreas del desarrollo, principalmente social, de lenguaje y comunicación, que son áreas que permiten la interacción, experiencias sociales básicas, y el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y comunicativas. Por ello, el proceso evolutivo sufre un deterioro considerable que provoca dificultades en las interacciones con los pares, y en la inclusión a la

sociedad y educación. Los niveles de gravedad del Trastorno de Espectro Autista se especifican en la Tabla 1.

Tabla 1

Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuestas mínimas a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales solo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los cambios. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal o no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i> ; inicio limitado de interacciones sociales y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en la interacción social. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

Fuente: DSM 5

A continuación, algunas consideraciones para tener en cuenta en cuanto a la educación inclusiva de los estudiantes con TEA:

El ambiente: debe ser organizado —un lugar y un momento para cada cosa—, estructurado, predecible —comunicarles cómo van a suceder las cosas y qué se espera de ellos—, facilitador de aprendizajes —aprovechar y fomentar aprendizajes en momentos o situaciones cotidianas—.

Materiales y recursos: se deben seleccionar objetos que faciliten la interacción social, comunicación, comprensión, aprendizaje, imitación y juego simbólico. También se debe recurrir a material visual, como láminas.

El juego como mediador: en este caso se le enseña a jugar e interactuar mediante el juego, brindándole los apoyos necesarios.

El docente: es la persona que estudia o consulta sobre el autismo para brindar la atención oportuna de acuerdo con las características del estudiante. Por eso es importante que sea buen observador, que sepa interactuar socialmente, que sea empático y tolerante, y que pueda adecuarse a su ritmo y capacidades de comprensión.

Asimismo, Merino y García (2016) mencionan que es importante proporcionarle un sistema de comunicación de acuerdo con sus características y posibilidades, que le permitan relacionarse con el entorno. Para ello, sugiere emplear apoyos visuales, como las claves visuales —paneles informativos, de peticiones, planificadores de acción, de reguladores de turno, menú escolar, libreta que va y viene con la familia—, que permiten anticipar todo aquello que acontece en las actividades escolares. A su vez, es necesario desarrollar estrategias de sensibilización orientadas a la comunidad educativa, principalmente para que los estudiantes regulares del grupo de clase

comprendan, sean sensibles y acepten las situaciones que se puedan generar con el estudiante con TEA.

Cabe mencionar que también se debe hacer un trabajo compartido con los padres de familia o adultos responsables de los estudiantes con TEA, partiendo de tres aspectos importantes: el desarrollo de talleres de sensibilización, en los que se informe de manera específica sobre la discapacidad que tenga el estudiante; la entrega de orientaciones pedagógicas, en las que se brinden pautas para la crianza del menor y la forma de reforzar las tareas escolares para el desarrollo de conductas y vínculos, propiciando trabajos colaborativos. Asimismo, brindar contención emocional a los padres, más aún si sienten inseguridad de la inclusión de sus hijos.

Las personas somos diversas y, en ese contexto, cada uno de los individuos con discapacidad es única y singular, presenta características, necesidades, potencialidades, y su desarrollo es variado y propio de su integralidad. Por ello, es fundamental considerar estos aspectos para desarrollar una buena educación inclusiva y equitativa.

De otro lado, es necesario evaluar las demandas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas con el propósito de aplicar los ajustes pertinentes. A su vez, las instituciones educativas tienen que autoevaluarse para adecuarse para responder de forma oportuna y pertinente a las demandas educativas de los estudiantes. La actitud del docente es fundamental, pues repercute en el éxito o fracaso del estudiante con o sin discapacidad.

2.2.1.3 Historia de la discapacidad: principales modelos.

A lo largo de la historia, se han podido conocer diferentes puntos de vista⁶, sobre el escenario de las personas con discapacidad. Al respecto, Salmón y Bregaglio (2015) presentan diferentes tratamientos hacia las personas con discapacidad en un recorrido histórico descrito en tres paradigmas que se precisan a continuación:

a. Modelo de prescindencia o tradicional

La persona con discapacidad, por sus limitaciones, es vista como resultado de un castigo por las faltas cometidas. Bajo esa concepción, se piensa que la persona con discapacidad no tiene posibilidades de contribuir en la comunidad y, por tanto, debe ser separada. Este modelo considera dos submodelos.

- El submodelo eugenésico, que se remonta a la Edad Antigua Clásica. Este señala que el origen de la discapacidad poseía un sentido religioso en Grecia, como consecuencia de los pecados de los padres. En Roma, era una advertencia del rompimiento de la alianza con los dioses. Las personas con discapacidad no tenían derecho a vivir plenamente, por tanto, practicaban la eugenesia, específicamente el infanticidio.
- El submodelo de marginación data de la Edad Media, fue influenciado por la Iglesia, que condena el infanticidio, pero a la vez las personas con discapacidad, considerados endemoniados son rechazadas y perseguidas por autoridades religiosas y civiles. Fueron confundidas con herejes, brujas, locos, delincuentes, prostitutas y vagos. Además, fueron consideradas como maleficios o advertencia de algún peligro. Las personas son aceptadas con resignación, ya que su situación es

irreversible, pero la comunidad las excluye, margina y desprecia. Son consideradas como personas de menor valor, que no tienen capacidades para ser autónomas. Para subsistir, fueron utilizadas como objetos de diversión o mendicidad.

b. Modelo rehabilitador o médico

Surgió con la Segunda Guerra Mundial en el siglo XX. Las causas de la discapacidad, explicada desde la filosofía de este modelo, se centran en el déficit o limitación que tienen las personas, y que tiene que ser tratado. Se busca que, por medio de la rehabilitación psíquica, física o sensorial, recuperen las funciones perdidas, las sustituyan o las curen. A partir de ello, se crearon centros de rehabilitación, talleres protegidos, centros de atención educativa especial o instituciones residenciales para las personas con discapacidad, con el propósito de rehabilitar sus funciones para que sean personas comunes y normales en la sociedad.

Por tanto, este paradigma alude a que la discapacidad es parte de una característica de la persona, centrada en la limitación, deficiencia y dificultades, considerada como persona pasiva y que, con el apoyo de las disciplinas médicas —como el especialista en rehabilitación, médicos, enfermeros, docentes en educación, entre otros profesionales—, le permite mejorar las funciones de sus destrezas, normalizando su inserción a la sociedad.

c. Modelo social

Este modelo surgió alrededor de la década del setenta. Fue promovido por las personas con discapacidad, quienes organizaron y participaron en movimientos sociales en Estados Unidos de América para modificar la

concepción de la sociedad y ser tratadas con los mismos derechos para desarrollarse igual que las demás personas sin discapacidad.

El planteamiento de este modelo es que el problema de la discapacidad no aparece de la carencia de la persona, sino de un concepto social. Se señala que nace de las deficiencias de la sociedad y de los entornos que impiden que las personas participen en la sociedad de manera plena. Por tanto, las causas de la discapacidad se dan por barreras en los entornos sociales, que son los obstáculos o deficiencias de la sociedad, como la falta de accesibilidad a la educación, a los espacios, de consulta, participación, comportamientos negativos, entre otros, que la sociedad debe identificar para minimizar, compensar o eliminar.

Así como en la inclusión social predomina la no segregación y prevalece la accesibilidad universal, el modelo social está establecido en la igualdad, en el valor de la dignidad humana y libertad de cada persona, con el propósito de eliminar las barreras para una participación plena.

d. Modelo biopsicosocial

Por otro lado, George Engle creó el modelo biopsicosocial establecido en el enfoque de derechos, que se desarrolla desde la perspectiva del estilo de vida, de la participación de la familia, la comunidad y los apoyos que requieren las personas con discapacidad para su autogestión e independencia. Penney (como se citó en Petasis, 2019) señala que el modelo biopsicosocial articula elementos de los modelos médico y social; acepta como componentes influyentes la discriminación por discapacidad, los componentes sociales negativos y las deficiencias de cada persona.

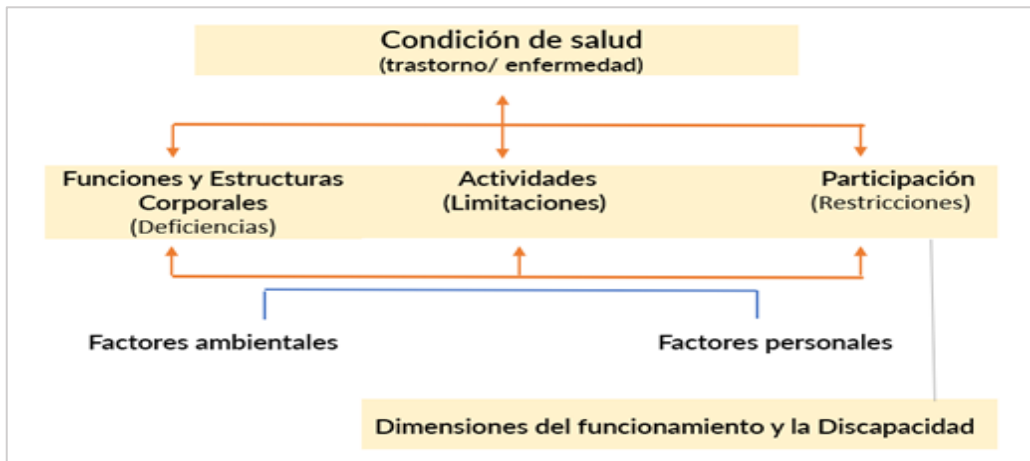
Por tanto, se trata de un modelo holístico con dos dimensiones: una relacionada con el cuerpo de la persona que requiere las intervenciones médicas y su rehabilitación; y la otra dimensión relacionada con el fenómeno social de suprimir los obstáculos para la intervención plena de la persona con discapacidad.

Asimismo, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) de la OMS (2011a) establece un marco conceptual que pone énfasis en la salud y que permite la mejor comprensión del funcionamiento, discapacidad y salud, con un lenguaje estandarizado para una clasificación universal. Dicha clasificación describe la discapacidad y el funcionamiento, integrando las premisas que aborda el modelo biopsicosocial, desde la psicología, la biología y lo social. Además, explica el funcionamiento de la persona con discapacidad en relación con los componentes contextuales que reprimen su intervención en la sociedad (como se citó en Moreno et al., 2017). Igualmente, la discapacidad está descrita de forma más inclusiva, considerando criterios como contexto, cultura y diferencias que se puedan dar a lo largo de la vida.

En la siguiente figura 2, se puede apreciar la integración de los tres componentes de la CIF, deficiencias, limitaciones y restricciones, en relación con la definición de funcionamiento y discapacidad, considerando los factores de salud y los ambientales.

Figura 2

Interacciones de los componentes de la CIF



Fuente: Organización Mundial de la Salud, 2011a.

d. Modelo de derechos humanos

A partir de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) surge el modelo de los derechos humanos de la discapacidad, basado en el modelo social y médico. Al respecto, Degener (2016) destaca el valor y respeto hacia las personas y sus particularidades médicas. También coloca la dificultad en la sociedad, no en la persona.

El modelo de derechos humanos valora al ser humano, y rescata todos sus derechos como la protección ciudadana, social, político, cultural y económico equitativamente sin discriminación y oportunidades de forma individual o grupal, aceptándolos y valorándolos como seres únicos. El problema no se centra en la persona sino, por el contrario, en la sociedad discriminadora que deniega la accesibilidad y eliminación de barreras para una sociedad inclusiva.

Los estudiantes sin discapacidad de las instituciones educativas aún faltan reconocer que los estudiantes con discapacidad tienen los mismos derechos fundamentales que ellos.

Degener (2016) define que la discapacidad es una construcción social, ya que se da a partir de la interacción con las barreras sociales. Este enfoque mejora el modelo social de discapacidad y podría ser la base para la creación de una legislación.

Finalmente, como consecuencia de las exigencias de las personas con discapacidad, la perspectiva social ha sido cambiante, pues ha pasado de un modelo asistencialista a uno de derechos que acepta la variedad de los individuos ante las condiciones de vida, autonomía, libertad, inclusión y la esencia del valor, reconociendo los derechos de las personas con discapacidad para una existencia plena.

2.2.1.4 Enfoques educativos en la atención a los estudiantes con discapacidad.

Al principio de la historia de las personas con discapacidad, los enfoques educativos fueron poco flexibles, con ambientes limitantes y restringidos, excluyentes y separatistas con personas o estudiantes con las mismas características y diagnósticos. En tales circunstancias, estos colectivos fueron vistas como reprimenda para los padres y con lástima por sus deficiencias.

Por otro lado, luego de la lucha de los movimientos sociales de las personas con discapacidad y sus familiares, se logró incorporar en los documentos internacionales para hacer efectivos sus derechos y deberes, como a todo ciudadano. Uno de los derechos es tener una educación oportuna y de alto nivel del mismo modo que los demás.

Este derecho es reconocido en diferentes documentos internacionales y nacionales, como en el Comentario General N° 4 (2016) del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (ONU,

2016). En él se señala que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva en todo proceso educativo, sin discriminación, sobre una base de igualdad, con oportunidades, las cuales deben ser garantizadas para este colectivo, siendo obligatoria, gratuita y de calidad. Considerando la atención a la diversidad, la mejor forma de garantizar la educación inclusiva es incluyendo a todos los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas regulares.

Asimismo, en septiembre de 2015, los Estados miembros de la ONU— entre ellos, el Perú— firmaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015-2030. En ellos se concibe la necesidad de contar con una educación inclusiva. En el Objetivo 4 se menciona específicamente “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, s. f.). Es así como se reafirma lograr una educación inclusiva, con acceso igualitario y equidad para todos los estudiantes.

Pensar la enseñanza como un derecho humano implica que los Estados cumplan con los cuatro parámetros expuestos por el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, como disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Estas características están interrelacionadas y, al ser implementadas, se logra una buena educación, oportuna y pertinente para todos los estudiantes.

La educación para las personas con discapacidad evoluciona desde la exclusión, pasando por una atención educativa especial y separada hacia el modelo inclusivo como un derecho humano fundamental.

Al respecto, el Estado Peruano señala en la Ley General N° 29973 de 2012 que “la persona con discapacidad tiene derecho a recibir una educación de

calidad, con enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades, en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades” (p. 18). Es así como las instituciones educativas hacen efectivo el enfoque inclusivo como parte de los enfoques transversales, al implementar el Currículo Nacional de Educación Básica, aprobado en 2016. Por otro lado, es importante conocer la definición de la persona con discapacidad que interactúa en el contexto educativo, según la Ley General de 2012, es aquel que presenta una o varias carencias sensoriales, mentales, intelectuales o físicas permanentemente que, al relacionarse con restricciones u obstáculos en su entorno, se ve imposibilitada de ejercer sus derechos en igualdad de condiciones que los demás para una inclusión efectiva.

El concepto destaca que las barreras son los factores que imposibilitan que las personas con discapacidad tengan una educación efectiva e inclusiva que contribuya a dominar la desigualdad y discriminación.

Actualmente existen escuelas que incumplen y violan las normativas negando el derecho a una educación integral a las personas con discapacidad, con “escaso nivel de participación [...], que se reproducen condiciones de exclusión y un círculo vicioso de enseñanza con bajo nivel de expectativas” (Broitman et al., como se citaron en Cobeñas, 2020, p. 76). Esta es un modelo de escolarización para las personas con discapacidad, además de la segregación e integración, que resultan discriminatorias.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se describe que, los estudiantes con discapacidad puedan ejercer el derecho a la educación, es necesario que todos los colegios sean inclusivos, valoren y respeten la dignidad inherente del estudiante, promuevan su participación

integral, reconozcan la diversidad, eliminen los obstáculos de aprendizaje, etc. Por tanto, la educación inclusiva asegura que se cumpla el derecho a la educación.

De esta manera las instituciones educativas han adoptado uno de estos enfoques para enseñar a los estudiantes con discapacidad.

a. Primer enfoque: la exclusión

Las instituciones educativas niegan, de forma directa o indirecta, el acceso y participación en la educación a los estudiantes con discapacidad. Por tanto, existe una desigualdad social para este colectivo de estudiantes. Esta idea se fortalece con el informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013a): “La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes” (pp. 3-4).

La escuela excluye a los estudiantes con discapacidad, y refleja una actitud discriminatoria y de rechazo. Muchos de los actores educativos señalan que ellos no pueden aprender por la deficiencia que presentan, por lo que no es posible darles una educación sin haberles brindado la oportunidad de participar en el proceso de aprendizaje con los recursos, apoyos y estrategias que requieren.

b. Segundo enfoque: la segregación

En este sistema, los estudiantes con discapacidad estudian en centros de educación especial preparados para desarrollar actividades educativas de acuerdo a las deficiencias, aislados de los estudiantes sin discapacidad, en

desventaja para acceder al único currículo del sistema educativo y a participar de sus derechos.

Al respecto, Barak (2019) puntualiza que en la Edad Media existían refugios o residencias para personas con discapacidad moderada, severa o difícil en Europa, manejados por la Iglesia y basados en el enfoque filantrópico. Para el estudio temático, “la segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial” (p. 4).

Muchas de estas instituciones o centros de educación especial son creados para estudiantes con un solo tipo de deficiencia: son los llamados centros de educación “especializados”. En estos centros, los estudiantes con discapacidad son seleccionados y ubicados en espacios según su diagnóstico, nivel y grado de deficiencia. Además de ser etiquetados, se adoptan métodos de aprendizaje considerando su diagnóstico. Por otro lado, el modelo establece que las dificultades de aprendizaje se encuentran en ellos y no en el contexto escolar, como la flexibilidad del currículo o los apoyos que requieran.

c. Tercer enfoque: la integración

Se inicia cuando los estudiantes con discapacidad ingresan a las instituciones educativas regulares, siempre y cuando se adapten a los requerimientos y demandas de este entorno escolar. Al respecto, el Estudio Temático puntualiza que “la integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente” (p. 4).

En ese sentido, los estudiantes con discapacidad tenían que adecuarse a la metodología, materiales, ritmo de enseñanza, instalaciones y entornos de la institución educativa, entre otros aspectos, para lograr sus aprendizajes. Este modelo permite el ingreso de los estudiantes a las instituciones educativas ordinarias, pero deja de lado o no considera las necesidades y características del estudiante para ofrecer una respuesta educativa pertinente.

d. Cuarto enfoque: la inclusión

Las instituciones educativas albergan a estudiantes diversos. Esta diversidad no siempre ha sido vista como un valor. La inclusión surge para dar respuesta a la variedad de estudiantes, lo cual implica el cambio del sistema educativo con el objetivo de que los estudiantes participen con igualdad de oportunidades y equitativamente, es decir, sin distinción.

Según el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), “el derecho a la educación inclusiva abarca una transformación en la cultura, política y práctica en todos los entornos educativos [...], reconocer la diversidad, promover la participación y superación de barreras para el aprendizaje” (Naciones Unidas, 2016, p. 3). Por otro lado, Slee alude a que la “educación inclusiva promueve sociedades inclusivas, en las que las personas pueden convivir y se celebra la diversidad. Es un prerrequisito para la educación en y para la democracia, basado en la justicia y equidad” (como se citó en la UNESCO, 2020, p. 18).

En este orden de ideas, Rodino (2015) establece que la neurociencia y la ciencia de la cognición han demostrado que todos los individuos tienen la capacidad y posibilidad de aprender. Para ello, se debe asegurar la igualdad de condiciones como un “derecho a aprender”. Ello asienta que la inclusión es un

proceso que debe considerar la diversidad cognitiva, cultural, funcional y necesidades de los estudiantes para eliminar las barreras, lo cual involucra los cambios en los métodos, materiales, entornos, estrategias y experiencias de aprendizaje que permitan la participación de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad.

Christodoulou et al. (2017), sostienen que la inclusión segura es cuando el niño con discapacidad conserva y enriquece sus propias características, pero a la vez mejora sus aprendizajes. Simultáneamente, los niños sin discapacidad comprenden y mejoran sus percepciones y valores en relación con la diversidad de las otras personas. Es así como tanto los niños con y sin discapacidad obtienen beneficios académicos y sociales en un ambiente de cooperación e interrelación, promoviendo el valor social.

Cortés et al. (2018), destacan que la inclusión permite un cambio organizacional dinámico de los espacios escolares, mobiliarios y cambios metodológicos que favorezcan a todos los estudiantes, de manera que sean flexibles y pertinentes. Por otro lado, Hunt señala tres puntos esenciales que garantizan la educación inclusiva a las personas con discapacidad: “la no discriminación, el rechazo cero y las adaptaciones razonables” (como se citó en la UNESCO, 2020, p. 35).

La educación es una columna fundamental para el desarrollo de un país en el que no exista discriminación, restricción o exclusión, que afecta principalmente a las minorías —discapacidad, etnia, pobreza, género, social, religión, etc.—, transformando la igualdad entre las personas y reconociendo que la educación es un derecho libre ante cualquier situación. En ese sentido, la educación inclusiva permite que los estudiantes participen sin ninguna

discriminación, en iguales condiciones y con equidad, con las adecuaciones, adaptaciones y apoyos específicos que requieran.

La educación inclusiva implica el cambio estructural del sistema educativo para eliminar los obstáculos que restringen el acceso, aprendizaje e intervención de los estudiantes, así como brindar atención a los más vulnerables. Respetar las condiciones sociales, personales o culturales, incluyendo los ritmos o condiciones especiales de aprendizaje del estudiante, pues no se trata de que todos aprendan lo mismo ni de la misma manera, sino de acuerdo con sus habilidades y potencialidades, además de que participen en todas las actividades de la escuela e interactúen con todos sus integrantes.

La UNESCO (2018) señala que la inclusión no solo es que los estudiantes tengan acceso a la educación, sino que se promuevan espacios de aprendizaje y participación de calidad para su permanencia y promoción de logros, alcanzando una trayectoria exitosa.

Al respecto, la labor del docente es esencial para el desarrollo de competencias de los estudiantes, porque son parte integral de la inclusión, tanto en la formación de la identidad del estudiante como por su papel en la inclusión considerando el modelo social.

Como afirma Cornejo (2017), para una educación pertinente y apropiada, la docente de aula tiene que conocer a cada estudiante y sus diferencias particulares, ya que cada uno es un ser único e irrepetible. El propósito debe ser adaptar las tecnologías y metodologías, así como seleccionar los apoyos del entorno escolar y familiares. Continuando con el planteamiento anterior, Tanyi (2016) considera que los maestros requieren un programa para mejorar sus

capacidades en la atención a la diversidad de estudiantes, con la finalidad de aplicar las adaptaciones y que la inclusión educativa sea efectiva.

Desde esta mirada, los docentes asumen la responsabilidad de atender a los estudiantes; ello significa considerar la diversidad de pensamientos, ideas, emociones, capacidades, culturas, etc. de los estudiantes que hay en las aulas para maximizar la accesibilidad, eliminar las dificultades y responder a las necesidades de aprendizaje. En ese sentido, para dar oportunidad de aprendizaje a todos los estudiantes, es necesario considerar el marco del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este se desarrolla a partir del Diseño Universal, que considera la diversidad como norma, que se aplica en un primer momento en la arquitectura, diseño, y elaboración de productos y servicios. Posteriormente, ingresa al campo educativo haciendo uso de los materiales y recursos tecnológicos (Espada, Gallego y González, 2019).

El DUA, según Alba (2016), es un conjunto de principios que se interrelacionan para dar respuesta a la variabilidad de todos los estudiantes, favoreciendo la educación inclusiva con un currículo flexible. Se basa en la neurociencia, la tecnología de apoyo y de la información (TIC), la investigación y el aprendizaje cognitivo. Este modelo dinámico plantea los siguientes tres principios esenciales:

- Proporcionar múltiples medios o formas de implicación: está relacionado con las redes cerebrales concernientes al proceso emocional y afectivo, el “porqué” del aprendizaje.
- Proporcionar múltiples medios y formas de representación: está relacionado con las redes cerebrales concernientes a la percepción de la información, el “qué” del aprendizaje.

- Proporcionar múltiples medios de acción y expresión: está relacionado con las redes estratégicas cerebrales concernientes a las acciones para el logro y expresión del aprendizaje, el “cómo” del aprendizaje.

Al utilizar el DUA en la programación, en la ejecución y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permite crear espacios, materiales, métodos, evaluación y mobiliario flexibles para compensar las demandas de los estudiantes diversos otorgándole lo que requiere y corresponde. Su implementación permite identificar y superar las barreras en los estudiantes, y proporcionarles apoyos, andamiajes y diferentes posibilidades de aprendizaje.

En este sentido se comprende el currículo adaptable para la convivencia y la atención a la diversidad de estudiantes, implica el desarrollo pedagógico y curricular, es decir, las prácticas pedagógicas coherentes con una convivencia escolar democrática, pacífica e inclusiva; significa que la comunidad escolar debe aceptar la discapacidad no como una enfermedad o condición de la persona, sino como la limitación que se pone al derecho de los demás de ser también educados en igualdad de oportunidades. En ese sentido, se deben unir esfuerzos de toda la comunidad educativa, equipos interdisciplinarios y familias que apunten a suprimir los obstáculos del acceso, aprendizaje e intervención de los estudiantes en todo el ámbito escolar.

En el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) se establecen enfoques transversales que son expresados en valores y actitudes, y que aportan a la convivencia escolar: enfoque de derechos; inclusivo o de atención a la diversidad; intercultural; de igualdad de género; ambiental, búsqueda de la excelencia y de orientación al bien común. Estos reconocen a la génesis educativa señalados en la Ley General de Educación, orientan la planificación de los instrumentos de gestión y actividades pedagógicas.

Asimismo, en la implementación de la tutoría se busca evitar situaciones de riesgo que violan sus derechos. El profesor de aula asume la tarea de tutor mediante un “acompañamiento socioafectivo a los estudiantes de manera permanente durante el proceso educativo para el logro de sus aprendizajes, la toma de decisiones responsables y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos” (MINEDU, 2016, p. 99). Asimismo, la tutoría se lleva a cabo en un clima de respeto, empatía y un ambiente seguro a través de la tutoría individual, grupal o el trabajo con las familias para promover la convivencia entre los diferentes actores.

Herrera y Ortiz (2018) destacan que “el desarrollo curricular y la atención a la diversidad de los estudiantes constituyen uno de los grandes pilares donde asentar la convivencia escolar” (p. 66). De la misma manera, Muntaner (2017) sustenta que “el currículo inclusivo debe lograr los objetivos marcados con todos los alumnos [...]. Ha de ser flexible y abierto, pero a la vez riguroso y significativo para cumplir adecuadamente sus funciones” (p. 67). Por lo tanto, existen vínculos sustanciales entre la calidad de la convivencia escolar, la inclusión de los estudiantes y el logro de los aprendizajes, considerando que la implementación del currículo común y única para la educación básica garantiza la igualdad de oportunidades para los estudiantes que deben acceder a las instituciones educativas, en las que se potencien sus competencias.

La UNESCO dio aportes generales para un currículo inclusiva, la cual debe estructurarse para que todos accedan a ella, un currículo flexible para atender las necesidades y formas de aprendizajes, y enfatizar los desempeños relevantes para los estudiantes. Debe tener niveles básicos de competencia y

debe evaluarse para que todos experimenten sus progresos (Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019b).

En relación con el modelo de aprendizaje inclusivo, será importante desarrollar un trabajo reflexivo en las escuelas acerca del “modelo social”, nuevo paradigma que política, social y legalmente implica la atención educativa sin discriminación a los estudiantes más vulnerables.

Básicamente es en el aula de clases donde se debe poner especial atención en la convivencia escolar y la diversidad, pues en ella ocurren las interacciones entre los docentes y estudiantes para el desarrollo de actividades escolares. Allí se aprecia la flexibilidad del currículum escolar, la formación y actitud docente para la inclusión, y demostraciones del comienzo de sostenibilidad, eficiencia y calidad en las capacidades de los estudiantes.

Las competencias se convierten en factores claves que propician toda la formación o desarrollo de habilidades en relación con el entorno. Estas competencias que involucran el saber —saber hacer, saber ser y saber convivir— permiten adoptar capacidades para desenvolverse, expresando conocimientos, actitudes e interrelaciones con los demás. Como se sabe, el docente, en su rol de pedagogo y mediador de aprendizajes, es quien planificará, ejecutará y evaluará el desarrollo de estas competencias en el tiempo previsto, y será quien ejecute acciones de mejora para el logro o éxito de estas competencias de donde se emana transversalmente la convivencia escolar en atención a la pluralidad de estudiantes.

El rol de los maestros ha pasado de ser de trasmisor de contenidos a un mediador debido a la amplia información que adquieren los estudiantes gracias a las nuevas tecnologías. Quizás su rol va más allá, es decir, el docente se

convierte en modelo de acciones y actitudes para desenvolverse en la vida cotidiana. Por ello, para una buena convivencia escolar, es imprescindible que el docente asuma un rol mediador en un espacio democrático, participativo e inclusivo, con predisposición a la heterogeneidad e interculturalidad, que significa educar en actitudes y valores para la diversidad, a pesar de los acelerados cambios sociales con los que se debe lidiar.

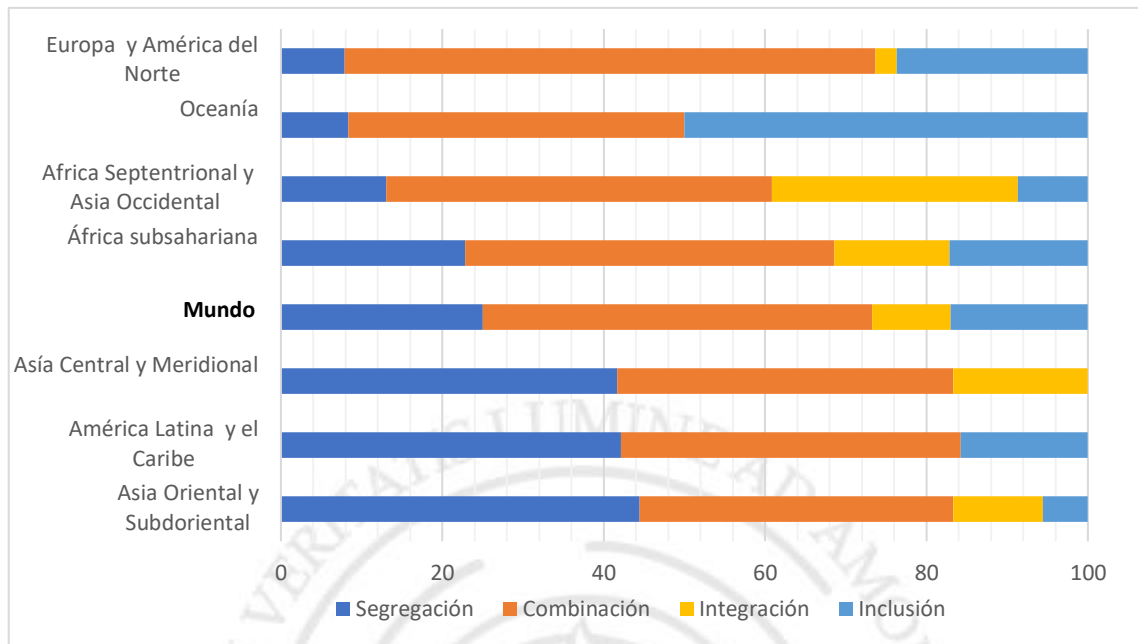
Los diferentes modelos de servicio de las escuelas han evolucionado, considerando el valor y los derechos que asisten a los estudiantes con discapacidad, brindándoles oportunidad, equidad y calidad de aprendizaje.

En este marco, en el Informe de seguimiento de la educación en el mundo, elaborado por la UNESCO (2020), se señala que los diferentes enfoques de atención a los estudiantes con discapacidad están presentes en el sistema educativo de los diferentes países, unos más que otros. Ello se debe a la apuesta de emitir leyes que propician la inclusión, pero estas conviven con leyes que promueven la educación especial, lo que no permite la implementación de una inclusión educativa efectiva en las instituciones de Educación Básica Regular.

Por otro lado, en el informe del Global Entrepreneurship Monitor (como se citó en la UNESCO, 2020) se señala que en el 25 % de países del mundo existe segregación. En el caso de los escolares con discapacidad grave, 48 % de los países combinan la atención en espacios separados. En tanto, 10 % de países prefieren implementar la integración y 17 % promueven la inclusión para los estudiantes con discapacidad. Este proceso se puede observar en Europa, América del Norte y Oceanía. Como se aprecia en la Figura 3, en América Latina y el Caribe, 42 % de países brindan atención con enfoques combinados y 16 % brindan atención en entornos inclusivos.

Figura 3

Distribución de los países por organización escolar de alumnos con discapacidad conforme a la legislación, por región, 2020



Fuente: GEM Report team analysis based on GEM Report Education Profiles.

Al respecto, es necesario destacar investigaciones llevadas a cabo en diferentes países en relación a los avances de las normas educativas referente a inclusión, en la que se considera a los estudiantes con discapacidad.

- En Italia se cerraron las escuelas de educación especial en 1977, dando paso a la inclusión de estudiantes con discapacidad (Ministerio de Educación, Universidades e Investigación de Italia, 2012, como se citó en UNESCO, 2020).
- En Portugal se aprobó un decreto de ley sobre educación inclusiva, que promueve la valoración de la diversidad, la no discriminación y equidad, así como una cultura escolar que responda a las necesidades de cada estudiante partiendo del currículo. Además, las escuelas deben contar con un equipo pluridisciplinario (Presidencia del Consejo de ministros de Portugal, 2018, como se citó en UNESCO, 2020).

Así como en Europa, también en América Latina se han logrado importantes avances en la implementación de la inclusión:

- Desde 2017, los estudiantes con discapacidad en Colombia asisten a escuelas ordinarias, con los ajustes y apoyos necesarios. Para ello, consideran los modos de aprendizaje (Perfiles Educativos del Informe GEM1, como se citó en la UNESCO, 2020).
- Arellano et al. (2019), después de una revisión bibliográfica del sistema educativo de México, determinaron que hubo un aumento de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, así como la actitud positiva de la comunidad educativa y la formación de los docentes de centros de educación regular en atención a la diversidad. A pesar de ello, persiste la brecha de atención a los estudiantes con discapacidad en las aulas.
- Desde que se publicó el Decreto 83 en 2015, Chile utiliza el marco del Diseño Universal de Aprendizaje para todos los estudiantes. En caso no se cubra las necesidades de aprendizaje, se aplican las adaptaciones de objetivos de aprendizaje o acceso (Mineduc, 2015).
- En el Perú se han emitido normativas a favor de la inclusión de los estudiantes con discapacidad, pero dicha inclusión está incompleta (Bregaglio y Constantino, 2021), es así como, en el DS 007-2021, se promueve la educación inclusiva en el sistema educativo, pero aún se contempla el servicio de los Centros de Educación Básica Especial para los escolares con discapacidad severa. Por otro lado, existen obstáculos para el ingreso, permanencia y conclusión de la trayectoria escolar de este colectivo.

De acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2019), los factores principales que restringen la educación inclusiva de los escolares con discapacidad en las II. EE. de EBR son la falta de formación y sensibilidad de los docentes, la entrega tardía de material adaptado y la falta de apoyo del equipo SAANEE.

2.2.2 Actitud hacia los estudiantes con discapacidad en el contexto educativo.

Las actitudes se establecen a lo largo de la vida y están relacionadas con las experiencias vividas en el pasado o presente, con los sentimientos, afectos y comportamientos sociales, como la discriminación, que coadyuvan a la formación de la persona. Esta conducta no permite que los integrantes de un colectivo tengan las mismas oportunidades.

Hoy en día, las actitudes hacia las personas con discapacidad adquieren gran relevancia. Se considera que las conductas hacia las personas con discapacidad son una variable decisiva en su desarrollo, así como en las posibilidades de inclusión en los diferentes espacios: familiar, educativo, social y laboral.

Al respecto, Rodríguez y Álvarez; Jenaro et al.; Rello, Puerta y González (como se citaron en Viquez et al. 2020) señalan que el mayor obstáculo para la inclusión de los estudiantes en condición de discapacidad en las escuelas, como factor principal, son las actitudes negativas de la comunidad educativa, que atribuye etiquetas como “antisociales”, “dependientes”, “anormales”, “inferiores” e “inestables” emocionalmente.

Los derechos humanos fundamentales son inherentes a todas las personas, por ende, para aquellas con discapacidad. Al respecto, la Convención de las Naciones Unidas garantizó en 2016 el derecho a la educación inclusiva a

las personas con discapacidad. Ello ha contribuido a una mejor disposición para la emisión de normativas educativas para la inclusión de este colectivo en las instituciones de las diferentes modalidades, de forma equitativa, oportuna y participativa,

A pesar de ello, aún se dan actitudes negativas de rechazo, incomodidad y múltiples formas de discriminación, así como barreras hacia las personas con discapacidad de algunos actores educativos, incluido los estudiantes. Ello vulnera los derechos de las personas con discapacidad, quienes por temor o miedo finalmente prefieren ser atendidos en centros de Educación Básica Especial.

A continuación, se aborda el concepto, la perspectiva tridimensional de la actitud y la actitud positiva o negativa frente a la discapacidad en el contexto escolar.

2.2.2.1 Concepto de actitud

Después de haber investigado y analizado las actitudes de las personas en diferentes situaciones y contextos, muchos autores han podido conceptualizarla. Para Triandis (como se citó en Polo y Heredia, 2020), la actitud es "una idea cargada de emoción que influye en nuestro comportamiento ante una situación social, lo que desencadena tres componentes: la emoción, o componente afectivo; la idea, o componente cognitivo; y un componente conductual, o predisposición a la acción" (p. 76). Asimismo, Coon (como se citó en Sotelo, 2016) señala que la actitud "es una mezcla de creencia y emoción que predispone a una persona a responder ante otras personas, objetos o instituciones de una forma positiva o negativa. Las actitudes resumen la experiencia previa y predicen o dirigen las acciones futuras" (p. 15). La actitud

es aprendida en la interacción de sus semejantes, observando o mirando el comportamiento de los demás como modelo, que se manifiesta mediante una conducta, la emoción o creencias habituales frente a una situación en particular, ya sea por una idea, objeto o frente a las personas. Se entiende, entonces, que las actitudes se construyen y organizan considerando ideas y emociones que nos predisponen o conllevan a expresar comportamientos específicos hacia los objetos.

Por otro lado, Arias et al. (2016) señalan que las actitudes se constatan a partir de la observación de las expresiones verbales o conductas de las personas. Son pensadas como mediadores entre las respuestas conductuales y los estímulos del entorno, que pueden ser objetos, situaciones, personas o animales.

Para la formación de la actitud, Sotelo (2016) establece que estas se pueden dar mediante los procesos esenciales del aprendizaje: mediante la observación o moldeamiento, cuando los niños imitan las actitudes de los padres o de las personas más cercanas a su contexto; o mediante el aprendizaje por condicionamiento, cuando la niña o el niño recibe reforzamiento —aplausos, gestos, palmadas en el hombro, etc.— desde temprana edad por una actitud aprobatoria o recibe castigo por una actitud desaprobatoria.

Además, señala que los grupos de pertenencia y medios informativos condiciona las actitudes de los niños, sean positivas o negativas, dando valor y cualidades a las situaciones, objetos y hechos. Supone que las personas actúan o reaccionan ante una persona, objeto o situación de acuerdo con su predisposición para ejercer una acción o respuesta. Siendo así, la predisposición que se tiene se configura en las experiencias vivencias de la persona, y en la

interacción dentro de su grupo familiar y escolar, para responder a una situación determinada. Esta habilidad mejora con la práctica y la experiencia, pues la actitud está cargada de emociones y valores culturales en relación con las interacciones de modo que el comportamiento es diverso.

El aumento de las emociones a las actitudes promueve la aprobación o rechazo, por ejemplo, la predisposición para la seguridad o peligro. Se puede decir que las emociones implicadas en la actitud perduran en el tiempo; sin embargo, estas actitudes pueden cambiar por razonamiento o influencia de otros. Asimismo, las actitudes se adquieren como resultado de diversas experiencias personales. Por tanto, la actitud es un proceso de aprendizaje dinámico y no estático, que cambia en función del contexto y los conocimientos adquiridos por el individuo.

Cabe mencionar que los valores, según Gómez (2017), son componentes sociales que se manifiestan con el actuar y verbalización del individuo, lo que le permite obtener conocimiento moral de sus decisiones y gradualmente desarrollar principios autónomos que le permiten participar en los diferentes escenarios de su vida. Los valores se adquieren en la experiencia a partir de modelos sociales. Además, se desarrollan, socializan y trasladan a los diferentes espacios sociales, académicos, culturales y familiares, punto significativo para sus competencias.

Para Govea (como se citó en Galván y García, 2017), las actitudes pueden presentarse de tres maneras: de forma favorable, neutra o positiva según el objeto de actitud; de forma neutra cuando el objeto de actitud no está relacionado consigo mismo y es percibido indiferentemente, por lo que puede ser modificado

en positivo o negativo; y de forma negativa o desfavorable cuando están en desacuerdo con el objeto de actitud.

Las actitudes favorables o positivas coadyuvan a la mejora de la persona y su relación con el contexto, mientras que las actitudes negativas disminuyen la capacidad de la persona para relacionarse consigo misma y con los demás. Por su parte, la actitud neutral permite que la persona analice desde diferentes puntos de vista para tomar una decisión; es aquí donde se evidencian los prejuicios o estereotipos de la influencia de nuestra familia, maestros y del contexto vivido.

Las actitudes favorables en un contexto escolar permiten que los estudiantes practiquen y fortalezcan su autoestima y valoración hacia ellos y los demás desde temprana edad. Estas actitudes positivas influyen en el logro de una educación inclusiva, centrada en la aceptación de la diversidad de estudiantes con las mismas oportunidades para desarrollar las competencias.

Para esta investigación, la definición de actitud es predisposición aprendida que manifiesta una persona de forma conductual, verbal, escrita o gestual, para actuar ante personas, grupo de personas, situaciones u objetos. Contiene una carga emocional y cognitiva. Las actitudes positivas, neutrales o negativas hacia los estudiantes con discapacidad dependerán de las experiencias vividas, según el contexto, cultura y valores compartidos en una interacción. En algunos casos, estas actitudes pueden ser duraderas o cambiar.

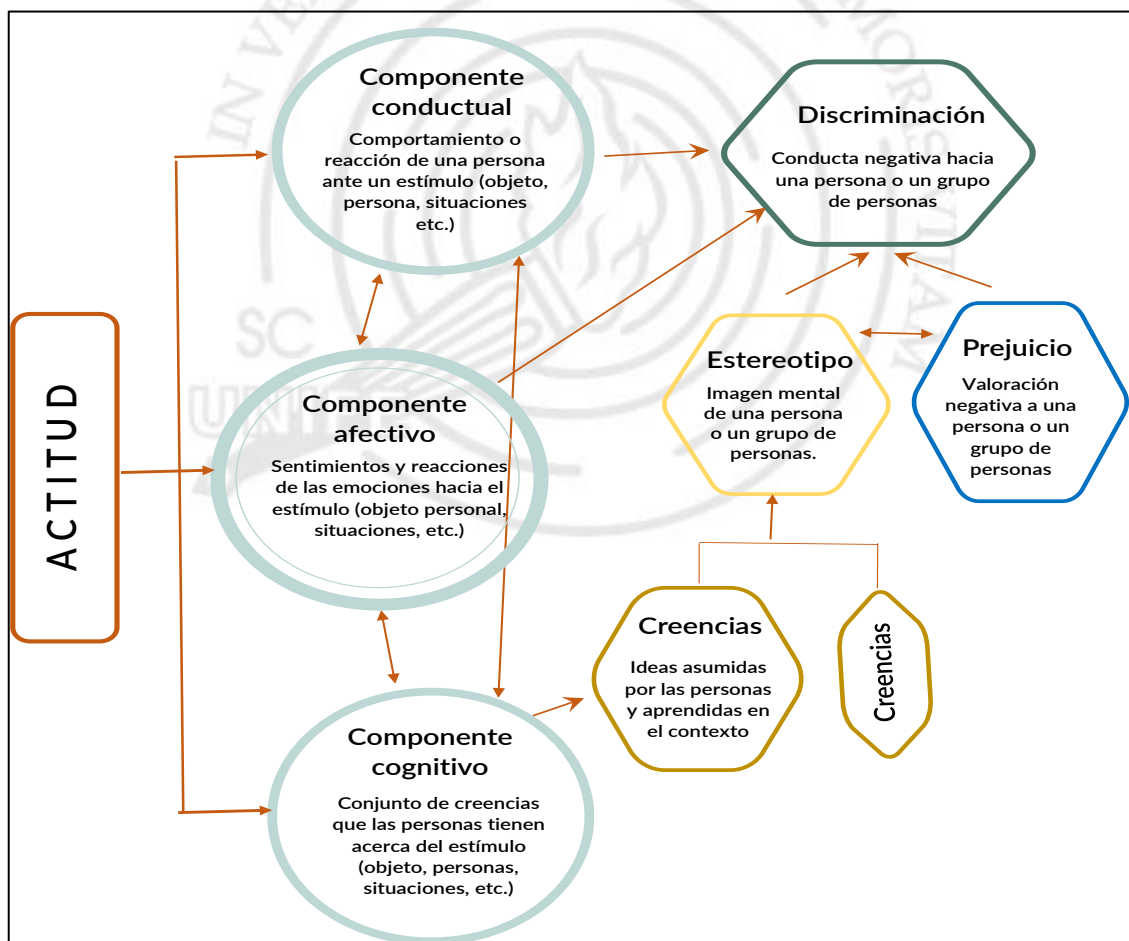
2.2 2.2 Perspectiva tridimensional de la actitud aplicada a la discapacidad.

La mayoría de los autores señalan, en mayor o menor medida, que la actitud presenta de uno a tres componentes de la formación de las actitudes. Para este estudio se considera el modelo tridimensional perfeccionado por

Verdugo et al., Polo y López, Bausela y Ovejero (como se citaron en Mendoza, 2019), quienes señalan que la actitud presenta tres componentes: el cognitivo o perceptivo, en el que se encuentran las creencias de la persona hacia el objeto; emocional, sentimental o afectivo, que comprende las emociones relacionadas con el objeto y la carga emotiva que provee el carácter motivacional a la actitud; y el conductual, que implica una conducta o predisposición a la acción.

A continuación, se presenta la relación de los componentes de la actitud en la Figura 4.

Figura 4
Interdependencia de las dimensiones de la actitud



Fuente: Elaboración propia

a. Componente afectivo

Comprende las reacciones emocionales positivas o negativas que suceden en respuesta a los estudiantes con discapacidad (Yu, Ostrosky y Fowler, 2015). Para muchos investigadores, este componente es considerado el más importante en la actitud.

Las emociones son reacciones violentas del organismo frente a una provocación de un estímulo; en cambio, los sentimientos son los componentes cognitivos de las emociones. Asimismo, este componente es definido como la valoración de la situación, objeto, personas, etc., sea de forma negativa o positiva. La emoción es menos duradera y produce más efecto en lo fisiológico del organismo, mientras que el sentimiento es más duradero y produce menos efecto en lo fisiológico (Vallés, 2014).

Para Mujica, Inostroza y Orellana (2018), las emociones como la alegría, miedo, seguridad, entre otras, producen un sentimiento relacionado con las sensaciones que proceden de los sentidos. Por lo tanto, las emociones se producen antes que los sentimientos.

Las emociones y sentimientos son parte esencial de las personas. Se experimentan desde muy temprana edad, y nos llevan a tomar decisiones en ocasiones muy importantes, disfrutar de momentos gratos y espontáneos o realizar actos imprevistos. El elemento emocional de la actitud es el más arraigado y el más difícil ante el cambio.

Por todo lo indicado, las emociones son las manifestaciones a nivel cognitivo, y los sentimientos se expresan a nivel corporal, físico o sensorial, pero ambos pueden darse de manera individual o social, pues no es posible hablar de las emociones sin tener en cuenta los sentimientos, y viceversa. En ese sentido,

el componente afectivo da respuesta a la pregunta “¿qué siento?”; por ejemplo, cuando estoy al lado de un estudiante discapacitado, siento fastidio, alegría, tristeza o miedo.

Al igual que todas las personas, los estudiantes con discapacidad también tienen sentimientos y emociones. Sienten y sufren las experiencias dolorosas y dificultades, y sienten y se alegran cuando alcanzan logros y tienen experiencias positivas. Asimismo, muchos tienen la capacidad de percibir en sus compañeros sentimientos de tristeza, ira, alegría, felicidad, entre otros, pero no todos tienen la capacidad de expresar sus emociones o sentimientos (Ródenas, 2017).

Por ello, es importante que la familia e instituciones educativas desarrollen actividades en las que los estudiantes con o sin discapacidad comprendan, expresen y autorregulen sus emociones y sentimientos desde edades tempranas, para una relación efectiva con las personas que los rodean.

b. Componente cognitivo

Está referido al conjunto de creencias, pensamientos o percepciones que las personas tienen acerca del objeto de la actitud, que puede ser conocido o no (Findler, Vilchinsky y Werner como se citaron en Cordente, González, Pastor y Contreras, 2018). Las creencias son las ideas asumidas por el contexto social y cultural, y que la persona adopta e interpreta como parte de su realidad, considerándolas como verdaderas.

Las creencias disponen al sujeto a actuar de una forma determinada. Estas pueden ser individuales o colectivas —creencias sociales y culturales—, pues cada persona tiene sus propias ideas que son evidentes en su identidad personal. Muchas de las creencias no son cuestionadas por el sujeto, otras son

aprendidas del ejemplo del sujeto significativo, y otras son elaboradas a partir de información y datos de diversas índoles (Díez, 2017).

Ródenas (2017) señala que la familia es la referencia esencial para todo individuo, en relación con el desarrollo de sus habilidades emocionales y cognitivas. Es así como las personas con discapacidad también refuerzan sus emociones, sentimientos, ideas, pensamientos, creencias, así como habilidades sociales y comportamentales. Asimismo, los colegios, además de promover la socialización, promueven el desarrollo de las habilidades socio emocionales y capacidades cognitivas de los escolares con discapacidad.

Las creencias o ideas, valores, cultura y conocimientos se corresponden para formar la actitud de una persona. Es así que la actitud puede modificarse según la situación y flexibilidad de ideas y pensamientos.

Si un estudiante con discapacidad o sin ella es empático, comprende el sentir o la situación de su compañero de aula cuando este es agredido psicológica o físicamente. Podrá relacionarse con actitudes positivas, respeto, colaboración, apoyo, etc., generando una convivencia positiva y ambientes libres de discriminación.

c. Componente conductual

Posible comportamiento (reacción) de la persona hacia el objeto o persona de la actitud de una manera explícita y determinada. Es uno de los componentes activos de la actitud e implica la predisposición para actuar (Yu et al., 2015).

Las actitudes son concluyentes de la conducta por estar ligadas a la motivación, personalidad y percepción. Son disposiciones positivas, neutrales o negativas del estado mental o sentimiento, organizadas y conseguidas en el

trascorrir del tiempo por medio de la experiencia, que se vislumbran en la respuesta o reacción de las personas frente a los objetos o situaciones. La actitud guarda una estrecha relación con las conductas, por lo que influye en el modo de pensar y actuar de las personas.

Los estudiantes con desarrollo típico aíslan a sus compañeros con discapacidad y desarrollan una actitud negativa. Por el contrario, al interactuar voluntariamente entre los estudiantes con discapacidad y sin ella, desarrollarían su conocimiento sobre la discapacidad, y promoverían la empatía y colaboración, eliminando conductas negativas como el miedo, discriminación, prejuicio, etc. Ello favorece la creación de un ambiente de confianza, respeto y tolerancia (Szumski, Smogorzewska y Grygiel, 2020).

Los componentes afectivos, cognitivos y conductuales no actúan de manera aislada, sino para generar la actitud. En tal sentido, se ampliará la información con algunos elementos que influyen en las actitudes, como los estereotipos, prejuicios y discriminación.

Muchos autores señalan que el estereotipo es parte del proceso cognitivo. Saldivia (2018) sostiene que este se presenta cuando se asocian características negativas o desfavorables a una persona o grupo, características determinadas como universales en un colectivo de personas que, a pesar de tener información que revierte esta idea, tienden a focalizar y ratificar el estereotipo.

Saldivia (2018) afirma que el prejuicio es el aspecto actitudinal del estereotipo. "Tiene que ver con cómo nos sentimos en relación con las personas que identificamos con ciertos estereotipos. Si las asociamos a un grupo de referencia que valoramos negativamente, generamos una actitud negativa hacia

ciertas personas” (p. 5). También puede ser que tengamos una actitud positiva hacia el grupo, lo cual hace que podamos ver de manera positiva.

Para Gurdián et al. (2020), los prejuicios se caracterizan por relacionarse con un juicio, sentimiento o inquietud, por tener una carga afectiva hacia otra persona, sea positiva o negativa, provocando indiferencia, rechazo o temor. Además, está recubierta con una apariencia de protección y/o compasión. También enfatiza que los prejuicios hacia los estudiantes con discapacidad se encuentran de forma invisible en los sentimientos y emociones de los estudiantes, profesores, directivos y personal administrativo.

Los prejuicios, además de la contextualización social y cultural, son adquiridos, aprendidos y transformados en el proceso de interacción, socialización y comunicación. Muchas veces, en esta interrelación predomina el prejuicio negativo, relacionado con un sentimiento negativo.

Al juzgar sin experiencia directa con el objeto, situación o individuo se forma una valoración negativa. El aprendizaje y adquisición de los prejuicios se dan en el contexto más cercano en los primeros años de vida y se manifiestan en la discriminación. Estas son conductas basadas en estereotipos con acciones de separar, segregar, omitir, ignorar e invisibilizar acciones de violencia física hacia las personas de un grupo para evitar su participación (Saldivia, 2018), atentando contra la igualdad de oportunidades.

A partir de estas descripciones, se listan algunas características con relación a la actitud.

- Las actitudes son adquiridas. Se aprenden desde la infancia en el contexto más cercano, mediante la experiencia e interacciones.

- Las actitudes presentan la correlación de sus componentes: cognitivo, relacionado con las ideas, creencias, estereotipos y prejuicios; afectivo, relacionado con las emociones y sentimientos; y conductual, que implica la predisposición a la acción.
- Las actitudes son dinámicas. Muchas de ellas pueden ser modificadas de acuerdo con las vivencias. En el caso de las actitudes hacia las personas con discapacidad, estas están tan marcadas que se requiere voluntad.

Finalmente, estos componentes actúan articuladamente en interdependencia para favorecer el desarrollo de la conducta real de manera diferente en cada persona, según las experiencias vividas y el aprendizaje en su contexto sociocultural, facilitando que las actitudes se pueden formar y modificar.

2.2.2.3 Actitud hacia la discapacidad en el entorno escolar.

Uno de los elementos fundamentales para la vida plena y el éxito de las personas con discapacidad son las actitudes hacia ellos. Esto podría diferenciarse según el contexto o las personas con las que interactúe, es decir, las actitudes que demuestran los padres, familias, docentes y compañeros de clase.

En la opinión de Yuker (como se citó en Felipe, 2017), existen cuatro características que influyen en las actitudes de los individuos hacia las personas con discapacidad.

1. Creencias previas. Las ideas previas de una persona influyen para que interactúe con la persona con discapacidad. Es así que las ideas positivas previas pueden llevar a interactuar de manera efectiva y las ideas negativas previas pueden conllevar discriminación.

2. Formación profesional y experiencia. Las creencias estructuradas y afianzadas en los profesionales y la no experiencia con estudiantes con discapacidad llevan a tener actitudes negativas y muchas veces resistentes al cambio. Por el contrario, los profesionales formados en discapacidad están predispuestos a tener actitudes positivas.
3. Variables demográficas. Las referencias educativas y demográficas parecidas pueden originar actitudes similares.
4. Percepción del escenario o perspectiva con relación a la persona con discapacidad. Si la persona con discapacidad es vista en una condición superior o igual, las personas sin discapacidad tendrán actitudes positivas. En tanto, si son vistas en un escenario de sumisión, las personas sin discapacidad tendrán una conducta negativa frente a la persona con discapacidad.

En relación con la última característica, Hurst, Corning y Ferrante (como se citaron en Freer, 2021) señalan que el nivel socioeconómico bajo se relaciona con actitudes positivas hacia la discapacidad.

Estas características consiguen estar inmersas en las actitudes de los diferentes actores educativos. Por ello, es relevante que evalúen y reflexionen para tomar acciones de mejora, ya que las actitudes son determinantes en el desarrollo integral e inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

Actitud negativa hacia los estudiantes con discapacidad

- De sus pares

Investigaciones concernientes con la actitud de los estudiantes con desarrollo típico hacia los compañeros con discapacidad muestran que los estudiantes con discapacidad son discriminados en las instituciones educativas

por parte de los docentes, padres de familia y estudiantes regulares, por lo que existe un trato desigual. Los estudiantes con discapacidad son excluidos, y no tienen oportunidades para interactuar en el desarrollo de los aprendizajes y ambientes socioculturales con los estudiantes regulares. Por tal motivo, los estudiantes con discapacidad no se identifican con el grupo de clase (Christodoulou et al., 2017). Según Barrio y van der Meulen (2016), se sienten infelices y que son menos involucrados en las actividades escolares, en comparación con los estudiantes típicos. Al ser más vulnerables, son rechazados, acosados o maltratados de forma verbal, física o psicológica por sus compañeros o docentes. Dichas actitudes promueven que los estudiantes se autoperciban menos competentes social y académicamente, factores que derivan en la deserción escolar.

Puede manifestarse una actitud negativa de los compañeros y docente hacia los estudiantes con discapacidad en la convivencia escolar, por ejemplo, al no dejar que participen en las actividades de aprendizaje; no respetar sus ideas, pensamientos, emociones y sentimientos; no compartir los juegos y materiales; no considerar sus características, necesidades, apoyos o andamiajes al momento de desarrollar las actividades de aprendizaje; o cuando algunos de sus compañeros los señalan con adjetivos hirientes o calificativos —como señala Awais (2018)— como mendigo, ignorante, flojo, incapaz, frágil, torpe, débil, entre otros, con un desprecio por la vida y dignidad humana.

Todas estas actitudes negativas, aprendidas por los estudiantes en el contexto familiar, social o escolar, generan en los estudiantes con discapacidad un sentimiento de inferioridad, culpa, ansiedad, disgusto, depresión y baja autoestima que no les permite llevar una vida saludable.

Es así como “los estudiantes que no son aceptados por sus compañeros llevan las cicatrices de esto no solo durante los años escolares, sino durante toda su vida” (Özaydın, et al., como se citaron en Avcioglu 2017, p. 464). Además, se disgustan y desprecian a sí mismos; reprimen sus emociones, sentimientos, ideas y pensamientos; o no toman decisiones, sino que aceptan las decisiones de los demás. Todas estas actitudes repercuten en el aprendizaje, participación y convivencia escolar con sus pares.

- De los docentes

Angenscheidt y Navarrete (2017) señalan algunos elementos que impactan en las actitudes de los docentes para la atención a la diversidad de los estudiantes.

- Al contar con herramientas, recursos materiales y apoyos, los docentes logran ser efectivos en la inclusión, son proactivos y gozan de buena actitud.
- Al tener mayor capacitación y/o actualización, tienen una actitud positiva hacia los estudiantes con discapacidad en relación con aquellos que tienen menos capacitación.
- Al tener más años de experiencia, los docentes muestran actitudes negativas en relación con los docentes con menos años de experiencia.
- Al tener experiencias previas en espacios inclusivos, los docentes tienen actitudes positivas respecto a la inclusión.
- La inversión de mayor tiempo en la planificación y coordinación genera una actitud negativa hacia la inclusión.

Las interrelaciones positivas de los estudiantes con los docentes deben ser una construcción permanente e inherente a la práctica pedagógica como una

condición de vida y socialización entre todos. Avcioglu (2017) sostiene que los estudiantes pueden mostrar comportamientos diversos. Ante ello, los docentes tienen que establecer un ambiente positivo, con actitudes que favorezcan las interrelaciones en clase.

Las relaciones entre docentes y estudiantes pueden ser una construcción positiva o negativa para la convivencia. Los docentes trascienden e influyen en el desarrollo, formación de su ser y la manera de actuar de los estudiantes. Por ello es importante la coherencia entre lo que practica y el discurso, en relación con la práctica de los valores y los derechos fundamentales.

- Barreras para el aprendizaje y la participación

A pesar de la comprensión del reconocimiento de derechos hacia las personas con discapacidad, en la práctica persisten las actitudes negativas, específicamente la discriminación, que conlleva que se formen diferentes tipos de restricciones educativas para el aprendizaje y la participación.

Booth y Ainscow (2015) sostienen que las barreras impiden la participación y el aprendizaje, así como el acceso del estudiante a los diferentes aspectos del servicio educativo: a sus instalaciones, mobiliario, a la interacción con la comunidad educativa, metodología, enfoque o programas de enseñanza. Asimismo, las barreras se pueden encontrar en las familias, comunidad y normativas nacionales. Para Covarrubias (2019), la definición de barreras para el aprendizaje y la participación están ligadas a la atención de la diversidad, incluidos los estudiantes con discapacidad, quienes son excluidos del currículo oficial. Una característica que deben tener los currículos para atender la diversidad es ser flexibles para la diversificación.

Se contemplan diversos tipos de barreras en las instituciones educativas: barreras arquitectónicas o físicas, de acceso, organizativas, pedagógicas, actitudinales, entre otras. Estas impiden el proceso de aprendizaje y participación de los estudiantes más vulnerables. En esta investigación tendremos en cuenta las barreras actitudinales por estar relacionadas con la investigación.

Al respecto, Covarrubias (2019) precisa que las barreras actitudinales se visualizan mediante comportamientos de discriminación, rechazo, sobreprotección, indiferencia, acoso, desinterés, exclusión y apatía. Se presentan de manera transversal porque suceden en el aula, escuela, familia o comunidad, y entre los diferentes actores. Bautista et al. (2016) agregan que los estudiantes no establecen relaciones de intercambio y algunas veces se presentan diversos tipos de violencia de manera oculta.

Muchos autores denominan este tipo de barrera como invisible; se manifiesta en las actitudes negativas tanto de docentes como estudiantes con desarrollo típico, así como en las interrelaciones por medio de gestos, miradas, palabras agresivas o lastimosas, lenguaje corporal, etc., y en los diferentes momentos de la jornada escolar.

Por su parte, Arellano et al. (2019) aseguran que las actitudes negativas están relacionadas con los prejuicios hacia las personas con discapacidad por pertenecer a este grupo. A raíz de los prejuicios, discriminación y falta de valoración con uno mismo, el estudiante con discapacidad desarrolla una baja autoestima que se expresa de diferentes maneras: mediante la agresividad, con actitud desafiante o poco cooperadora, responsable o creativamente, inhibido,

temerosamente, etc. Asimismo, el estudiante genera sentimientos de ansiedad, depresión, culpa, inferioridad y rechazo, y no confía en sí mismo o en los demás.

Estas barreras actitudinales no permiten que el estudiante se relacione adecuadamente con sus pares y la comunidad educativa, tampoco que se desarrolle, mejore y crezca como persona. Por lo tanto, las actitudes negativas son barreras que no permiten la educación inclusiva efectiva de los estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, Covarrubias (2019) precisa que es importante identificar las diferentes barreras actitudinales, organizativas, pedagógicas, etc. producidas por la comunidad educativa, sea en el aula o instituciones educativas, para minimizarlas o eliminarlas con el propósito de propiciar la igualdad y equidad en el aprendizaje. La finalidad es que todos los estudiantes logren el desarrollo de sus competencias.

Cabe resaltar la importancia de terminar con la más grande barrera para la inclusión, que son los estereotipos o prejuicios respecto a las personas con discapacidad, más aún cuando tienen todo el derecho de ser educados.

Estos prejuicios, que por años se han desarrollado en las actitudes de las personas, no consideran la autocrítica y reflexión de los enfoques de equidad y derechos. Por ello, la conducta de muchas personas aún es equivocada al suponer que la discapacidad es una enfermedad y que debe ser atendida de forma diferente. Frente a esto, el Estado tiene una responsabilidad muy grande de sensibilizar, informar y crear acciones en la comunidad que promuevan la equidad en beneficio de los estudiantes con discapacidad, cualquiera que esta fuera.

- Actitud positiva y cambio de actitud hacia las personas con discapacidad

Investigaciones de Alcedo et al.; Moreno et al.; Muratori et al.; Valsera, López y Ruiz (como se citaron en Galván y García, 2017) muestran que las actitudes son favorables cuando se ha tenido información sobre la discapacidad, lo cual genera empatía. Las personas que han conocido personas o familias con discapacidad están influenciadas a tener actitudes positivas o negativas. Esta actitud va a depender de diversos factores. Asimismo, las personas que han mantenido relación con personas con discapacidad pueden tener actitudes positivas frente a las personas que no han tenido contacto con ellas, y estas últimas pueden presentar actitudes negativas o de rechazo.

De otro lado, la investigación desarrollada por Galván y García (2017) revelan que, para que el contacto sea efectivo, son necesarios otros elementos que afecten o promuevan la interacción, como la frecuencia, roles, ambiente, calidad, nivel y características personales de los participantes. Víquez et al. (2020) agregan que dicho contacto posibilita el aumento de la comunicación y la disminución del prejuicio, hecho que deriva en cambios en la actitud y la recategorización de la percepción hacia las minorías, en este caso, hacia las personas con discapacidad.

Para promover actitudes positivas frente a la discapacidad, Armstrong et al. (2016) plantean como estrategia el contacto real o imaginario en situaciones de interacción, lo cual optimiza la empatía y reduce la ansiedad en los niños sin discapacidad. Por su parte, Felipe, Garoz y Tejero (2018) destacan que, para que las actitudes hacia las personas con discapacidad se puedan transformar, es necesaria la ejecución perenne de programas de sensibilización a partir del conocimiento y contacto en las instituciones educativas. Además, Freer (2021) defiende lo relevante que es, de que los estudiantes con discapacidad y sin ella

aprendan y crezcan en contextos de interacción significativa para mejorar la cultura de la comunidad educativa.

En su investigación, Muratori et al. (2019) encuentran que las mujeres tienen una actitud más acogedora hacia la discapacidad, en relación con los hombres. Tienen predisposición e interactúan en situaciones cotidianas con ellos, sin prejuicios. Asimismo, los autores no encuentran diferencias en las actitudes respecto al tipo de discapacidad con las que se tiene contacto.

En cuanto a la edad de los estudiantes con desarrollo típico y la actitud hacia aquellos con discapacidad, Freer (2021) halla dos puntos de vista en una revisión bibliográfica: investigadores que destacan que los escolares más jóvenes presentan actitudes más positivas frente a los estudiantes sin discapacidad, y otro grupo de investigadores que sostienen que los estudiantes mayores son quienes manifiestan actitudes más favorables hacia los estudiantes con discapacidad. El resultado de las investigaciones depende de la dimensión de la muestra y contexto. Asimismo, en su revisión bibliográfica, Freer también pudo detectar que los escolares tienen actitudes más favorables hacia aquellos con discapacidades evidentes como sensorial o física, en relación con discapacidades menos evidentes como la intelectual.

Szumski et al. (2020) ratifican que existen estudios sobre la edad de los estudiantes. Al respecto, los más jóvenes tienen actitudes positivas más frecuentemente que los estudiantes mayores. Blackman (2016) identifica que los niños entre 7 y 12 años tienen actitudes más positivas, al igual que los adultos jóvenes, en comparación con los adolescentes.

Algunas investigaciones dan referencia del desarrollo de las actitudes, y la comprensión y empatía de los estudiantes hacia sus pares con discapacidad,

con la implementación de una convivencia educativa inclusiva, democrática y pacífica. Como señalan Tsiouli y Soulis (2015), los estudiantes con discapacidad consiguen beneficiarse en un espacio inclusivo, en el que la comunidad educativa establece una cultura escolar y un clima positivo para aceptarlos.

Smith y Williams; Tafa y Manolitis; Beckett, Grüter y Col (como se citaron en Molina, Marauri, Aubert y Flecha, 2021) demuestran que los estudiantes con desarrollo típico pueden ser sensibles y tienen percepciones positivas de sus pares con discapacidad, además, aumentaron el respeto y la aceptación de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, y que la educación inclusiva puede transformar las conductas negativas de los estudiantes sin discapacidad en positivas, en relación con sus pares con discapacidad, contribuyendo a una sociedad más inclusiva. Además, los autores manifiestan que la educación inclusiva permite forjar amistades entre los estudiantes con discapacidad y sin ella, mejorando las actitudes entre ellos.

Estas acciones ayudan al estudiante a desarrollar sus capacidades y el máximo de sus potencialidades de acuerdo con sus posibilidades y características, así como realizar su trabajo con satisfacción, según su ritmo y mejorando cada día.

Cuando los compañeros con desarrollo típico aceptan a estudiantes con necesidades especiales, pueden ser relevante para el desarrollo integral de estos estudiantes. Así, la aprobación social y, por ende, la interacción entre los escolares y docentes puede ser un inicio de una valiosa oportunidad, para mejorar la convivencia entre todos los estudiantes (Avcioglu, 2017, p. 464).

Además, les permite conocerse y respetarse a sí mismos, expresar sus emociones e ideas, y respetar a los demás. También los ayuda a conocer sus

derechos y asumir sus deberes con responsabilidad, lo cual hace que se sientan plenos, y desarrollen confianza en sí mismos y los demás.

Las actitudes positivas permiten que todos los estudiantes con discapacidad tengan oportunidades de aprendizaje y participación, motivando su satisfacción personal y la valoración de sí mismos. A su vez, esto contribuye a mejorar sus interacciones, y comunicación con sus pares y comunidad educativa, al hacerlos responsables, cooperadores y competentes, y permitiéndoles resolver las dificultades que se les presenta, mejorando su estabilidad emocional. La inclusión del estudiante con discapacidad dependerá mucho de las actitudes tanto de sus compañeros como del docente.

2.2.3 Convivencia escolar con los estudiantes con discapacidad.

La convivencia en la escuela es el reflejo de la convivencia que se vive en el aula. Las aulas son espacios donde los maestros y estudiantes comparten el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde es necesario que los actores mencionados reflexionen sobre sus acciones, actitudes y creencias de forma crítica y en relación con los grupos discriminados, como aquellos con discapacidad. La exclusión se da porque la práctica pedagógica se ejecuta considerando solo a los estudiantes modelo y ejemplares, cuyas características podrían cumplir con un perfil normal, pero que segrega otras formas de pensar y de ser.

Las relaciones humanas basadas en la tolerancia y respeto son fundamentales para el logro y permanencia en un clima de convivencia positiva, tanto para los docentes como para los estudiantes, quienes se sienten motivados por aprender y compartir conocimientos.

Un clima de convivencia escolar óptimo es parte esencial de la calidad de la educación, de la interacción respetuosa de las vivencias y conocimientos, de sus roles e intereses, de una comunicación fluida y democrática, colaborativa, pacífica, participativa e inclusiva de todos los actores de la comunidad educativa. Esto es una dimensión retadora para las instituciones educativas que albergan una diversidad de actores educativos, cada uno con sus propias vivencias, percepciones, sentimientos, conductas, etc. Cada servicio educativo propone estrategias para reflexionar, y dialogar sobre los desacuerdos y desencuentros que puedan surgir para garantizar una convivencia armónica, porque comparten una visión y misión.

2.2.3.1 Concepto de la convivencia escolar.

La convivencia en sí misma involucra la forma de ser de cada individuo en interacción con los otros, expresando valores, creencias, percepciones y reflexiones. A pesar de ello, se la considera orientada a una mejor forma de vida en la sociedad.

El pedagogo Paulo Freire en el año 1997 (como se citó en Verdeja, 2019), en su lucha por la educación en libertad, denunció las diferencias apostando por una comunidad escolar en la que todos se vinculen y comuniquen entre sí, ya que, al intercambiar ideas y experiencias, todos aprenden. Así, el término “convivencia escolar” en el campo educativo fue concebido como más sistémico en cuanto a las situaciones de dificultades presentadas en la escuela, como la violencia, indisciplina, fracaso escolar y exclusión.

En esa misma línea, Freire defiende la importancia de la tolerancia como virtud inherente a la práctica educativa transformadora y democrática. Por lo expresado anteriormente, la convivencia escolar es una práctica educativa

permanente de aceptar, tolerar y respetar las diferencias de cada individuo. Al respecto, Medina, Aguirre y Franco (2016) argumentan que la convivencia escolar es la interrelación colectiva y proactiva que instauran los integrantes de la comunidad educativa en los espacios educativos. Dichas interrelaciones se forman con las actitudes de cada uno ellos expresados diariamente. De esta manera la convivencia es compromiso y tarea de todos los actores educativos, sin exclusión.

Como vemos, la escuela siempre ha sido un ámbito formativo y de socialización para el hombre. Por eso, la convivencia escolar es un factor relevante de la calidad educativa que favorece el clima escolar y la calidad de las relaciones interpersonales. Es una construcción entre los actores de la comunidad educativa, es decir, colectiva.

Del mismo modo, en el Informe Delors (1996), "aprender a vivir juntos" se enmarca a nivel mundial como una de las cuatro columnas del aprendizaje y como el cimiento de la educación. Esto implica construir un ambiente pacífico; cooperar y participar de forma democrática; y aceptar y aprender de la diversidad a partir de las experiencias formativas y de gestión participativa, inclusiva y neutral mediante diálogos, que aborde de modo justo y constructivo cualquier problema que pueda presentarse.

Considerando las concepciones anteriores y que la convivencia desde la mirada de la inclusión demanda trascender sobre las normas y protocolos, se espera que la comunidad educativa autoevalúe de manera crítica su actitud frente a los grupos discriminados y excluidos (Saldivia, 2018). Se debe comprender que la convivencia escolar no solo debe centrarse en normar las conductas para abordar o prevenir conflictos de manera sistemática cuando

estas no se cumplen, sino que es fundamental poner términos claros a conductas que violentan, discriminan, excluyen u obligan a los integrantes de la comunidad educativa. Asimismo, la escuela debe considerar el tipo de convivencia a construir en sus estudiantes y cómo generar espacios inclusivos, respetando las necesidades y características de todos los integrantes de la comunidad escolar.

De acuerdo con Estrada (2016), se podría establecer que “la convivencia escolar puede ser positiva o negativa, según el impacto que tenga en el desarrollo humano de los actores educativos; además, está determinada de acuerdo con el ambiente y clima de la escuela” (p. 5). Para lograr una convivencia escolar positiva, es importante crear un clima favorable en el que se respeten las ideas, pensamientos, emociones y sentimientos, que favorezca interrelaciones adecuadas, y fortalezca el bienestar psicológico, emocional y ético de toda la comunidad educativa.

Por otro lado, una convivencia escolar negativa puede generar violencia física o psicológica, discriminación, exclusión, la no valoración de uno mismo, entre otros factores. Siendo las más vulnerables víctimas de estos hechos, entre ellos los estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, una convivencia escolar puede afectar de forma positiva o negativa el perfeccionamiento personal de los estudiantes con discapacidad.

Cabe resaltar que Fierro y Tapia (como se citaron en Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019), al delimitar el concepto de convivencia escolar, señalan dos enfoques: el primero está relacionado con lo normativo prescriptivo, que fundamenta la convivencia concerniente a la calidad de la educación o las medidas adoptadas para prevenir la violencia; y el segundo enfoque analítico

aborda la comprensión de la convivencia desde el liderazgo y organización de la vida escolar. Se deben considerar las siguientes dimensiones:

- (i) inclusión: respeto por la diversidad y pluralidad;
- (ii) democracia: colaboración, intervención y resolución de situaciones o problemáticas de forma colectiva y pacífica; y
- (iii) paz: interacciones fundadas en el respeto, aprecio, tolerancia, prevención de riesgos, cuidado del bien común y resarcimiento del daño.

Dicho esto, puede entenderse que la convivencia escolar, más que un concepto o definición, significa la práctica de actitudes que hemos desarrollado con los demás pares de la escuela y que no se reduce a un espacio de esta, sino que se visualiza como algo valioso en sí mismo, fuente de aprendizaje sobre la vida, antes que de logros académicos. En ella se conforma el modo de ser y convivir de todos los integrantes, no solo del aula, sino de todo el contexto escolar.

Finalmente, se puede aseverar que la convivencia escolar es la habilidad de relacionarse con las personas y el ambiente, practicando los valores universales como la cooperación, solidaridad, responsabilidad, respeto etc., permanente y diariamente en el contexto escolar, promoviendo el perfeccionamiento personal de los actores educativos con un sentido de pertenencia e identidad de grupo y de los que participan en él.

2.2.3.2 Principios rectores de la convivencia escolar.

La política de la convivencia escolar registra un conjunto de elementos orientadores y éticos, asentados en los derechos humanos, que certifican y valoran la calidad de las diferentes maneras de convivencia en las escuelas.

Cada principio rector forma parte de un pilar obligatorio en el proceso de transformación de cualquier programa, plan o proyecto educativo, tomando en cuenta el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, que les permita desarrollar el respeto por el otro, ciudadanía y cultura de paz. A continuación, se muestran los principios o elementos rectores que rigen la convivencia.

a. Declaración Universal de los Derechos Humanos

Expresa en el artículo 1 que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Naciones Unidas, 2018, párr. 2). Así, todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa tienen derecho a un trato igualitario, con dignidad y sin excepción alguna. En tanto, todos los actores educativos—estudiantes, docentes, auxiliares, directores, personal de servicio y padres de familia— merecen ser respetados y fraternalmente atendidos por los demás miembros.

b. Convención sobre los Derechos del Niño

Establece que el “Estados Parte adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño” (Art. 28, párr. 2). El Estado tiene el deber de iniciar, resguardar y prevenir los derechos de la niñez en las instituciones, como la escuela, propiciando que los estudiantes sean partícipes activos de su aprendizaje y no sean tratados de otra manera que implique maltrato; es crear en los estudiantes la aceptación de sus deberes y responsabilidades.

c. Pacto Internacional de Derechos Económicos y Culturales

Instaura que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Art. 13). Asimismo, hace referencia al desarrollo pleno de los individuos en relación con otros en diversos ámbitos que enriquezcan la heterogeneidad, considerando sus posibilidades y oportunidades, y evitando la discriminación. En esta premisa se involucra un espacio escolar dinámico, heterogéneo y abierto, en atención a todos los estudiantes, favoreciendo la valoración de la diversidad en un ambiente seguro, tolerante y respetuoso para convivir. Para ello, se tornan importantes los estilos didácticos de los docentes para una coexistencia escolar efectiva, sin segregación y con inclusión.

d. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Señala que los Estados reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin discriminación, con igualdad de oportunidades, asegurando una educación inclusiva en todas las modalidades y niveles, y a lo largo de la vida, con la finalidad de desarrollar completamente el potencial del estudiante, promoviendo el sentido de la dignidad, el respeto por los derechos, las libertades fundamentales y la valoración de la diversidad humana (Art. 24, literal a). Promueve acciones pedagógicas precisas, dando las mismas oportunidades de desarrollo a todos los estudiantes, valorando su participación y habilidades mediante su aporte, expresión y producción en los diferentes contextos de la escuela a lo largo de la vida. La riqueza de la convivencia escolar se basa en el respeto de los derechos de los demás y los valores democráticos como la participación, justicia, libertad, no discriminación y paz. Esta

participación involucra un contexto escolar participativo en el que existen diversas oportunidades de hacer en pro de los derechos y responsabilidades que permiten desarrollar la convivencia justa en interacción con otros.

Se toman en cuenta los valores que la escuela ha establecido como fundamentales en el plan de trabajo. Con ello se determina la relación entre los miembros de la comunidad educativa, se orientan el reglamento y la normativa escolar de la escuela y del aula, y se definen los criterios para resolver conflictos, así como los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa.

Esta situación es de gran importancia dentro de la escuela, pues en su elaboración se consideran las normativas nacionales e internacionales vigentes, haciéndose valer como tales. Asimismo, deben plasmarse el tratamiento de problemas y las normas respectivas en caso no se respete la dignidad del otro, quien también es un ser de derecho.

2.2.3.3 Dimensiones de la convivencia escolar.

Generalmente, se entiende por dimensión una magnitud, faceta, o aspecto físico o social que sirve para caracterizar o explicar un fenómeno, hecho o acontecimiento. En este caso, trata de los elementos que comprenden la convivencia como un hecho social, más específicamente los de la convivencia en la escuela.

Carozzo (2017) considera tres dimensiones: la dimensión estructural, que involucra a la familia y la escuela, y está unida a la labor educativa con la familia; la dimensión personal, que implica identificar la diversidad, que es particular y social, para enseñar y sensibilizar a los demás a valorarla; y, por último, la dimensión relacional, que involucra las relaciones entre las personas que son

parte de los subgrupos formados en el aula y los estilos demostrados en la convivencia escolar.

Para esta investigación, se consideran las dimensiones relacionadas con la convivencia escolar, propuestas por Hirmas y Carranza; y Unesco (como se citaron en Mena y Huneus, 2017), desarrolladas a partir del enfoque de derechos humanos. Este planteamiento ha sido recogido de diferentes planes educativos para su intervención.

A continuación, se describe cada una de las dimensiones.

- **Dimensión de la convivencia inclusiva**

La convivencia inclusiva se basa en el principio de la responsabilidad, enmarcado en la práctica de los derechos, y la obediencia de la responsabilidad con respeto y valoración de cada integrante de la comunidad educativa. Comprende el trabajo colaborativo y participativo en acciones que promuevan el sentido de pertenencia e identificación con el grupo. Para ello, es relevante el reconocimiento y atención de la diversidad —cultura, religión, género, discapacidad, lengua, etc.—, así como la implementación de estrategias y procedimientos que brinden oportunidades de aprendizaje y participación, además de una atención pertinente según las necesidades.

Por otro lado, la convivencia inclusiva permite que todas las personas tengan las mismas oportunidades, neutralizando las barreras en el contexto escolar. Esto constituye la igualdad de derechos, respeto y oportunidades que merecen tener todas las personas de diferentes culturas o condiciones, lo cual implica un cambio importante en el análisis y reconceptualización justa ante lo que de forma tradicional se consideraba diversidad, un menoscabo e impedimento para el desarrollo de la sociedad de forma homogénea. “Promover

y fortalecer relaciones inclusivas implica para todos los actores el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, social, personal y de género en sus múltiples dimensiones [...]” (Ministerio de Educación de Chile, 2019, p. 13). Con la educación inclusiva se pone énfasis en asumir la diversidad de todos los estudiantes con cualquier particularidad que presenten, pero estableciendo como meta prevenir y eliminar la exclusión en cualquier manera: raza, etnia, clase social, discapacidad, religión o género.

Bajo esta perspectiva, Muntaner (2017) señala tres principios básicos para la educación inclusiva. Estos son los siguientes: la valoración, consideración y atención a la diversidad, se interpreta la no clasificación de los escolares; el diseño y ejecución de actividades abiertas y flexibles para la participación y el aprendizaje de los estudiantes; y el desarrollo del aprendizaje con grupos heterogéneos considerando las particularidades propias de los escolares y del contexto.

De esta manera, es muy valioso el trabajo pedagógico en las aulas, pues constituye el lugar medular e importante para promover interacciones que identifiquen, valoren y conciban la diversidad como un elemento primordial del aprendizaje, que revierta la apreciación pasada ya desfasada, pues hoy se destaca el igualitarismo, que niega todo tipo de diferencias entre los estudiantes. Además, la acción pedagógica debe proveer en su planificación las actividades necesarias para el logro de los aprendizajes previstos en los estudiantes que presentaran alguna condición diferente a sus posibilidades físicas y/o sensoriales, según sea el caso; la organización de los estudiantes en el aula para un trabajo grupal que incluye a todos sin excepción; el acondicionamiento de los ambientes y recursos que usarán; y permitir su participación con las mismas

oportunidades de los demás estudiantes, garantizando su bienestar y permanencia en la escuela.

No obstante, la inclusión no solo es el aspecto pedagógico; también intervienen los procesos psicosociales de los estudiantes, como sus interacciones con sus pares, con los docentes, padres de familia, entre otros agentes, al igual que la práctica de valores, la responsabilidad de sus funciones, etc. (Bautista et al., 2016).

Por otro lado, para que exista una inclusión efectiva, pasa por dos procesos esenciales: de pertenecer al grupo y sentirse valorado con sus propias características. Ello permite a las personas sentirse valiosas, distintas e incluidas con igualdad (Cruz, 2017).

La inclusión en las escuelas se da mediante la política, práctica y cultura inclusiva basada en el diálogo, comunicación, colaboración, solidaridad, tolerancia y respeto. Es conocer, valorar y comprender a las personas desde su cultura, pensamientos y habilidades. Es crear espacios para intercambiar experiencias y proyectos en favor del bien común. Estas prácticas permiten combatir las barreras actitudinales, y mejorar el vínculo entre el docente, sus pares y familiares. Por ende, el estudiante con discapacidad mejorará sus competencias sociales y académicas.

- **Dimensión de la convivencia democrática**

Un elemento central en la democracia es la intervención reflexiva y comprometido de los escolares en la toma de decisiones, la formulación y seguimiento de normas de convivencia, el manejo de conflictos, el diálogo, el debate y el acuerdo colectivo, así como el ejercicio de participación ciudadana.

En la medida en que los estudiantes incluidos en las escuelas y aulas de la educación básica participen con otras personas diferentes a las de su contexto familiar, se favorece la superación de cualquier barrera existente. Además, mejoran varias actitudes propias, pues aprenden a reconocerse a sí mismos como parte de un grupo organizado, se generan sus aprendizajes y habilidades con otros matices más definidos, y desarrollan su autonomía, autoconfianza y participación.

Al respecto, Hirmas y Carranza (como se citaron en Mena y Huneus, 2017) consideran algunos indicadores para analizar la convivencia democrática: las normas y reglamentos con principios éticos y construidos participativamente, aplicados de manera justa y formativa; la solución de conflictos por medio de procesos de reflexión y mediación; promover el diálogo como estrategia; y crear mecanismos participativos y equitativos en las clases. Además, la estrategia incluye la participación de las familias.

Todo ello supone que en las escuelas —principalmente en las aulas— se desarrollen actividades en las cuales los estudiantes aprendan a regular sus emociones y sentimientos para bloquear los conflictos. Por lo tanto, es importante utilizar el diálogo, análisis, reflexión y consenso de las normas como inicio de la participación en la vida pública y ciudadana (Cruz, 2017).

La convivencia democrática permite que todos los estudiantes puedan expresar sus ideas, de hacerse oír con respeto para construir acuerdos, siendo empáticos ante las diferentes situaciones de toma de decisiones frente a un conflicto. Es así como la participación democrática facilita la implementación de un proyecto en común en favor de todos y como eje principal en el abordaje de una educación integral para los estudiantes.

- **Dimensión de la convivencia pacífica**

La convivencia pacífica es la habilidad de las personas para instaurar un pacto interpersonal si agresiones verbales, físicas ni psicológicas. Esta dimensión o aspecto de la convivencia resulta de las prácticas de inclusión y los espacios de participación democrática. Entre sus indicadores se encuentran la práctica del respeto y la consideración, la credibilidad en las personas y el colegio, la precaución y atención a comportamientos de riesgo —adicciones, sexualidad, violencia—, el resarcimiento del daño, y la asistencia de los espacios y recursos colectivos del aula y escuela.

En ese sentido, Fierro y Carbajal (2019) señalan que “el análisis de los distintos elementos del conflicto cobra especial relevancia: origen del conflicto, actores involucrados, procesos seguidos y alternativas de solución propuestas” (p. 4). Por lo tanto, es relevante que las instituciones educativas planteen alternativas para abordar el problema de violencia, discriminación o exclusión hacia los estudiantes con discapacidad, desde la reflexión y el respeto hacia los otros, de forma pacífica y dialogante, buscando el bien común a partir de acciones de prevención como la sensibilización.

2.2.3.4 Convivencia escolar: influencia de la actitud en las relaciones interpersonales.

La actitud es un elemento determinante para la convivencia escolar. Si los integrantes del grupo tienen una actitud positiva en la que se respeta la democracia y existe apertura para la inclusión, la convivencia escolar será pacífica, inclusiva y democrática; de lo contrario, se pueden presentar situaciones problemáticas que perjudicarán no solo a los estudiantes con discapacidad, sino también a aquellos que tienen actitudes negativas, ya que no

centran su atención en las actividades escolares con dedicación y responsabilidad. De la misma forma, el papel de los docentes en la interacción de los estudiantes es significativo, principalmente porque cubre las necesidades y el mantenimiento de las interacciones en el aula y servicio educativo para lograr una convivencia acertada.

Por otro lado, Becerra et al. (2020), luego de una revisión bibliográfica sobre los conflictos escolares, concluyen que la solución más efectiva es la formación socioafectiva de los estudiantes. Por ello, el docente es una pieza clave para que el estudiante descubra y reflexione sobre su personalidad, identidad y relación con los demás en un buen clima escolar, que tiene efectos positivos en el estudiante y atenúa los comportamientos negativos.

En tal sentido, la convivencia con estudiantes con discapacidad es importante para el cambio de actitud, así como la sensibilización que permite que la comunidad educativa conozca y comprenda lo que es la discapacidad, para mejorar las actitudes frente a este colectivo con respeto, tolerancia y aceptación.

Conflictos y discriminaciones en la convivencia escolar

Por muchos años, el conflicto ha tenido una connotación negativa al referirse a pelea, lucha, enfrentamiento, etc.; sin embargo, a pesar de que el conflicto promueve tensiones, genera la mediación entre los involucrados, por lo que se torna positivo y más constructivo (Carrillo-Pérez, 2016).

Para Herrera y Ortiz (2018), cuando el conflicto se convierte en vehículo de gestión positiva, “aparece la figura del mediador convivencial en la institución educativa, que es el profesional idóneo cualificado con las competencias necesarias para constituirse en parte fundamental en la resolución del conflicto” (p. 75).

En ese sentido, para lograr una solución del conflicto, es importante la mediación a través de un intermediario sin que este sea autoritario ante la situación. Es necesario comprenderlo y utilizar estrategias con acuerdos que favorezcan el progreso de ambas partes y su desarrollo, considerando una solución pacífica.

Es frecuente visualizar en el contexto educativo las actitudes de rechazo y discriminación hacia las personas etiquetadas como “discapacitadas”. Estas actitudes son tan naturales en la dinámica escolar que se han enraizado, y no se consideran estrategias para erradicarlas y revertir los efectos que dañan la autoestima de los estudiantes con discapacidad.

Las actitudes naturalizadas en las instituciones educativas pueden ser físicas —golpes, daños o robos de los objetos de la víctima— o psicológicas —poner apodos, humillar, burlarse, faltar el respeto, aislar, etiquetar con palabras ofensivas o despectivas—. Muchas veces, los estudiantes que sienten y piensan tener más fuerza que los demás son los que practican la violencia (Carrillo-Pérez, 2016).

Por otro lado, Cañaveral y Ospina (2019) mencionan que los conflictos y discusiones “se producen a causa de las diferencias intelectuales, emocionales y relacionales propias de los seres humanos” (p. 74). Ante ello, es importante implementar una educación basada en el respeto y las diferencias, en la que los estudiantes reflexionen y comprendan que las discusiones son oportunidades de mejora para una resolución pacífica, superando los desacuerdos y construyendo relaciones de convivencia positiva que eliminen las dificultades futuras.

- **Gestión para una convivencia inclusiva, pacífica y democrática**

Una convivencia positiva en el aula y servicio educativo no se genera por compartir espacios, sino que debe ser gestionada desarrollando las habilidades sociales de la comunidad educativa para identificar y prevenir conflictos.

El servicio de las instituciones educativas se establece en dos valores básicos: calidad y equidad. Son dos elementos que se interrelacionan para ofrecer las mismas condiciones y oportunidades, mirando la diversidad con respeto y la singularidad del estudiante. Para lograr este objetivo, se deben mirar las posibilidades, características del contexto y realidad de las instituciones educativas, así como promover la participación, colaboración, cooperación, etc. de la comunidad educativa, en la que exista compromiso, confianza y convicción de la necesidad de cambio ante las ideas antiguas y promover valores (Muntaner, 2017).

Para lograr el compromiso de los actores educativos, es importante que el liderazgo directivo apoye y dé confianza, y promueva una comunicación respetuosa con espacios para la reflexión, organizados y seguros, que inviten a desarrollar sus funciones y sentirse satisfechos con las actividades.

En esa línea, Booth y Ainscow (2015) plantean como acciones fundamentales en las instituciones educativas la creación de una cultura inclusiva orientada a la reflexión y el desarrollo de valores inclusivos con toda la comunidad educativa. Con ello se forjará una comunidad escolar acogedora, colaboradora y segura, en la que cada estudiante se sienta valorado.

En tal sentido, Valdés (2018) enfatiza que “la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado [...], es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga

mayores niveles de logro” (p. 57). Esta concepción se relaciona con los derechos humanos, y con que todos los estudiantes sean reconocidos y participes de las actividades en colaboración con todos los actores educativos.

Para forjar una escuela inclusiva, es importante que exista un liderazgo inclusivo para atender a la diversidad. Como parte de la identidad de cada integrante de la comunidad educativa, Valdés (2018) señala que se debe instalar una filosofía de inclusión, en la que se lideren los procesos de gestión de la diversidad y se promueva una comunidad educativa cohesionada. Este liderazgo no solo es asumido por el director, sino que es compartido y promovido por el equipo directivo.

Autores como Muntaner (2017), Booth y Ainscow (2015) consideran que se deben tener en cuenta los siguientes aspectos para que las escuelas sean inclusivas:

- Albergar y ofrecer a los estudiantes una educación común para todos, evitando la discriminación, exclusión y segregación.
- Responder a las características particulares e individuales de cada estudiante con la finalidad de favorecer y facilitar el aprendizaje.
- Identificar y eliminar las barreras, y organizar los diferentes tipos de apoyo para mejorar la atención educativa de todos los estudiantes.
- Hacer que las instituciones educativas sean accesibles para todas las personas.
- Aceptar y respetar la diversidad, que implica la no categorización de los estudiantes bajo ningún criterio.
- Desarrollar planes y actividades flexibles y abiertas para la intervención, satisfacción y aprendizaje de los estudiantes, considerando el

agrupamiento heterogéneo, variedad de materiales, métodos, trabajo colaborativo, etc.

- Desarrollar actividades de participación y colaboración para promover el sentido de pertenencia a su grupo de clase y servicio educativo
- Promover la convivencia y resolución pacífica de conflictos.
- Elaborar la política de convivencia con la colaboración de los actores educativos, visualizando el respeto mutuo para la interacción y relación entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

Por otro lado, una convivencia pacífica basada en el respeto de la dignidad y derechos humanos rechaza y previene los conflictos o problemas que se originan en las instituciones educativas mediante actitudes y valores como el diálogo y negociación entre los estudiantes o la comunidad educativa, solucionando los problemas existentes (Cruz, 2017).

Una convivencia pacífica promueve una cultura de paz. Al respecto, la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas (1999), la define en su Art. 1 como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en una serie de principios y compromisos” (p. 2), y refiere que la educación es un medio para implementar una cultura de paz.

Para Ventura y Torres (2018), establecer una cultura de paz en la convivencia escolar implica la participación de todos los actores, desarrollando habilidades para practicar el saber ser y el saber convivir. En tanto, los docentes tienen un papel fundamental para trabajar competencias y mediar en el comportamiento relacionado con el desarrollo de habilidades para una cultura de paz.

La cultura de paz nace de una educación para la paz, que permite a los estudiantes “ser dueños de ellos mismos y de su futuro, y participar de manera directa en la construcción de la paz, la democracia y la estabilidad tanto en lo local como en lo global” (Bahajin, 2018, p. 96). En ese sentido, para promover una cultura de paz, Sánchez (2018) señala las siguientes medidas:

- Que los estudiantes reciban conocimientos sobre los valores, comportamientos y actitudes, y practiquen un estilo de vida de respeto por la dignidad humana, de igualdad y tolerancia, resolviendo los conflictos por medios pacíficos e impidiendo la violencia en todas sus formas.
- Realizar actividades que permitan a los estudiantes practicar valores, considerando los objetivos de una cultura de paz.
- Velar porque todos los niños accedan de la misma forma a la educación, especialmente las mujeres.
- Promover capacitación para la comunidad educativa, relacionada con prevención de conflictos, gestión de crisis y conciliación pacífica.

Asimismo, para hacer efectiva esta convivencia, es determinante que en los documentos de gestión estén señalados como contenidos educativos los derechos fundamentales, la educación para la paz y la democracia. De esta manera, los estudiantes podrán comprender que todas las personas son iguales y que deben respetar las características de cada uno, en la manera de sentir, actuar, pensar, etc.

Una gestión escolar apuesta por una convivencia democrática. Al respecto Vidal, Raga y Martín (2019) señalan que “la democracia implica el máximo posible de participación de la ciudadanía en las decisiones públicas, asumiendo el poder de reflexionar, debatir y, en numerosas ocasiones, decidir”

(p. 3). Partiendo de ello, se puede deducir que las instituciones educativas son los espacios de aprendizaje de competencias democráticas a partir de una convivencia democrática. “Vivir la democracia en la escuela supone experimentar en primera persona los valores democráticos, transmitiendo a través de la educación y la cotidianidad las actitudes de tolerancia, respeto, igualdad, solidaridad, cooperación y participación en las aulas” (p. 3).

Desde esta mirada, las instituciones educativas asumen como parte de la gestión escolar la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Para Trujillo, Hurtado y Pérez (2019), este es un instrumento que organiza, planea y desarrolla- los procesos pedagógicos, culturales y administrativos, y potencia las interacciones de los integrantes de la comunidad educativa para la ejecución de las prioridades educativas, en un marco de apertura hacia la equidad, participación, inclusión y solución de conflictos de forma pacífica, para mejorar las condiciones de vida.

A su vez, se adopta lo señalado por Grau y colaboradores (como se citaron en Urbina, Ipinza y Gutiérrez, 2020), respecto a que las instituciones educativas son los encargados de preparar a los estudiantes para ejercer la democracia, considerando dos elementos: participación y convivencia.

Desde esta perspectiva, es importante que la comunidad educativa asuma la construcción de la democracia de forma permanente desde las interrelaciones cotidianas, convirtiendo las aulas e instituciones educativas en una microsociedad, en la que todos son reconocidos como ciudadanos. De esta manera, los estudiantes, partiendo de un debate democrático, podrán participar, opinar, organizar y planificar en proyectos, programas y/o actividades, así como tomar decisiones y llegar a acuerdos para la convivencia, promoviendo que sean

parte importante de la gestión escolar, escuchando su voz, y fortaleciendo la capacidad ciudadana para una sociedad participativa, justa y democrática.

Para promover una gestión de convivencia escolar democrática, Cruz (2017) y Nikolaou (2021) proponen las siguientes medidas:

- Construir de manera participativa las normas y reglamentos sobre la base de principios éticos, además de ser implementados de manera justa, estable y con carácter formativo.
- Promover un clima adecuado, abierto y positivo para el diálogo, debate y práctica de valores como parte pedagógica en las diferentes áreas.
- Realizar consultas a la comunidad educativa en relación con la mejora de la escuela y del aula.
- Implementar espacios de reflexión crítica sobre sus deberes y derechos, y favorecer la formación de actitudes pacíficas frente a situaciones de conflictos mediante la mediación o arbitraje.
- Promover un aula con un ambiente abierto y positivo, en la que todos los estudiantes intervengan en la toma de decisiones conjuntas.

Como se aprecia, los tres componentes —inclusión, democracia y paz— se entrelazan en una gestión escolar positiva. Para Cruz (2017), un liderazgo inclusivo se articula con una gestión pacífica y democrática. “La convivencia pacífica aparece como la condición que se crea a partir de las prácticas de inclusión y de los espacios de participación democrática” (p. 6). Una gestión escolar basada en el respeto por las diferencias, en el reconocimiento de la dignidad, cultura, formas de vida, valor y compromiso ético favorece el cambio de actitud y lo torna más democrático, pacífico e inclusivo. Así, se convierte en

una educación abierta a la reflexión, la crítica, resolución de problemas, trabajo en comunidad, etc.

La efectividad de la educación inclusiva, democrática y pacífica está definida por la actitud positiva de los pares y docentes hacia los estudiantes con discapacidad, quienes generan escenarios en situaciones de igualdad en los momentos de la convivencia escolar. Actitudes positivas como la aceptación, colaboración, interacción y participación en los diferentes grupos de trabajo en el aula permiten que el estudiante con discapacidad tenga oportunidades para relacionarse y participar en todas las actividades.

Por ende, las instituciones educativas y aulas que gestionan desde una mirada inclusiva, democrática y pacífica practican una convivencia escolar positiva.

2.3 Definición de términos

Actitud

Comportamiento de una persona frente a un estímulo, cargado de emociones, sentimientos o pensamientos positivos o negativos, como consecuencia de sus vivencias en el contexto familiar, educativo o social.

Convivencia escolar

Implica la construcción de relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa de forma dinámica y colectiva, que se establecen en una institución. Esta será positiva si se construye desde la práctica de la democracia, inclusión y cultura de paz, en las que se evidencie el respeto, reconocimiento y aprobación de las diferencias, justicia, equidad, entre otros valores.

Convivencia inclusiva

Participación de la comunidad educativa de manera colaborativa, segura y acogedora, asumiendo el respeto de la diversidad. Creación de ambientes con oportunidades de acceso; apoyos y estrategias pertinentes a las necesidades; e intereses y fortalezas de cada uno de los actores educativos.

Convivencia democrática

Intercambio de ideas, pensamientos, intereses, sentimientos y experiencias entre la comunidad educativa, con fundamento en la justicia, tolerancia y respeto a la diversidad.

Convivencia pacífica

Interacción de la comunidad educativa por medio de la práctica de valores, actitudes positivas, promoción del cuidado del ambiente y la resolución de conflictos de forma colaborativa.

Discapacidad

Es un término dinámico, consecuencia de la relación entre una persona con deficiencia física, mental, intelectual o sensorial, y su contexto. Su participación está relacionada con los ajustes del contexto donde se desenvuelve (Merchán, como se citó en Hernández, 2015). En el ámbito escolar, son determinantes los apoyos y quitar las barreras para el aprendizaje e intervención de los estudiantes.

Barreras actitudinales

Actitudes de discriminación, prejuicios, rechazo o desprecio hacia una persona o grupo de personas. En el contexto educativo, esta actitud se presenta hacia los estudiantes con discapacidad de parte de los directivos, docentes, padres de familia o compañeros.

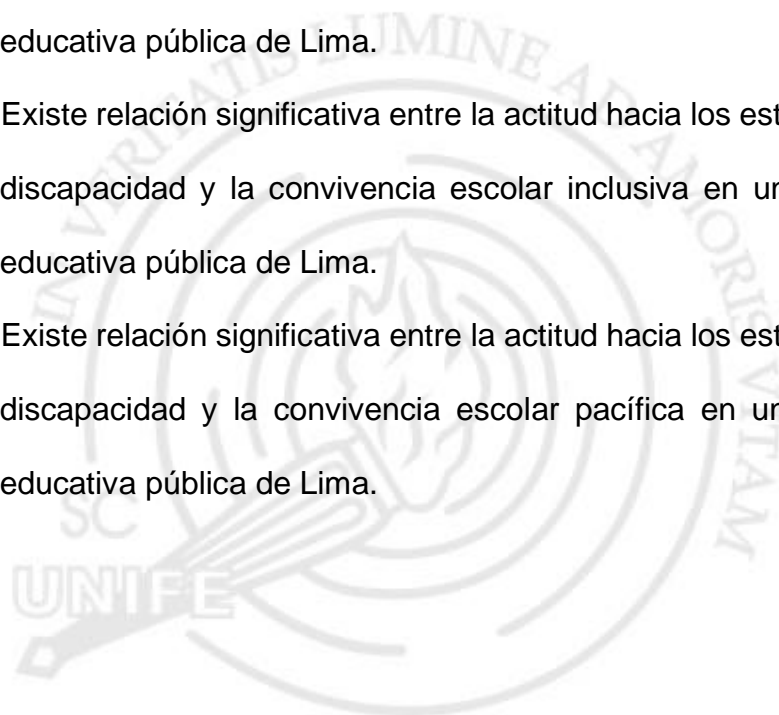
2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

- Existe relación significativa entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar de los estudiantes de segundo a quinto grado de primaria en una institución educativa pública de Lima

2.4.2 Hipótesis específicas.

- H1:** Existe relación significativa entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar democrática en una institución educativa pública de Lima.
- H2:** Existe relación significativa entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar inclusiva en una institución educativa pública de Lima.
- H3:** Existe relación significativa entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar pacífica en una institución educativa pública de Lima.



CAPÍTULO III: MÉTODO

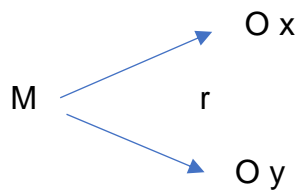
En este capítulo se plantea el marco metodológico que orienta la investigación, describe el paradigma, nivel, tipo y diseño de la investigación, así como las características de los participantes, instrumentos de recolección, y técnicas de procesamiento y análisis de datos.

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

Este estudio está enmarcado en un enfoque cuantitativo. Desde la perspectiva de Sánchez y Reyes (2015), el nivel de la investigación es relacional, ya que está encauzado en encontrar el grado de correspondencia entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar. Es de tipo básica, también llamada fundamental o pura, porque busca recoger información para conocer y comprender las condiciones actitudinales de los estudiantes del nivel primario hacia los estudiantes con discapacidad en una institución educativa de la UGEL 05.

El diseño de la investigación es no experimental, de corte transeccional y correlacional: no experimental porque no se manipularán las variables; de corte transeccional o transversal porque se recoge la información de estudiantes con diferentes edades en un solo momento definido; y correlacional, como señalan Sánchez y Reyes (2015), porque se determina la relación entre las dos variables de estudio, es decir, actitud hacia los estudiantes con discapacidad y convivencia escolar.

El diseño se sintetiza del siguiente modo:



Donde:

M= muestra de estudiantes de 2° a 5° de primaria de una institución educativa de Lima

r = correlación entre las variables

Ox = Actitud hacia los estudiantes con discapacidad

Oy = Convivencia escolar

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

Para Sánchez, Reyes y Mejía (2018), la población es el grupo de personas, objetos o situaciones que se relacionan de acuerdo con sus características, que es identificado para ser estudiado en un contexto definitivo. La población está compuesta por escolares matriculados el año 2021, de segundo a quinto grado del nivel primario, del turno mañana y tarde, de la institución educativa de la UGEL 05 - San Juan de Lurigancho, como se señala en la siguiente tabla:

Tabla 2

Distribución de la población

Grado	Cantidad de estudiantes turno mañana	Cantidad de estudiantes turno tarde	Total, de estudiantes
Segundo	60	60	120
Tercero	61	61	122
Cuarto	60	60	120
Quinto	62	61	123
Total	143	142	485

Fuente: Elaboración propia

3.2.2 Muestra.

Para Sánchez et al. (2018), la muestra es un grupo de personas tomadas de la población. Puede ser probabilística o no probabilística. La muestra para este estudio está conformada por 215 estudiantes de segundo a quinto grado de primaria. El tamaño de la muestra se determinó de forma probabilística, mediante muestreo aleatorio estratificado por secciones de los grados de primaria indicados. Se utilizó la fórmula con un 95 % de nivel de confianza, con un margen de error de 5 %, y se obtuvo una muestra de 215 estudiantes.

Tabla 3

Número de estudiantes que conforman la muestra

Grado	Cantidad de estudiantes turno mañana	Cantidad de estudiantes turno tarde	Total, de estudiantes
Segundo	40	28	68
Tercero	25	24	49
Cuarto	27	17	44
Quinto	28	26	54
Total	120	95	215

Fuente: Elaboración propia

3.3 Variables de investigación

Para Sánchez et al. (2018), una variable es una cualidad, propiedad o atributo observable de un objeto o fenómeno, capaz de ser medido y al cual se le puede designar un valor o categoría.

- **Definición conceptual de la variable independiente Actitud hacia las personas con discapacidad**

Conducta cargada de ideas, pensamientos, sentimientos y emociones positivas o negativas como resultado de la experiencia previa en el entorno familiar o escolar, referido a los estudiantes con discapacidad (Sotelo, 2016; Polo y Heredia, 2020).

- **Definición operacional de la variable: Actitud hacia las personas con discapacidad**

La operacionalización de la variable Actitud hacia las personas con discapacidad se realizará a través del Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (IAPD), desarrollado por Alcedo et al. (2013), que se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4

Operacionalización de la variable actitud hacia las personas con discapacidad

Dimensiones	Indicadores	Ítem
Componente cognitivo	Atribución de autonomía, independencia y capacidad.	4, 5, 11,15,16,18, 22, 29,30,31,33.
	Aceptación personal de las personas con discapacidad.	3, 12, 14, 27, 32,35, 36.
	El apoyo, la distancia social y el conocimiento de la discapacidad.	2,7,17,21,25,28,34.
	Integración escolar, laboral y comunitaria de estas personas.	1,6,9,10,26
Componente afectivo	Sentimientos y emociones ante las personas con discapacidad	8,13,19,20,23,24

Fuente: Elaboración propia

Las dimensiones de la actitud hacia las personas con discapacidad mostradas en la Tabla 4 son medidas a partir de un cuestionario que comprende dos dimensiones, el componente cognitivo y el componente afectivo, cinco indicadores y 36 ítems con preguntas dicotómicas.

- **Definición conceptual de la variable dependiente Convivencia escolar**

Es una conformación dinámica y colectiva formada por las interrelaciones que instauran los actores educativos en una institución (Medina et al., 2016).

- Definición operacional de la variable dependiente Convivencia escolar

Para la operacionalización de la variable dependiente Convivencia escolar, se ha desarrollado un instrumento de convivencia escolar tomando en cuenta el instrumento de evaluación de Chaparro et al. (2015), establecido en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. En la Tabla 5 se presenta la operacionalización de la variable Convivencia escolar.

Tabla 5

Operacionalización de la variable convivencia escolar

Dimensiones	Indicadores	Ítem
Inclusiva	Trato equitativo	3,4
	Integración y atención a necesidades de aprendizaje y riesgo social.	5, 6
	Involucramiento de padres de familia para el apoyo a estudiantes.	7, 10
	Promoción del trabajo colaborativo entre estudiantes.	1,2
Democrática	Aplicación consistente y justa de las normas.	20, 11,12
	Confianza mutua entre estudiantes y docentes desarrollando oportunidades de participación y diálogo.	8, 9,13
Pacífica	Prácticas de respeto y legalidad entre profesores y docentes.	14,15, 18, 19
	Promoción de la cohesión y la confianza en los estudiantes.	16, 17

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 se aprecian las 3 dimensiones, 8 indicadores y 20 ítems del cuestionario, los cuales permitirán recoger la información de los estudiantes del nivel primaria.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Según Sánchez y Reyes (2015), las técnicas son medios para recoger la información de acuerdo con el objetivo de la investigación, y se seleccionan en

función del método de investigación. Los instrumentos son herramientas que se utilizan para recoger información o datos. Para esta investigación se utilizó el cuestionario como instrumento, y como técnica, la encuesta para las dos variables: actitud y convivencia escolar.

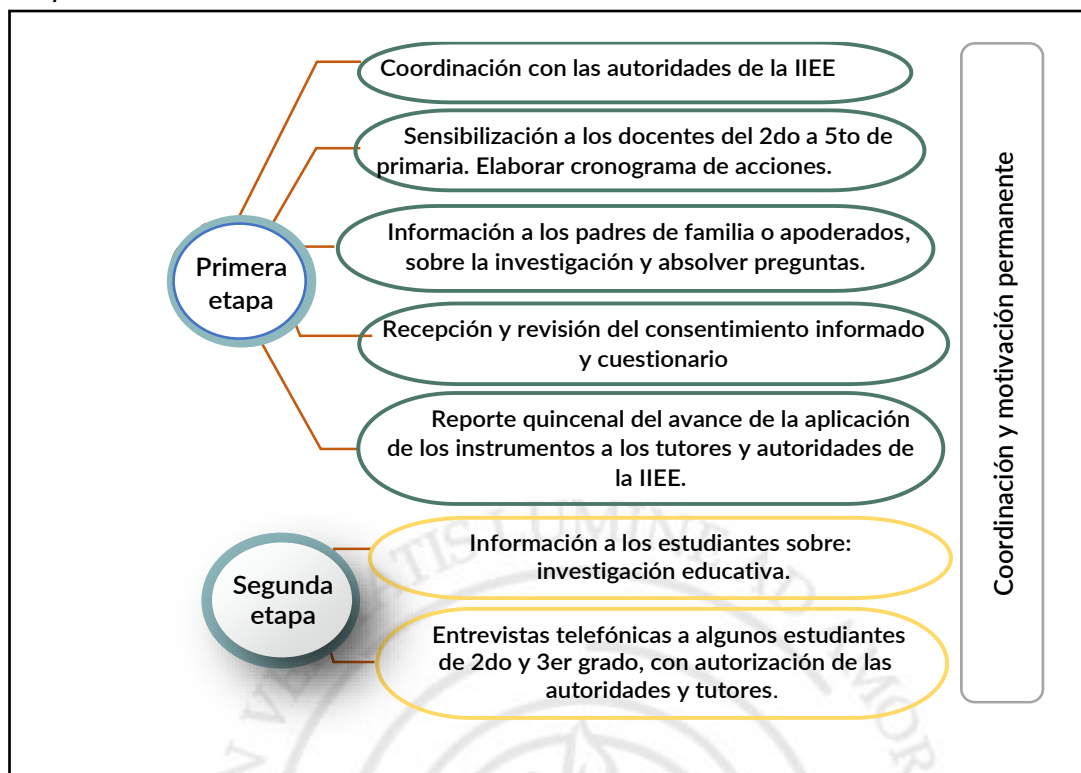
Se contactó a la directora general de la IE mediante una carta de presentación solicitando la aplicación de los instrumentos. Ella accedió a la recolección de información, previa coordinación con la subdirectora del nivel primario.

Las limitaciones a causa de la pandemia COVID-19 influyó para que esta investigación se desarrolle de manera digital. Los instrumentos de esta investigación se aplicaron vía internet y fueron trabajados por los estudiantes en horas alternas a su jornada escolar. Este proceso duró cuatro meses porque muchos estudiantes no tenían acceso a dispositivos y porque algunos padres de familia no deseaban que sus hijos participen, por temor a que la información recabada sea manejada para otros fines. Cabe resaltar que se solicitó el consentimiento informado de los padres de familia y se obtuvieron 195 documentos firmados. De esta cantidad, 19 padres de familia tenían dos hijos en diferentes secciones y un padre de familia tenía cuatro hijos en diferentes grados escolares.

Para el proceso de recojo de información se utilizaron diferentes dispositivos y aplicativos. En la Figura 5 se muestran las etapas de este proceso.

Figura 5

Etapas de la recolección de información



Fuente: Elaboración propia

Durante estas dos etapas se coordinó con los directivos de las II. EE. y las tutoras de aula permanentemente. A su vez, ellos motivaron a los padres de familia o cuidadores y a los estudiantes.

A continuación, se describe cada uno de los instrumentos utilizados.

3.4.1 Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad.

Es un instrumento de evaluación desarrollado en castellano por profesionales expertos en discapacidad, para niños entre los 7 y 10 años. Tiene en cuenta dos dimensiones de la actitud: cognitiva y afectiva.

a) Descripción del instrumento

Para el uso del instrumento Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad se solicitó permiso a través de correo a la coautora María Ángeles Alcedo Rodríguez, doctora en Psicología y profesora titular del Departamento de

Psicología de la Universidad de Oviedo. Ella, amablemente, dio el consentimiento para la utilización del instrumento.

El inventario original consta de 36 ítems, de los cuales treinta (30) pertenecen al componente cognitivo y seis (6), a la dimensión afectiva. Son aseveraciones sobre el pensamiento, sentimiento y acciones frente a las personas con discapacidad.

El inventario presenta como alternativas dos respuestas en el que el estudiante elige entre dos enunciados, uno que muestra las actitudes positivas hacia la discapacidad y el otro que tiene percepciones negativas. Las preguntas del inventario fueron adaptadas considerando la lengua y contexto peruanos. En la Tabla 6 se detalla la ficha técnica del instrumento Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad.

Tabla 6

Ficha técnica del inventario de actitudes hacia personas con discapacidad

Ficha técnica	
Nombre del Instrumento	Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad-IAPD
Autores Originales	María Ángeles Alcedo Rodríguez; Laura Elisabet Gómez Sánchez; Yolanda Fontanil Gómez y Rosalía Gonzáles García
Año	2013
Adaptado por	Betty Espinoza Euscategui
Propósito	Evaluar las actitudes hacia la discapacidad en la infancia
Lugar de Aplicación	Ámbito escolar
Forma de aplicación	Colectiva
Duración de aplicación	Aproximadamente 20 min.
Significación	Evalúa las actitudes presentes en la infancia hacia las personas con discapacidad.
Tipificación	Se realizó en base al piloto con 30 estudiantes de una institución educativa pública en Lima.
Dimensiones que evalúa	Componente cognitivo y afectivo.
Características del instrumento	El inventario consta de 36 preguntas con opciones de respuestas dicotómicas: un enunciado positivo hacia la discapacidad y otro que refleja actitudes negativas.

Fuente: Elaboración propia

b) Validación por juicio de expertos

Para la validación del instrumento Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad en estudiantes de segundo a quinto de primaria, se consultó a siete expertos, cuyo perfil es coherente con el propósito del estudio. En la Tabla 7 se muestra su perfil profesional.

Tabla 7

Perfil profesional de los expertos

Validador	Docentes de educación especial	Docentes del nivel primario	Docentes de educación superior	Docentes de investigación
Validador 1	X		X	
Validador 2	X		X	
Validador 3	X	X	X	
Validador 4			X	X
Validador 5			X	X
Validador 6	X	X		
Validador 7		X	X	

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, se contó con el análisis cualitativo, recomendaciones o comentarios de los siete validadores expertos en relación con la evaluación del instrumento. A continuación, se presentan las recomendaciones de los siete validadores.

Tabla 8*Recomendaciones o comentarios de los validadores expertos*

Validador	Recomendaciones o comentarios
Validador 1	
Validador 2	
Validador 3	Ítem 15: ¿El uso de los/las responde a algún enfoque? Ítem 16: Mimirlo o quererlo Ítem 18: Usar otro termino en vez de peor
Validador 4	
Validador 5	
Validador 6	Ítem 3: a. agregar: y ellas b. remplazar /tipo/ por /toda clase/ Ítem 25: Modificar:/conocer/ por /saber/ Ítem 26: Incluir en las preguntas: donde trabajan solo las personas con discapacidad. Ítem 26: Modificar:/enfadan/ por /molestan/ Ítem 34: Modificar:/guapas/ por /bellas/ Ítem 11: Agregar en la pregunta, a. porque son débiles. Ítem 22: cambiar la pregunta b. Pueden aprender a hacer muchas cosas por sí mismos.
Validador 7	Ítem 24: modificar en a. /Tiene miedo/ por /Me da miedo/ b. /No tiene miedo/ por /No me da miedo/

Fuente: Elaboración propia

Con el propósito de verificar la validez de contenido del instrumento se realizó la prueba V de Aiken, teniendo en cuenta las valoraciones de los expertos, para cuantificar la representatividad y claridad. Representatividad cuando los ítems pertenecen al componente en la que han sido agrupados y claridad cuando los ítems tienen una sintaxis y semántica que permiten entenderlos fácilmente, respecto a un dominio de contenidos.

La Tabla 9 muestra los puntajes obtenidos de la valoración de los validadores expertos en el criterio: Representativo del área del instrumento

Tabla 9

Puntajes de los validadores expertos en el criterio Representativo del área

Criterio	Componentes	Ítems	V. de Aiken por ítem según representatividad del área	V. de Aiken por componente según representatividad del área	V. de Aiken por componente según representatividad del área				
Representativo del área	Cognitivo	1	1.00	0.99	0.99				
		2	1.00						
		3	0.96						
		4	1.00						
		5	0.96						
		6	1.00						
		7	1.00						
		9	1.00						
		10	0.96						
		11	0.96						
		12	1.00						
		14	1.00						
		15	1.00						
		16	1.00						
		17	1.00						
		18	0.93						
		21	0.96						
		22	1.00						
		25	1.00						
		26	0.93						
		27	1.00						
		28	1.00						
		29	1.00						
		30	1.00						
		31	0.96						
		32	1.00						
		33	1.00						
		34	0.96						
		35	0.96						
		36	1.00						
		Representativo del área	Afectivo			8	0.96	0.99	0.99
						13	1.00		
						19	1.00		
						20	1.00		
						23	1.00		
						24	0.96		

En la Tabla 10 se aprecia los puntajes alcanzados en la evaluación de los validadores expertos en el criterio: Claridad de redacción

Tabla 10

Puntajes de los validadores expertos en el criterio Claridad de redacción

Criterio	Componentes	Ítems	V. de Aiken por ítem según claridad de redacción	V. de Aiken por componente según claridad de redacción	V. de Aiken por componente según claridad de redacción				
Claridad de redacción	Cognitivo	1	1.00	0.99	0.99				
		2	1.00						
		3	0.96						
		4	1.00						
		5	0.96						
		6	1.00						
		7	1.00						
		9	1.00						
		10	0.96						
		11	0.96						
		12	1.00						
		14	1.00						
		15	1.00						
		16	1.00						
		17	1.00						
		18	0.93						
		21	1.00						
		22	1.00						
		25	1.00						
		26	0.93						
		27	1.00						
		28	1.00						
		29	1.00						
		30	1.00						
		31	0.96						
		32	1.00						
		33	1.00						
		34	1.00						
		35	1.00						
		36	1.00						
			Afectivo			8	0.96	0.99	
						13	1.00		
						19	1.00		
						20	0.96		
						23	1.00		
						24	0.96		

Los datos obtenidos de las Tablas 9 y 10 se utilizó la prueba de V de Aiken, siendo la fórmula.

$$V = \frac{S}{N(c - 1)}$$

Donde:

S: Sumatoria de la valoración de los jueces por Ítems

n: Número de jueces: 7

c: Número de categorías para los ítems: 4

La prueba V de Aiken aplicado al total de las preguntas evaluadas por los validadores expertos tuvo como resultado promedio del total 0,99.

En la Tabla 11 se aprecia los niveles para la validación de contenido de acuerdo con la incidencia de los resultados de juicio de expertos, propuesto por Hernández (2011).

Tabla 11

Niveles para la validez de contenido

NIVELES	INTERPRETACIÓN
Menor a 0,60	Validez y concordancia inaceptable
Mayor o igual a 0,60 y menor o igual que 0,70	Validez y concordancia deficiente
Mayor de 0,71 y menor o igual que 0,80	Validez y concordancia aceptable
Mayor de 0,80 y menor o igual que 0,90	Validez y concordancia buena
Mayor de 0,90 y menor o igual que 1	Validez y concordancia excelente

Fuente: Hernández (2011, p.100)

El resultado obtenido de 0,99 aprueba que la validez del contenido del instrumento es excelente (Hernandez,2011), por tanto, cumple con la validez que se demanda para su aplicación.

c) Confiabilidad del instrumento

Asimismo, para esta investigación se volvió a revisar y analizar la consistencia interna de los ítems agrupados en dimensiones según la escala de

medición propuesta en el inventario adaptado para estudiantes de segundo a quinto grado de primaria, para lo que se seleccionó un piloto de 30 estudiantes con las mismas características de la muestra. Ellos completaron el cuestionario entre el 25 de noviembre y 15 de diciembre de 2020.

Se procesó la prueba de confiabilidad mediante el estadístico del Alfa de Cronbach con el programa SPSS 26 por cada dimensión, y resultó un valor que determina que el instrumento es altamente confiable. La información se detalla en la Tabla 12.

Tabla 12

Confiabilidad de las dimensiones de la variable actitudes hacia personas con discapacidad

Dimensiones	N de ítems	Alfa de Cronbach	Confiabilidad
Componente cognitivo	30	0,844	Muy alta
Componente afectivo	6	0,523	Moderada

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se aprecia que el componente cognitivo tiene un valor de confiabilidad de alfa de 0,845, lo que confirma una confiabilidad alta. En el caso del componente afectivo, el valor es 0,523, considerándose una confiabilidad moderada. En relación con el valor del coeficiente Alfa de Cronbach, se obtuvo 0,871, como se considera en la Tabla 13.

Tabla 13

Confiabilidad de la variable actitudes hacia personas con discapacidad

Variable	Alfa de Cronbach	Confiabilidad
Actitudes hacia Personas con Discapacidad	0,871	Muy alta

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, de acuerdo con lo observado, el instrumento cumple con la confiabilidad y validez necesarias para ser aplicado en la investigación.

3.4.2 Cuestionario de convivencia escolar.

El instrumento fue elaborado por expertos en convivencia escolar, quienes se basaron en investigaciones sobre inclusión, cultura de paz en la escuela y convivencia democrática.

a) Descripción del instrumento

Para el uso del cuestionario de convivencia escolar, se estableció contacto a través de correo con la autora María Cecilia Fierro Evans, doctora e investigadora de la Universidad Iberoamericana León, quien gentilmente dio su consentimiento para la utilización del instrumento.

El cuestionario constaba de 109 ítems con tres dimensiones, 45 ítems de la dimensión inclusiva, 20 de la dimensión democrática y 44 ítems de la dimensión pacífica. La escala de calificación fue de cuatro niveles: nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre.

El cuestionario fue adaptado considerando lengua, contexto y edad de los estudiantes. Se tuvo como resultado 20 ítems, de los cuales 6 pertenecen a la dimensión inclusiva; 7, a la dimensión democrática; y otros 7, a la dimensión pacífica. Además, se amplió la escala de calificación de 4 a 5 niveles: nunca, pocas veces, a veces, muchas veces, siempre. La ficha técnica del instrumento se muestra en la Tabla 14.

Tabla 14

Ficha técnica cuestionario de convivencia escolar

	Ficha técnica
Nombre del Instrumento	Cuestionario de convivencia escolar
Autores Originales	Chaparro Caso-López, Alicia; Caso Niebla, Joaquín, Fierro Evans, María Cecilia y Díaz López, Carlos
Año	2015
Adaptado por	Betty Espinoza Euscategui
Propósito	Evaluación de la convivencia escolar
Lugar de Aplicación	Ámbito escolar
Forma de aplicación	Colectiva
Duración de aplicación	Aproximadamente 15 min.

Significación	Evalúa la convivencia escolar.
Tipificación	Se realizó en base al piloto con 30 estudiantes de una institución educativa privada en Lima.
Dimensiones que evalúa	Componente inclusivo, democrático y pacífico.
Escala y valores	0= Nunca 1= Pocas veces 2= A veces 3= Muchas veces 4= Siempre

Fuente: Elaboración propia

b) Validación por juicio de expertos

Para validar el instrumento del cuestionario de convivencia escolar en estudiantes de segundo a quinto grado de primaria, se consultó a siete expertos, cuyo perfil es coherente con el propósito del estudio. En la Tabla 15 se muestra el perfil profesional de los expertos.

Tabla 15

Perfil profesional de los expertos

Expertos	Docentes de educación especial	Docentes del nivel primario	Docentes de educación superior	Docentes de investigación
N 1	X		X	
N 2	X		X	
N 3	X	X	X	
N 4			X	X
N 5			X	X
N 6	X	X		
N 7		X	X	

Fuente: Elaboración propia

El análisis cualitativo se muestra en la Tabla 16 así como las recomendaciones de los siete expertos en relación con la evaluación del instrumento de convivencia escolar. Las recomendaciones de los siete validadores expertos se aprecian en la siguiente tabla:

Tabla 16*Recomendaciones o comentarios de los validadores expertos.*

Validador	Recomendaciones o comentarios
Validador 1	
Validador 2	Ítem 3: reemplazar /reglas/ por /normas/
Validador 3	
Validador 4	
Validador 5	
Validador 6	
Validador 7	

Fuente: Elaboración propia

El coeficiente V de Aiken, permite cuantificar la representatividad y claridad de los ítems respecto a un dominio de contenido a partir de la valoración de un número de jueces o expertos.

En la Tabla 17 se muestra los resultados de la valoración de los jueces expertos en el criterio: Representativo del área

Tabla 17*Puntajes de los validadores expertos en el criterio Representativo del área*

Criterio	Dimensiones	Ítems	V. de Aiken por ítem según representatividad del área	V. de Aiken por componente según representatividad del área	V. de Aiken por componente según representatividad del área
Representativo del área	Inclusiva	1	0.93		
		2	1.00		
		3	0.96		
		4	1.00	0.98	
		5	1.00		
		6	1.00		
		7	1.00		
		8	1.00		
		9	1.00		
	Democrática	10	1.00		
		11	1.00	1.00	0.99
		12	1.00		
		13	1.00		
		14	1.00		
		15	1.00		
		16	1.00		
	Pacífica	17	1.00		1.00
		18	1.00		
		19	1.00		
		20	1.00		

En la Tabla 18 se detalla los resultados obtenidos en la valoración de los jueces expertos en el criterio: Claridad de redacción

Tabla 18

Puntajes de los validadores expertos en el criterio Claridad de redacción

Criterio	Dimensiones	Ítems	V. de Aiken por ítem según claridad de redacción	V. de Aiken por componente según claridad de redacción	V. de Aiken por componente según claridad de redacción	
Claridad de redacción	Inclusiva	1	0.93			
		2	1.00			
		3	0.96			
		4	1.00	0.98		
		5	1.00			
		6	1.00			
		7	1.00			
		8	1.00			
		9	1.00			
		10	1.00			
	Democrática	Democrática	11	1.00	1.00	0.99
			12	1.00		
			13	1.00		
			14	1.00		
			15	1.00		
			16	1.00		
			17	1.00	1.00	
			18	1.00		
			19	1.00		
			20	1.00		

Para obtener la información de las tablas 17 y 18 se utilizó la misma fórmula del instrumento Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad.

Finalmente, de acuerdo con Hernández (2011), el resultado obtenido de 0,99 nos muestra que la validez del contenido es excelente, por lo tanto, cumple con la validez que solicita para la aplicación del instrumento.

c) Confiabilidad del instrumento

Asimismo, se volvió a revisar y analizar la consistencia interna del instrumento de convivencia escolar adaptado, para lo cual los ítems se

agruparon en dimensiones según la escala de medición propuesta en la investigación, conforme se detalló anteriormente, indicando que el instrumento es confiable.

Para ello, se seleccionó un piloto de 30 estudiantes de segundo a quinto grado de primaria, quienes completaron el cuestionario entre el 25 de noviembre y 15 de diciembre de 2020.

En la siguiente tabla se presentan los resultados finales de confiabilidad del instrumento sobre convivencia escolar.

Tabla 19

Fiabilidad para el grupo de ítems del instrumento de convivencia escolar

Ítem	Correlación total	Correlación múltiple	Alfa
6	0,552	0,872	0,893
9	0,431	0,872	0,897
3	0,620	0,867	0,892
12	0,419	0,852	0,899
1	0,709	0,897	0,889
2	0,531	0,822	0,894
13	0,677	0,857	0,890
14	0,576	0,838	0,893
5	0,742	0,775	0,888
8	0,790	0,918	0,886
10	0,729	0,894	0,887
7	0,410	0,686	0,897
19	0,380	0,830	0,898
4	0,667	0,866	0,891
11	0,408	0,791	0,897
15	0,662	0,900	0,891
18	0,452	0,922	0,896
16	0,428	0,752	0,897
20	0,421	0,689	0,910
17	0,593	0,787	0,892

Alfa de Cronbach = 0,899

* $p < 0,01$; $n=30$

En la Tabla 19 se aprecia que los valores de Alfa de Cronbach varían entre 0,886 y 0,910, luego de aplicar el proceso de confiabilidad de 0,899. Por ello, se puede afirmar que los 20 ítems del instrumento de convivencia escolar tienen una confiabilidad alta.

A continuación, se detallan en la Tabla 20 los resultados finales de confiabilidad del instrumento sobre convivencia escolar en la dimensión de inclusión.

Tabla 20

Fiabilidad para el grupo de ítems de la dimensión inclusión

Ítem	Correlación total	Correlación múltiple
6	0,689	0,577
9	0,580	0,481
3	0,695	0,560
12	0,698	0,556
1	0,771	0,683
2	0,631	0,580

Alfa de Cronbach = 0,869

*p < 0,01; n=30

Se aprecia que las correlaciones varían entre 0,580 y 0,771, obteniendo un valor de confiabilidad de alfa de 0,869. Quiere decir que los ítems 6, 9, 3, 12, 1 y 2 confirman una confiabilidad alta para la dimensión de inclusión de la convivencia escolar.

Ahora, en la siguiente tabla se detallan los resultados finales de confiabilidad del instrumento sobre convivencia escolar en la dimensión democrática.

Tabla 21

Fiabilidad para el grupo de ítems de la dimensión democrática

Ítem	Correlación total	Correlación múltiple
13	0,708	0,564
14	0,628	0,503
5	0,668	0,511
8	0,771	0,682
10	0,715	0,569
7	0,475	0,416
19	0,486	0,286

Alfa de Cronbach = 0,862

*p < 0,01; n=30

En la tabla anterior se aprecia que las correlaciones varían entre 0,475 y 0,771, obteniendo en valor de confiabilidad de alfa de 0,862. Quiere decir que los ítems 13, 14, 5, 8, 10, 7 y 19 confirman una confiabilidad alta para la dimensión democrática de la convivencia escolar.

A continuación, se detallan los resultados finales de confiabilidad del instrumento sobre convivencia escolar en la dimensión pacífica.

Tabla 22

Fiabilidad para el grupo de ítems de la dimensión pacífica

Ítem	Correlación total	Correlación múltiple
4	0,716	0,767
11	0,663	0,636
15	0,636	0,699
18	0,544	0,521
16	0,538	0,443
20	0,278	0,384
17	0,324	0,370

Alfa de Cronbach = 0,781

*p < 0,01; n=30

En la Tabla 22 se aprecia que las correlaciones varían entre 0,278 y 0,716, con valor de confiabilidad de alfa de 0,781. Quiere decir que los ítems 4, 11, 15, 18, 16, 20 y 17 confirman una buena confiabilidad para la dimensión pacífica de la convivencia escolar.

d. Confiabilidad del constructo

En relación con el constructo del instrumento, se contó con tres indicadores de la dimensión inclusiva relacionados con el trato equitativo y atención de necesidades de aprendizaje, involucramiento en acciones de buen trato y apoyo a estudiantes, y trabajo colaborativo. Asimismo, en la dimensión democrática se consideran los siguientes indicadores: oportunidad de participación y diálogo, aplicación de normas e involucramiento de padres de

familia, y trato igualitario. Finalmente, para la dimensión pacífica se establecieron dos indicadores: práctica de valores y confianza entre los estudiantes.

Se consideran estas tres dimensiones —inclusiva, democrática y pacífica— porque se fundamentan en el enfoque de convivencia analítica, que aborda la convivencia desde un proceso social, desde la visión de la valoración y atención a la diversidad de los estudiantes, la participación, diálogo y reflexión colectiva para la toma de decisiones, la práctica de valores, el cuidado del bien común y la reparación del daño. Estos son aspectos importantes para promover la convivencia positiva (Fierro y Tapia, como se citaron en Fierro et al., 2019).

Para la confiabilidad, se verificó el análisis de consistencia interna con el coeficiente Alfa de Cronbach para medir la homogeneidad de las preguntas. Así, se promediaron todas las relaciones entre todos los ítems, considerando que los valores son altos (0,899), por lo que se asume que es confiable.

En la siguiente tabla se presentan los resultados:

Tabla 23

Resumen de análisis de confiabilidad del instrumento convivencia escolar

Variable/Dimensiones	Alfa de Cronbach
Convivencia escolar	0,899
Inclusiva	0,869
Democrática	0,862
Pacífica	0,781

Nivel de significancia =5%

Tamaño de muestra = 215

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para procesar los datos y realizar el análisis correspondiente, se utilizó el programa estadístico SPSS - versión 26,0 para el resultado de la estadística descriptiva e inferencial, así como el programa Microsoft Excel - versión 2020 para el resultado de la estadística descriptiva.

En el análisis descriptivo, se tuvieron en cuenta las características de los estudiantes en cuanto a edad, sexo y grado. Asimismo, se calculó la media aritmética como medida de tendencia central para determinar el valor representativo de la dimensión o variable y la desviación estándar como medida de dispersión para determinar qué tan concentrados se encuentran los datos con relación a la media aritmética.

Antes de la contrastación de hipótesis se aplicó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov, la cual dio como resultado que los datos no se aproximaban a una distribución normal, por lo que, en la contrastación de hipótesis, se aplicó la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Para el análisis complementario, relacionado con la comparación de puntajes promedio de las dimensiones de las variables según sexo y edad, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney por la comparación de dos grupos. En tanto, para la comparación de las dimensiones de las variables por grado se utilizó la prueba no paramétrica Kruskal Wallis por considerar cuatro grados. Finalmente, se analizó los niveles de cada variable según sexo. Para ello se utilizó la prueba Chi-cuadrado.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Este capítulo tiene como propósito presentar los resultados de la investigación sobre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar. El procesamiento de datos se desarrolló a partir de un análisis descriptivo, análisis de contrastación de hipótesis y análisis complementario.

En la Tabla 24 se listan los programas y pruebas estadísticas utilizados para el procesamiento y análisis de datos.

Tabla 24

Programas y pruebas estadísticas para el procesamiento y análisis de datos

		Resultados	Programas y pruebas estadísticas
Estadística descriptiva	Resultados descriptivos	Distribución de la muestra según sexo, edad y grado	Excel
		Medidas de tendencia central y de dispersión	SPSS versión 26.0
Estadística inferencial	Resultados de la contrastación de hipótesis	Prueba de normalidad	SPSS versión 26.0 Kolmogórov-Smirnov
		Hipótesis específicas y contrastación de hipótesis general	SPSS versión 26.0, Rho de Spearman
	Análisis complementario	Análisis comparativo de puntajes promedio	SPSS versión 26.0, U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis
		Análisis según niveles en las variables de investigación	SPSS versión 26.0, Chi-cuadrado

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detalla cada uno de los resultados.

4.1 Resultados descriptivos

Para los resultados descriptivos se consideró el sexo, edad y grado de los estudiantes. Además, se compararon la media aritmética, mediana y desviación estándar.

En la siguiente tabla se presenta la distribución de la muestra según sexo y el porcentaje correspondiente.

Tabla 25

Distribución de la muestra según sexo

Sexo	Total	Porcentaje
Masculino	112	52,09 %
Femenino	103	47,91%
Total	215	100 %

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 25 puede observarse que, del 100 % de estudiantes, el 52,09 % representa a 112 estudiantes de sexo masculino y el 47,91 % representa a 103 estudiantes de sexo femenino.

A continuación, se presenta la tabla de la distribución de la muestra por edad y los porcentajes correspondientes.

Tabla 26

Distribución de la muestra según edad

Edad (años)	Total	Porcentaje
7	48	22,33 %
8	50	23,26 %
9	48	22,33 %
10	52	24,19 %
11	17	7,91 %
Total	215	100 %

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 26, en la que se detalla la distribución de la muestra según edad, puede verse que, del 100 % de los estudiantes, el 24,19 %, que representa a 52 de ellos, tiene 10 años; el 23,36 %, que corresponde a 50, tiene 8 años; mientras que el 22,33 % que corresponde a 48 de ellos, por un lado, tiene 7 años, y el grupo similar tiene 9 años, dejando solo el 7,91 % a 17 de ellos, que tiene 11 años.

En la Tabla 27 se observa la distribución de la muestra por grados y el porcentaje correspondiente.

Tabla 27

Distribución de la muestra según grado

Grado	Total	Porcentaje
Segundo	68	31,63 %
Tercero	50	23,26 %
Cuarto	44	20,47 %
Quinto	53	24,64 %
Total	215	100,00 %

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se puede apreciar lo referente a la distribución de la muestra según grado. Puede verse que, del 100 % de los estudiantes, el 31,63 %, que representa a 68 de ellos, pertenece a segundo grado; el 24,64 %, que representa a 53 de ellos, estudia en quinto grado; el 23,26 %, que representa a 50 de ellos, estudia en tercer grado; mientras que el 20,47 %, que corresponde a 44 estudiantes, está en cuarto grado.

En la Tabla 28 se observa la comparación de las dos variables en relación con la media aritmética, moda y desviación estándar.

Tabla 28

Medidas de tendencia central y dispersión

	Actitud hacia las personas con discapacidad	Convivencia Escolar
Media Aritmética	32,02	67
Moda	36	80
Desviación Estándar	3,81	10,55

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se presentan las medidas de tendencia central y dispersión. Se observa que el valor medio de la variable Actitud hacia los docentes fue de 32,02, con una moda de 36 y una dispersión de 3,81. Ello implicó para la Convivencia escolar un valor medio de 67, una moda de 80 y una dispersión de

10,55. Se evidencia que los valores de las medidas de tendencia central son representativos.

Es así como se tomó una muestra de 215 estudiantes de segundo a quinto grado de educación primaria, de entre 7 y 11 años, siendo en su mayoría varones; sin embargo, el resultado de mujeres ha sido parte protagonista de la investigación.

4.2 Resultados de la contrastación de hipótesis

4.2.1 Prueba de normalidad.

En la Tabla 29 se observa el resultado de la aplicación de la prueba Kolmogórov-Smirnov, en relación con las dimensiones Actitud hacia los estudiantes con discapacidad y Convivencia escolar.

Tabla 29

Prueba de normalidad de datos: Kolmogórov-Smirnov

Dimensión	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Actitud hacia los estudiantes con discapacidad	0,156	215	0,000	0,880	215	0,000
Convivencia escolar	0,117	215	0,000	0,920	215	0,000

Fuente: Base de datos SPSS26.

En la tabla se observa la información relacionada con la prueba de normalidad de datos Kolmogórov-Smirnov, obtenidos de los estudiantes que constituyen la muestra. Se observa que el nivel de significancia es menor a 0,05 ($p < 0,05$), lo que indica que las variables Actitud hacia las personas con discapacidad y Convivencia escolar reflejan datos no normales, por lo que se calcula la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Cabe mencionar que se utilizó la prueba de normalidad de datos Kolmogórov-Smirnov, por tener 215 datos que analizar

4.2.2 Primera hipótesis específica.

Para la interpretación de la hipótesis, se utilizarán los indicadores señalados en la Tabla 30. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el coeficiente de correlación de Spearman se interpreta igual al coeficiente de correlación de Pearson (p. 323). Así, presentan las siguientes interpretaciones (p. 305):

Tabla 30

Interpretación del coeficiente de correlación Rho de Spearman

-1	= Correlación negativa perfecta
-0,90	= Correlación negativa muy fuerte
-0,75	= Correlación negativa considerable
-0,50	= Correlación negativa media
-0,25	= Correlación negativa débil
-0,10	= Correlación negativa muy débil
0	= No existe correlación alguna entre las variables
+0,10	= Correlación positiva muy débil
+0,25	= Correlación positiva débil
+0,50	= Correlación positiva media
+0,75	= Correlación positiva considerable
+0,90	= Correlación positiva muy fuerte
+1	= Correlación positiva perfecta

Fuente: Metodología de la Investigación de Hernández R., Fernández, C., y Baptista, P, (2014) México D.F., México: McGraw-Hill.

En la Tabla 31, que se muestra a continuación, se presentan los resultados de correlación Rho de Spearman entre la variable Actitud hacia las personas con discapacidad y Convivencia escolar democrática, para confirmar la hipótesis específica 1.

Tabla 31

Correlaciones entre la variable actitud hacia las personas con discapacidad y la dimensión convivencia escolar democrática.

			Actitud hacia los estudiantes con discapacidad	Convivencia escolar democrática
Rho de Spearman	Actitud hacia los estudiantes con discapacidad	Coefficiente de correlación Rho de Spearman ρ	1,000	0,250**
			.	0,000
	Convivencia escolar democrática	Coefficiente de correlación Rho de Spearman ρ	0,250**	1,000
			0,000	

Nivel de significancia = 5% ($p < 0,05$)

Tamaño de la muestra: 215

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la comprobación de la hipótesis específica 1 (HE1) para determinar la correlación entre la variable Actitud hacia las personas con discapacidad y Convivencia escolar democrática, y según los resultados de la prueba Rho de Spearman, se observa que existe un valor del coeficiente de correlación de $r = 0,250$, lo que indica una correlación positiva débil. Además, el $p = 0,000$ es menor que 0,05 y, en consecuencia, es significativa la relación entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar democrática.

Hipótesis específica 1

Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar democrática de los estudiantes de la institución en estudio.

Ho: No existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar democrática de los estudiantes de la institución en estudio.

Ha: Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar democrática de los estudiantes de la institución en estudio.

Significancia: Alfa = 5 % = 0,05

P valor: (p) = 0,000

Decisión: Si $p < \text{Alfa}$, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la hipótesis alterna (H_a): $0,000 < 0,05$. Ello implica que debemos aceptar H_a .

Conclusión: H_a = Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar democrática de los estudiantes de la institución en estudio.

Entonces, se confirma la hipótesis específica 1.

4.2.3 Segunda hipótesis específica.

En la Tabla 32, que se presenta a continuación, se observan los resultados de correlación entre la variable Actitud hacia las personas con discapacidad y Convivencia escolar inclusiva, para confirmar la hipótesis específica 2.

Tabla 32

Correlaciones entre la variable actitud hacia las personas con discapacidad y la dimensión convivencia escolar inclusiva.

			Actitud hacia los estudiantes con discapacidad	Convivencia escolar inclusiva
Rho de Spearman	Actitud hacia los estudiantes con discapacidad	Coeficiente de correlación Rho de Spearman	1,000	0,137**
		ρ	.	0,046
	Convivencia escolar inclusiva	Coeficiente de correlación Rho de Spearman	0,137**	1,000
		ρ	0,046	.

Nivel de significancia = 5% ($p < 0,05$)

Tamaño de la muestra: 215

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En esta tabla se puede observar lo referente a la comprobación de la hipótesis específica 2 (HE2) para determinar la correlación entre la variable Actitud hacia las personas con discapacidad y Convivencia escolar inclusiva. Se observa que, según los resultados de la prueba Rho de Spearman, existe un valor del coeficiente de correlación de $r = 0,137$, lo que indica que hay una correlación positiva muy débil. Además, el $p = 0,046$ es menor que $0,05$; por lo tanto, es significativa la relación entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar inclusiva.

Hipótesis específica 2

Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar inclusiva de los estudiantes de la institución en estudio.

Ho: No existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar inclusiva de los estudiantes de la institución en estudio.

Ha: Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar inclusiva de los estudiantes de la institución en estudio.

Significancia: Alfa = 5 % = 0,05

P valor: (p) = 0,046

Decisión: Si $p < \text{Alfa}$, entonces se rechaza la hipótesis nula (Ho) y aceptamos la hipótesis alterna (Ha): $0,046 < 0,05$. Ello implica que debemos aceptar Ha.

Conclusión: Ha = Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar inclusiva de los estudiantes de la institución en estudio.

Entonces, se confirma la hipótesis específica 2.

4.2.4 Tercera hipótesis específica.

En la Tabla 33, que se presenta a continuación, se observan los resultados de correlación entre la variable Actitud hacia las personas con discapacidad y Convivencia escolar pacífica, para confirmar la hipótesis específica 3.

Tabla 33

Correlaciones entre la variable actitud hacia las personas con discapacidad y la dimensión convivencia escolar pacífica.

			Actitud hacia los estudiantes con discapacidad	Convivencia escolar pacífica
Rho de Spearman	Actitud hacia los estudiantes con discapacidad	Coefficiente de correlación Rho de Spearman ρ	1,000	0,197**
			.	0,004
	Convivencia escolar pacífica	Coefficiente de correlación Rho de Spearman ρ	0,197**	1,000
			0,004	.

Nivel de significancia = 5% ($p < 0,05$)

Tamaño de la muestra: 215

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla se aprecia la información referente a la comprobación de la hipótesis específica 3 (HE3) para determinar la correlación entre la variable Actitud hacia las personas con discapacidad y la Convivencia escolar pacífica. Se observa que, según los resultados de la prueba Rho de Spearman, existe un valor del coeficiente de correlación de $r = 0,197$, lo que indica que hay una correlación positiva muy débil. Además, el $p = 0,004$ es menor que 0,05. Por lo

tanto, es significativa la relación entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar pacífica.

Hipótesis específica 3

Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar pacífica de los estudiantes de la institución en estudio.

Ho: No existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar pacífica de los estudiantes de la institución en estudio.

Ha: Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar pacífica de los estudiantes de la institución en estudio.

Significancia: Alfa = 5 % = 0,05

P valor: (p) = 0,004

Decisión: Si $p < \text{Alfa}$, entonces se rechaza la hipótesis nula (Ho) y aceptamos la hipótesis alterna (Ha): $0,004 < 0,05$. Ello implica que debemos aceptar Ha.

Conclusión: Ha = Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar pacífica de los estudiantes de la institución en estudio.

Entonces, se confirma la hipótesis específica 3.

4.2.5 Contrastación de la hipótesis general.

En la Tabla 34, que se presenta a continuación, se observan los resultados de correlación entre las variables Actitud hacia las personas con discapacidad y Convivencia escolar, para confirmar la hipótesis general.

Tabla 34

Correlaciones entre las variables actitud hacia las personas con discapacidad y convivencia escolar.

			Actitud hacia los estudiantes con discapacidad	Convivencia escolar
Rho de Spearman	Actitud hacia los estudiantes con discapacidad	Coeficiente de correlación Rho de Spearman	1,000	0,137**
		p	.	0,046
	Convivencia escolar	Coeficiente de correlación Rho de Spearman	0,137**	1,000
		p	0,046	.

Nivel de significancia = 5% ($p < 0,05$)

Tamaño de la muestra: 215

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla anterior se aprecia lo referente a la comprobación de la hipótesis general (HG) para determinar la correlación entre las variables Actitud hacia las personas con discapacidad y Convivencia escolar. Se observa que, según los resultados de la prueba Rho de Spearman, existe un valor del coeficiente de correlación de $r = 0,137$, lo que indica que hay una correlación positiva débil. Además, el $p = 0,046$ es menor que 0,05 y, en consecuencia, es significativa la relación entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar.

Hipótesis general

Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar de los estudiantes de la institución en estudio.

Ho: No existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar de los estudiantes de la institución en estudio.

Ha: Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar de los estudiantes de la institución en estudio.

Significancia: Alfa = 5 % = 0,05

P valor: (p) = 0,046

Decisión: Si $p < \text{Alfa}$, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la hipótesis alterna (H_a): $0,046 < 0,05$. Ello implica que debemos aceptar H_a .

Conclusión: H_a = Existe relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar de los estudiantes de la institución en estudio.

Entonces, se confirma la hipótesis general.

4.3 Resultados del análisis complementario

4.3.1 Análisis comparativo de puntajes promedio.

Para el análisis comparativo complementario, se presentan seis tablas, de la 29 a la 34, con los resultados del análisis comparativo de las dimensiones de las variables Actitud hacia las personas con discapacidad y Convivencia escolar, según las condiciones de sexo, edad y grado, para determinar si existen diferencias significativas.

En la siguiente tabla se observa el análisis comparativo de las dimensiones cognitiva y afectiva de la variable Actitud hacia las personas con discapacidad, de acuerdo con el sexo de los estudiantes.

La Tabla 35 muestra un análisis comparativo de las dimensiones de la variable Actitud hacia las personas con discapacidad según sexo en los estudiantes que conforman la muestra, como resultado de la aplicación de la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney. Se puede ver que no existen diferencias estadísticamente significativas entre dichas dimensiones.

Tabla 35

Análisis comparativo para las dimensiones de la variable actitud hacia las personas con discapacidad según sexo.

Dimensión	Sexo	n_i	Promedio de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	p
Cognitivo	M	112	105,88	11859,00	5531,00	-0,525	0,599
	F	103	110,30	11361,00			
Afectivo	M	112	103,75	11619,50	5291,50	-1,160	0,246
	F	103	112,63	11600,50			

Diferencias significativas con $p < 0,025$

Asimismo, en la Tabla 36 se aprecia el análisis comparativo de las dimensiones inclusiva, democrática y pacífica de la variable Convivencia escolar, según el sexo de los estudiantes.

Tabla 36

Análisis comparativo para las dimensiones de la variable convivencia escolar según sexo.

Dimensión	Sexo	n_i	Promedio de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	p
Inclusiva	M	112	104,00	11648,00	5320,00	- 0,906	0,324
	F	103	112,35	11572,00			
Democrática	M	112	103,71	11615,50	5287,50	- 1,066	0,287
	F	103	112,67	11604,50			
Pacífica	M	112	104,36	11688,00	5360,00	- 0,906	0,365
	F	103	111,96	11532,00			

Diferencias significativas con $p < 0,025$

En la tabla se aprecia el análisis comparativo de las dimensiones de la variable Convivencia escolar según sexo de los estudiantes que conforman la muestra, obtenido a partir de los resultados de la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre tales dimensiones.

A continuación, se aprecia el análisis comparativo de las dimensiones cognitiva y afectiva de la variable Actitud hacia las personas con discapacidad, según la edad de los estudiantes.

Tabla 37

Análisis comparativo para las dimensiones de la variable actitud hacia las personas con discapacidad según edad.

Dimensión	Edad (años)	n_i	Promedio de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	p
Cognitivo	7 – 8	98	110,09	10789,00	5528,000	-0,456	0,649
	9 – 11	117	106,25	12431,00			
Afectivo	7 – 8	98	118,28	11591,50	4725,500	-2,460	0,014
	9 - 11	117	99,39	11628,50			

Prueba U de Mann-Whitney
Variable de agrupación: Edad

En la Tabla 37 se muestran los resultados del análisis comparativo de las dimensiones de la variable Actitud hacia las personas con discapacidad según edad de los estudiantes que conforman la muestra, obtenidos a partir de la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones cognitiva ($U = 5528,000$) y afectiva ($4725,500$), y un $p_valor > 0,05$ en la primera, en el que los estudiantes de 7 a 8 años obtienen los puntajes más altos.

En la Tabla 38 se aprecia el análisis comparativo de las dimensiones inclusiva, democrática y pacífica de la variable Convivencia escolar, según la edad de los estudiantes.

Tabla 38

Análisis comparativo para las dimensiones de la variable convivencia escolar según edad

Dimensión	Edad (años)	n_i	Promedio de rangos	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	p
Inclusiva	7 – 8	98	102,29	10024,50	5173,50	-1,236	0,217
	9 – 11	117	112,78	13195,50			
Democrática	7 – 8	98	107,55	10540,00	5689,00	-0,098	0,922
	9 - 11	117	108,38	12680,00			
Pacífica	7 – 8	98	105,00	10290,00	5439,00	-0,655	0,512
	9 - 11	117	110,51	12930,00			

Diferencias significativas con $p < 0,05$, $GL = 1$ $n = 215$

Se puede observar en la tabla lo referido al análisis comparativo de las dimensiones de la variable Convivencia escolar según edad de los estudiantes que conforman la muestra, obtenido a partir de los resultados de la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de la variable.

En la Tabla 39 se aprecia el análisis comparativo de las dimensiones cognitiva y afectiva de la variable Actitud hacia las personas con discapacidad según el grado de estudio de los estudiantes.

Tabla 39

Análisis comparativo para las dimensiones de la variable actitud hacia las personas con discapacidad según grado.

Dimensión	Grado	n _i	Rango promedio	Kruskal Wallis	p
Cognitivo	2°	68	117,06	3,418	0,332
	3°	50	97,50		
	4°	44	111,77		
	5°	53	103,15		
Afectivo	2°	68	121,83	9,923	0,019*
	3°	50	110,57		
	4°	44	105,67		
	5°	53	89,76		

Diferencias significativas con $p < 0,05$, GL= 1 n = 215

Se aprecia en la tabla lo referente al análisis comparativo de las dimensiones de la variable Actitud hacia las personas con discapacidad según grado de los estudiantes que conforman la muestra, obtenido de aplicar la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis. Se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión afectiva, con un K = 9,923 y un $p > 0,05$, en los que los estudiantes de segundo grado obtienen los puntajes más altos.

En la Tabla 40 se aprecia el análisis comparativo de las dimensiones inclusiva, democrática y pacífica de la variable Convivencia escolar, según el grado de estudio de los estudiantes.

Tabla 40

Análisis comparativo para las dimensiones de la variable convivencia escolar con discapacidad según grado.

Dimensión	Grado	n _i	Rango promedio	Kruskal Wallis	p
Inclusiva	2°	68	103,71	2,917	0,405
	3°	50	98,89		
	4°	44	114,84		
	5°	53	116,42		
Democrática	2°	68	112,26	3,008	0,390
	3°	50	96,26		
	4°	44	105,65		
	5°	53	115,57		
Pacífica	2°	68	110,13	1,036	0,793
	3°	50	100,27		
	4°	44	110,93		
	5°	53	110,12		

Diferencias significativas con $p > 0,05$, GL= 1, n = 215

En esta tabla se considera el análisis comparativo de las dimensiones de la variable Convivencia escolar según grado de los estudiantes que conforman la muestra, obtenido de los resultados luego de aplicar la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis. Se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas.

4.3.2 Análisis según niveles en las variables de investigación.

En la Tabla 41 se aprecia el análisis según los niveles positivo y neutro de la variable Actitud hacia los estudiantes con discapacidad según sexo. No se considera el nivel negativo por no haber ningún estudiante en este nivel.

Tabla 41

Análisis según niveles para la variable actitud hacia los estudiantes con discapacidad según su género.

Actitud hacia los estudiantes con discapacidad	Sexo		Total	Prueba chi ² de Pearson	p
	Hombres	Mujeres			
Positivo (25 - 36)	105 93,8%	98 95,1%	203 94,4%	0,656	0,30
Neutro (13 - 24)	7 6,3%	5 4,9%	12 5,6%		
Total	112 100%	103 100%	215 100%		

Diferencias significativas con $p > 0,05$, $n = 215$

No se consideró el nivel negativo por no haber ningún estudiante.

Se aprecia en la tabla lo referente al análisis según niveles de la variable Actitud hacia los estudiantes con discapacidad según el sexo de los estudiantes que conforman la muestra, obtenido a partir de los resultados de la aplicación de la prueba Chi cuadrado de Pearson ($0,656 > 0,5$). Se obtuvo que no existe relación entre las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad y el sexo.

En la siguiente tabla puede apreciarse el análisis según los niveles positivo y regular de la variable Convivencia escolar hacia los estudiantes con discapacidad según sexo. No se considera el nivel negativo por existir un solo estudiante en este nivel.

Tabla 42

Análisis según niveles para la variable convivencia escolar hacia los estudiantes con discapacidad según su género.

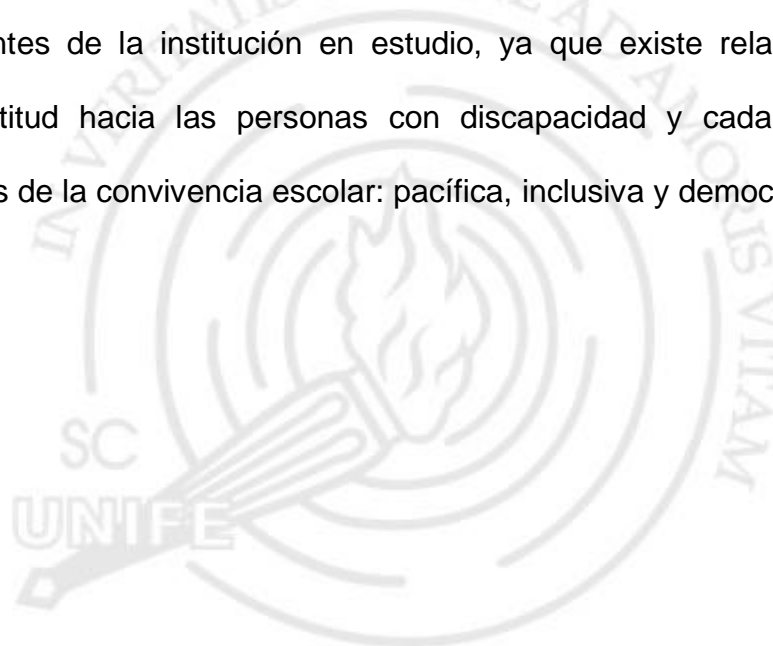
Convivencia Escolar	Sexo		Total	Prueba chi ² de Pearson	p
	Hombres	Mujeres			
Positivo (54 - 80)	103 92%	87 84,5%	190 88,4%	0,98	0,097
Regular (27 - 53)	8 7,1%	16 15,5%	24 11,2%		
Total	112 100%	103 100%	214 100%		

Diferencias significativas con $p > 0,05$, $n = 215$.

Se eliminó el nivel negativo por haber un solo estudiante en este nivel.

En la Tabla 42 se pueden apreciar los resultados del análisis según niveles de la variable Convivencia escolar según el sexo de los estudiantes que conforman la muestra, obtenidos a partir de los resultados de la aplicación de la prueba Chi cuadrado de Pearson ($0,98 > 0,5$). Se muestra que no existe relación entre la convivencia escolar hacia los estudiantes con discapacidad y sexo.

Finalmente, conforme se tenía pensado y se había analizado en el marco teórico de esta investigación, luego del contraste de hipótesis, podemos afirmar que estas se han validado. Ello implica que sí existe una relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar de los estudiantes de la institución en estudio, ya que existe relación entre la variable Actitud hacia las personas con discapacidad y cada una de las dimensiones de la convivencia escolar: pacífica, inclusiva y democrática.



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El propósito primordial de la investigación fue analizar la correlación entre la variable independiente Actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la variable dependiente Convivencia escolar de los estudiantes de segundo a quinto grado de primaria de una institución educativa pública de Lima.

Para analizar e interpretar los resultados se consideraron los enfoques, principios y teorías descritos sobre la información recogida y organizada. Este análisis e interpretación se realizó por cada objetivo específico.

5.1 Relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar democrática

La relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar es significativamente positiva, pero la relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar de la dimensión convivencia democrática es débil.

En este sentido, Mena y Huneus (2017) y Nikolaou (2021) señalan que las experiencias compartidas entre todos los estudiantes mejoran el desarrollo de las habilidades socioemocionales, el trabajo en equipo, y la resolución de conflictos mediante la reflexión y acuerdos consensuados, en los que el estudiante argumenta, aprende a negociar y se toman decisiones en conjunto, en un clima de diálogo, aceptando las diferencias con tolerancia y promoviendo la convivencia democrática en el aula.

Al respecto, Romero y Laurenti (como se citaron en Galván y García, 2017) mencionan que las actitudes de los que conforman la comunidad educativa son fundamentales para la participación de los estudiantes, incluidos aquellos

con discapacidad. Así, las actitudes negativas hacia los estudiantes con discapacidad son barreras que no permiten el ejercicio de sus derechos (Martos et al., 2019).

En función de lo descrito, Cruz (2017) plantea medidas para promover una gestión de convivencia democrática, en la cual resalten las normas y reglamentos elaborados con la participación de los estudiantes, con base en principios éticos. Además, es importante la consulta, intervención y colaboración de la comunidad educativa para mejorar la convivencia escolar democrática.

Para Ochoa (2020), el Proyecto Educativo Institucional es un instrumento de planeación que brinda pautas para el proceso de gestión que se implementa en la institución educativa con la intervención de la comunidad, basado en las normas éticas para fomentar la convivencia. Trujillo et al. (2019) señalan que se construye a partir del consenso comunitario de la institución educativa para generar cambios en función de sus necesidades y demandas sociales y culturales, configurando su propia identidad, con el propósito de mejorar los resultados de aprendizaje. En ese sentido, direcciona los planes, programas y proyectos pedagógicos.

Al respecto, en el proyecto de la escuela en el que se aplicaron los instrumentos se evidencia que los docentes de aula planifican y ejecutan experiencias de aprendizaje tomando en cuenta los valores, normas de convivencia y la participación de todos los estudiantes, donde reflexionan ante situaciones para conocer, comprender, interpretar y actuar positivamente en su realidad.

La formación en valores, según Prida y Pardo (como se citaron en Gómez, 2017), es un proceso holístico, pluridimensional, integrado y voluntario que

promueve el desarrollo integral del estudiante, el cual se concreta en los documentos curriculares y extracurriculares durante la trayectoria educativa del estudiante. Además, los valores se enseñan con modelos de conductas y comportamientos no solo de parte del docente, sino también del estudiante, quien toma esta práctica de forma reflexiva como parte de su transformación para su convivencia con sus pares y los adultos de la IE.

De esta manera, una educación basada en una convivencia democrática, como señalan Urbina et al. (2020), es primordial para fomentar la tolerancia, justicia y libertad en la sociedad y que promueva la educación en valores y principios para la construcción de una sociedad más solidaria.

Por consiguiente, las prácticas desarrolladas en la institución educativa conciben que existe una correspondencia significativamente positiva pero débil entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar democrática.

5.2 Relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la dimensión de la convivencia escolar inclusiva

Se evidencia el grado significativo de relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la dimensión de la convivencia escolar inclusiva. Dichos resultados se sustentan en la teoría de Peñalva y Vega (2019), quienes señalan que las instituciones educativas inclusivas propician una convivencia respetuosa por las diferencias, mediante la participación cultural, académica y social de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, fomentando la colaboración, cooperación, equidad y democracia.

Al respecto, Ramírez (2020) refiere que la inclusión se debe vivenciar eliminando las categorías o condiciones, logrando que la comunidad educativa

sea reconocida como un valor importante y obligatorio para promover una sociedad incluyente.

Por consiguiente, una convivencia escolar inclusiva es un ambiente seguro, acogedor y colaborativo donde se respeta, valora y brindan oportunidades para el aprendizaje a los estudiantes con discapacidad u otro colectivo vulnerable.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2015) mencionan que las barreras para la participación de la comunidad educativa se forman por la discriminación íntimamente ligada a las culturas escolares, en las cuales existe racismo, egoísmo, sexismo y prejuicios por los grupos vulnerables.

Peñalva y Vega (2019) añaden que las barreras, además de existir en la cultura escolar con la expresión de creencias, valores y actitudes compartidas, coexisten con barreras en la planificación, organización y metodologías planteadas en los documentos de gestión y administrativos, además de las prácticas e interacciones en el aula.

Uno de los principios considerados en el documento de gestión de las instituciones educativas es la inclusión de personas con discapacidad, excluidos, vulnerables y marginados. Asimismo, en el documento se promueve el desarrollo de los siete enfoques transversales del Currículo Nacional de la Educación Básica, entre ellos el enfoque de derechos e inclusivo o de atención a la diversidad, a partir de la planificación y desarrollo de actividades en los documentos de gestión y pedagógicos. Esto brinda oportunidades a todos los estudiantes. Para ello, se aplican la adaptaciones o ajustes razonables según las necesidades específicas, se practican talleres de reforzamiento y proyectos

participativos, y se considera la práctica de valores universales en todas las actividades.

En opinión de Herrera y Ortiz (2018), la planificación y ejecución del currículo para la atención a la diversidad de los estudiantes es fundamental para fortalecer la convivencia escolar.

En relación con la situación descrita, para un cambio significativo en la propuesta pedagógica, Muntaner (2017) propone los siguientes principios: planteamiento de actividades abiertas y flexibles para la participación de todos los estudiantes, la tolerancia y respeto por todos, y el agrupamiento de los estudiantes de forma heterogénea para mejorar los aprendizajes. Asimismo, sostiene que el currículo, para ser inclusivo, debe alcanzar los objetivos señalados.

Para que todos los estudiantes accedan al currículo, según la UNESCO, los aprendizajes deben ser inclusivos y ajustarse a diversas formas de aprendizaje, así como ser flexibles para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019). En la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad se afirma que “el derecho a la educación debe ser asegurado sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades”. Ello implica identificar y eliminar todo tipo de obstáculos en el contexto escolar, aplicar los ajustes (adaptaciones) razonables y brindarles entornos de aprendizajes accesibles.

En este sentido, se comprende que existe una articulación importante entre inclusión, convivencia escolar y desarrollo de los aprendizajes de todos los estudiantes en igualdad de oportunidades.

Lo planteado por los autores se visibilizan en la planificación y desarrollo del documento de gestión de la escuela. Por lo tanto, se confirma una relación significativa entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar inclusiva.

5.3 Relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la dimensión de la convivencia escolar pacífica

Se corrobora que existe correlación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la dimensión de la convivencia escolar pacífica.

Para una convivencia pacífica, según Cruz (2017), se requiere voluntad, disposición e interés de los actores educativos para perfeccionar la calidad humana, adquiriendo diferentes habilidades socioemocionales que permitan transitar de la “exclusión a la inclusión, del autoritarismo a la democracia, de la comunicación al diálogo”. Asimismo, se debe identificar y prevenir la violencia escolar, al igual que promover lazos afectivos entre los estudiantes, establecidos desde la confianza, el conocimiento, la comprensión y la tolerancia.

En opinión de Carrillo-Pérez (2016), una convivencia armoniosa está basada en la práctica de valores que permite construir aulas e instituciones educativas solidarias y libres de violencia, en las que los niños sepan vivir felices y sin conflictos, que ante una situación de violencia exista una vía pacífica para resolver de manera reflexiva, comprendiendo el escenario violento para buscar opciones de respuesta de manera cooperativa. Para ello, es importante motivar que el estudiante sea un individuo de bien y que esto se manifieste en la práctica de una cultura de paz en el aula e IE.

Por lo tanto, la institución educativa no solo tiene el compromiso de ofrecer un servicio educativo de calidad considerando el saber y el saber-hacer, sino

también ofrecer el servicio considerando el saber-ser y el saber-convivir (Ventura, 2017).

En función de lo planteado, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, establece la necesidad de “velar porque los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana, y de tolerancia y no discriminación” (1999, p. 6).

En relación con lo señalado, en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela, específicamente en la visión compartida, se determina la necesidad de formar personas con capacidad para resolver problemas, respetar y hacer respetar sus derechos, practicar valores, y asumir responsabilidad para el bien común en una convivencia democrática y pacífica. Además, reconoce al estudiante como un individuo que participa y practica su ciudadanía en el contexto escolar y en la comunidad, y promueve el enfoque de derechos de forma transversal.

Según Rodino (2015), el enfoque de derechos es el más inclusivo y permite la equidad social para todos, indistintamente de raza, etnia, capacidades, situación económica, entre otros aspectos. Así, la educación se concibe como “un derecho de todas las personas y que a todas debe serles garantizado”. Además, afirma que, si los programas o planes de un sistema educativo no cuentan con el enfoque de derechos, hay riesgo de infringir los derechos humanos.

Al respecto, Bahajin (2018) puntualiza que la educación es un mecanismo de innovación para resolver los problemas de forma pacífica, promueve la

justicia, democracia, respeto de la diversidad, y la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes. Asimismo, la educación favorece la dignidad y desarrollo humanos.

En el análisis se ratifica una correspondencia entre la variable Actitud hacia las personas con discapacidad y la dimensión de la convivencia escolar pacífica. Se evidencia que la IE promueve una cultura de paz basada en los valores, derechos humanos y respeto por la vida.

5.4 Relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar

Los resultados del estudio sobre la relación entre la actitud hacia los estudiantes con discapacidad y la convivencia escolar es significativa. Los estudiantes sin discapacidad de la institución educativa se relacionan con los estudiantes con discapacidad con actitudes significativas de amistad, valoración, respeto, colaboración y solidaridad.

Las actitudes positivas hacia la discapacidad, según Abellán, Sáez y Reina (2018) y Felipe (2017), resultan de las vivencias previas con personas con discapacidad por motivos de diversión o afecto. Por su parte, los que están frecuentemente en contacto con un estudiante con discapacidad presentan una actitud negativa hacia ellos. Esta última afirmación no es compartida por Galván y García (2017), quienes señalan que los individuos “que tienen contacto escolar con personas con discapacidad tienen una actitud significativamente más positiva”.

Además, Muratori et al. (2019) y Mendoza (2019) aseguran que, cuanto mayor es el contacto, los estudiantes muestran una mayor valoración hacia las capacidades, limitaciones y el reconocimiento de los derechos de los estudiantes

con discapacidad. Es así como los estudiantes muestran actitudes establecidas en los derechos fundamentales que comprenden la igualdad de oportunidades, educación y trabajo.

Por su parte, en un estudio, Arellano et al. (2019) no encontró diferencias relevantes en relación con el contacto. Ante ello, Víquez et al. (2020) señalaron que el contacto por sí solo no resulta positivo, por lo que hacen falta otros componentes que alteran la interacción, entre ellos la constancia, contexto, roles, vivencias y características de los participantes. Los escenarios de interacción promueven buenas actitudes hacia los escolares con discapacidad.

De otro lado, es conveniente acotar lo señalado por Cañaveral y Ospina (2019) respecto a que las interacciones más relevantes, la promoción de la convivencia como la práctica de valores mediadas por el respeto y la tolerancia se dan en el contexto escolar. Cuanto más valoran y conocen los estudiantes aquellos espacios que comparten, estos serán más significativos. En estos espacios de la institución educativa, el aprendizaje y la convivencia entre los estudiantes, docentes, directivos y familias deben ir de la mano.

En este marco, Szumski et al. (2020) señalan que los estudiantes que aprenden en espacios inclusivos manifiestan actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad que aquellos en clases habituales o tradicionales.

Por otro lado, Figueroa-Céspedes (como se citó en Urbina et al., 2020) señalan la importancia del rol del docente como mediador y facilitador de las actividades en el aula, especialmente aquellos coherentes con la convivencia democrática, inclusiva y pacífica. Asimismo, se asegura que los estudiantes son coconstructores de una convivencia compartida y comprometida en el aula. Esta es una forma holística de estar, de ser y de relacionarse con sus compañeros y

con los demás actores de la comunidad educativa en la cotidianidad, transformando la cultura escolar.

Cabe resaltar que la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio apuesta por una educación con enfoque de derechos, inclusiva, democrática y pacífica, respondiendo a una convivencia escolar positiva en la que todos los actores participan para el bien común. Cuanto más se organicen actividades de interacción y oportunidades para todos los estudiantes, mayor será la convivencia positiva.

En ese contexto, se confirma una relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar.

5.5 Análisis complementario

Adicionalmente, interesa explicar los resultados del estudio en relación con la variable Actitud hacia las personas con discapacidad según sexo, edad y grado. Esta deviene de las creencias, sentimientos y tendencias del contexto familiar, social y escolar, que caracterizan a un grupo social. La actitud es dinámica, pues se modifica en función de las vivencias y educación con programas que desarrollen valores de sensibilización, y de reflexión hacia la cultura de paz, participación, democracia, entre otros puntos.

Los resultados de esta investigación evidencian que no existe relación entre la convivencia escolar, las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad y el sexo. Estos resultados son similares a los que Freer (2021) halló en la revisión bibliográfica de Georgiadi et al. (2012); McKay, Parque y Bloque (2019) y Magnusson, Cal y Boissonnault (2017). Estos estudios no encontraron diferencias significativas basadas en el sexo.

Autores como Miller (como se citó en Felipe, 2017) “apuntan a la empatía como una posible explicación a esta diferencia de actitudes, al considerar que las mujeres tienden a imaginarse en la situación de la otra persona con mayor facilidad que los hombres” (p. 327). Otros autores señalan que las actitudes se aprenden al inicio de la vida, es decir, cuando las actitudes están menos interiorizadas la educación promueve cambios positivos (Felipe et al., 2018).

Por otro lado, Freer (2021), a partir de una revisión de la literatura, y Blackman (2016) señalan que las estudiantes expresan actitudes más positivas hacia la discapacidad en relación con sus pares, los hombres, siendo estos más ambiguos en su pensamiento. A su vez, Christodoulou et al. (2017) y Al-Kandari (2015, como se citó en Freer, 2020) hallaron que los hombres tenían actitudes más positivas hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad que las mujeres.

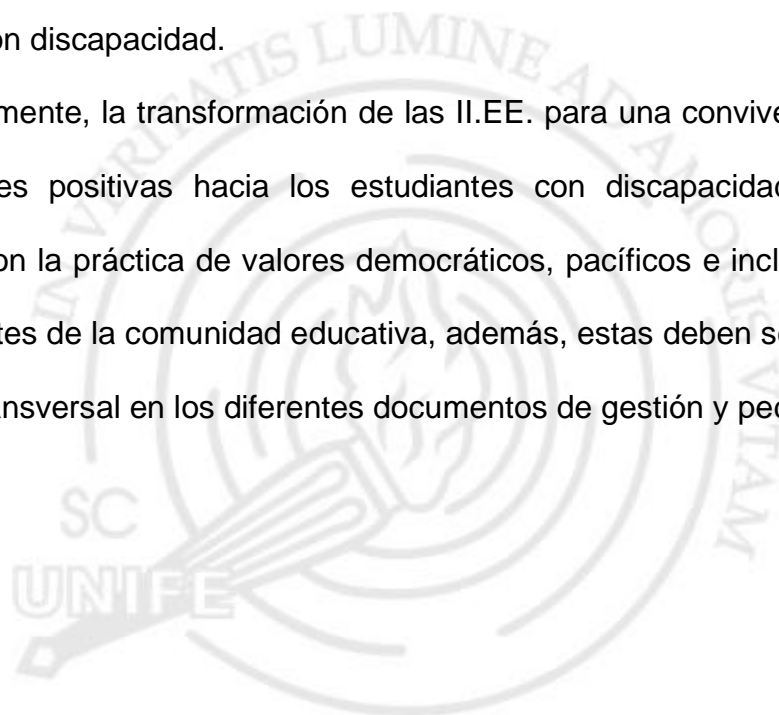
No obstante, los resultados de esta investigación revelan que no hay diferencia significativa en la actitud positiva tanto de las mujeres como de los hombres hacia los estudiantes con discapacidad. Así, se puede evidenciar que la implementación del enfoque de derechos y valoración de la diversidad, así como la práctica de valores en la IE, promueven el desarrollo de actitudes positivas en los estudiantes y demás actores educativos.

En relación con la actitud hacia las personas con discapacidad según edad, en la dimensión cognitiva no existe mayor diferencia, mientras que la dimensión afectiva es más favorable entre los niños de 7 a 8 años. Estos resultados son equivalentes a los obtenidos por Blackman (2016) y Szumski et al. (2020), quienes señalan que los niños entre 7 y 12 años tienen actitudes más favorables que los adolescentes, ya que ellos eligen sus grupos sociales con sus

propias características. Por el contrario, Abellán et al. (2018) puntualiza que, a mayor edad, hay una actitud más positiva de parte de los escolares hacia los estudiantes con discapacidad.

Los resultados del análisis de la variable Actitud hacia las personas con discapacidad según grado escolar muestran que los estudiantes de segundo grado obtienen los puntajes más altos. Ello es confirmado por Chullo y Flores (2020), quienes señalan que los grados inferiores obtienen los puntajes más altos, pues se muestran más simpáticos y tolerantes a la inclusión de las personas con discapacidad.

Finalmente, la transformación de las II.EE. para una convivencia escolar con actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad, se deben promover con la práctica de valores democráticos, pacíficos e inclusivos, entre los integrantes de la comunidad educativa, además, estas deben ser insertadas de forma transversal en los diferentes documentos de gestión y pedagógicos.



CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

En esta sección se narran las conclusiones de la investigación, así como algunas recomendaciones teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis planteadas.

1. Existe una relación positiva y significativa débil entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar democrática de los estudiantes de la institución educativa analizada. Ello implica que los directivos y docentes contribuyen de manera significativa al desarrollo de condiciones para una convivencia escolar democrática, tomando en cuenta que son facilitadores y mediadores.
2. Se demuestra una relación significativa entre la actitud hacia las personas con discapacidad y la convivencia escolar inclusiva de los estudiantes de la escuela analizada. Evidentemente, una educación inclusiva parte de una transformación y cambio de actitud de la comunidad educativa, con base en la implementación de una política, cultura y práctica inclusiva.
3. La convivencia escolar pacífica está relacionada significativamente con la variable Actitud hacia las personas con discapacidad, los estudiantes aprenden a ser críticos, reflexivos, justos, libres y responsables para convivir de forma democrática y en una cultura de paz.
4. Los estudiantes de segundo a quinto grado de primaria establecen que existe relación significativa entre las variables Actitud hacia las personas con discapacidad y Convivencia escolar. Esto se debe a que los estudiantes tienen contacto con estudiantes con discapacidad en sus aulas e institución

educativa, lo que les permite interactuar en diferentes actividades de la jornada escolar.

6.2 Recomendaciones

Al Ministerio de Educación

1. Propiciar programas de capacitación para los especialistas de la DRE, o los que hagan sus veces, directivos y docentes en servicio con acompañamiento sobre la implementación de la convivencia escolar basada en democracia, inclusión y educación para la paz.
2. Incorporar información de convivencia inclusiva y pacífica en los documentos normativos sobre convivencia escolar, ya que los estudios demuestran que la convivencia no solo es democrática, sino que también debe ser inclusiva y pacífica, puesto que estas tres dimensiones se interrelacionan para lograr una convivencia escolar positiva.
3. Incluir en las mallas curriculares de institutos y escuelas de Educación Superior Pedagógica un curso sobre convivencia escolar basada en democracia, inclusión y educación para la paz, desde el enfoque de derechos universales.

A las Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Local

4. Adoptar medidas para facilitar, acompañar y monitorear la implementación de la convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica en las instituciones educativas.

A las instituciones educativas

5. Incorporar en los documentos de gestión administrativa y pedagógica actividades y estrategias que permitan la interrelación, a fin de promover la democracia, inclusión y cultura de paz entre la comunidad educativa, como

talleres de sensibilización para una convivencia inclusiva a partir de la valoración y reconocimiento de las personas desde su individualidad.

A los docentes de aula

6. Incorporar en la práctica pedagógica la identificación de barreras y selección de apoyos, así como aplicar ajustes razonables (adaptaciones) en los materiales educativos, espacios, mobiliario, estrategias y evaluación para dar una respuesta educativa pertinente a las características del estudiante con discapacidad, en el marco de la equidad. Asimismo, asumir altas expectativas desde las fortalezas de los estudiantes para favorecer los aprendizajes.
7. Brindar oportunidades de participación a todos los estudiantes, siendo facilitadores y mediadores para promover comunicación, diálogo reflexivo, toma de decisiones consensuadas y resolución pacífica de conflictos para generar un clima adecuado en el aula. De esta manera, se podrán combatir las actitudes discriminatorias y excluyentes.

A la comunidad educativa

8. Participar en los talleres de sensibilización para el desarrollo de una cultura escolar pacífica, democrática e inclusiva con el propósito de generar espacios seguros que promuevan la práctica de los valores universales y el respeto de los derechos de cada integrante, sin discriminación, en la que toda la comunidad educativa aprenda a convivir de forma colectiva.

REFERENCIAS

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N., y Reina, R. (2018). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en Educación Física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18 (1), 133-140. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/282581>
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alcedo, M., Gómez, L., Fontanil, Y. y Gonzáles, R. (2013) Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (IAPD). *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 30, núm. 2, julio, 2013, pp. 152-162. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243033029008>
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11 (2), 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arellano, A., Gaeta, M., Peralta, F., y Cavazos, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-20. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240023>
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47 (2), 7-41. <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., y Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a cross-sectional study. [El contacto de los niños con personas con discapacidad y sus actitudes hacia la discapacidad: estudio trasversal]. *Disability and Rehabilitation* 38 (9), 879-888. doi: <https://doi.org/doi.org/10.3109/09638288.2015.1074727>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf
- Ascue, S. (2020). El afrontamiento de la discapacidad y la violencia desde la escuela. En C. Villagrasa y C. Cabello (Dirs.), *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en colectivos vulnerables* (pp. 215-222). Barcelona, España: Huygens. <https://files.pucp.education/departamento/educacion/2021/03/04233606/Sonia-Ascue-El-afrontamiento-de-la-discapacidad-y-la-violencia-desde-la-escuela.pdf>

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*.
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Asociación para la Defensa de la Discapacidad Visual, la Baja Visión y la Ceguera Legal. (26 de marzo 2016). *Discapacidad Visual D.O.C.E. [Discapacitados y otros ciegos de España]* (Mensaje en un blog).
<https://asociaciondoce.com/clasificaciones-en-torno-a-la-discapacidad-visual/>
- Atoche, L., Horna, V., Vela, O., y Sánchez, M. (2021). Actitudes hacia personas con discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista de la Universidad de Zulia*, 12 (33), 209-226. doi: <http://dx.doi.org/10.46925//rdluz.33.15>
- Avante, L., y Capote, M. (2015). *Actitudes de alumnos regulares de primer grado de secundaria ante la inclusión de alumnos con discapacidad* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional México]. Repositorio institucional de la UPNM. <http://200.23.113.51/pdf/31155.pdf>
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom Teachers' Behaviors and Peers' Acceptance of Students in Inclusive Classrooms. [Comportamientos de los maestros de aula y aceptación de los estudiantes por parte de los compañeros inclusivos.]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17 (2), 463-492. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147502.pdf>
- Awais, C. (2018). La estigmatización del otro en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista Científica*, 3 (8), 273-289. doi: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.14.273-289>
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18 (78), 93-111. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300093&script=sci_arttext
- Barak, D. (2019). The Challenge of Inclusion – From the Beginning of the Development of the Special Education Frameworks until Today. [El reto de la inclusión – Desde el inicio del desarrollo de los marcos de educación especial hasta la actualidad]. *A collection of scholarly papers in social science* (pp. 71-79).
- Bautista, M., Turnbull, B., Saad, E., y Irais, A. (2016). La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamericana*, 24 (1), 8-18. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133947583003.pdf>
- Becerra, S., Tapia, C., Mena, M., y Moncada, J. (2020). Convivencia y violencia escolar: tensiones percibidas según actores educativos. *Revista Espacios*. 41 (26), 1-15. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p01.pdf>

- Blackman, S. (2016). Barbadian students' attitudes towards including peer with disabilities in regular education. [Actitudes de los estudiantes de Barbados hacia la inclusión de compañeros con discapacidades en la educación regular]. *Revista Internacional de Educación Especial*, 31 (1), 135-143. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099987>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>
- Bregaglio, R., y Constantino, R. (2021). *¿Una respuesta inclusiva a la pandemia? La ausencia de un enfoque de discapacidad en las políticas públicas adoptadas en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19 en el Perú*. En J. Iguiñiz y J. Clausen (Eds.), *COVID-19 y crisis de desarrollo humano en América Latina* (pp. 331-350). Lima: PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/176415>
- Calle, S., & Padilla, I. (2019). *Actitud docente hacia los estudiantes con discapacidad en la Institución Educativa Juan Parra del Riego El Tambo - Huancayo* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Centro del Perú] Repositorio institucional de la UNCP https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/5500/T010_47427976_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cañaveral, E., y Ospina-Alvarado M. (2019). Convivencia escolar y potencialidades en niños y niñas con capacidades educativas diversas o necesidades educativas especiales. *Revista Aletheia*, 11 (2), 63-86. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-03662019000200063&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Carozzo, J. (2017). Dimensiones de la convivencia. *Huellas*, 3 (5), 27-42. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/DC5D2EB382546263052580A600733653/\\$FILE/Dimensiones.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/DC5D2EB382546263052580A600733653/$FILE/Dimensiones.pdf)
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12 (3), 195-205. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811012>
- Castro, C. (2018). *Caracterización socioeconómica de la población con tuberculosis en los distritos: San Juan de Lurigancho y El Agustino* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12940/Castro_GCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chaparro Caso-López, A. A., Caso Niebla, J., Fierro Evans, M. C., y Díaz López, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37 (149), 20-41.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300002

- Christodoulou, P., Georgios, S., Christopoulou, F., Christopoulou, E., y Christopoulos, K. (2017). What Junior High School Students in Greece Believe for Their Classmates with Disabilities in the Course of Physical Education. [Lo que los estudiantes de secundaria en Grecia creen por sus compañeros de clase con discapacidades en el curso de Educación Física]. *Open Science Journal of Psychology*, 4(1), 9-16. <https://www.researchgate.net/publication/332423735>
- Chullo, Y., & Flores, D. (2020). *Actitudes hacia las personas con discapacidad en estudiantes de un colegio inclusivo y un colegio no inclusivo de la provincia de San Román-Puno* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa], Repositorio institucional de la UNAS <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/11249>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2019). *Reporte de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad del SIAGIE*. [Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa]. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables; Observatorio Nacional de la Discapacidad. <https://conadisperu.gob.pe/observatorio/estadisticas/reportes-de-estudiantes-con-nee-asociadas-a-discapacidad-del-siagie/>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2021). *Inscripciones en el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad*. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables; Observatorio Nacional de la Discapacidad. <https://conadisperu.gob.pe/observatorio/estadisticas/inscripciones-en-el-registro-nacional-de-la-persona-con-discapacidad-diciembre-2021/>
- Cordente Mesas, D., González Villora, S., Pastor Vicedo, J. C., y Contreras Jordán, O. R. (2018). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las actitudes de los escolares hacia la discapacidad visual. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 123–132. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/245831>
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 75-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413651843005>
- Cortés González, P., González, B., y Sánchez Mesa, M. D. F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y

primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90. doi:
<https://doi.org/10.15366/tp2018.32.006>

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo, A. Ríos y J. L. García (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>

Cruz, J. (2017). *Convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica para la prevención del acoso escolar*. En J. Cruz Fernández (Dir.), *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE*. ALEC, San Luis Potosí, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0863.pdf>

Daneshfar, S., y Moharami, M. (2018). Dynamic assessment in Vygotsky's sociocultural theory: Origins and main concepts. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 600-607.
<http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0903.20>

De Galicia, X. (2019). *Protocolo para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva*. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. https://libraria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/protocolo_discapacidad_auditiva_castellano_para_li.pdf

Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, de 10 de mayo, que modifica el reglamento de la Ley N.º 2804, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N.º 011-2012-ED. *Diario oficial El Peruano*, 482000, del 11 de mayo de 2021.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160460/DS%20N%C2%B0%20007-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf.pdf?v=1631056598>

Defensoría del Pueblo. (2019). *Informe Defensorial N.º 183. El derecho a una Educación inclusiva. Barreras en la implementación de los Servicios Educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*. <https://www.gob.pe/institucion/defensoria-del-pueblo/informes-publicaciones/1040894-informe-defensorial-n-183-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva>

Degener, T. (2016). Disability in a Human Rights Context. [La discapacidad en un contexto de derechos humanos]. *Laws*, 5(35), 2-24. doi:
<https://doi.org/10.3390/laws5030035>

Del Barrio, C., y van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 103-118.
doi: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.mapi>

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). Santillana, Ediciones Unesco. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>
- Díaz, J. R. (2019). Discapacidad en el Perú: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24 (85), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29058864014>
- Díez, A. (2017). Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37 (131), 127-143. doi:10.4321/S0211-57352017000100008
- Espada, R., Gallego, M., y González-Montesino, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad: Revista de Educación*, 14(2), 207-218. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422019000200207
- Estrada, M. (2016). La escuela y las nuevas formas de convivencia. *Humanidades*, 6 (1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15517/h.v6i1.24962>
- Felipe, C. (2017). *Actitudes hacia la discapacidad: Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional de la UAM <https://repositorio.uam.es/handle/10486/688116>
- Felipe, C., y Vargas, L. (2020). Convivencia y violencia en las escuelas de primaria del Perú. *Aportes para el Diálogo y la Acción* (10), 1-14. Creer; Grade; ODF. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/convivencia-y-violencia-en-las-escuelas-de-primaria-del-peru/>
- Felipe, C., Garoz, I., y Tejero, C. (2018). *Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física. Retos*, 34, 258-263. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/688116>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18 (1), 9-27. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fiske, E. B. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*. UNESCO. http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf

- Freer, J. R. R. (2020). *Students' Attitudes Toward Disability: A Tripartite Intervention* (Doctoral dissertation), University of Windsor, Canada. doi: 10.1080/13603116.2020.1866688
- Freer, J. (2021). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). [Actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad: una revisión sistemática de la literatura (2012-2019)]. *Revista Internacional de Educación Integrada*, 1-19. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>
- Galván, J., y García, I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17, (2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28673>
- Gómez, E. L. (2017). Educación en valores. *Revista Raites*, 3 (6), 69-87. <http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/raites/article/view/720>
- Gragera, R. (2016). *Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad o dificultad en el aprendizaje. Guía de orientación al profesorado*. Universidad de Alcalá. <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/.galleries/Galeria-de-descarga-de-Conoce-la-UAH/guia-orientacion-discapacidad.pdf>
- Gurdián-Fernández, A., Vargas Dengo, M., Delgado Álvarez, C., y Sánchez Prada, A. (2020). Prejuicios hacia las personas con discapacidad: Fundamentación teórica para el diseño de una escala. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20 (1), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40131>
- Hernández, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-77192015000200004
- Hernández, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Venezuela: Universidad de Los Andes - Mérida
Recuperado de https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_ciencias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). Colombia: Mc Graw-Hill.
- Herrera, L., y Ortiz, A. (2018). *Educación inclusiva y convivencia escolar. Cómo evitar los conflictos entre los estudiantes del nivel de educación básica primaria*. Ediciones de la U.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). *Primera Encuesta Nacional Especializada Sobre Discapacidad 2012*. Perú. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática y Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2015). *Encuesta Nacional sobre relaciones sociales*. Perú. Recuperado de <https://observatorioviolencia.pe/wp-content/uploads/2019/06/Encuesta-Nacional-sobre-Relaciones-Sociales-ENARES-2015-1.pdf>
- Ke, X., y Liu, J. (2018). Discapacidad intelectual (Prieto-Tagle, F. y O. Fuertes, trads.). En J. M. Rey (Ed.), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP* (pp. 1-28). Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesionales Afines. https://iacapap.org/_Resources/Persistent/9bb8e4d220ccfd6585053b90116d2a2345f3ef60/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf
- Lay, I., y Anguiano, M. (2018). *Escuela inclusiva y condición del espectro autista*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/324314376>
- Ley 30150/2014, de 4 de enero, de protección de las personas con trastorno del espectro autista. *Diario oficial El Peruano*, 513838, del 4 de enero de 2014. <https://leyes.congreso.gov.pe/Documentos/Leyes/30150.pdf>
- Ley General 29973/2012, de 14 de junio, de la Persona con Discapacidad. *Diario oficial El Peruano*, 482000, del 24 de diciembre de 2012. <https://leyes.congreso.gov.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>
- Martos, G. D., Biassoni, P. D., Torres, E. R., Batista, L. S., y Hüg, M. X. (2019). 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), 70-88. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/137143?show=full>
- Medina, R., Aguirre, G., y Franco, M. (2016). La influencia de la convivencia escolar en el nivel de inclusión educativa, en estudiantes de bachiller. *Revista Conrado*, 12 (53), 33-39. <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Mena, M., y Huneus, M. (2017). Convivencia escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura Educación y Sociedad*, 8 (2), 9- 20. doi: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Mendoza, A. (2019). *Actitudes de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria hacia las personas con discapacidad y su relación con el conocimiento autopercebido* [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional de la UVA. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/15034>

- Merino, M. y García, R. (2016). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Federación Autismo Castilla y León. https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Diversificación de la enseñanza*. División de Educación General. Unidad de Currículum. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. División de Educación General. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11009.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Sistema especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar-Síseve. Informe 2013-2018*. <http://www.siseve.pe/Web/file/materiales/Informe-Memorias-S%C3%ADseve.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela. Perú*. http://www.siseve.pe/Web/file/materiales/Otros-docs/Resultados_ENCEVE_2019.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2019a). *Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad visual*, 7. Recuperado de <https://conectate.educaciontuc.gov.ar/eliminando-barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacion-en-alumnos-con-discapacidad-visual/>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2019b). *Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión* (1.^a ed.). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006578.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables e Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2015). *Encuesta nacional sobre relaciones sociales (ENARES)*. <https://www.datosabiertos.gob.pe/dataset/encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-enares-2019-instituto-nacional-de-estad%C3%ADstica-e>
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., y Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. [Cómo los entornos de aprendizaje interactivos inclusivos benefician a los

- estudiantes sin necesidades especiales]. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Moreno-Rodríguez, R., López-Bastlas, J., Felgueras, N., y Peñuela, R. (2017). *Historia de la discapacidad y de la lengua de signos*. <https://hdl.handle.net/11181/6056>
- Mujica, F., Inostroza, C., y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 113-127. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>
- Muntaner, J (2017). Practicas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Muñoa-Ubis, M. T. (2015). *Resumen. La discapacidad*. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/39658>
- Muratori, M. M., Guntín, C., y Delfino, G. (2019). Actitudes de los adolescentes hacia personas con discapacidad: un estudio con alumnos de polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense 1. *Revista de Psicología*, 6 (12), 39-56. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2483/2312>
- Naciones Unidas. (18 de diciembre de 2013a). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (A/HRC/25/29) GE.13-19027 (S) 160114 160114.
- Naciones Unidas. (2013b). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
- Naciones Unidas. (25 de noviembre de 2016). *Comité sobre los Derechos a las personas con Discapacidad*. Comentario General N.º 4, artículo 24. Derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4.
- Naciones Unidas. (10 de noviembre de 2018). *Artículo 1: Libres e iguales en dignidad*. <https://news.un.org/es/story/2018/11/1445521#:~:text=Art%C3%ADculo%201%3A%20Todos%20los%20seres,documento%20sobre%20los%20derechos%20humanos>.
- Naciones Unidas. (s. f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Nikolaou, S. M. (2021). Democratic Practices at School. Theoretical and Research Ascertainments. [Prácticas democráticas en la escuela. Averiguaciones teóricas e investigativas]. *European Journal of Development Studies*, 1, (1), 1-5. doi: <http://dx.doi.org/10.24018/ejdevelop.2021.1.1.11>
- Nwadinobi, V. (2019). *Chapter eight hearing impairment*. [Capítulo ocho discapacidades auditivas]. Nnamdi Azikiwe University. https://www.researchgate.net/publication/336025368_
- Ochoa, A. R. (2020). *Proyecto educativo institucional basado en políticas educativas inclusivas para la convivencia armónica en la EEB Joel Monroy* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación de Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1632>
- Organización de los Estados Americanos. (2007). Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/ag-res_2339_xxxviii-o-07_esp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución 53/243. Recuperado de <https://www.un.org/es/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Adaptado en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal del 26 al 28 de setiembre)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://reliefweb.int/report/world/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2020-inclusi-n-y-educaci-n-todos-y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Violencia y acoso en entornos educativos. La experiencia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad*. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7665

- Organización Mundial de la Salud. (2011a). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*. http://www.inr.gob.pe/transparencia/prevencion/documentos/2_Herramientas_para_evaluar_calificar_y_certificar_discapacidad/CIF-IA.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2011b). *Informe mundial sobre la discapacidad*. https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (2008). *Discapacidad*. OMS. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Palao, S. (2022) ARASAAC. Gobierno de Aragón. Licencia Creative Commons (BY-NC-SA). Recuperado de <http://www.arasaac.org>
- Petasis, A. (2019). Discrepancies of the Medical, Social and Biopsychosocial Models of Disability; A Comprehensive Theoretical Framework. [Discrepancias de los modelos médicos, sociales y biopsicosociales de discapacidad; un marco teórico integral]. *The International Journal of Business Management and Technology*, 3, 42-54 <http://www.theijbmt.com/archive/0928/1686534688.pdf>
- Plasencia, C. (2017). *Relación entre las actitudes hacia las personas con discapacidad y empatía en estudiantes de Lima y Huaraz: un análisis comparativo* [Tesis de licenciatura, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio institucional de la USMP <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/4147>
- Polo, M., y Heredia, C. (2020). Análisis de las actitudes hacia la discapacidad de la familia en la Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 13 (1), 75-91. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/517>
- Ramírez, I. (2020). *Actitudes de los estudiantes frente a sus pares con discapacidad en una muestra de estudiantes de secundaria en el colegio distrital Carlos Arturo Torres* [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Manizales]. Repositorio institucional de la umanizales <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5562>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rey de Sola, M., Caminos, M., García, M., Cabrera, M., y Alonso, H. (2016). *Voluntariado con Personas con Discapacidad Intelectual*. https://www.uma.es/media/tinyimages/file/Voluntariado_con_Personas_con_Discapacidad_Int.pdf
- Ródenas, J. A. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional en las personas con discapacidad intelectual: revisión bibliográfica. *Publicaciones Didácticas*, 87 (1), 333-336.

- Rodino, A. M. (2015). *La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18058>
- Rodríguez, M. A. A., Sánchez, L. E. G., Gómez, Y. F., y García, R. G. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (IAPD). *Revista Mexicana de Psicología*, 30 (2), 152-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243033029008>
- Saldivia, S. (2018). *Convivencia escolar para la inclusión y la no discriminación*. Nota Técnica N.º 7. Líderes Educativos; Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Chile.
- Salmón, E., y Bregaglio, R. (2015). *Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. PUCP. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/32092.pdf>
- Sánchez Fernández, S. (2018). La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz. *Participación Educativa*, 5 (8), 57-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785341>
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica* (5.ª edición). Lima: Busines Support Aneth S.R.L.
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. Recuperado de <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sotelo, V. (2016). *Fundamentos de la Psicología. Manual Autoformativo*. Universidad Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/2220/1/DO_FHU_501_MAI_UC0367_20162.pdf
- Szumski, G., Smogorzewska, J., y Grygiel, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102, doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103685>
- Tanyi, M. (2016). Evaluación psicológica de las actitudes de maestros de primaria y niños con necesidades especiales hacia los demás en una escuela regular en Yaundé-Camerún. *Revista de Educación y Práctica*, 7 (6), 63-73. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092479>
- Tello, E. (2019). *Análisis de los principales factores que influyen en la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aprendizaje en aulas regulares del nivel primario de una IE pública del distrito de Pueblo Libre* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica

del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17019>

- Trujillo-Losada, M. F., Hurtado-Zúñiga, M. C., y Pérez-Paredes, M. J. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 319–331. <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9177>
- Tsiouli, K., y Soulis, S. (2015). Students' Concepts about Their Classmates with Disabilities, In Co-Taught Classes: A Research Based On Greek Primary Schools. [Conceptos de los estudiantes sobre sus compañeros de clase con discapacidades, en clases co-enseñadas: una investigación basada en escuelas primarias griegas]. *Journal of Education y Social Policy*, 2 (4), 110-119. https://www.researchgate.net/publication/291116100_Students'_Concepts_about_Their_Classmates_with_Disabilities_In_Co-Taught_Classes_A_Research_Based_On_Greek_Primary_Schools
- Urbina, C., Ipinza Villamán, R., y Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19 (3), 29-40. doi. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9 (16), 51-66. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100051
- Vallés Arándiga, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *EOS Perú*, 3(1), 7-17. <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/EMOCIONES-Y-SENTIMIENTOS-EN-EL-ACOSO-ESCOLAR.pdf>
- Ventura, L., y Torres, Y. (2018). Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas. *Inter Disciplina*, 6 (15), 157-169. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.15.63835>
- Verdeja Muñiz, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (42), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021114>
- Verdugo, M. A., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.

- Vidal, R. G., Raga, L. G., y Martín, R. L. (2019). Insights into democratic school in Argentina and Spain. [Perspectivas sobre la escuela democrática en Argentina y España]. *Educação e Pesquisa*, 45. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945188681>
- Viquez, F., Quirós, S., Rodríguez-Méndez, D., y Solano, L. (2020). La inclusión de personas con discapacidad en una escuela multideportiva: Efecto de las actitudes hacia la discapacidad en niños, niñas, jóvenes, padres, madres y personal de instrucción. *MHSalud*, 17 (2), 38-53. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/mhs/v17n2/1659-097X-mhs-17-02-38.pdf>
- Yu, S., Ostrosky, M. M., y Fowler, S. A. (2015). The Relationship Between Preschoolers' Attitudes and Play Behaviors Toward Classmates with Disabilities. [La relación entre las actitudes de los niños en edad preescolar, y los comportamientos de juego hacia los compañeros de clase con discapacidad]. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (1), 40-51. doi: <https://doi.org/10.1177/0271121414554432>



APÉNDICES

- A. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES
- B. CARTA SOLICITANDO JUICIO DE EXPERTOS
- C. CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES DE FAMILIA
- D. DECLARACIÓN JURADA



APÉNDICE A

Matriz de Operacionalización de Variables

Título de la tesis: Actitud hacia los estudiantes con discapacidad y convivencia escolar en una institución educativa pública de Lima

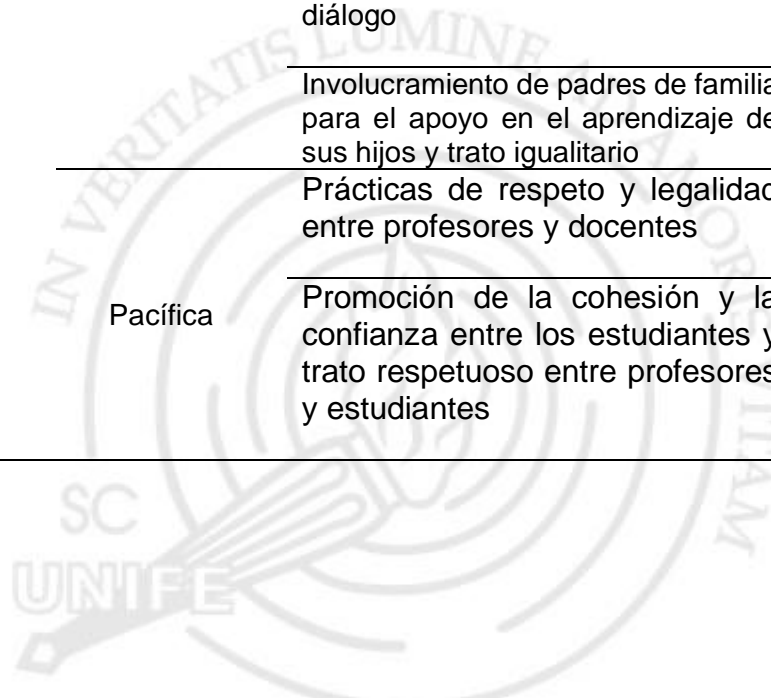
Tesista : Betty Miriam Espinoza Euscategui

Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítem
Actitudes hacia Personas con Discapacidad	Componente cognitivo	Atribución de autonomía, independencia y capacidad.	4, 5, 11,15,16,18, 22, 29, 30, 31, 33.
		Aceptación personal de las personas con discapacidad.	3, 12, 14, 27, 32, 35, 36.
		El apoyo, la distancia social y el conocimiento de la discapacidad.	2, 7,17, 21, 25, 28, 34.
		Integración escolar, laboral y comunitaria de estas personas.	1, 6, 9,10, 26
	Componente afectivo	Sentimientos y emociones ante las personas con discapacidad	8, 13, 19, 20, 23, 24

Convivencia Escolar

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítem
Convivencia Escolar	Inclusiva	Integración, trato equitativo y atención a necesidades de aprendizaje	6,9
		Involucramiento en acciones de buen trato y apoyo a estudiantes	3,12,
		Promoción del trabajo colaborativo entre estudiantes	1, 2
		Aplicación consistente y justa de las normas	13, 14
	Democrática	Confianza mutua entre estudiantes y docentes desarrollando oportunidades de participación y diálogo	5, 8,10
		Involucramiento de padres de familia para el apoyo en el aprendizaje de sus hijos y trato igualitario	7,19
		Prácticas de respeto y legalidad entre profesores y docentes	4, 11, 15, 18,
	Pacífica	Promoción de la cohesión y la confianza entre los estudiantes y trato respetuoso entre profesores y estudiantes	16, 20, 17



APÉNDICE B

Carta solicitando Juicio se Expertos

Lima, 15 de octubre de 2020

Dra.

.....
Docente de la Universidad.....

Presente. -

De mi consideración:

Me es grato dirigirme a usted a fin de saludarlo cordialmente y presentarme como estudiante del Programa del Doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ, y a su vez informarle que me encuentro desarrollando mi tesis titulada "Actitud y convivencia escolar hacia personas con discapacidad en estudiantes de una institución educativa pública de Lima", para lo cual estoy realizando la adaptación de los siguientes instrumentos: Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (IAPD), elaborado por Alcedo Salmón, Ma Ángeles; Gómez Sánchez, Laura Elisabet; Fontanil Gómez, Yolanda y Gonzáles García, Rosalía; e instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica elaborado por Alicia Chaparro Caso-López, Joaquín Caso Niebla, Cecilia Fierro Evans, Carlos Díaz López, los cuales se pretende aplicar a los niños entre 7 a 10 años de segundo, tercer, cuarto y quinto grado del nivel primaria de una Institución Educativa Emblemática.

En tal sentido, siendo necesario obtener evidencias de la validez del contenido metodológico de los ítems de los instrumentos, agradeceré su colaboración como experto en este proceso de validación, para lo cual adjunto a la presente las definiciones correspondientes, así como los ítems para cada dimensión evaluada, de tal manera que usted pueda señalar si éstos son representativos del área y si gozan de claridad en su redacción. En caso de considerar que dichos ítems deban ser mejorados sírvase brindar sus comentarios en la columna de observaciones.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi estima personal.

Atentamente,

Betty Miriam Espinoza Euscategui.
Código de estudiante:

APÉNDICE C

Consentimiento Informado de los padres de familia/tutor del estudiante

Yo _____, con DNI o pasaporte N° _____, padre/madre o tutor/tutora del estudiante _____, que se encuentra estudiando en el quinto grado en la sección D, doy mi consentimiento para que participe voluntariamente en la validación del cuestionario: **Inventario de actitudes hacia personas con discapacidad y convivencia escolar**, dando respuestas a las preguntas. Así mismo doy mi consentimiento para que los resultados de esta validación puedan ser difundidos en medios académicos guardándose la confidencialidad.

La participación es voluntaria y los datos serán manejados de modo estrictamente confidenciales. El uso de la información no será para ningún otro fin diferente al anteriormente citado.

Firma

Fecha

APÉNDICE D

Declaración Jurada de documentos de Tesis

Yo, Betty Miriam Espinoza Euscategui. Identificada con DNI N° XXXXXXXX. En calidad de autora de la tesis titulada **Actitud hacia los estudiantes con discapacidad y convivencia escolar en una institución educativa pública de Lima**, para optar el grado de Doctora en Educación.

Declaro y doy fe; que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos. Identificada con DNI N° XXXXXXXX, con Código ORCID N° 0000-0003-2454-8495

En calidad de Asesora de la tesis titulada **Actitud hacia los estudiantes con discapacidad y convivencia escolar en una institución educativa pública de Lima**. Declaro y doy fe que; durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

- a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados:
 - Instrumento 1: Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad-IAPD
Autores: María Ángeles Alcedo Rodríguez; Laura Elisabet Gómez Sánchez; Yolanda Fontanil Gómez y Rosalía Gonzáles García
 - Instrumento 2: Cuestionario de convivencia escolar
Autores: Chaparro Caso-López, Alicia; Caso Niebla, Joaquín, Fierro Evans, María Cecilia y Díaz López, Carlos
- b. Haber cumplido con el proceso de validación de instrumentos con siete especialistas para el juicio de expertos:
 - Experto N°1. Grado: Doctora en Ciencias de la Educación.
Especialidad: Educación Primaria.
 - Experto N° 2. Grado: Doctora en Educación.
Especialidad: Educación Inicial Especial.
 - Experto N° 3. Grado: Magister.
Especialidad: Educación Primaria.
 - Experto N° 4. Grado: Doctora en Educación.

Especialidad: Psicopedagogía.

- Experto N° 5. Grado: Magister en Problemas de Aprendizaje.

Especialidad: Educación Inicial Especial.

- Experto N° 6. Grado: Doctora en Educación

Especialidad: Educación Especial.

- Experto N° 7. Grado: Magister en Administración de la Educación.

Especialidad: Educación Especial.

c. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.

d. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó el/ los instrumentos.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesora.

Lima, 17, de octubre de 2022

Betty Miriam Espinoza Euscategui

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

Nota: Adjuntar el presente documento en Apéndices de la tesis en PDF.