



**ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA HACIA
COMPAÑEROS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS
A LA DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DOLORES
SUCRE DE LA CIUDAD DE AZOGUES**

Trabajo Final para la obtención del Título de Magíster en Educación Inclusiva

Tesista

Juan Carlos Álvarez Cevallos

Guía de tesis

Mg. Jennifer Ordoñez

Guayaquil, febrero 2020

| | |
|--|-----------|
| Índice | |
| Índice de Tablas | IV |
| Introducción..... | 1 |
| Revisión de la literatura..... | 6 |
| Educación Inclusiva | 6 |
| Antecedentes históricos de la educación especial | 6 |
| Conceptualización de necesidades educativas especiales | 9 |
| Educación, Inclusión y Discapacidad: Conceptos Interrelacionados | 10 |
| Marco legal y políticas para la inclusión en educación | 12 |
| Derechos de las personas con discapacidad..... | 13 |
| Integración del modelo ecológico de Brofenbenner | 14 |
| Inclusión de Estudiantes con Discapacidad: Accesibilidad y Diseño Universal | 15 |
| De la integración a la inclusión educativa | 16 |
| La exclusión en educación..... | 17 |
| Inclusión de estudiantes con Discapacidad en EGB..... | 17 |
| Barreras en la inclusión de estudiantes con Discapacidad..... | 18 |
| Barreras de accesibilidad, sociales y actitudinales | 18 |
| Actitudes como construcción social | 19 |
| Conceptualización de las actitudes | 20 |
| Valores y actitudes | 21 |
| Perspectiva multidimensional de las actitudes | 21 |

| | |
|---|-----------|
| Medición de las actitudes hacia la discapacidad | 22 |
| Investigaciones acerca de las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad | 23 |
| Factores que influyen en las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad | 24 |
| Objetivos de la investigación | 25 |
| Objetivo general | 25 |
| Objetivos específicos | 25 |
| Diseño y metodología de la investigación | 26 |
| Población y muestra | 27 |
| VARIABLES Y SU OPERACIONALIZACIÓN | 28 |
| Descripción del instrumento | 30 |
| Procedimiento | 31 |
| Validez y fiabilidad del instrumento..... | 31 |
| Análisis de datos | 32 |
| Resultados e Interpretación de datos | 34 |
| Caracterización de la muestra | 34 |
| Cálculo de fiabilidad | 36 |
| Resultados generales CATCH | 36 |
| Conclusiones y discusión..... | 55 |
| Recomendaciones | 58 |
| Bibliografía: | 60 |

Índice de Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Población y muestra..... | 28 |
| Tabla 2 Conceptualización y operacionalización de las variables | 29 |
| Tabla 3: Rangos de puntaje de cada una de las dimensiones | 33 |
| Tabla 4: Escala total de actitudes positivas y negativas..... | 33 |
| Tabla 5: Caracterización de la muestra genero edad..... | 34 |
| Tabla 6: Contacto, Relación y frecuencia del contacto con personas con discapacidad | 35 |
| Tabla 7: Tipo de discapacidad | 36 |
| Tabla 8: Estadísticas de fiabilidad: CATCH..... | 36 |
| Tabla 9: CATCH, Muestra analizada por áreas..... | 37 |
| Tabla 10: Porcentajes total por género, masculino y femenino CATCH..... | 38 |
| Tabla 11: Dimensión Afectiva vs Contacto CATCH..... | 39 |
| Tabla 12: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Afectiva vs Contacto CATCH | 39 |
| Tabla 13: Dimensión Cognitiva vs Contacto CATCH..... | 40 |
| Tabla 14: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Cognitiva vs Contacto CATCH | 40 |
| Tabla 15: Dimensión Comportamental vs Contacto CATCH | 41 |
| Tabla 16: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Comportamental vs Contacto CATCH..... | 41 |
| Tabla 17: Total vs Contacto CATCH | 42 |
| Tabla 18: Prueba de Chi cuadrado Total vs Contacto CATCH | 42 |
| Tabla 19 : Dimensión Afectiva vs Tipo de contacto CATCH:..... | 43 |
| Tabla 20: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Afectiva vs Tipo de contacto CATCH | 43 |

| | |
|--|----|
| Tabla 21: Dimensión Cognitiva vs Tipo de contacto CATCH..... | 44 |
| Tabla 22: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Cognitiva vs Tipo de contacto CATCH | 44 |
| Tabla 23: Dimensión Comportamental vs Tipo de contacto CATCH | 45 |
| Tabla 24: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Comportamental vs Tipo de contacto CATCH..... | 45 |
| Tabla 25: Total vs Tipo de contacto CATCH..... | 46 |
| Tabla 26: Prueba de Chi cuadrado Total vs Tipo de contacto CATCH..... | 46 |
| Tabla 27: Dimensión Afectiva vs Frecuencia del contacto CATCH | 47 |
| Tabla 28: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Afectiva vs Frecuencia del contacto contacto CATCH | 47 |
| Tabla 29: Dimensión Cognitiva vs Frecuencia del contacto contacto CATCH | 48 |
| Tabla 30: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Cognitiva vs Frecuencia del contacto contacto CATCH | 48 |
| Tabla 31: Dimensión Comportamental vs Frecuencia del contacto CATCH..... | 49 |
| Tabla 32: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Comportamental vs Frecuencia del contacto CATCH | 49 |
| Tabla 33: Total vs Frecuencia del contacto CATCH..... | 50 |
| Tabla 34: Prueba de Chi cuadrado Total vs Frecuencia del contacto CATCH..... | 50 |
| Tabla 35: Dimensión Afectiva vs Tipo de Discapacidad CATCH | 51 |
| Tabla 36: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Afectiva vs Tipo de Discapacidad CATCH..... | 52 |
| Tabla 37: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Cognitiva vs Tipo de Discapacidad CATCH..... | 52 |
| Tabla 38: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Cognitiva vs Tipo de Discapacidad CATCH..... | 53 |
| Tabla 39: Dimensión Comportamental vs Tipo de Discapacidad CATCH..... | 53 |
| Tabla 40: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Comportamental vs Tipo de Discapacidad CATCH ... | 54 |

| | |
|---|----|
| Tabla 41: Total vs Tipo de Discapacidad CATCH..... | 54 |
| Tabla 42: Prueba de Chi cuadrado Total vs Tipo de Discapacidad CATCH. | 55 |

Agradecimientos

A Dios quien con sus bendiciones siempre me ilumina y es mi guía para seguir adelante, mi profundo agradecimiento a toda mi familia, a mi esposa e hijos por su paciencia y constancia para apoyarme en cada momento de mi vida, a mi angelito en el cielo Camila, a mis padres , hermanos y sobrinos gracias infinitas.

Mi profundo agradecimiento a todas las autoridades, personal docente y estudiantes de la Escuela de Educación Básica Dolores Sucre de la ciudad de Azogues, por confiar en mí, abrirme las puertas y permitirme realizar todo el proceso investigativo dentro de su establecimiento educativo.

De igual manera mi agradecimiento a la Universidad Casa Grande, personal administrativo, docentes y colaboradores, quienes hicieron que pueda crecer día a día como profesional, gracias a cada uno de ustedes por su paciencia, dedicación, apoyo y amistad.

Finalmente quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento a la Mg. Jennifer Ordoñez, mi guía de tesis, quien con su dirección, conocimiento, enseñanza y colaboración permitió el desarrollo de este trabajo, a todos, que Dios os pague.

Resumen

Este estudio tuvo como propósito describir las actitudes de los estudiantes de la Escuela de Educación Básica Dolores Sucre de la ciudad de Azogues hacia la inclusión de compañeros con necesidades educativas especiales NEE, asociados a la discapacidad con la aplicación del instrumento Escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke-McMaster CATCH scale, en el periodo 2018-2019.

La presente investigación presenta una metodología de carácter cuantitativo de tipo no experimental y de campo con una muestra de 100 estudiantes. Para el procesamiento de la información se utilizó el programa SPSS (versión 22). Los resultados indican que las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con NEE asociados a la discapacidad tienden a desfavorables en aquellos que no guardan relación y contacto con estas personas, mientras aquellos que tienen de alguna manera contacto muestran una empatía positiva, por ende una actitud favorable.

Palabras clave: Actitudes, Inclusión, Discapacidad

Abstract

The purpose of this study was to describe the attitudes of the students of the Dolores Sucre School of Basic Education in the city of Azogues towards the inclusion of classmates with special educational needs associated with disability with the application of the Scale of Attitudes towards Children with Disabilities instrument. of Chedoke-McMaster CATCH scale, in the 2018-2019 period.

This research presents a quantitative methodology of a non-experimental and field type with a sample of 100 students. The SPSS program (version 22) was used to process the information. The results indicate that attitudes towards the inclusion of students with SEN associated with disability tend to be unfavorable in those who have no relationship and contact with these people, while those who have somehow contact with these people show a favorable attitude

Keywords: Attitudes, Inclusion, Disability

Glosario de abreviaturas y símbolos

CATCH: Escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke-McMaster

CONADIS: Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad

EGB: Educación General Básica

IAPD: Inventario de Actitudes hacia personas con Discapacidad

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural

MINEDUC: Ministerio de Educación

NEE: Necesidades educativas Especiales

OIE: Oficina Internacional de Educación

PDE: Plan Decenal de Educación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción

El tema de la educación inclusiva en nuestro país, desde donde se lo mire, se ha colocado en la agenda de la educación para todos, día a día innumerables esfuerzos se desarrollan para tratar de nivelar las propuestas y de este modo lograr que el sistema de educación pueda atender necesidades diversas, pero, aun así, se percibe la presencia de actitudes que pueden resultar discriminatorias y poco integradoras hacia los estudiantes que requieren ser incluidos por diferentes situaciones. Según Fernández (2003) en su obra *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida*, considera que el término Educación Inclusiva, posee un sentido tanto educativo como social, al mismo tiempo refuta que los sistemas educativos brinden derecho sólo a cierto tipo de niños. Por lo expresado, es conveniente que cada país cree y diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades individuales de todos los niños creando espacios y escuelas inclusivas.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2000) consideran que el desarrollo de la educación inclusiva debe direccionarse hacia el cumplimiento de varias finalidades, planteadas desde varias perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas en los centros. Resulta oportuno decir que históricamente la práctica de inclusión ha sido la menos importante en las agendas de especialistas o encargados de dirigir los sistemas sociales y educativos, y que, incorporar el concepto de inclusión implica la confrontación y ruptura de un sistema de creencias de la cultura dominante que ha normado y regulado la vida cotidiana durante muchos años.

Con respecto al ambiente positivo que debe primar dentro del ámbito educativo Carbajal (2013) manifiesta que para que exista una buena consolidación de un ambiente positivo dentro y fuera de los centros educativos mucho tiene que ver la capacidad de los centros y docentes, mismos que deben desarrollar una convivencia democrática en donde

los conflictos sean tratados de manera pacífica y así construir sociedades más equitativas. Dadas las condiciones que anteceden, los centros están llamados a desarrollar una educación en donde prime la paz positiva construyendo de este modo comunidades justas, incluyentes y democráticas.

Escarbajal (2010) refiere que la primicia de inclusión es la actitud positiva de respuesta a la diversidad desde las instituciones educativas, esta implica integración, pero va más allá, puesto que introduce la necesidad de adaptar la escuela a la diversidad, y no al revés, y que en definitiva se entiende a la diversidad en términos de normalidad, porque lo normal es que seamos diferentes. En otras palabras, la educación que todos deseamos es aquella que ofrece a todos sus estudiantes las oportunidades educativas respetando su participación y sus diferencias, situaciones necesarias para su progreso académico y personal.

En esta misma línea, se manifiesta que los cambios dentro de las estructuras familiares y la movilidad de la sociedad son cada vez más complejos, los estudiantes carecen de apoyos como, unidades familiares fuertes, y que, las escuelas con sus aulas inclusivas pueden proporcionar apoyo centrado en la construcción de su independencia, respeto y responsabilidad. También se hace hincapié en la importancia de transferir valores y apoyo desde las aulas de clase fomentando actitudes solidarias e inclusivas.

En el marco de conformidad con la diversidad, Moreno (2006) considera que las escuelas están llamadas a establecer el compromiso tanto individual como colectivo, siendo necesario que la sociedad promueva una cultura inclusiva con leyes y normativas que beneficie a todos sin denigración alguna. En tal virtud, tanto instituciones, organizaciones y los sistemas educativos, así como legislaciones nacionales e internacionales han optado por establecer estrategias que inclinen la balanza hacia una intervención positiva que atenué la situación injusta y discriminatoria de muchos siglos.

Por lo tanto, es imperioso el contar con leyes y acuerdos que amparen a los niños, más aún si estos presentan algún tipo de discapacidad con el fin de garantizar todos sus derechos equiparando oportunidades. En lo que a educación se refiere, la Constitución del Ecuador (2008) en su Artículo 47, es muy puntual al reconocer los derechos que poseen las personas con discapacidad, la misma que está encaminada al desarrollo de las capacidades y habilidades en un sentido de igualdad de condiciones garantizando de esta manera su proceso dentro de la educación, así mismo garantiza la transversalidad entre las áreas y asegurará transmitir valores que respeten la diversidad, eliminando toda discriminación.

Las investigaciones realizadas sobre la actitud de estudiantes hacia compañeros con NEE asociadas a la discapacidad, deben verse como una necesidad imperiosa para lograr un desarrollo armónico y una sana convivencia dentro de los centros educativos. Gutiérrez, (como citó Moreno 2006) habla de problemas de inclusión, mas no de problemas escolares, hecha la observación anterior, esto nos hace pensar claramente que todavía en los centros educativos se trata la problemática de los alumnos con necesidades educativas especiales de manera distinta a la de los demás estudiantes, por lo que, la integración de estos estudiantes requiere una oferta educativa diferente y una transformación del sistema educativo ordinario.

A nivel internacional en el estudio: Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo. Análisis Temático y Bibliométrico, cuyo método se basa en análisis retrospectivo de 925 documentos publicados en la base de datos Social Sciences Citation Index (SSCI) durante el periodo 2000-2011 se ha podido evidenciar la presencia de determinados prejuicios negativos dentro del contexto educativo, provocando rechazo hacia estudiantes con discapacidad, y que, por tanto según esta investigación, el éxito de su inclusión educativa depende en gran medida de la actitud de docentes y de compañeros,

incluso cuando se posea un currículo bien adaptado (García-Fernández, Inglés, González, Macià, Carolina, Mañas Viejo, Carmen, 2013).

En nuestro país específicamente desde el año 2000, la educación tiene una visión más integradora, así lo demuestran varios decretos estatales con leyes que promulgan esta orientación. Cronológicamente palpamos que, el código de la niñez y adolescencia en el 2002; el Plan Decenal de Educación PDE en el 2006; la Constitución de la República en el 2008; La Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI 2011, han ido fortaleciendo los cimientos para crear una cultura más incluyente, actualmente el sistema educativo nacional acoge a estudiantes que antes solo tenían únicamente espacio en escuelas especiales, situación que confirma un avance dentro de esta materia.

Los estudios realizados sobre esta temática son escasos, sin embargo, Naula y Calderón (2015) en la ciudad de Cuenca, buscaron determinar: La actitud de los pares hacia estudiantes de educación inclusiva, su investigación tuvo un corte cuantitativo, con un alcance exploratorio y descriptivo ya que se realizó por primera vez en esta ciudad. El mismo se realizó en dos escuelas fiscales, con una muestra de 150 estudiantes, 86 niños y 64 niñas con edades comprendidas entre 9 a 13 años de sexto y séptimo año de EGB. Empleándose el instrumento: Inventario de Actitudes hacia personas con Discapacidad IAPD concluye que en una de las escuelas existe una alta aceptación hacia la discapacidad y que quienes presentan actitudes más positivas son los niños.

Siperstein, Norins, Corbin y Shriver (2003) aseguran que existen varias razones que justifican la realización de estos estudios, la integración de estas personas la ven como un proceso social complejo donde intervienen múltiples factores de orden jerárquico, y que sus actitudes suponen obstáculos para su inclusión mucho más importantes que los procedentes de su propia discapacidad. Por su parte, Pelechano (2003) piensa que para que se dé una nueva formación y un nuevo concepto de orden convivencia educativa favorable,

requiere modificar prejuicios y estereotipos que impidan la aceptación de personas con discapacidad. Por tanto, se hace imperioso intervenir en las creencias, actitudes y valores de toda la comunidad.

Al considerar lo importante que pueden ser las actitudes de los compañeros de clase frente al proceso de inclusión de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad, resulta imperioso abordar investigaciones de este tipo, es así que se ha considerado abordarla bajo la temática: Actitudes de los estudiantes de educación básica hacia compañeros con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad en la escuela Dolores Sucre de la ciudad de Azogues, la misma que pretende investigar el tipo de actitudes que manifiestan estudiantes de aulas regulares hacia compañeros con alguna discapacidad, con la aplicación del instrumento Escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke-McMaster (CATCH) adaptado por Verdugo(1994) el mismo que permite analizar tres componentes de las actitudes: afectivo, cognitivo y comportamental.

En base al análisis, se destaca la necesidad de profundizar más en estudios de la investigación para analizar y plantear estrategias positivas respecto a esta temática, Suriá (2013) piensa que las actitudes se adquieren a lo largo de la vida con las experiencias, y que, la convivencia con compañeros con discapacidad influye en su percepción y por ende su actitud hacia ellos, por lo tanto, esto podría ser el desencadenante de su éxito o fracaso escolar y social. Con el instrumento antes mencionado se pretende analizar las actitudes de los pares en la unidad educativa considerada para dicho estudio.

Así mismo se encuentran incluidas variables consideradas como determinantes para este estudio como, género, edad, si comparte o no con personas con discapacidad y el tipo de discapacidad que posee, con el propósito de comprobar su influencia en las actitudes y que, a la postre serán de beneficio directo para la comunidad educativa.

Revisión de la literatura

Educación Inclusiva

Sin lugar a duda, uno de los hechos con mayor trascendencia dentro del contexto educativo en los últimos años, es la educación inclusiva, misma que se viene perfilando como un fenómeno capaz de cubrir con todas las exigencias educativas, al respecto Álvarez (2012) considera que fue algo positivo el surgimiento de la educación especial, ya que esto significó el reconocer que existe la necesidad de una educación que atienda a la diversidad, y que, las escuelas se organicen para atender a todos los estudiantes.

Actualmente debido a un amplio consenso internacional en pro de buscar un modelo capaz de crear un enfoque inclusivo, se viene replicando acuerdos, teniendo presente que, “El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias” (Declaración de Salamanca, 1994, p.11). Atendiendo a ese principio fundamental, se debe garantizar una enseñanza de calidad que no compense deficiencias, sino que promueva aprendizajes, garantizando este enfoque inclusivo dentro de un marco de bienestar.

Antecedentes históricos de la educación especial

Se puede considerar que a lo largo de los tiempos, las maneras de pensar en relación a las diferencias individuales han tenido diferentes percepciones. García, Escalante, Escandón, Fernández, Musti, Puga, (2000) aseveran que las actitudes se reflejan de acuerdo al trato e interacción con estas personas, así, de los rechazos sociales y discriminación se pasó a la sobreprotección, segregación y participación dentro de distintas actividades sociales.

Con el paso de los años las sociedades desarrollaron otro tipo de actitud hacia las personas con discapacidad, en la edad media la influencia de la iglesia fue determinante, la

compasión, lástima y el respeto por la vida fue razón para acogerles en iglesias y lugares de alojamiento para darles protección, así mismo de manera contradictoria, fue la misma iglesia la encargada de dar la explicación acerca de las discapacidades desde una perspectiva sobrenatural y demoniaca, con el pretexto de controlar los principios morales establecidos (García et al., 2000).

En la década de los sesenta según la misma referencia, se empieza a ver a la discapacidad de manera diferente, priorizando el respeto y la consideración hacia las mismas es decir ya con una mirada igualitaria, a este espacio puede denominarse una corriente normalizadora, este enfoque según García et al. (2000) “defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración” (p.29).

Desde la década antes indicada, la actitud hacia las personas con alguna necesidad específica o con discapacidad, ha ido cambiando considerablemente, es así que en el año 1974, por orden del Departamento de Educación y Ciencias del Reino Unido se crea el Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes, y cuatro años más tarde, se publica el informe Warnock 1978, Echeita (2007). En este informe se expuso rotundamente el rechazo a la existencia de dos tipos de niños, los deficientes y los no deficientes, planteando que la educación era para todos y que ningún niño con deficiencias sería ineducable.

Pero sin duda el acontecimiento que dio un giro verdaderamente significativo a todo este proceso fue la Declaración de Salamanca (1994) donde se prioriza como algo primario que: “El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (p. 6).

La historia de la educación en nuestro país por su parte ha tenido muchas transformaciones a través de los años, sin embargo algunos de los hechos más relevantes que influyeron directamente dentro de este tema fueron según Donoso (2013), la crisis bancaria 1999, caída del precio del crudo, destrucción del sector agrícola por el fenómeno del niño 1998, crisis económica internacional y la migración; dejando relegada a la educación, más los problemas creados por el neoliberalismo del siglo pasado, no pudieron ser subsanados.

Adentrándonos más allá de la historia, Donoso (2013) refiere que a “finales del siglo XX, la exclusión social ha estado presente en la educación ecuatoriana por mucho tiempo. En la época de la colonia solo los colonos y los criollos tenían acceso a la educación” (p.33). Además, describe que Vicente Rocafuerte, Gabriel García Moreno y Eloy Alfaro impulsaron la educación en el país, en 1836 se reconoce la necesidad de la educación pública y en 1910, las mujeres podían acceder también a educación.

Según la misma referencia, es en el año 2006, tras una abandonada intervención especialmente dentro del sistema educativo, aparece el Plan Decenal de Educación PDE la misma que seguiría los pasos de los acuerdos internacionales anteriormente vistos proponiendo una serie de mejoras significativas. Fue en el Gobierno de Alfredo Palacio siendo Ministro de Educación Raúl Vallejo en donde establecieron que la meta más importante del PDE, es el mejoramiento de la calidad dentro del contexto educativo (Donoso, 2013).

Ecuador participó en temas de Educación Especial e Inclusión Educativa, en las Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica en el 2004, sintiendo la necesidad de abordar esta temática de forma más profunda. Para esa fecha el 13,2% de la población tenía alguna discapacidad; el 72,6% no asistía a ningún instituto de educación; del porcentaje restante, el 58,8% estaba en centros de educación regular (Alba, Sánchez y Rodríguez,

2004). Para el 2012, la población incluida en el sistema educativo nacional con NEE es de 20.775. De ellos, 16.732 asisten al sistema educativo público, incluyendo centros de educación especial Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013).

Sin duda se avanza en lo referente a educación, hoy se puede manifestar que la educación inclusiva está en marcha, misma que necesita mucha responsabilidad, requiere de un compromiso general de todos los que hacemos educación. Necesarias serán entonces, todas las capacitaciones técnicas y los cambios de actitud por parte de toda la comunidad, respetando las diferencias y anteponiendo por sobre las leyes y las normas, una conducta de igualdad.

Conceptualización de necesidades educativas especiales

El término Necesidades Educativas Especiales NEE, hace referencia precisamente a un soporte especial para poder acceder al conocimiento, pudiendo el estudiante tener o no una discapacidad. Con respecto a esto, Echeita (2007) afirma que, “sentirse competente no quiere decir necesariamente sentirse capaz de llevar a cabo la tarea de manera autónoma o individual, sino también con ayuda de los demás” (p.121). Situación directamente ligada al sistema educativo el cual debería disponer de los recursos técnicos y humanos para satisfacer las necesidades de todos.

Dicho concepto, tiene su origen en el informe Warnock (1978), a partir del cual, se empieza a considerar que los fines educativos son los mismos para todos los estudiantes, así se manifiesta que, “todos tienen necesidades educativas pero, que alumnos por causas de diversa índole tienen necesidades de ayudas especiales para alcanzar los objetivos propuestos” (González, 2009, p.434). Por tanto, el término NEE, supone ser flexible con el sujeto, ya sea que padezca una necesidad temporal o permanente, permita al estudiante acceder al currículo.

Para Echeita (como se citó en González 2009) afirma que si un alumno presenta dificultades de aprendizaje, se hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atender a tales dificultades. Así mismo menciona que un alumno que tenga NEE o muestra alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, requiere por tanto para su inclusión, una atención más definida y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

Por su parte dentro del marco de acción sobre las NEE, la declaración de Salamanca cita:

Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y, como consecuencia, para toda la sociedad...Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravadas por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial. (Declaración de Salamanca, 1994, p.7)

Educación, Inclusión y Discapacidad: Conceptos Interrelacionados

Los términos educación, inclusión y discapacidad, en los últimos tiempos han sido asociados de manera reiterada, especialmente dentro del campo formativo, pues estos conceptos no hacen más que depositarnos en uno de los grandes retos que atraviesa el sistema educativo actual, la educación inclusiva, Donoso (2013) detalla que lograr los objetivos dentro de educación inclusiva no es fácil, son necesarios muchos recursos entre

ellos un cuerpo docente preparado y abierto al cambio, más el apoyo de autoridades que no claudiquen ante las siempre resistencias sociales venideras.

Con relación al término inclusión, Álvarez (2012) afirma: “Inclusión significa poner en marcha un sistema educativo basado en la diversidad, con el objetivo de cumplir el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación en un entorno ordinario” (p.19). Garantizar una educación bajo el principio de cumplir los derechos con equidad y respeto sin duda se ha convertido en un tema contemporáneo que viene siendo un verdadero reto para quienes se ven involucrados en la difícil tarea de educar.

A lo largo de la historia estos términos siempre estaban interrelacionados, se hablaba de educación especial, integración o algo similar, sin embargo, para referirnos al sujeto en sí, se usaban términos despectivos cuando estos presentaban algún tipo de discapacidad. Al respecto García et al. (2000) afirman que: “buscar términos positivos, que no resalten la deficiencia, solo es una solución parcial. La otra parte, la más importante, es que la sociedad cambie de actitud ante estas personas, es decir, que deje de considerarlas como “anormales” (p.46).

La actitud, entonces es entendida como un problema cultural, cambiar de pensamiento es la parte más difícil como se manifiesta, actualmente bajo las nuevas tendencias inclusivas se habla de NEE, pero, Donoso (2012) plantea que aunque le den un significado nuevo, la idea todavía está y se resiste a salir de la mente de las personas, haciendo que todavía se siga tratando a estas personas bajo los mismos principios discriminatorios, por lo que el enfoque que se ha tenido frente a las NEE, ha sido borrar las diferencias entre estudiantes y lograr la homogeneidad.

Marco legal y políticas para la inclusión en educación

Las políticas y leyes a favor de una educación que garantice la igualdad sin discriminación, se contemplan desde una perspectiva universal así, la Unesco en el consejo de la Oficina Internacional de Educación OIE declara:

No es un interrogante, sino una certidumbre: por un lado, un mundo, sociedades y sistemas educativos marcados, como sigue siendo el caso, por numerosas formas de exclusión que no son ni admisibles; por otro lado, frente a estas problemáticas, aunque haya respuestas y soluciones que pertenecen al presente o al pasado, ya no pueden ser las del futuro y exigen un verdadero “cambio de paradigma”, de concepción y de visión a largo plazo para elaborar y poner en práctica nuevas políticas. (Unesco, 2008, p.4)

Por su parte la constitución de la República del Ecuador (2008) en su artículo 28 garantiza que la educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos, y garantizará el acceso universal, sin discriminación en el nivel inicial, básico y bachillerato. Así mismo manifiesta promover el diálogo intercultural y que, la educación se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada, en cuanto que la educación pública será universal y laica en todos sus niveles.

Lo ratifica en su artículo 48, donde adoptarán medidas que garanticen su inclusión social cultural y educativa, exoneraciones tributarias para iniciar y mantener actividades productivas y su garantía del pleno ejercicio de sus derechos, la ley sancionará el abandono de estas personas, y los actos que incurran en cualquier forma de abuso, trato inhumano y discriminación por razón de la discapacidad, por lo tanto el Estado exige el respeto a las diferencias individuales y el derecho a la participación en condiciones de igualdad dentro del contexto social y de educación, sin importar raza, sexo, cultura o discapacidad, en otras palabras exige el respeto a la diversidad (Constitución del Ecuador, 2008).

Así mismo el Código de la niñez y adolescencia (2003) dentro de su título 2, Principios Fundamentales manifiesta: Igualdad y no discriminación, todos los niños y adolescentes son iguales ante la ley y no serán discriminados por causas de su nacimiento, nacionalidad, edad, sexo, etnia; color, origen social, idioma, religión, orientación sexual, estado de salud, discapacidad etc. o cualquier otra condición propia o de sus progenitores, representantes o familiares. El Estado adoptará las medidas necesarias para eliminar toda forma de discriminación.

Derechos de las personas con discapacidad

Continuando con las políticas y leyes a favor de la inclusión, están también las de orden específico las cuales ratifican el derecho a la igualdad y la no discriminación por cualquier índole, garantizando el pleno gozo de todos los beneficios que garantice el Estado con dignidad y equidad. Así dentro del contexto internacional constan muchos procedimientos a favor de que se cumplan sus derechos. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Nueva York y Ginebra (2008) en su artículo 5 manifiesta:

Igualdad y no discriminación.- Los estados deben prohibir toda discriminación por motivos de discapacidad. Las personas con discapacidad tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida, lo que exige a los estados adoptar todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables. Esas medidas no se consideran discriminatorias. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008, p.1)

Dentro del ámbito nacional, en el año 2012, se creó la Ley Orgánica de Discapacidades, la cual, consolida plenamente el derecho de estas personas, específicamente en el ámbito educativo, en los artículos 27 y 28 se determina que el Estado garantiza que las personas con discapacidad accedan al sistema educativo incluso hasta

nivel superior, y que, si el caso lo amerita su escolarización será especializada. Así mismo la autoridad educativa supervisará el cumplimiento de la normativa nacional, misma que se actualizará todos los años e incluirá lineamientos para la atención de las personas con necesidades educativas especiales, acorde a cada tipo de discapacidad (Ley orgánica de discapacidades, 2012).

Integración del modelo ecológico de Bronfenbrenner

Un paso más allá por decirlo de alguna manera, nos acerca a la específica teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) la cual en síntesis nos afirma que para comprender completamente el desarrollo debemos tener en cuenta el contexto en el que se produce y como las características únicas de la persona interactúan con ese ambiente, el mismo que se concibe como una serie de entornos interrelacionados, desde el microsistema que sería el niño y su espacio más cercano como la familia, escuela y amigos hasta el macro sistema que representaría a la comunidad, ideología y cultura como elementos ligados determinantes para el desarrollo evolutivo del niño.

Realizadas las consideraciones anteriores, el tema de la presente investigación, radica en el valor de inculcar en los niños una cultura inclusiva, el pensamiento de Bronfenbrenner, describe el impacto de los micro sistemas en el desarrollo y los resultados educativos de los niños, deduce además la calidad que representa la primera infancia para desarrollar actitudes positivas dentro del ámbito social y académico de los infantes, las experiencias como aquellas actividades que corresponden al día a día, son las que generarán un adecuado desarrollo y permitirán asociar un vínculo inicial como determinante de ambientes favorables para la comunicación entre los miembros de sus espacios más cercanos como el hogar y la escuela, dando como resultado una serie de efectos positivos posteriores.

Siguiendo la línea del autor Bronfenbrenner, por sobre todo, la escuela es entendida como el entorno, en el cual se encuentran relacionados también familia y amigos, constituyéndose el eje principal del cual nacerán los primeros conocimientos elementales, es preciso tener en cuenta que la etapa inicial en la formación de toda persona se produce dentro de estos ambientes, los valores se captan por primera vez en la infancia, se siguen los pasos de los padres y docentes y se inician los hábitos que luego formarán la conducta y afianzarán la personalidad. Por lo tanto, los ambientes próximos al niño especialmente familia y escuela serán los que marquen significativamente su formación social, misma que los identificará y caracterizará durante todas las etapas de la vida.

Inclusión de Estudiantes con Discapacidad: Accesibilidad y Diseño Universal

Dentro de este tema, se considera importante las aportaciones del diseño Universal para el Aprendizaje; el cual surge en Estados Unidos para defender un diseño sin barreras arquitectónicas, accesible para todas las personas, con y sin discapacidad, dentro del marco de un entorno accesible. Según Pastor (2012) exige también que, “los contextos educativos se planteen la necesidad de crear espacios en los que todos los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de aprender, desde sus posibilidades y limitaciones, desde sus preferencias y dificultades” (p.1) plantea además que todos tengan la oportunidad de involucrarse en el aprendizaje.

Con respecto al tema de las barreras hacia el aprendizaje y participación, Álvarez (2012) piensa que este concepto hace alusión a factores y obstáculos que dificultan o que limitan el acceso a educación de los alumnos, y que, los mismos se presentan desde diferentes contextos. En tal virtud las posibles soluciones deben estar directamente direccionadas a eliminar todo tipo de barreras, sean estas físicas, personales o institucionales para que exista un pleno acceso y participación de los estudiantes dentro de todas las actividades educativas.

En igual forma, Pastor (2012) refiere que, la aplicación del diseño universal se ha ido extendiendo con éxito dentro de todos los ámbitos, específicamente dentro del campo educativo, el fin último es el de reducir las barreras referente a todos los contextos educativos para que los procesos de aprendizaje se den de manera óptima a todos los estudiantes, además plantea la necesidad de contar con el diseño del currículo desde el momento inicial de acuerdo a la diversidad en el aula, brindando a todos su accesibilidad y participación lo que conecta directamente con los planteamientos del diseño universal.

De la integración a la inclusión educativa

Dentro del contexto educativo la definición que se hace a cerca de dicho proceso, esta sin duda en la Conferencia Internacional de Educación “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro”, la cual conceptualiza de forma clara, los procesos por los cuales se ha ido modificando la manera de ver a la educación con relación a la inclusión. Dicho proceso manifiesta que en una primera fase, se rechaza de plano tener en cuenta el problema (exclusión); seguidamente una segunda fase en donde ya tiene en cuenta la realidad (aceptación), pero esta se considera fuera del sistema adoptando medidas de segregación (basadas en la caridad y beneficencia). La tercera etapa sería en la comprensión, misma que hace referencia a la integración, y, por último, la etapa que se considera como la del saber, es la educación inclusiva (UNESCO 2008).

Todo este andamiaje, en cuanto a la evolución de conceptos a lo largo del tiempo sin duda nos deposita en una inclusión la cual supone tener las condiciones necesarias para el desarrollo integral, en este sentido la intención primordial de la inclusión educativa será buscar el bienestar de todos a sabiendas que “el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como problema, sino como desafío y oportunidad para enriquecer las formas de enseñar

y aprender” (UNESCO, 2005, p.14). Situación que hará devenir a una convivencia saludable.

La exclusión en educación

Es conveniente, considerar que la exclusión dentro del ámbito educativo ha existido siempre, son diversas las causas por las cuales los estudiantes abandonan o desertan las aulas de clase, pero, ¿quiénes son excluidos? Para quienes defendemos el derecho a la educación sea cual fuere su nivel intelectual, excluidos nos hace comprender que son todos aquellos estudiantes que sencillamente no tienen acceso a alguna institución educativa ya sea debido a causas tales como: la pobreza, minorías étnicas, migración, etc. Está el sistema educativo que imponen algunos países al no contar con centros inclusivos, al respecto Fernández (2003) destaca que es importante que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes creando escuelas inclusivas.

Así mismo algunos necesitan medidas específicamente adaptadas a su situación (por causas médicas, psicológicas o sociales), pero en numerosos otros casos, es el propio sistema educativo y sus cimientos los que deben volver a ser objeto de algún tipo de análisis, cuestionamiento y modificaciones (UNESCO 2008). Por lo tanto, es el Estado el que en primera instancia vele por la permanencia académica de todos los estudiantes garantizando y adecuando políticas incluyentes.

Inclusión de estudiantes con Discapacidad en EGB

En la actualidad podríamos decir que el tema de inclusión está en marcha, en términos legales la ley ampara y protege el derecho de estos niños, niñas y adolescentes sean de la condición que fueren y al mismo tiempo exige que en las instituciones educativas se incluyan a estudiantes con NEE, sean estos asociados o no a una discapacidad dentro de educación formal, sin embargo, cabe señalar que para el efecto se

necesitan algunas condiciones para que esta situación sea óptima, al respecto García et al., (2000) sugieren “modificaciones legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia, y en algunas ocasiones, de los mismos niños)” (p.41).

Actualmente, dentro de las políticas públicas existentes que se dan para incluir en el sistema nacional de educación, a estudiantes que por diferente índole no terminaron su educación o fueron excluidos por varias causas, El Ministerio de Educación MINEDUC ha implementado diferentes campañas, una de ellas Todos ABC, en la que más de 210 mil podrán concluir su educación media en 5 años, dicha estrategia cumplirá con el programa de atención a estudiantes de 8 a 14 años junto con un programa de acompañamiento pedagógico que pretende el mejoramiento de la interacción entre docentes y alumnos (MINEDUC, 2018). Actividades que demuestran el compromiso de avanzar con las políticas de inclusión establecidas.

Barreras en la inclusión de estudiantes con Discapacidad

Dentro del tema de las barreras que enfrentan los estudiantes con NEE, son diversas como las veremos en lo posterior, García et al., (2000) sostienen que las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por lo tanto se desprende que las principales barreras para la inserción de estos estudiantes esta en las variables del entorno académico, desde la empatía y la actitud de docentes y compañeros, es decir las de carácter emocional, hasta las de infraestructura y otros.

Barreras de accesibilidad, sociales y actitudinales

Las barreras son vistas como un obstáculo que impiden la consecución para lograr un objetivo determinado, al respecto De Asís (2005) afirma que “puede entenderse por

“barrera” todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (p.51). Resalta además que las personas con discapacidad componen un grupo muy heterogéneo con tipos y grados muy diferentes y que por tanto hacen frente a una innumerable variedad de barreras.

Es importante comprender así mismo que, todo lo referente a las barreras tanto de aprendizaje como de participación está directamente relacionado con el aspecto social. Booth y Ainscow (2002) consideran que a partir del mismo se entiende que las limitaciones o restricciones enfrentadas por las personas con discapacidad surgen en contextos sociales particulares, por lo que las barreras de aprendizaje y participación surgen en la interacción con distintos contextos culturales, políticos sociales y económicos que afectan directamente a sus vidas.

Para referirnos con más claridad al término de las barreras, Palacios (2008) considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida sociales. Por consiguiente, nos referimos a la actitud de las personas como la barrera que más afecta a personas con discapacidad, relegando a segundo plano las barreras de infraestructura que también demandan importancia pero no marcan significativamente la vida de estas personas dentro del aspecto emocional.

Actitudes como construcción social

Según Ferreira (2009) las actitudes son aquellas predisposiciones que se adquieren para actuar y conducirse de determinada manera dentro de la interacción social, las mismas tienen que ver con la forma de actuar y por lo tanto están directamente relacionadas con la construcción de nuestro entorno social, resalta además que dicha disposición tiende a provocar en las personas una reacción característica frente a determinados estímulos o

contextos sean estos, situaciones, objetos o personas, situaciones que convergen a desarrollarnos como seres sociales.

Las actitudes por tanto son determinantes a la hora de definirnos socialmente, mantener una buena actitud será la base para construir relaciones interpersonales significativas. Al respecto Esquivias (2012) describe que la actitud que tomamos primeramente nos define ante nosotros mismos, luego nos definirá ante los demás, y como consecuencia de estas, con nuestro entorno, siendo una característica fundamental a la hora de considerarnos dentro de todo ámbito social.

Conceptualización de las actitudes

De entre los múltiples conceptos que se menciona acerca del término “Actitud”, se considera oportuno relucir una clásica enunciación, Allport (1935) la define como, un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta individual a toda clase de objetos y situaciones. Por lo tanto, estas pueden manifestarse a través de la interacción con las personas, en base a la experiencia y hasta en acontecimientos conductuales de la vida diaria.

De acuerdo con Guitart (2002), las actitudes son decisivas en la personalidad del individuo, ya que estas incluyen antecedentes y respuestas que pueden ser cognitivas, afectivas y comportamentales, y se forman a partir de factores internos y externos, y que además condicionan otros procesos psicológicos como: formación de juicios sociales, procesamiento de la información y aprendizaje. Por consiguiente, están plenamente relacionadas con el bienestar de las personas, el autor además concluye que las actitudes pueden ejercer efectos profundos en la percepción que los individuos tienen del mundo social.

Valores y actitudes

Según Guitart (2002) “los valores ocupan un lugar más central que las actitudes dentro de la estructura de la personalidad y del sistema cognitivo” (p.15). La autora hace hincapié en que los valores son determinantes en la actitud y la conducta, y que las actitudes no son más que expresiones de los valores. Los valores por lo tanto vienen a convertirse en ideales, los mismos que pueden trascender cualquier situación, mientras que la actitud hace referencia a situaciones concretas, al final concluye que una persona está conformada por valores, la aplicación de éstos a objetos determinados viene dada por las actitudes.

Dentro del campo educativo, sobre todo, la actitud negativa o el uso de calificativos de los compañeros de clase, determinará en qué grado afectará a los estudiantes que presenten alguna discapacidad, ya que, como se ha visto dichas actitudes en tal sentido pueden afectar en circunstancias o situaciones concretas ya sea en su diario convivir, así como también dentro de los establecimientos educativos.

Perspectiva multidimensional de las actitudes

La actitud trae consigo múltiples representaciones debido a diversas causas que se encuentran directamente ligadas a la idiosincrasia de la sociedad, al respecto Cárdenas (2003) manifiesta, “las actitudes asumidas ante las personas con Necesidades educativas especiales, se encuentran ligadas a la historia de la sociedad y a los sistemas de valores inherentes a ella” (p.1). En consecuencia, se deriva que el aspecto formativo de las personas tiene mucha relación en lo referente a las actitudes evidenciadas hacia los demás.

Cárdenas (2003) afirma que “en este sentido, las personas con NEE son objeto de actitudes por parte de la comunidad, que determinan el éxito o fracaso de su integración social. Por una parte, las actitudes de la familia o la sociedad y por otra, la de sus pares” (p.2). En otras palabras las actitudes asumidas por las personas no son simplemente

inherentes al propio sujeto, sino que devienen de una serie de aspectos interrelacionados los que definen a inducir las mismas como; las creencias, las normas y el contexto social donde se desarrollan, estas afectan más aun cuando van en contra de personas con alguna discapacidad.

Valera (como se citó en Naranjo 2010) refiere que la construcción de las actitudes tiene su origen desde tres dimensiones, la cognitiva, que son las creencias e ideas; la afectiva, representada por los sentimientos positivos o negativos, y la conductual que describe la intención que refleja la persona, por tanto las dimensiones que abarca la perspectiva de actitud son inmensas, y su evaluación requerirá de instrumentos específicos, en este caso la escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke-McMaster (CATCH) el cual permite analizar con precisión los tres componentes descritos anteriormente.

Así mismo, Naranjo (2010) manifiesta que existen dos maneras de adquirir las actitudes, de manera directa, es decir cuando el propio sujeto adquiere a través de su experiencia y la que le produce un significado propio; y de manera indirecta, cuando esta es obtenida por intermedio de terceras personas. La base de buenas actitudes, por tanto, tiene directa relación con la interacción el apoyo de pares significativos o de entornos interrelacionados como la familia y la escuela (Bronfenbrenner, 1979), serán la base principal para adquirir actitudes positivas.

Medición de las actitudes hacia la discapacidad

Según Sulbarán (2009) el fin de toda teoría de medición sea cual fuese la ciencia, es estimar los errores de las medidas, puesto que toda medición trae consigo cierto margen de error, el autor recalca la gran diferencia que existe entre la medición de las distancias entre dos objetos, cosa que se encargan las ciencias físicas, y la de medir actitudes, valores, personalidad etc. Ya que una actitud medible puede ser; un sentimiento positivo o

negativo, una predisposición a actuar de cierta forma, el nivel de agrado o desagrado de algo, una disposición positiva o negativa, entre otros.

Las actitudes en sí no son observables, su aproximación por lo tanto, debe basarse en un análisis de sus manifestaciones. Dentro del aspecto relacionado con la medición de las actitudes, para estudiantes de 9 a 13 años está considerando el Instrumento Escala de actitudes hacia los niños con discapacidad antes mencionada, cuyas dimensiones exploratorias son Afectiva, Cognitiva y comportamental, precisando de manera clara y precisa resultados que permitan comprobar y dar cumplimiento al objetivo planteado en esta investigación.

Investigaciones acerca de las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad

De los estudios realizados a nivel mundial se destacan los de Lorenzo Almazán Moreno Doctor en Psicopedagogía Departamento de Pedagogía, Universidad de Jaén, en la cual resalta que las actitudes de los estudiantes hacia la integración es un factor necesario para la convivencia y optimización de la organización en los centros. Dentro de sus estudios realizados, concluye:

Los alumnos han sido el sector que mejor y con menos dificultades han acogido a sus nuevos compañeros, al principio, algunas conductas agresivas y disruptivas, en algunos casos, hicieron que la convivencia fuera más distante y difícil, pero con el paso del tiempo el nivel de interacción entre los alumnos ha sido causa de un mayor desarrollo de actitudes de comprensión, respeto y aceptación hacia sus compañeros con necesidades educativas especiales. (Moreno, 2006, p. 4)

En los marcos de las observaciones de autores anteriores se destacan los trabajos de: Ñauta y Ochoa (2016) realizado en la ciudad de Cuenca, al investigar específicamente sobre las actitudes de los compañeros hacia la discapacidad como resultado a la pregunta

de su investigación ¿Qué actitudes tienen los pares hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en las aulas? concluyen que, las actitudes de los compañeros de aula o pares hacia los estudiantes con discapacidad fueron: unas positivas, por otro lado negativas sin descartar las indiferentes con una ligera tendencia hacia lo favorable.

Factores que influyen en las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad

Cabe señalar que son muchos los factores que influyen en la formación de actitudes, en esta investigación, se consideraron aspectos como; contacto, relación, frecuencia del contacto, género y tipo de discapacidad, al respecto Cárdenas (2003) refiere que, éstas se dan en base a la interacción social, se construyen, maduran y se forman a través de las experiencias propias y a los factores como por ejemplo: sociales, familiares, culturales, religiosos, etc. Estos factores si bien es cierto de la misma manera pueden influir, directamente en la forma de actuar del individuo.

De la misma forma que las actitudes pueden variar de un individuo a otro y están determinadas por las creencias, valores y normas de un grupo, y de hecho, estas pueden modificarse o cambiarse según el estímulo, siendo las circunstancias las que pueden modificar una actitud. Cárdenas (2003) lo reafirma de esta manera, “no son entendidas inmutables, ni fijas y pueden cambiar con la edad y las circunstancias. Estos cambios se deben a situaciones sociales, económicas, psicológicas y académicas” (p.5).

Por su parte Sarabia (1992) refiere que las actitudes se encuentran conformadas por tres componentes claramente definidos como el cognitivo que hace relación a nuestras creencias, conocimiento, ideas y modos de percibir diferentes situaciones; el componente afectivo que viene a ser nuestros sentimientos, con patrones de valoración positivos o negativos, agradables o desagradables, y por último el conductual mismo que tiene que ver con la manera de comportarnos conducirnos con algo o alguien, o en acciones manifiestas de intenciones y disposición a actuar de cierta forma ante un estímulo determinado.

Se considera entonces a las actitudes como determinante en la formación del individuo, pudiendo ser causante de un ambiente educativo saludable o disruptivo, Esquivias (2012) considera que la actitud que asume una persona dentro de un entorno social es relevante, ya que se impregna y su trascendencia puede ser de gran influencia para los demás. Por lo expuesto, se torna de gran importancia indagar sobre el impacto que puede ocasionar las actitudes de estudiantes frente a compañeros con discapacidad, ya que estas pueden influir de manera negativa provocando una serie de problemas posteriores, el conocer el alcance de esta temática brindará la oportunidad de intervenciones futuras.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad en la escuela de educación general básica Dolores Sucre de la ciudad de Azogues.

Objetivos específicos

- Describir las actitudes afectivas, cognitivas y comportamentales de los estudiantes de la escuela de Educación Básica Dolores Sucre Sección Vespertina hacia la discapacidad.
- Identificar la relación de las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad con variables como, edad, género, contacto, relación, frecuencia del contacto y tipo de discapacidad.
- Determinar variables predictoras de la disposición de los estudiantes hacia la inclusión de personas con discapacidad.

Preguntas o hipótesis de investigación

¿Qué tipo de actitudes muestran los estudiantes hacia sus compañeros con NEE, asociados a la discapacidad?

¿Cómo proceden los estudiantes ante la inclusión de compañeros con discapacidad según su experiencia personal y contacto?

¿Cuál es la diferencia actitudinal en relación a contacto, relación, frecuencia del contacto tipo de discapacidad demostrada hacia compañeros con discapacidad?

Diseño y metodología de la investigación

Al ser una investigación la cual permitirá indagar la actitud de los niños hacia sus pares con discapacidad, la importancia de abordarla era imperiosa a sabiendas que, “los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernandez, Fernandez, Baptista, 2014, p.120). Resulta por tanto relevante en el ámbito de la educación inclusiva ya que permitirá analizar las actitudes de los estudiantes hacia compañeros con discapacidad en pro de generar conclusiones para abordar las problemáticas encontradas de una manera técnica y eficiente.

La presente investigación presenta una metodología de carácter cuantitativo de tipo no experimental y de campo; cuantitativo, ya que se realizó con la aplicación del instrumento escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke-McMaster (CATCH) (Verdugo et al. ,1994) el cual permite analizar los tres componentes de las actitudes: afectivo, cognitivo y comportamental, pudiéndose cuantificar estadísticamente los datos recopilados inmediatamente después de su aplicación e interpretados mediante un análisis reflexivo y numérico.

Tiene un alcance de tipo descriptivo correlacional, ya que, según el instrumento empleado, se recolecta información concerniente a componentes citados anteriormente, al respecto Hernandez, Fernandez y Baptista (2014) refieren que estos estudios buscan

especificar las propiedades y características de personas o grupos que se analizan con el propósito de conocer la relación que existe entre dos o más categorías o variables de un contexto determinado. En este caso la actitud de los estudiantes hacia compañeros con NEE asociados a la discapacidad.

Así mismo, este proyecto de investigación se basó en modalidades bibliográficas que abarcó el tipo de estudio, población, técnicas de recolección y trabajo de campo, elementos que son el fundamento metodológico. Apoyada en la investigación exploratoria, en la que en base a la aplicación del instrumento Chedoke-McMaster (CATCH) a estudiantes de educación básica, se logró cumplir con los requerimientos de los objetivos planteados de una manera práctica y eficaz. Finalmente, la investigación correlacional permitió identificar de una manera simple y sencilla el problema de estudio, tema ligado directamente con la educación inclusiva, misma que se pregona como un referente en torno a equidad y respeto.

Población y muestra

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó la población de la escuela de educación básica Dolores Sucre, sección vespertina de la ciudad de Azogues, la cual está conformada por 134 estudiantes quienes están dentro de las edades requeridas para la aplicación del CATCH, y que, decidieron ser parte de esta investigación. Con la población citada, se utilizó la siguiente fórmula para calcular el tamaño de la muestra:

$$n = \frac{Z^2 P \times Q \times N}{E^2 (N-1) + Z^2 P \times Q}$$

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.50) (0.50) 134}{(0.05)^2 (134-1) + 1.96^2 (0.50) (0.50)}$$

$$n = 100$$

n = Tamaño de la muestra

Z = Nivel de confianza 1,96

P = Probabilidad de que ocurra el evento (50%) 0,5

Q = Probabilidad de que NO ocurra el evento (50%) 0,5

E = Margen de error (4,95%)

N = Población 134

Tabla 1. Población y muestra

| | |
|---------------------------|------------|
| Población | 134 |
| Margen de error | 4,95% |
| Nivel de confianza | 95% |
| Muestra | 100 |

Variables y su operacionalización

Los conceptos de las palabras en mención, pueden entenderse como; variable, “una propiedad que puede cambiar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (Hernández, 2010, p. 93). En cuanto a sus relaciones de causalidad Cauas (2015) describe, dependientes son las variables a explicar, el objeto de la investigación, lo que se trata de manifestar en función de otros elementos; e independientes son aquellas explicativas o sea factores susceptibles de explicar, en resumen, la variable independiente sería la causa de algo, mientras la dependiente el efecto de ese algo.

Tabla 2 *Conceptualización y operacionalización de las variables*

| Variables | Conceptualización | Operacionalización | Indicadores/ Dimensiones | Escala-valores | Técnica/ Herramienta |
|---|---|---|--|---|---|
| Factores personales | Las actitudes tienen como característica que no son directamente observables, sino que es una variable que se puede deducir a través de una conducta o de las afirmaciones de una persona (Naula y Calderon 2015) | Medición en base a las variables socio-demográficas de cada estudiante | <u>Información general</u> Dimensiones y número de ítems: 36 Género: 2 Rango de edad: 5 Contacto con personas con discapacidad: 2 Relación:3 Frecuencia de contacto:4 Tipo de discapacidad:6 | Pregunta de selección múltiple Género masculino femenino Rango de edad 9 a 13 años. Si no Familia, amistad, ninguno Ninguna, permanente, frecuente, esporádica Física, auditiva, intelectual, visual, múltiple, ninguna | Cuestionario sobre información personal |
| Actitudes de los niños hacia la discapacidad | La actitud es una tendencia aprendida que responde de forma favorable o desfavorable ante personas, objetos o situaciones (Naula y Calderon 2015) | Medición en función a la actitud de los estudiantes hacia compañeros con discapacidad | <u>Cuestionario I</u> Dimensiones, y número de ítems: Afectivo 12 Cognitivo 12 Comportamental 12 | Likert Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo | Escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke-MacMaster (CATCH) adaptada por Verdugo (1994) |

Elaborado: Alvarez J.

Descripción del instrumento

Para realizar esta investigación se utilizó el instrumento Chedoke-McMaster (CATCH) (anexo 1), la misma que está constituida por 36 preguntas estratégicamente distribuidas, las cuales pretenden abordar la actitud de los compañeros que tienen como pares a estudiantes con discapacidad, con cinco opciones de respuesta que va desde “muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y muy de acuerdo”. Así mismo se solicitó incluir en la parte inferior de la hoja de respuesta aspectos demográficos como, relación con personas con discapacidad; frecuencia del contacto; y el tipo de discapacidad, todo esto para tener una idea más amplia en cuanto al aspecto demográfico de la población estudiada.

Específicamente la escala se compone de 3 subescalas de actitud: afecto, conductual y pensamiento, se agrupan en tres dimensiones:

- Afectiva: ítems 2, 6, 10, 13, 14, 15, 18, 21, 23,28, 31,34.
- Cognitiva ítems 1,3,4,8,12,17,19,24,27,30,33,36.
- Comportamental ítems 5,7,9,11,16,20,22,25,26,29,32,35

(Ñauta y Ochoa, 2016, p.32).

Cabe señalar que la escala contiene ítems que fueron redactados en forma inversa: 2, 4, 6, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, estos se codificaron de manera inversa; de esta manera, la puntuación próxima a 0 reflejará una actitud positiva ante las personas con discapacidad.

Procedimiento

Para el desarrollo de la presente investigación se solicitó de manera escrita la autorización a la directora de la institución para visitas de observación y aplicación del instrumento (CATCH) a estudiantes de básica superior (anexo 2), cabe señalar que los estudiantes en mención estudian en la sección vespertina, posterior a la autorización se solicitó permiso al director de la sección para proceder a su aplicación, (anexo 3), esta se dio a tres cursos de dicho nivel; un octavo, un noveno y un décimo dándonos un total de 100 de 134 estudiantes que es el total de la sección.

Los resultados del instrumento fueron entregados de forma física, ya que la totalidad de los estudiantes no contaba con correos electrónicos, luego se procedió al procesamiento de la información y su posterior análisis estadístico.

Validez y fiabilidad del instrumento

Con respecto a la validez, considerando que “el grado en que un instrumento de manera real mide la variable que se busca medir” (Hernandez et al, 2010, p201). La fiabilidad de un instrumento según Rowling (2008) se refiere al análisis de si un instrumento brinda siempre los mismos resultados, al ser aplicado de forma repetitiva a la misma población.

La medida de la fiabilidad para la presente investigación fue mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, puesto que se asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados. Cuanto más

cerca se encuentre el valor del alfa a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados (Frías, 2011).

A sabiendas que, el instrumento es válido por aplicaciones anteriores en donde se adecuaron situaciones como, traducciones, pilotaje del instrumento traducido y ajustes de lenguaje por problemas previos con el mismo, los resultados arrojados reportaron un alfa de Cronbach de escala 0.787, puntaje que demuestra que el cuestionario es válido y pertinente para lo que se pretende medir (Ñauta y Ochoa, 2016).

Al respecto George y Mallery (2003) establecen un rango de valores para evaluar el Coeficiente de Alfa Cronbach, en donde se manifiesta que si el Coeficiente Alfa >0.90 es Excelente, entre 0.80 y 0.89, es Bueno; entre 0.70 y 0.79 es Aceptable; entre 0.60 y 0.69 es Cuestionable, entre 0.50 y 0.59 es Pobre y menos de 0.50 es Inaceptable, concluyendo así que el coeficiente para la presente investigación debe ser mayor a 0.70 para que sea aplicable.

Análisis de datos

Dentro del análisis, los estudios cuantitativos de frecuencias de cada uno de los enunciados del cuestionario se realizaron mediante procedimientos de la estadística descriptiva, que comprendió describir los valores o las puntuaciones obtenidas para cada variable (Hernández et al., 2010).

Para el análisis respectivo, se realizó a través del programa estadístico SPSS versión 22, donde se recopilaron los resultados y se realizaron las operacionalizaciones respectivas.

Las medidas descriptivas que se emplearon fueron: valores descriptivos, distribuciones de frecuencia y porcentuales, medias y cruce de variables. Los resultados se ilustraron con cuadros estadísticos.

Así mismo se realizaron rangos de valoración para determinar cuando son valores positivos y cuando son negativos tomando en consideración las tres dimensiones, afectiva, cognitiva y comportamental:

Tabla 3: Rangos de puntaje de cada una de las dimensiones

| Dimensión | Puntaje | Valor | Valor |
|------------------|----------------|--------------|------------------|
| Afectiva | 0 – 24 | 0 | Actitud negativa |
| | 25 – 48 | 1 | Actitud positiva |
| Cognitiva | 0 – 24 | 0 | Actitud negativa |
| | 25 – 48 | 1 | Actitud positiva |
| Comportamental | 0 – 24 | 0 | Actitud negativa |
| | 25 – 48 | 1 | Actitud positiva |

De igual manera se realizó la escala de la sumatoria de los 36 ítems del cuestionario de todas las dimensiones, teniendo como opciones de resultados los siguientes rangos: 0) 0 a 72 actitudes negativas; y, 1) 73 a 144, actitudes positivas.

Tabla 4: Escala total de actitudes positivas y negativas

| Puntaje | Valor | Escala |
|----------------|--------------|---------------------|
| 0 – 72 | 0 | Actitudes negativas |
| 73 – 144 | 1 | Actitudes positivas |

Resultados e Interpretación de datos

Caracterización de la muestra

De los 100 estudiantes de educación general básica encuestados, cuyos grados corresponden a octavo, noveno y décimo, se observa que 55 son mujeres correspondientes al 55%; y 45 son hombres es decir el 45%. En cuanto a las edades de los estudiantes, las mismas corresponden de 9 a 13 años arrojándose como resultado una media de 11,64 (tabla 5).

Tabla 5: Caracterización de la muestra genero edad

| Genero | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Masculino | 45 | 45,0 | 45,0 | 45,0 |
| | Femenino | 55 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| | Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

| Edad | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | 9 | 5 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | 10 | 6 | 6,0 | 6,0 | 11,0 |
| | 11 | 31 | 31,0 | 31,0 | 42,0 |
| | 12 | 36 | 36,0 | 36,0 | 78,0 |
| | 13 | 22 | 22,0 | 22,0 | 100,0 |
| | Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Dentro de la investigación, uno de los aspectos más importantes sin duda tiene que ver con el contacto que guardan los estudiantes con personas con discapacidad, la relación que guardan y la frecuencia de su interacción. La tabla (6) nos muestra que: el 26% mantiene contacto; así mismo su relación es familiar con el 26%; mientras que la frecuencia del contacto nos muestra que el 11% corresponde a la opción permanente y frecuente, para esta última valoración se consideró los siguientes valores:

| | | |
|------------|---|-------------------|
| Ninguna | 0 | nunca |
| Permanente | 1 | todos los días |
| Frecuente | 2 | todas las semanas |
| Esporádica | 3 | 1 vez al mes |

Tabla 6: *Contacto, Relación y frecuencia del contacto con personas con discapacidad*

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válido | Si | 26 | 26,0 | 26,0 | 26,0 |
| | No | 74 | 74,0 | 74,0 | 100,0 |
| | Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Válido | Porcentaje acumulado |
|--------|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válido | Familiar | 26 | 26,0 | 26,0 | 26,0 |
| | Amistad | 13 | 13,0 | 13,0 | 39,0 |
| | Ninguna | 61 | 61,0 | 61,0 | 100,0 |
| | Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válido | Permanente | 11 | 11,0 | 11,0 | 11,0 |
| | Frecuente | 11 | 11,0 | 22,0 | 22,0 |
| | Esporádica | 5 | 5,0 | 27,0 | 27,0 |
| | Ninguna | 73 | 73,0 | 73,0 | 100,0 |
| | Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

De entre las diferentes discapacidades, se contempla que existe relación con diferentes tipos con lo cual se ratifica que la muestra está ligada directamente con estas personas, dentro de los resultados se puede observar que la discapacidad predominante es la

intelectual con 8%; seguida de la física con 6%; auditiva 5%; discapacidad múltiple con el 4% y visual con el 3% (tabla 7).

Tabla 7: Tipo de discapacidad

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Física | 6 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| | Auditiva | 5 | 5,0 | 5,0 | 11,0 |
| | Visual | 3 | 3,0 | 3,0 | 14,0 |
| | Intelectual | 8 | 8,0 | 8,0 | 22,0 |
| | Múltiple | 4 | 4,0 | 4,0 | 26,0 |
| | Ninguna | 74 | 74,0 | 74,0 | 100,0 |
| | Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Cálculo de fiabilidad

Para el instrumento CATCH, se determinó un Alfa de Cronbach de 0,996 (Tabla 8). Que según la escala del Coeficiente alfa: >0.9 es excelente (George y Mallery, 2003). El valor arrojado 0,996 indica que la escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke-McMaster, cumple con los valores establecidos, y puede ser aplicable.

Tabla 8: Estadísticas de fiabilidad: CATCH

| Estadísticas de fiabilidad | | |
|----------------------------|---|----------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
| ,996 | ,996 | 36 |

Resultados generales CATCH

Actitudes de los estudiantes de educación básica superior hacia compañeros con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad en la escuela de educación

básica Dolores Sucre de la ciudad de Azogues, es el tema de esta investigación, con la aplicación del CATCH, las áreas que abarca son tres, cognitivo, afectivo y comportamental, los valores asignados son 0, 1, 2, 3, 4; los valores cercanos a 4 corresponden a actitudes favorables.

Para la tabulación, se dio un valor a cada área abordada que va desde 0, que serían desfavorables; hasta 144, que sería totalmente favorables. Dentro del análisis se consideraron variables importantes como: muestra analizada total, muestra analizada con contacto, género, frecuencia del contacto y tipo de discapacidad.

La tabla nueve refleja el resultado de la muestra en lo referente a actitudes favorables y desfavorables. La dimensión afectiva alcanza un 35% de actitud positiva; la dimensión cognitiva con 39%; mientras que la dimensión comportamental con un 38%, lo cual evidencia una actitud negativa predominante en los estudiantes de este estudio hacia la discapacidad, provocándose así un ambiente muy desfavorable para la puesta en práctica de la educación inclusiva dentro del ámbito escolar y social, al respecto Hüg, Martos, Toro, Baptista, Torres (2019) consideran que las actitudes negativas hacia la discapacidad provocan barreras sociales que impiden el ejercicio pleno de sus derechos favoreciendo a la discriminación y exclusión.

Tabla 9: CATCH, Muestra analizada por áreas

| AREA | desfavorable | | Total |
|-----------------------|--------------|--------------|------------|
| | Favorable | Desfavorable | |
| AFECTIVA | 35 | 65 | 100 |
| COGNITIVA | 39 | 61 | 100 |
| COMPORTAMENTAL | 38 | 62 | 100 |

Sin embargo, los resultados del CATCH por género y con contacto con personas con discapacidad muestran una tendencia hacia la adquisición de una actitud positiva a mayor contacto, indistintamente del género de la persona encuestada. Así observamos que de 15 personas hombres que mantuvieron contacto, 12 de ellos tuvieron una actitud general positiva; mientras que de las 11 mujeres que tuvieron algún tipo de contacto con la discapacidad, 10 de ellas mostraron actitud positiva en sus resultados totales, englobados por las tres dimensiones. Contrariamente se observa en la tabla de personas que declararon no tener contacto con la discapacidad una tendencia bastante alta hacia la actitud negativa. De esta manera, de los 30 hombres que no tuvieron contacto, 26 mostraron actitud negativa o desfavorable, y solamente 4 tuvieron una actitud positiva; con respecto a las 44 mujeres que declararon no tener contacto, 32 mostraron actitud negativa contra 12 que mostraron una actitud favorable. Estos resultados podrían indicar que el género femenino sin contacto tuvo mayor aceptación hacia la discapacidad en comparación con el género masculino, bajo la misma condición (tabla 10).

Tabla 10: Porcentajes total por género, masculino y femenino CATCH

| MUESTRA CON CONTACTO | | | | |
|-----------------------------|-------|-----------|--------------|-----------|
| GÉNERO | Ítems | Favorable | Desfavorable | Total |
| HOMBRES | 36 | 12 | 3 | 15 |
| MUJERES | 36 | 10 | 1 | 11 |

| MUESTRA SIN CONTACTO | | | | |
|-----------------------------|-------|-----------|--------------|-----------|
| GÉNERO | Ítems | Favorable | Desfavorable | Total |
| HOMBRES | 36 | 4 | 26 | 30 |
| MUJERES | 36 | 12 | 32 | 44 |

Tablas de contingencia y pruebas Chi Cuadrado.

A continuación, se puede evidenciar las tablas de contingencia y las pruebas Chi Cuadrado que evidencian las relaciones significativas y se explican a su vez cuales variables no están relacionadas.

Actitudes Vs Contacto

Referente a la dimensión afectiva, la tabla 11 permite conocer las relaciones entre la variable contacto y la actitud, pudiendo ser positiva o negativa. En la Tabla 12, se presentan los resultados de la prueba chi cuadrado que demuestran la existencia de una relación significativa entre ambas variables (Dimensión afectiva vs contacto); ($p < 0,05$). A mayor contacto mayor actitud positiva en la dimensión afectiva.

Tabla 11: Dimensión Afectiva vs Contacto CATCH

| | | | CONTACTO | | |
|----------|-------------------|-------------------|----------|--------|--------|
| | | | NO | SI | Total |
| AFECTIVA | ACTITUD NEGATIVA | Count | 64 | 1 | 65 |
| | | % within CONTACTO | 86,5% | 3,8% | 65,0% |
| | ACTITUD POSITIVA | Count | 10 | 25 | 35 |
| | | % within CONTACTO | 13,5% | 96,2% | 35,0% |
| Total | Count | | 74 | 26 | 100 |
| | % within CONTACTO | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla 12: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Afectiva vs Contacto CATCH

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|----------------------|----------------------|
| Chi-Cuadrado de Pearson | 57,757 ^a | 1 | ,000 | | |
| Corrección de continuidad | 54,182 | 1 | ,000 | | |
| Índice de probabilidad | 62,399 | 1 | ,000 | | |
| Prueba exacta de Fisher | | | | ,000 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 57,180 | 1 | ,000 | | |
| N de casos validos | 100 | | | | |

Dentro de la dimensión cognitiva y contacto, se puede evidenciar de la misma manera que la dimensión anterior, un valor de chi cuadrado menor del 0,05, lo cual evidencia una alta significancia en la relación de estas 2 variables. A mayor contacto mayor tendencia a la actitud positiva en esta dimensión (tabla 13, 14).

Tabla 13: *Dimensión Cognitiva vs Contacto CATCH*

| | | | CONTACTO | | |
|-----------|-------------------|-------------------|----------|--------|--------|
| | | | NO | SI | Total |
| COGNITIVA | ACTITUD NEGATIVA | Count | 57 | 4 | 61 |
| | | % within CONTACTO | 77,0% | 15,4% | 61,0% |
| | ACTITUD POSITIVA | Count | 17 | 22 | 39 |
| | | % within CONTACTO | 23,0% | 84,6% | 39,0% |
| Total | Count | | 74 | 26 | 100 |
| | % within CONTACTO | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla 14: *Prueba de Chi cuadrado Dimensión Cognitiva vs Contacto CATCH*

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|----------------------|----------------------|
| Chi-Cuadrado de Pearson | 30,731 ^a | 1 | ,000 | | |
| Corrección de continuidad | 28,194 | 1 | ,000 | | |
| Índice de probabilidad | 31,660 | 1 | ,000 | | |
| Prueba exacta de Fisher | | | | ,000 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 30,423 | 1 | ,000 | | |
| N de casos validos | 100 | | | | |

Por su parte, dentro de la dimensión comportamental, se mantiene la relación significativa entre la variable contacto y la actitud. En la tabla de Chi cuadrado se puede observar un valor menor a 0.05 en la columna de significancia, concluyéndose así que el contacto con personas con discapacidad incide positivamente en la actitud que se mantiene hacia ellos (tablas 15 y 16).

Tabla 15: Dimensión Comportamental vs Contacto CATCH

| | | | CONTACTO | | |
|----------------|-------------------|-------------------|----------|--------|--------|
| | | | NO | SI | Total |
| COMPORTAMENTAL | ACTITUD NEGATIVA | Count | 58 | 4 | 62 |
| | | % within CONTACTO | 78,4% | 15,4% | 62,0% |
| | ACTITUD POSITIVA | Count | 16 | 22 | 38 |
| | | % within CONTACTO | 21,6% | 84,6% | 38,0% |
| Total | Count | | 74 | 26 | 100 |
| | % within CONTACTO | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla 16: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Comportamental vs Contacto CATCH

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|----------------------|----------------------|
| Chi-Cuadrado de Pearson | 32,406 ^a | 1 | ,000 | | |
| Corrección de continuidad | 29,787 | 1 | ,000 | | |
| Índice de probabilidad | 33,221 | 1 | ,000 | | |
| Prueba exacta de Fisher | | | | ,000 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 32,082 | 1 | ,000 | | |
| N de casos validos | 100 | | | | |

Finalmente se puede evidenciar en las tablas de contingencia 17 y 18 los resultados de la actitud general vs el contacto con la discapacidad, los mismos que son coherentes con los análisis individuales por cada dimensión, concluyéndose así gracias a la aplicación de la prueba Chi Cuadrado la existencia de una relación significativa entre la variable contacto y la actitud en todas las dimensiones ($X^2(1) = 37,974; p < 0.05$).

Tabla 17: Total vs Contacto CATCH

| | | | CONTACTO | | |
|-------|-------------------|-------------------|----------|--------|--------|
| | | | NO | SI | Total |
| TOTAL | ACTITUD NEGATIVA | Count | 59 | 3 | 62 |
| | | % within CONTACTO | 79,7% | 11,5% | 62,0% |
| | ACTITUD POSITIVA | Count | 15 | 23 | 38 |
| | | % within CONTACTO | 20,3% | 88,5% | 38,0% |
| Total | Count | | 74 | 26 | 100 |
| | % within CONTACTO | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla 18: Prueba de Chi cuadrado Total vs Contacto CATCH

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|----------------------|----------------------|
| Chi-Cuadrado de Pearson | 37,974 ^a | 1 | ,000 | | |
| Corrección de continuidad | 35,135 | 1 | ,000 | | |
| Índice de probabilidad | 39,606 | 1 | ,000 | | |
| Prueba exacta de Fisher | | | | ,000 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 37,594 | 1 | ,000 | | |
| N de casos validos | 100 | | | | |

Como se puede evidenciar, en todas las áreas los resultados son positivos en las respuestas de aquellos que de alguna manera guardan contacto con personas con discapacidad, se observan actitudes favorables de 85,5% contra 11,5% de respuestas desfavorables, esto puede ser por causa de la interacción con estas personas y la empatía que esto provoca, al respecto Vaíllo, (2003) asegura que la convivencia, interacción y realización de actividades diversas, provocan una serie de sensaciones que significaría llevar a cabo cambios en las actitudes hacia las personas que padecen alguna discapacidad.

Actitudes vs tipo de contacto

Dentro de la variable tipo de contacto y la dimensión afectiva se observa, que la tendencia se mantiene, se evidencia que el tipo de contacto con valores más favorables son los que guardan relación directa, esto es familiar con un 94,1%; contra un 5,9% en esta misma área. La prueba del chi cuadrado por su parte permitió determinar que existe una relación significativa entre la variable dimensión afectiva vs tipo de contacto, donde se puede observar su significancia ($,000$).

Tabla 19 :Dimensión Afectiva vs Tipo de contacto CATCH:

| | | | TIPOCONTAC | | | |
|----------|---------------------|---------------------|------------|---------|---------|-------|
| | | | FAMILIAR | AMISTAD | NINGUNA | Total |
| AFECTIVA | ACTITUD NEGATIVA | Count | 1 | 0 | 64 | 65 |
| | | % within TIPOCONTAC | 5,9% | 0,0% | 84,2% | 65,0% |
| | ACTITUD POSITIVA | Count | 16 | 7 | 12 | 35 |
| | | % within TIPOCONTAC | 94,1% | 100,0% | 15,8% | 35,0% |
| Total | Count | 17 | 7 | 76 | 100 | |
| | % within TIPOCONTAC | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tabla 20:Prueba de Chi cuadrado Dimensión Afectiva vs Tipo de contacto CATCH

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 51,444 ^a | 2 | ,000 |
| Índice de probabilidad | 55,586 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 45,440 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 100 | | |

En cuanto a la dimensión cognitiva y tipo de contacto, se observan actitudes positivas en el área familiar de 82,4% contra 7,6%; por otro lado, en la opción “ninguna” la opción negativa es predominante con 61,0% contra 39,0%. La prueba Chi Cuadrado

permitió determinar que existe una relación significativa entre la variable dimensión cognitiva y tipo de contacto (tabla 21, 22).

Tabla 21: Dimensión Cognitiva vs Tipo de contacto CATCH

| | | | TIPOCONTAC | | | |
|-----------|---------------------|---------------------|------------|---------|---------|-------|
| | | | FAMILIAR | AMISTAD | NINGUNA | Total |
| COGNITIVA | ACTITUD NEGATIVA | Count | 3 | 0 | 58 | 61 |
| | | % within TIPOCONTAC | 17,6% | 0,0% | 76,3% | 61,0% |
| | ACTITUD POSITIVA | Count | 14 | 7 | 18 | 39 |
| | | % within TIPOCONTAC | 82,4% | 100,0% | 23,7% | 39,0% |
| Total | Count | 17 | 7 | 76 | 100 | |
| | % within TIPOCONTAC | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Tabla 22: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Cognitiva vs Tipo de contacto CATCH

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 31,873 ^a | 2 | ,000 |
| Índice de probabilidad | 34,699 | 2 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 25,844 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 100 | | |

Los resultados de la dimensión comportamental vs tipo de contacto manifiestan una aceptación más alta en cuanto a resultados favorables en la columna familiar con 88,2% contra 11,8%; así mismo en la opción amistad con resultados también favorables de 85,7 contra 14,3; la actitud negativa que sobresale en esta dimensión es la columna ninguna con 62%. La prueba de Chi cuadrado por tanto evidencia que existe relación entre estas dos variables.

Tabla 23: *Dimensión Comportamental vs Tipo de contacto CATCH*

| | | | TIPOCONTAC | | | |
|----------------|------------------|---------------------|------------|---------|---------|--------|
| | | | FAMILIAR | AMISTAD | NINGUNA | Total |
| COMPORTAMENTAL | ACTITUD NEGATIVA | Count | 2 | 1 | 59 | 62 |
| | | % within TIPOCONTAC | 11,8% | 14,3% | 77,6% | 62,0% |
| | ACTITUD POSITIVA | Count | 15 | 6 | 17 | 38 |
| | | % within TIPOCONTAC | 88,2% | 85,7% | 22,4% | 38,0% |
| Total | | Count | 17 | 7 | 76 | 100 |
| | | % within TIPOCONTAC | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla 24: *Prueba de Chi cuadrado Dimensión Comportamental vs Tipo de contacto CATCH*

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 32,856 ^a | 2 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 33,963 | 2 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 30,111 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 100 | | |

Finalmente, la tabla total muestra la misma tendencia en cuanto a resultados, se observa resultados positivos en aquellos que guardan contacto familiar de 88,2% contra 11,8%; por su parte, la prueba del Chi cuadrado de la relación entre todas las dimensiones vs tipo de contacto es menor a 0.05, lo que indica que si existe una relación altamente significativa (tabla 25, 26).

Tabla 25: *Total vs Tipo de contacto CATCH*

| | | TIPOCONTAC | | | | |
|-------|------------------|---------------------|---------|---------|--------|--------|
| | | FAMILIAR | AMISTAD | NINGUNA | Total | |
| TOTAL | ACTITUD NEGATIVA | Count | 2 | 0 | 60 | 62 |
| | | % within TIPOCONTAC | 11,8% | 0,0% | 78,9% | 62,0% |
| | ACTITUD POSITIVA | Count | 15 | 7 | 16 | 38 |
| | | % within TIPOCONTAC | 88,2% | 100,0% | 21,1% | 38,0% |
| Total | | Count | 17 | 7 | 76 | 100 |
| | | % within TIPOCONTAC | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla 26: *Prueba de Chi cuadrado Total vs Tipo de contacto CATCH*

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 38,895 ^a | 2 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 42,270 | 2 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 33,132 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 100 | | |

Evidentemente el tipo de contacto es significativamente determinante en este estudio, el conocer, compartir o sentir las necesidades y capacidades de aquellos que padecen alguna discapacidad sin duda marca una tendencia positiva para con sus respuestas actitudinales, en contraparte con los que no viven o comparten de cerca esta situación, se observa también respuestas bastante favorables en aquellas personas que guardan amistad, se vislumbra la empatía que genera este tipo de situaciones, se puede referir entonces que mientras más cercano sea el contacto, éste por ende generará actitudes más positivas, tal cual lo confirma Abellán, Gallego y Reina (2018) al manifestar que los contactos más cercanos o frecuentes como tener familiares o amigos con discapacidad

se manifestaría con actitudes más positivas, en contraposición a los que mantienen contactos más superficiales como por ejemplo los que comparten el aula de clase.

Actitudes vs Frecuencia del contacto

Los siguientes cuadros cruzados hacen relación a la frecuencia del contacto, como se citó anteriormente existen cuatro tendencias de respuesta, puede verse que en la dimensión afectiva vs frecuencia del contacto las respuestas favorables se ubican en la opción permanente con 100%; mientras que la negativa con un 85,1% en la opción nunca es la más alta. Con la prueba del Chi cuadrado de la relación entre la dimensión afectiva vs frecuencia es menor a 0.05, lo que indica que si existe una relación.

Tabla 27: Dimensión Afectiva vs Frecuencia del contacto CATCH

| | | FRECUEN | | | | | | |
|-----------|------------------|------------------|--------|--------|-----------|------------|--------|--------|
| | | PERMANENT | | | | | | |
| AFFECTIVA | ACTITUD | Count | NUNCA | E | FRECUENTE | ESPORÁDICA | 4 | Total |
| | NEGATIVA | % within FRECUEN | 85,1% | 0,0% | 0,0% | 25,0% | 100,0% | 65,0% |
| | ACTITUD POSITIVA | Count | 11 | 10 | 11 | 3 | 0 | 35 |
| | | % within FRECUEN | 14,9% | 100,0% | 100,0% | 75,0% | 0,0% | 35,0% |
| Total | | Count | 74 | 10 | 11 | 4 | 1 | 100 |
| | | % within FRECUEN | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla 28: Prueba de Chi cuadrado Dimensión Afectiva vs Frecuencia del contacto contacto CATCH

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 55,539 ^a | 4 | ,000 |
| Índice de probabilidad | 62,778 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 30,720 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 100 | | |

Dentro de la dimensión cognitiva, se observa de igual manera en la columna permanente respuestas favorables de 90% contra 10% negativas; mientras las respuestas desfavorables se ubican en la opción nunca con 75,7% contra el 24,3% de positivas. Con la prueba del Chi cuadrado entre estos dos cruces vemos que es menor a 0.05, lo que indica que si existe una relación.

Tabla 29: *Dimensión Cognitiva vs Frecuencia del contacto contacto CATCH*

| | | | FRECUEN | | | | | |
|-----------|----------|------------------|---------|------------|-----------|------------|--------|--------|
| | | | NUNCA | PERMANENTE | FRECUENTE | ESPORÁDICA | 4 | Total |
| COGNITIVA | ACTITUD | Count | 56 | 1 | 1 | 2 | 1 | 61 |
| | NEGATIVA | % within FRECUEN | 75,7% | 10,0% | 9,1% | 50,0% | 100,0% | 61,0% |
| | ACTITUD | Count | 18 | 9 | 10 | 2 | 0 | 39 |
| | POSITIVA | % within FRECUEN | 24,3% | 90,0% | 90,9% | 50,0% | 0,0% | 39,0% |
| Total | | Count | 74 | 10 | 11 | 4 | 1 | 100 |
| | | % within FRECUEN | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla 30: *Prueba de Chi cuadrado Dimensión Cognitiva vs Frecuencia del contacto contacto CATCH*

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------|
| Pearson Chi-Square | 30,934 ^a | 4 | ,000 |
| Índice de probabilidad | 32,892 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 13,295 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 100 | | |

Dentro de la dimensión comportamental, también podemos observar la misma situación, se refleja actitud positiva en la columna de frecuencia permanente, es decir contacto todos los días 100%; mientras en la columna “Nunca” marca 77% de respuestas

desfavorables. Con la prueba del Chi cuadrado de la relación entre la dimensión comportamental y frecuencia del contacto el valor es menor a 0.05, indicándose la existencia de una relación.

Tabla 31: *Dimensión Comportamental vs Frecuencia del contacto CATCH*

| | | FRECUEN | | | | | Total | |
|----------------|------------------|------------------|------------|-----------|------------|--------|--------|--------|
| | | NUNCA | PERMANENTE | FRECUENTE | ESPORÁDICA | 4 | | |
| COMPORTAMENTAL | ACTITUD NEGATIVA | Count | 57 | 0 | 2 | 2 | 1 | 62 |
| | | % within FRECUEN | 77,0% | 0,0% | 18,2% | 50,0% | 100,0% | 62,0% |
| | ACTITUD POSITIVA | Count | 17 | 10 | 9 | 2 | 0 | 38 |
| | | % within FRECUEN | 23,0% | 100,0% | 81,8% | 50,0% | 0,0% | 38,0% |
| Total | | Count | 74 | 10 | 11 | 4 | 1 | 100 |
| | | % within FRECUEN | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla 32: *Prueba de Chi cuadrado Dimensión Comportamental vs Frecuencia del contacto CATCH*

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 33,230 ^a | 4 | ,000 |
| Índice de probabilidad | 37,072 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 12,581 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 100 | | |

Finalmente, en la tabla total del cruce entre actitudes y frecuencia del contacto manifiesta que mientras más permanente es el contacto, mayor será las respuestas positivas, se refleja un 100% en esta columna; en contraposición la columna nunca refleja una respuesta desfavorable del 78,4%. Es importante analizar las pruebas del chi cuadrado

entre actitudes positivas y la frecuencia del contacto, los resultados permitieron determinar que existe relación directa entre estas dos variables.

Tabla 33: *Total vs Frecuencia del contacto CATCH*

| | | | FRECUEN | | | | | |
|-------|----------|------------------|---------|------------|-----------|------------|--------|--------|
| | | | NUNCA | PERMANENTE | FRECIENTE | ESPORÁDICA | 4 | Total |
| TOTAL | ACTITUD | Count | 58 | 0 | 1 | 2 | 1 | 62 |
| | NEGATIVA | % within FRECUEN | 78,4% | 0,0% | 9,1% | 50,0% | 100,0% | 62,0% |
| | ACTITUD | Count | 16 | 10 | 10 | 2 | 0 | 38 |
| | POSITIVA | % within FRECUEN | 21,6% | 100,0% | 90,9% | 50,0% | 0,0% | 38,0% |
| Total | | Count | 74 | 10 | 11 | 4 | 1 | 100 |
| | | % within FRECUEN | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tabla 34: *Prueba de Chi cuadrado Total vs Frecuencia del contacto CATCH*

| | Value | Df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 38,669 ^a | 4 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 43,298 | 4 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 15,976 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 100 | | |

La frecuencia del contacto en definitiva marca una tendencia importante a la hora de relucir las actitudes positivas, pues mientras más frecuente sea el contacto es decir todos los días, mejor empatía o conexión se generará Altman (como se citó en Ramos y Fernández 2006) refiere que la interacción con compañeros o personas cercanas relevantes de su entorno, familiares y amigos íntimos, debe decirse que estas personas, generalmente muestran un mayor grado de aceptación y apoyo a las personas con

Tabla 42: Prueba de Chi cuadrado Total vs Tipo de Discapacidad CATCH.

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 32,942 ^a | 5 | ,000 |
| Índice de probabilidad | 34,608 | 5 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 24,920 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 100 | | |

En definitiva, el tipo de discapacidad no trae consigo diferencias significativas en cuanto a los resultados, lo verdaderamente importante es la relación que se guarda con la discapacidad, el compartir sin importar la relación existente González y Baños (2012) consideran que es importante mantener el contacto y relación con personas con discapacidad para alcanzar concepciones integrales con respecto a los mismos, esto sin duda mejorará las actitudes hacia ellos y su verdadera inclusión, al respecto Verdugo, Arias y Jenaro (1995) refieren que las actitudes constituyen un aspecto muy importante para el éxito de las personas con discapacidad en sus procesos de inclusión, como en aquellos relacionados con su formación académica.

Conclusiones y discusión

La educación inclusiva actualmente viene siendo parte fundamental del sistema educativo nacional, la palabra inclusión como tal se ha convertido en algo que va más allá de un simple concepto, para nadie es nuevo esta expresión debido principalmente a que vislumbra nuestro lado humano al permitir compartir y estar en contacto con personas que traen consigo diferentes dificultades o alguna discapacidad, Álvarez (2012) considera que el termino

inclusión trae consigo la puesta en marcha de un sistema basado en la diversidad con igualdad de oportunidades respetando las diferencias individuales.

El propósito de esta investigación fue describir las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad en la escuela de educación general básica Dolores Sucre de la ciudad de Azogues, analizar las actitudes afectivas, cognitivas y comportamentales de los estudiantes y relacionar variables como, contacto, relación, frecuencia del contacto y el tipo de discapacidad en relación con actitudes positivas y negativas.

En términos generales, es decir con el total de las respuestas, se puede referir que los resultados manifiestan que existe un alto porcentaje de los estudiantes entrevistados con actitudes negativas hacia la discapacidad. Estos resultados concuerdan con la realidad estudiantil que se observa diariamente en los salones del centro educativo, evidenciándose un marcado aislamiento de estudiantes que presentan discapacidad y problemas de aprendizaje especialmente en las horas de receso y de trabajos colaborativos, causando no solo problemas de aprendizaje sino también emocionales, Miliicic y Lopez (2003) en su estudio, La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico, piensan que no importa el tipo de discapacidad o necesidad educativa que presenten los estudiantes, al no tener ambientes educativos inclusivos, presentarán dificultades no solo en el área académica sino también afectará su ámbito socioemocional.

Se puede manifestar además en base a los resultados obtenidos, que quienes presentan actitudes positivas hacia estas personas son aquellos que guardan contacto y se encuentran de cierta manera relacionados con ellos, esto sin duda revela que mientras mayor sea la interacción, relación y frecuencia de contacto, mayor será su empatía hacia ellos, al respecto Abellán, Gallego y Reina (2018) manifiestan que los contactos más cercanos o frecuentes

como tener familiares o amigos con discapacidad se manifestaría con actitudes más positivas hacia los mismos.

Peralta y Arellano (2013) consideran que las personas con discapacidad viven mejor con sus familias, siendo estas el único elemento constante en sus vidas, mientras que dentro del espacio pedagógico (Hüg, et al.,2019) consideran que es imperioso abordar esta temática, puesto que el ámbito escolar constituye un espacio privilegiado para abordar esta problemática y promover actitudes positivas hacia personas con discapacidad.

Al compararlo con investigaciones similares, podemos relacionarlo con la realizada por Ruiz y Cedillo (2017) en su estudio “Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad”, piensan que un factor importante en la integración exitosa de estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares se relaciona directamente con el contacto hacia ellos ya que es un factor que se asocia con diferencias significativas en cuanto a la actitud hacia las mismas, sobre todo cuando es resultado de una relación escolar, a la vez, se comprobó que el tipo de discapacidad de las personas con quienes conviven y la frecuencia de dicho contacto no generan discrepancias estadísticamente significativas.

De forma general se puede manifestar que esta investigación demuestra la necesidad de fortalecer la inclusión de personas con discapacidad, se hace necesaria una mayor socialización y conocimiento general acerca de la discapacidad, con una mayor participación, no solo familiar sino con toda la comunidad educativa. Al haber obtenido más del 60% de los estudiantes entrevistados con una actitud negativa hacia la discapacidad, se hace imperiosa la necesidad de abordar temáticas inclusivas y el desarrollo de proyectos interinstitucionales que promuevan la aceptación y atención a las diferencias, siendo este un componente esencial

desde los primeros años de escolarización ya que esta etapa es clave para el desarrollo integral de los estudiantes.

Recomendaciones

Martínez y Gutiérrez (2018) consideran que el ámbito educativo demanda estrategias para enfrentar los retos de una sociedad cada vez más diversa, y que solo el amor por lo humano, por los que son nuestros semejantes, sanará las almas heridas y arañadas de la exclusión. Resalta que ese debe ser el principio a ser inculcado en las mentes de nuestros discentes.

Por lo antes citado, y los resultados encontrados en este estudio, se recomienda realizar todo tipo de actividades en busca de inculcar una convivencia estudiantil saludable, promoviendo el respeto por las diferencias y la vida misma. A continuación, se citan algunas recomendaciones que ayudarán a fortalecer y mejorar las actitudes encontradas:

- Se recomienda realizar todo tipo de sensibilización y talleres a cerca de la discapacidad a nivel de toda la comunidad educativa.
- Replicar este estudio con otras escuelas, para poder realizar estudios comparativos y contrastar resultados.
- Enseñar a sus compañeros las destrezas que puede alcanzar sus pares con discapacidad.
- Desarrollar proyectos interinstitucionales con organizaciones especializadas con la discapacidad para el fomento de la inclusión y sensibilización de la comunidad educativa, a través de la generación de una mayor frecuencia de contacto o trabajo colaborativo entre diversidad de estudiantes.

- Dar a conocer de manera general que los estudiantes con discapacidad de cualquier tipo, no tienen problemas con los contenidos, sino con la falta de recursos técnicos y humanos para hacer accesibles los mismos.
- Realizar actividades de convivencia, lúdicas, culturales, sociales y deportivas donde se involucre a toda la comunidad educativa enmarcadas en confraternidad y respeto.

Limitaciones

Las limitaciones o problemas se refieren a las dificultades encontradas durante el proceso de investigación, para Ávila (2001) una limitación puede provocar dejar de lado cierta situación del problema por alguna causa o razón, en nuestro caso las principales limitaciones fueron: En lo referente a su aplicación, la recolección de datos ya que la totalidad de la muestra no cuenta con un correo electrónico personal y sus resultados fueron entregados de manera física.

En definitiva, las limitaciones resultan ser factores externos los cuales se convierten en obstáculo durante el desarrollo de la investigación, y que, están fuera del alcance del investigador.

Es importante resaltar que este estudio no se puede generalizar, no obstante, sirve para comprender la realidad específica del centro educativo investigado, y poder tomar acciones pertinentes que permitan mejorar los procesos, ambientes, y convivencias relacionados a la educación inclusiva, sin embargo, las propuestas metodológicas pueden adaptarse a diferentes contextos.

Bibliografía:

- Aguado Díaz, A. L., Rodríguez, A., Ángeles, M., & Arias Martínez, B. (2008). *Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. Psicothema, 20 (4).*
- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., & 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.*
- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, M^a T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia, Consejería de Educación, Formación*
- Alba, C., Sánchez, M. d., & Rodríguez, J. A. (2004). *Actas de las Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Madrid: Lerko Print S.A.*
- Allport, G.W. (1935). Attitudes, en Murchinson (ed.), *Handbook of social psychology*, Worcester, Clark University Press.
<https://translate.google.com.ec/translate?hl=es&sl=en&u=http://web.comhem.se/u52239948/08/allport35.pdf&prev=search>
- Álvarez, M. I. C., & Alonso, M. Á. V. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, (41), 17-30.*
- Arellano, A., & Peralta, F. (2012). Impacto positivo de la discapacidad en la familia: percepciones de los padres. *Comunicación, 1-11.*
- Ávila Acosta, R. (2001) *Guía para elaborar la tesis: metodología de la investigación; cómo elaborar la tesis y/o investigación, ejemplos de diseños de tesis y/o investigación.* Lima: ediciones R.A.

- Booth , Tony, Ainscow, Mel. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco. Oficina Regional de Educación para América Latina y atención educativa el Caribe /Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia, 1-11.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Cardenas, H. (2003). *Actitudes afectivas hacia niñas y niños con necesidades educativas especiales*. Revista pensamiento actual. Vol. 4, Num. 5. Universidad de Costa Rica.
- CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA (Ley No. 2002-100) 2003.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas Derechos Humanos Nueva York y Ginebra, 2008
- Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008 "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO"
- De Asís Roig, Rafael. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Universidad Carlos III.
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusión. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Escarbajal Frutos, Andrés. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo The inclusive school in a multicultural society and the importance of collaborative work. Universidad de Murcia Correo-e: andreses@um.es Recibido: 20-4-2010; Aceptado: 23-9-2010; Publicado: 31-12-2010

Esquivias Serrano, M.T. (2012) *La actitud del individuo y su interacción con la sociedad* Revista Digital Universitaria [en línea]. 1 de julio de 2012, Vol. 13, No.7 [Consultada: 2 de julio de 2012]. Disponible en Internet: <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num7/art75/index.html> ISSN: 1607-6079.

Ferreira, M. (2009). Cambio de actitudes sociales para un cambio de vida. *Investigación Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de [vidawww.um.es/discatif/documentos/Actitudes_Cuenca09.pdf](http://www.um.es/discatif/documentos/Actitudes_Cuenca09.pdf).

Fernandez. (2003). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. En y. M. P. Sarto, CONSTRUYENDO UN CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA. Salamanca: Publicaciones del INICO, 2009.
file:///C:/Users/CLIC7/Downloads/Dialnet-EvolucionDeLaEducacionEspecial-2962665.pdf

García-Fernández, J., & Inglés, C., & Vicent Juan, M., & González Macià, C., & Mañas Viejo, C. (2013). Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), 139-165.

García, C. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. México: Ediciones SEP.

García C. I, Escalante H. I, Escandón M. M. C; Fernández T. L. G; Musti D. A Y Puga V. R. (2000) *La Integración Educativa en el Aula Regular, Principios, Finalidades y Estrategias*. México: SEP/ Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

George, D. y Mallery, P. (2003). *spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- González Hernández, J., & Baños Audije, L. M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108.
- Gómez, V., & Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y educación*, 16(4), 371-383.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar*. España: Ediciones Grao.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014. Recuperado de: http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Methodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2010.
- https://books.google.com.ec/books?id=scwOSZ3qApcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- <https://educacion.gob.ec/tres-programas-del-ministerio-de-educacion-fortalecen-la-calidad-e-inclusion-educativa/>
- Hüg, M., Martos, G., Toro, P. B., Batista, L., & Torres, E. (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).
- LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO LEGAL DE ECUADOR: ¿RESPONDEN LAS LEYES ECUATORIANAS A LAS NECESIDADES DEL MODELO INCLUSIVO** Autor/a: Diana Donoso Figueiredo Director/a: Dr. José Antonio García Fernández Convocatoria: Junio 2013
- LEY ORGÁNICA DE DISCAPACIDADES**, Suplemento -- Registro Oficial N° 796 - 2012, Editora Nacional.

Martínez, R., & Gutiérrez, R. (2018). INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN Y SU DESARROLLO SOCIAL Y EDUCATIVO. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, 49.

Milicic, N., & López de Lérida, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. Revista de Psicopedagogía, 143-153.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Rendición de Cuentas 2012. Quito : Ministerio de Educación del Ecuador.

Moreno, L. A. (2006). Los cambios actitudinales hacia la integración escolar desde la perspectiva de los alumnos. Revista Fuentes, (5).

Naula Guambaña, V. F., & Calderón Vivar, P. V. (2015). *Tesis*. Recuperado a partir de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21674>

Naranjo Pereira, M. L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. Educación, 34(1).

Ñauta Ñauta, M. E., & Ochoa Chalco, O. K. (2016). *Tesis*. Recuperado a partir de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/23603>

Palacios, Agustina. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CERMI.

Pelechano, V. (2003). El estudio de la discapacidad desde el punto de vista psicosocial. Análisis y Modificación de conducta, 29(125), 327-393

Peralta López, F., & Arellano Torres, A. (2013). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación.

Ramos, V. M. L., & Fernández, I. R. (2006). Influencia de las actitudes hacia las personas con discapacidad como generadoras de vulnerabilidad social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 49-63.

Rowling, J.K. (2008). Explorable. Fiabilidad del Instrumento. Recuperado de: <https://explorable.com/es/fiabilidad-del-instrumento>.

Ruiz, J. L. G., & Cedillo, I. G. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Actualidades investigativas en educación*, 17(2).

Sarabia, B (1992). El aprendiz y la enseñanza de las actitudes. En: Coll. (Comp.) Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos procedimientos y actitudes. (pp. 133-198). Madrid: Santillana.

Siperstein, G.N., Norins, J., Corbin, S., y Shriver, T. (2003). Estudio multinacional de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual. <http://www.specialolympics.org>.

Sulbarán, D. (2009). *Medición de actitudes*. Caracas: Editorial de la Universidad Central de Venezuela.

Suriá Martínez, R. (2013). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad.

UNESCO . (7 - 10 de Junio de 1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.

UNESCO, ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, 2008

Vaíllo, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Lecturas: Educación física y deportes*, (59), 7.

Vargas Salinas, B. E. (2018). Actitud de adolescentes ante la inclusión de compañeros con discapacidad (Bachelor's thesis).

Verdugo, M. A, Jenaro, C y Arias, B (1995). “Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategia de evaluación e intervención”. En M.A. Verdugo (dir), Personas con discapacidad. Perspectiva psicopedagógicas y rehabilitación (pp. 79-135). Madrid: Siglo XXI Editores.

Anexos:

Anexo 1

Escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke-McMaster (CATCH)

Grado: _____ Edad: _____ Sexo: M ___ F ___

La presente encuesta pretende conocer algunas impresiones sobre la discapacidad, por favor conteste sinceramente y con veracidad los siguientes ítems, recuerde sus respuestas son anónimas, no existen respuestas buenas o malas.

| Ítems | May en desacuerdo | En desacuerdo | Indefinido | De acuerdo | May de acuerdo |
|---|----------------------|---------------|------------|------------|-------------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. No me importaría si un niño con discapacidad se sienta a mi lado. | | | | | |
| 2. Yo no presentaría a un niño con discapacidad como mi amigo. | | | | | |
| 3. Los niños con discapacidad pueden hacer muchas cosas por sí mismos. | | | | | |
| 4. No sabría qué decirle a un niño con discapacidad. | | | | | |
| 5. A los niños con discapacidad les gusta jugar. | | | | | |
| 6. Siento pena por los niños con discapacidad. | | | | | |
| 7. Defendería un niño con discapacidad que está siendo molestado. | | | | | |
| 8. Los niños con discapacidad requieren mayor atención de los adultos. | | | | | |
| 9. Invitaría a un niño con discapacidad a mi fiesta de cumpleaños. | | | | | |
| 10. Yo tendría miedo de un niño con discapacidad. | | | | | |
| 11. Hablaría con un niño con discapacidad que no conozco. | | | | | |
| 12. A los niños con discapacidad no les gusta hacer amigos. | | | | | |
| 13. Me gustaría tener un niño con discapacidad viviendo a lado mío. | | | | | |
| 14. Los niños con discapacidad sienten lástima de sí mismos. | | | | | |
| 15. Yo estaría feliz de tener un niño con discapacidad como un amigo especial. | | | | | |
| 16. Me gustaría tratar de mantenerme alejado de un niño con discapacidad. | | | | | |
| 17. Los niños con discapacidad son tan felices como yo. | | | | | |
| 18. No me gustaría un amigo con discapacidad tanto como mis otros amigos. | | | | | |
| 19. Los niños con discapacidad saben cómo comportarse correctamente. | | | | | |
| 20. En la clase yo no me sentaría al lado de un niño con discapacidad. | | | | | |
| 21. Yo estaría contento si un niño con discapacidad me invitara a su casa. | | | | | |
| 22. Trato de no mirar a alguien con discapacidad. | | | | | |
| 23. Me sentiría bien haciendo un proyecto escolar con un niño con discapacidad. | | | | | |
| 24. Los niños con discapacidad no tienen mucha diversión. | | | | | |
| 25. Invitaría a un niño con discapacidad a dormir en mi casa. | | | | | |
| 26. Estar cerca de alguien con discapacidad me asusta. | | | | | |
| 27. Los niños con discapacidad están interesados en muchas cosas. | | | | | |
| 28. Me daría vergüenza si un niño con discapacidad me invitara a su cumpleaños. | | | | | |
| 29. Yo le diría mi secreto a un niño con discapacidad. | | | | | |
| 30. Los niños con discapacidad son a menudo tristes. | | | | | |
| 31. Disfrutaría al estar con un niño con discapacidad. | | | | | |
| 32. Yo no iría a la casa de un niño con discapacidad para jugar. | | | | | |
| 33. Los niños con discapacidad pueden hacer nuevos amigos. | | | | | |
| 34. Me siento molesto cuando veo a un niño con discapacidad. | | | | | |
| 35. Me perdería el recreo por estar en la compañía de un niño con discapacidad. | | | | | |
| 36. Los niños con discapacidad necesitan mucha ayuda para hacer cosas. | | | | | |

Escala de actitudes hacia los niños con discapacidad de Chedoke-McMaster (CATCH)

- Vive o tiene contacto con personas con Discapacidad: Si () No (). De ser la respuesta Positiva, podría especificar el tipo de relación.

- Familiar ()
- Laboral ()
- Asistencial ()
- Amistad ()
- Otros ()

- Especifique la frecuencia del contacto:

- Casi permanente ()
- Habitual ()
- Frecuente ()
- Esporádica ()

- Especifique el tipo de discapacidad.

- Física ()
- Auditiva ()
- Visual ()
- Retraso mental ()
- Múltiple ()

Anexo 2

Azogues 20 de Septiembre de 2018

Leda. Mónica Pesantez Msc.

Directora de la Escuela de Educación Básica "Dolores Sucre"

En su despacho.

Luego de saludarle y desearte los mejores deseos de éxito en sus funciones encomendadas, me permito escribirle esta misiva para presentarme y solicitarle muy comedidamente lo siguiente:

Mi nombre es Juan Carlos Álvarez Cevallos, C.I. 0301442281, estudiante de la maestría en "Educación Inclusiva" de la Universidad "Casa Grande", en la ciudad de Guayaquil. Actualmente me encuentro realizando el trabajo de titulación previo a la obtención del título de, Magister en Educación Inclusiva, con el tema: "Actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad".

Por lo expuesto, apelo a vuestra apertura para con estas propuestas de investigación, autorice el desarrollo de la misma dentro de la institución educativa que usted muy acertadamente regenta y, exponer el nombre de la institución o mantenerla en confidencialidad.

Dentro de la línea investigativa, constan actividades como:

Aplicación de Instrumentos, permite analizar tres componentes de las actitudes: afectivo, cognitivo y comportamental, visitas periódicas e interacción con los estudiantes.

Seguro que la presente petición sea aprobada por ser esta exploración autora de una mejor convivencia estudiantil inclusiva, me anticipo en agradecerle infinitamente.

Atte.

Juan Carlos Álvarez Cevallos

Estudiante de la Maestría en Educación Inclusiva



Anexo 3

Azogues 26 de noviembre de 2018

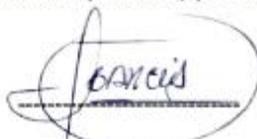
Lcdo. Juan Carlos Alvarez

Estudiante de la Maestría en Educación Inclusiva Universidad Casa Grande Guayaquil.

De mis consideraciones.

Por medio de la presente me dirijo a usted de la manera más respetuosa con la finalidad de **Autorizar**, la petición realizada por su persona en la investigación titulada: "ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA HACIA COMPAÑEROS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DOLORES SUCRE DE LA CIUDAD DE AZOGUES", así como también considerar los resultados de la misma como parte de nuestra institución.

Particular que pongo en su conocimiento para fines y procedimientos correspondientes.



Atentamente

Dr. Rafael Garcia



Subdirector de la Escuela de Educación Básica Dolores Sucre sección Vespertina

Anexo 4

