

Las Actitudes de los Docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción Santander, en el Proceso Educativo de los Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva Según el Decreto 1421 de 2017, un Enfoque desde el Modelo Trídico.

Elaborado por:

Luis Alfonso Vera Camargo

88035337

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA-UNAD

ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-ECEDU

ESPECIALIZACIONES-ECEDU

Concepción, Santander 2019

Las Actitudes de los Docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción Santander, en el Proceso Educativo de los Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva Según el Decreto 1421 de 2017, un Enfoque desde el Modelo Trídico.

Elaborado por:

Luis Alfonso Vera Camargo

88035337

Asesorado por:

Jairo de Jesús Gutiérrez Henao

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA-UNAD

ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-ECEDU

ESPECIALIZACIONES-ECEDU

Concepción, Santander 2019

## Tabla de Contenido

Resumen Analítico Especializado	6
Introducción	8
Justificación	9
Objetivos	12
Objetivos General	12
Objetivos Específicos	12
Planteamiento del problema	14
Marco Teórico	18
Marco Metodológico	30
Enfoque Investigativo	30
Diseño de Investigación	30
Técnica e Instrumento de Investigación	31
La entrevista semiestructurada	31
Observación no participante	32
Participantes	33
Protocolo de Análisis de la Información	34
Caracterización Contextual	34
Presentación y Análisis de Resultados	35
Discusión de Resultados	47
Conclusiones y Recomendaciones	53
Referencias bibliográficas	56
Anexos	62

## **Lista de Figuras**

Figura N° 1: Componente cognitivo	36
Figura N° 2: Componente afectivo	42
Figura N° 3: Componente conductual	44

## **Tabla de Anexos**

Anexo A: Entrevista Semi-Estructurada	63
Anexo B: Observación no Participante	65
Anexo C: Consentimiento Informado	66

<b>Resumen analítico especializado (RAE)</b>	
<b>Diligenciar hasta donde se pueda por el momento</b>	
<b>Título</b>	Las Actitudes de los Docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción Santander, en el Proceso Educativo de los Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva Según el Decreto 1421 de 2017, un Enfoque desde el Modelo Tríadico.
<b>Modalidad del Trabajo</b>	Proyecto de Investigación
<b>Línea de Investigación</b>	Visibilidad, gestión del conocimiento y educación inclusiva.
<b>Autores</b>	Luis Alfonso Vera Camargo
<b>Palabras claves</b>	Actitudes, educación inclusiva y discapacidad.
<b>Descripción</b>	La actitud desde el modelo tríadico es entendida como la predisposición a actuar de una manera determinada ante un objeto a partir de un proceso evaluativo, por lo tanto, para garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad se debe tener presente el componente evaluativo de los docentes para comprender la aceptación o el rechazo.
<b>Fuentes</b>	Asprelli (2012); Abreut, et al (2017); Vargas, et al. (2011); Parra (2011); Rodríguez, (2016); Hurtado & Agudelo, (2014); Leiva (2013); Leal & Urbina (2014); OMS (2011); Padilla, 2010; 2011; Malo, (2007); MEN (2017). Marin & Martínez (2012); Arnau & Montané (2010); Bello & Casales (2009); Ibáñez (2004)
<b>Contenidos</b>	Educación inclusiva, decreto 1421, actitudes: concepto, formación, funciones, modificación.

<b>Metodología</b>	<p>El enfoque investigativo es cualitativo, enmarcado en el diseño investigativo de la teoría fundamentada, que propone un muestreo teórico y un análisis categorial de la información. La entrevista semiestructurada y la observación no participante son los instrumentos seleccionados para la recolección de la información. La muestra está conformada por los docentes de la institución educativa Colegio Nuestra Señora de la Concepción, de los 31 docentes que la conforman, participaron 10 docentes según el criterio de la saturación teórica, distribuidos de la siguiente forma: 4 docentes en la entrevista semiestructurada y 6 docentes en la observación no participante.</p>
<b>Conclusiones</b>	<p>La actitud de los docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva según el decreto 1421 de 2017; la cual está conformada por ideas y creencias en contra del fenómeno surgidas a partir de su experiencia, que se convierten en un marco de referencia con el que buscan comprender la realidad y al mismo tiempo movilizarlos desde lo afectivo a su rechazo, valoración que se expresa como respuesta en la falta de estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro del proceso académico de estos estudiantes, generando así más que educación inclusiva, la discriminación al derecho de una educación de calidad.</p>

## Introducción

El presente trabajo de grado tiene como objetivo describir las actitudes de los docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción respecto al proceso educativo de personas con discapacidad en el marco de la inclusión según el decreto 1421. Desde el objetivo central se desprende el interés por el abordaje de la actitud entendida como la predisposición a actuar de una manera determinada ante un objeto a partir de un proceso evaluativo influido por la interacción de tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (Arnau & Montané, 2010). De este modo, la predisposición puede influir en la relación docente- estudiante en situación de discapacidad, generando aceptación o rechazo, es decir, garantizándole el acceso a la educación con calidad o simplemente excluyéndolo del ejercicio de su derecho.

Por lo tanto, para garantizar la educación inclusiva de personas en discapacidad, es necesario reconocer las actitudes de los agentes educadores, en este caso de los docentes agentes directos, de ahí que, desde la teoría fundamentada, basada en el interaccionismo simbólico, se busque capturar la experiencia simbólica de la población objeto de estudio con el fin de describir las propiedades y dimensiones de los tres elementos que constituyen la actitud. De modo que, próximas investigaciones, planteen estrategias de modificación actitudinal basados en los variados modelos teóricos, con la finalidad de resaltar el rol mediador del docente, para garantizar una verdadera y eficiente educación en el marco de la inclusión para personas en discapacidad.

### **Justificación**

Para el Estado Colombiano el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad, incluido el derecho a la educación, puede ser vulnerado por la existencia de barreras: físicas, actitudinales y comunicativas. Es interesante resaltar que, para el Estado, las barreras no se reducen a condiciones materiales y tangibles (objetos construidos), sino que al contrario involucra “conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad” (Ley estatutaria 1618 de 2013, p.3).

Por lo tanto, para garantizar el acceso y la participación en condiciones de igualdad al derecho de la educación, el Ministerio de Educación Nacional a través del Decreto 1421 (MEN, 2017) reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Es importante resaltar que el derecho a la educación se realice desde este marco, porque según Leiva (2013), “la educación inclusiva permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos (...) y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p. 3 y 4).

En este mismo orden de ideas Leal & Urbina (2014); Parra (2011), reconocen que la inclusión en el contexto educativo asienta sus raíces en la aparición de la cultura del otro y la urgencia de su educación, centralizando la atención en el contexto social que rodea a la persona. Por lo tanto, la educación inclusiva requiere la sincronización de diferentes recursos, a saber: a) físicos; espacios accesibles físicamente, instrumentos y equipos electrónicos que faciliten la trasmisión de la información, b) humanos; docentes formados

en inclusión y con calidad humana que formen equipos interdisciplinarios, c) técnicos; metodologías que respondan a las particularidades.

Analizando los resultados de la investigación de Hurtado & Agudelo (2014), sobre la educación de personas con discapacidad en el marco de la inclusión, el panorama resulta desafiante para la puesta en marcha del decreto 1421, ya que entre un 70%-80% de los docentes manifestaron no sentirse preparados para educar a estudiantes con discapacidad física, mental, intelectual y sensorial. Estos datos no deben ser pasados por alto, sino por el contrario, deben ser reconocidos, puesto que la oportunidad de ofrecer un verdadero espacio de visibilización en el ámbito educativo a las personas con discapacidad, se puede convertir en todo lo contrario, al enfrentarse a la resistencia de los docentes.

De tal modo, si la actitud es entendida como una predisposición a actuar de determinada manera fruto de un proceso evaluativo construido desde elementos cognitivos y emocionales según lo expuesto por Arnau & Montané (2010), es indispensable que el esfuerzo investigativo analice al docente como mediador u obstaculizador activo en el ejercicio del derecho a la educación en el marco de la inclusión, específicamente en describir su componente actitudinal, para que toda estrategia pedagógica logre optimizar los resultados.

De esta forma, siguiendo a Ortega (2016), la presente investigación se justifica en un por qué práctico, dónde se busca a través de los resultados obtenidos desde la teoría fundamentada, ampliar la comprensión de la educación inclusiva desde el componente actitudinal del docente generando interrogantes que brinden nuevas formas de abordar y resolver las diferentes problemáticas anexas a su concretización. Así mismo en consonancia con la línea de investigación en visibilidad, gestión del conocimiento y educación inclusiva,

generar productos investigativos que ayuden a formar a los docentes para la educación inclusiva y así desarrollar prácticas de visibilidad y reconocimiento.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Describir las actitudes de los docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva según el decreto 1421 de 2017, a través de la teoría fundamentada, aportando así a una mayor comprensión del estado actual de la educación en el marco de la inclusión.

### **Objetivos Específicos**

Determinar las características del componente cognitivo de las actitudes en los docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción, sobre el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva según el decreto 1421 de 2017, a través, del análisis de la información recolectada en la entrevista semiestructurada y la observación no participante según los presupuestos metodológicos de la teoría fundamentada.

Identificar las manifestaciones del componente emocional de las actitudes en el grupo de docentes, sobre el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco de la inclusión, según el análisis de la información disponible en la entrevista semiestructurada y la observación no participante desde la teoría fundamentada.

Establecer las pautas comportamentales del grupo de docentes seleccionado sobre el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación

inclusiva según el decreto 1421 de 2017, por medio del análisis categorial de la información contenida en la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

Presentar a través de diagramas conceptuales las relaciones y asociaciones entre los elementos constitutivos de cada componente de la actitud según el modelo trídico, a través del análisis de la información contenida en la entrevista semiestructurada y la observación no participante, desde los presupuestos metodológicos de la teoría fundamentada.

## **Planteamiento del Problema**

Según Asprelli (2012); Abreu, Gallegos, Jácome, & Martínez (2017), el paso del medioevo a la modernidad acarrió una serie de cambios en los diferentes niveles de la sociedad, así fue que la educación de las nuevas generaciones se secularizó y su función social se dirigió a la consolidación del proyecto político de las naciones estado. En este marco sociohistórico se empieza a desarrollar los principales presupuestos de la denominada escuela tradicional, que bajo el paradigma del positivismo y una antropología que comprendía al ser humano como producto de su ambiente, se caracteriza por negar toda manifestación de diversidad y aspira que bajo el método científico se logre el objetivo encomendado a la educación. Es decir, la centralidad del proceso educativo no se encontraba en el alumno y sus diferencias sino en la aplicación de una serie de pasos universales que garantizaban el cumplimiento de los objetivos.

Ante este predominio de un proceso educativo homogenizador que resaltaba y recompensaba el aprendizaje mecánico y repetitivo, comienzan a surgir nuevos paradigmas que reconocían la centralidad del alumno en el proceso educativo, realizando hincapié en sus intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje, pero, sobre todo, en la valoración de la diversidad presente en los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que, se comienza a reconocer el papel de la educación en la promoción de la heterogeneidad, fundamento del enriquecimiento cultural (Rodríguez, 2016).

De este modo, siguiendo a Vargas, Ramos, Cristancho, & Parra (2011), podemos comprender a las instituciones educativas como ambientes de diversidad, ya sea cultural, sexual, social, física y/u otras. Dicho ambiente se puede manifestar como posibilidad para visibilizar o invisibilizar al otro. Cada posibilidad se encuentra vinculada a una serie de

consecuencias que en su expresión más catastrófica conlleva a la vulneración de los derechos humanos y por ende al detrimento del bienestar integral de la persona y su dignidad.

Si las instituciones educativas son ambientes de diversidad, las personas en situación de discapacidad que ingresen a sus procesos de formación por antonomasia gozarían del ejercicio pleno del derecho a la educación. ¿Los datos ofrecidos por Hurtado & Agudelo (2014); Ministerio de Salud y Protección Social (MINSALUD, 2018), permiten corroborar dicha presunción?: el 15% de la población mundial, el 10% de la población de América Latina y el 6,4% de la población colombiana presenta algún tipo de discapacidad (física, sensorial, intelectual y mental) que puede ser transitoria o permanente. Además, en el caso colombiano de 2,6 millones de personas en situación de discapacidad, únicamente el 56,8% se encuentran vinculados en procesos de formación básica y de este porcentaje sólo el 5,4% logran terminar la educación media. Analizando las cifras el panorama es sombrío, debido a que únicamente 78 mil personas en situación de discapacidad logran terminar su educación media, y según Molina (2010), sólo el 1% termina su formación superior y el 0.1% ha cursado posgrados.

De igual forma, al analizar los resultados del Boletín N°6 del Observatorio Nacional de Discapacidad (OND, 2014), se observa diferencias en el índice de asistencia a las instituciones educativas en los niveles de educación básica y media entre los menores que no presentan discapacidad con un porcentaje del 72,9% frente al 56,9% de los menores en situación de discapacidad. El informe plantea que existen departamentos con tasa de asistencia mayores (74,5%) y menores (21,11%) a la media nacional, pero aclara que se sigue manteniendo la diferencia entre el porcentaje de asistencia de menores sin discapacidad y con discapacidad.

Por lo tanto, es evidente que en este país las personas en situación de discapacidad aún no ejercen y participan plenamente en el derecho a la educación en igualdad de condiciones. Lo curioso de esta realidad según lo expuesto por Molina (2010), es que el Estado Colombiano como garante de derechos, cuenta con un marco legal adecuado que tiene como finalidad ofrecer un marco políticamente legitimado de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para este tipo de población. De este modo, la centralidad del problema escapa de los límites de las instituciones y se adentra en los procesos intersubjetivos constructores de realidades de sentido.

Si los actores inmersos en las instituciones educativas, se adentran en espacios relacionales con personas en situación de discapacidad, es importante resaltar que según Hurtado & Agudelo (2014), los docentes al percibir que no cuentan con el conocimiento y las habilidades necesarias a la hora de interactuar con esta población desde lo pedagógico y lo humano, experimentan en muchas ocasiones la evasión y la indiferencia como respuesta al miedo de enfrentar una realidad que aparentemente los supera. Estos resultados están en consonancia con lo expuesto en la Ley estatutaria 1618 de 2013 (2013), que reconoce la existencia de barreras actitudinales, comunicativas y físicas en el ejercicio pleno de los derechos de las personas en situación de discapacidad.

Con lo ya mencionado y teniendo en cuenta que se cumple un año del Decreto 1421 (MEN, 2017), es importante conocer las actitudes de los docentes ante su implementación, puesto que a priori se están enfrentando contra un escenario que desborda sus capacidades y habilidades, debido a que en su formación profesional consideran que no se les brindaron herramientas para afrontar dicha situación. De la actitud entendida como predisposición a actuar de determinada manera ante un objeto basados en un proceso evaluativo, depende que la ejecución del decreto sea vista como oportunidad para garantizar la diversidad o

como un requisito más que cumplir en su ejercicio docente y probablemente se desaproveche un espacio que garantice el ejercicio de la educación como derecho fundamental en las personas en situación de discapacidad.

**Pregunta problema**

¿Cuáles son las actitudes de los docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción, Santander, en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva según el decreto 1421 de 2017, con un enfoque desde el modelo triádico?

**Las Actitudes de los Docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción,  
Santander, en el Proceso Educativo de los Estudiantes con Discapacidad en el Marco  
de la Educación Inclusiva Según el Decreto 1421 de 2017, un Enfoque desde el Modelo  
Tríadico.**

A partir del 2017 el Estado Colombiano ha implementado el Decreto 1421 (MEN, 2017) en el que reglamenta el deber de las instituciones educativas de atender a la población con discapacidad (física, sensorial, intelectual y mental) y así garantizar una educación de calidad en el marco de la inclusión, cumpliendo con el derecho de todo ser humano. Para esto exige a las instituciones el desarrollo de adaptaciones necesarias en sus currículos, lideradas por cada docente de área que debe adecuar sus estrategias de enseñanza para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, sin embargo, por no contar con el conocimiento y las habilidades necesarias debido a la falta de formación en el tema, puede llegar a experimentar evasión e indiferencia como respuesta a su proceso evaluativo. En este ámbito la actitud del docente es importante ya que de esto depende cómo acojan la ejecución del decreto ya sea como una oportunidad para garantizar la diversidad o solo como un requisito de su labor. Ante lo mencionado surge la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las actitudes de los docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva según el decreto 1421 de 2017, con un enfoque desde el modelo tríadico?

A nivel nacional e internacional se han llevado a cabo investigaciones con base a esta categoría y sus consecuencias. En Colombia en el 2017 Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca (2017), buscaron identificar las percepciones de padres y profesores acerca de la

cultura y las prácticas inclusivas en un centro educativo. Los resultados detectaron que los padres de niños con discapacidad manifiestan que pocas veces se realizan acciones concretas en pro de la formación de sus hijos, evidenciando un bajo índice en los procesos de aprendizaje. Por su parte, los profesores argumentan la falta de recursos pedagógicos y de apoyo institucional en esta área que impide una formación de calidad para todos los estudiantes. Con estos resultados se puede considerar que una buena actitud de los docentes hacia la educación inclusiva puede ser afectada por factores externos.

En este mismo año en España Moriña & Carballo (2017) realizaron un diseño, implementación y evaluación de un programa de capacitación en este ámbito, logrando como resultado la actitud positiva de los profesores quienes manifestaron sentirse mejor preparados para la práctica profesional gracias al conocimiento amplio y profundo obtenido. Con ello se evidencia lo mencionado en el párrafo anterior. En la actitud del docente también influye su preparación.

Por último, en el 2018 Yada, Tolvanen, & Savolainen (2018), llevaron a cabo un estudio para explorar la relación entre actitudes, autoeficacia y las variables antecedentes de los profesores de Finlandia y Japón. Ante esta temática encontraron que la experiencia enseñando a esta población genera un efecto positivo en la actitud y autoeficacia, sin embargo, en ello influye la formación que tienen.

Analizando el resultado de las investigaciones se puede percibir la relación entre factores externos y la formación y modificación de las actitudes respecto al dominio que se tenga del objeto actitudinal, de modo tal que no se debe pasar por alto que a nivel Nacional entre un 70-80%, según Hurtado & Agudelo (2014) no se sienten preparados para educar a estudiantes con discapacidad física, mental, intelectual y sensorial. Con ello se deduce que el componente actitudinal entendido como un proceso evaluativo del docente ante la

enseñanza de esta población, puede ser influida por el grado de formación que ha recibido en el área, afectando así la construcción de estrategias pedagógicas que posibiliten el aprendizaje para todos en el marco de la inclusión. De esta forma, es importante para la aplicación del decreto 1421 de 2017, tener como punto de partida las actitudes de los docentes como problemática a abordar para que se pueda garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Antes de realizar el abordaje teórico de la actitud, es imprescindible, desde la revisión literaria abordar a groso modo los siguientes elementos: el concepto de discapacidad, la importancia del papel de la inclusión en la educación, y el decreto 1421.

Acorde con el modelo bio-psicosocial, que concilia los modelos médico y social, la discapacidad se comprende como las deficiencias y/o limitaciones para realizar actividades que restringen al sujeto en la participación a causa de los factores contextuales, es decir, esta condición no es un atributo solo del sujeto sino que es el resultado de la interacción entre sus deficiencias fisiológicas-mentales y las barreras actitudinales del entorno que impide su participación en la sociedad (Padilla, 2010, 2011; Malo, 2007).

Desde el contexto educativo, es necesario aclarar las percepciones con las que se ha movido el tema de la discapacidad, siendo la exclusión el primero de estos y el más visto en Colombia. Esta percepción margina a las personas con esta condición de las dinámicas sociales vulnerando sus derechos fundamentales. Por otra parte, la integración busca la igualdad más no genera la transformación, es decir, acepta y educa a todos los estudiantes sin generar cambios esenciales en la metodología, didáctica y enseñanza. A diferencia de éstos, la inclusión resalta la diversidad como valor, permitiendo que todos se encuentren en situación de igualdad al reconocer las diferencias individuales y resaltando el derecho de todos a una educación de calidad (Vargas, et al., 2011; Leiva, 2013).

En este orden de ideas la UNESCO citado en Leiva (2013) determina la educación inclusiva como el medio por el cual se logra cumplir con el derecho fundamental a la educación de calidad ocupándose de las necesidades básicas de aprendizaje y desarrollando el potencial de cada persona, no de forma masificante si no de forma personal, por ende, son las instituciones educativas las responsables de cumplir con este objetivo. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) uno de los factores que impiden la educación a las personas en esta situación son los problemas basados en la escuela, esto se refiere a: los planes de estudio y métodos rígidos, la poca formación de los docentes en el tema, las barreras físicas, actitudinales, los estereotipos y la discriminación impiden que ella se convierta en un espacio realmente educativo.

Por lo tanto, a causa de lo establecido por las entidades internacionales y por el deber de cumplir con el derecho fundamental a la educación y la primacía de los derechos de los niños y niñas, el Estado expide el Decreto 1421 (MEN, 2017) con el que se sustenta el acceso y la permanencia en el sistema educativo de esta población, permitiendo la construcción del currículo y la adaptación de diseños universales de aprendizaje en el marco de la educación inclusiva.

Una vez realizado el abordaje grosso modo del concepto de discapacidad, del enfoque de la inclusión y del decreto 1421, se adentra en la comprensión de la actitud, como concepto polisémico que se nutre de diferentes teorías para entender su conceptualización, los componentes que la integran, la génesis de la actitud, las funciones que desempeña, la posible influencia con el comportamiento y finalmente lo referido a su formación y modificación.

Como se ha mencionado, existen factores en la educación que influyen y pueden afectar el cumplimiento de una educación inclusiva, entre ellos se encuentra la actitud,

concepto que según Marin & Martínez (2012), se caracteriza por ser polisémico y complejo a la hora de abordarlo desde la psicología social, puesto que ha sido comprendido desde diferentes perspectivas: conductual, cognitiva, psicodinámica y la orientación discursiva. La riqueza de enfoques expuesto ha permitido que la actitud pueda ser concebida como realidad mental desde una perspectiva intrasubjetiva, que en su expresión más radical el contexto no interviene en su formación; o desde un carácter eminente social como maneras discursivas que ayudan a dar sentido a la realidad, dónde la relación con los agentes socializantes (familia, escuela y grupo) conforman los valores para ejercer el proceso evaluativo.

Para el autor, a pesar de las discrepancias existentes entre las diferentes perspectivas, sobresalen los siguientes puntos de encuentro: a) las actitudes son un constructo hipotético, es decir, no se pueden observar y analizar directamente sino que su existencia se infiere de la observación del comportamiento; b) las actitudes tienen un carácter orientador de la conducta, puesto que se presupone una coherencia entre lo que se piensa, se dice y se actúa; c) la actitud se encuentra constituida por tres componentes: cognitivo, conductual y el emocional (evaluativo).

Profundizando aún más en los componentes de las actitudes y siguiendo lo propuesto por Ibáñez (2004), es indispensable explicitar qué se entiende por cada componente: de esta forma, lo cognitivo hace referencia al conjunto de ideas, conocimientos, creencias que se tienen del objeto de la actitud; lo evaluativo se refiere a los sentimientos positivos o negativos respecto del objeto de la actitud; y el conductual trataría de la predisposición a actuar de determinada manera delante del objeto.

En este orden de ideas, el autor presenta la existencia de tres modelos que explican la interacción de los tres componentes, a saber: a) el modelo tridimensional propuesto por

Rosenberg y Hovlan, la actitud engloba cada uno de los componentes; b) a diferencia el modelo unidimensional prioriza el carácter evaluativo y considera los otros dos componentes como constructos diferentes aunque relacionados con la actitud; y c) el modelo bidimensional integra lo cognitivo y lo evaluativo separado de la conducta. La anterior clasificación, por un lado, evidencia la complejidad de abordar el concepto de actitud, pero a la vez, permite corroborar siguiendo lo propuesto por Baró (1983; citado en Ibáñez, 2004), que el componente afectivo (evaluativo) otorga la particularidad a la actitud puesto que permite posicionarnos a favor o en contra de un objeto determinado.

En este punto, resulta imprescindible evidenciar que la perspectiva cognitivo-conductual según Marin & Martínez (2012); Arnau & Montané (2010); Bello & Casales (2009); Ibáñez (2004), ha sido la perspectiva hegemónica en la psicología social a la hora de analizar el fenómeno en cuestión. Acorde con dicho enfoque la actitud es definida como una respuesta basada en la predisposición evaluativa hacia un objeto, persona o situación, conformada por dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales que permanecen relativamente estables en el tiempo, se aprenden y modifican a partir de la experiencia (González & Triana, 2018; Castro, 2018).

Es conveniente subrayar el carácter aprendido y no innato de la actitud, siguiendo lo manifestado por Marin & Martínez (2012); Ibáñez (2004) la experiencia directa, los factores del aprendizaje y los agentes socializadores, son los factores mediante los cuales se forman y constituyen las actitudes. De lo anterior se pueden destacar las siguientes características: a) según el modelo MODE propuesto por Fazio, las actitudes están asociadas a la memoria, por lo tanto, la exposición directa a un objeto predispone a tener una actitud caracterizada por la estabilidad, firmeza y rapidez totalmente diferente en una experiencia mediatizada; b) las actitudes son constituidas a partir de procesos de refuerzo y

castigo ya sea a través del condicionamiento instrumental o el modelado propuesto por Bandura; c) finalmente la familia, escuela, medios de comunicación y los grupos favorecen la transmisión y la reproducción de actitudes, fenómeno que se explica con la teoría de la comparación social de Festinger, que defiende la necesidad de evaluar las actitudes y habilidades con los grupos de referencia para lograr la aceptación de los mismos.

Otro rasgo fundamental de la actitud son sus funciones, la literatura ha contribuido a clasificarlas en dos grandes grupos: el primero de corte psicoanalítico propuesto principalmente por Katz plantea tres funciones motivacionales a saber: adaptativa, defensa del yo y expresiva de valores. Todas ellas permiten optimizar beneficios y disminuir costes al acercarse o alejarse del objeto de la actitud, buscando con ella la defensa del autoconcepto y a su vez en la afirmación y consolidación de la identidad personal. Por su parte, las funciones cognitivas, a saber: procesamiento de la información, investigación activa y percepción de información relevante, funcionan como esquemas que proporcionan un marco para interpretar el mundo, de modo que, la información es seleccionada y modificada de acuerdo a la actitud (Marin & Martínez, 2012).

Antes de continuar con la relación entre actitud y comportamiento, es importante resaltar desde las funciones motivacionales y cognitivas de la actitud, que la interacción entre docentes y personas en situación de discapacidad (objeto actitudinal), se encuentra mediada ya sea por los mecanismos de defensa del autoconcepto que buscan reducir la tensión costo-beneficio al enfrentarse ante situaciones que superan los recursos intraindividuales, o por marcos de referencia, que filtran la información a la hora de comprender el objeto actitudinal. De tal manera ya se vislumbra desde las funciones de la actitud una tenue influencia entre el sujeto y la forma de abordar el objeto actitudinal, por lo tanto, a continuación, se aborda la cuestión de la actitud y el comportamiento.

Seguendo a Ibáñez (2004), se debe mencionar, que, aunque se plantea una relación directa entre actitud y comportamiento, la evidencia empírica ha demostrado que la actitud es uno de los tantos factores implicados en el desencadenamiento de la respuesta de las personas. El modelo más influyente en determinar que la relación entre actitud y comportamiento no es directa, sino que se encuentra mediatizada es el modelo de la acción razonada de Fishben y Azjen; el modelo propone que entre la intención de la conducta y la conducta en sí misma, media dos instancias: a) la actitud hacia la conducta (de carácter personal compuesto por las expectativas y la valoración de los resultados); y b) la norma subjetiva (de carácter social compuesto por las expectativas y creencias del grupo de referencia). Por lo tanto, cuando existe tiempo para razonar se puede manifestar diferencia entre la intención de conducta y la conducta en sí misma.

En este orden de ideas se plantea un cambio de perspectiva en lugar de una relación fuerte y lineal entre actitud y comportamiento, se propone una perspectiva modesta dónde lo característico de las actitudes no es crear una respuesta habitual, mecánica y repetitiva ante determinados objetos, sino que crea una significación especial entre el sujeto y el objeto, permitiendo así comprender la actitud como una probabilidad de ocurrencia de determinada conducta mediada por la influencia de determinados moderadores, de esta forma, se genera una solución en la relación de actitud y comportamiento que en la perspectiva fuerte se evidenciaba simplificada y lineal y que los resultados empíricos cuestionaban.

En efecto, la teoría de la acción razonada supone que la actitud genera una probabilidad de ocurrencia de una conducta determinada que es influenciada por la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva, por lo tanto, un docente que presente bajas expectativas en la valoración de los resultados respecto a su habilidad y capacidad de

abordar en lo educativo a una persona en situación de discapacidad (actitud hacia la conducta) automáticamente no va a presentar una conducta de rechazo o evitación, por el contrario, la existencia de una norma subjetiva (tendencia a la inclusión) que genera expectativas y creencias lo puede movilizar a conductas menos excluyentes o incluyentes. Caso contrario cuando el docente presenta elevada puntuación en la actitud hacia la conducta, automáticamente no se traduce en conductas incluyentes, puesto que si no existe una adecuada norma subjetiva (tendencia a la exclusión) el comportamiento será totalmente contrario al esperado.

Una vez abordados aspectos generales de la actitud: componentes, naturaleza, conceptualización, funciones e influencia en el comportamiento, es importante abordar lo referido al cambio para generar una comprensión global de la actitud.

Según Marin & Martínez (2012), la modificación de una actitud tiene una base funcional y otra referida a la falta de consistencia entre los componentes de la actitud. Los autores consideran que cuando la actitud ya no permite adaptarse a una situación concreta pierde la función por la que se adquirió exigiendo ser modificada o reemplazada por otra nueva. Así mismo, la falta de consistencia entre los componentes de la actitud genera en el sujeto la pérdida del equilibrio, por lo tanto, el sujeto tenderá a modificar su conducta o la situación para recuperarlo.

Una vez establecida la posibilidad de la modificación de la actitud y siguiendo a Marin & Martínez (2012); Bello & Casales (2009); Ibáñez (2004), se presentan las teorías que han contribuido en la comprensión de dicho fenómeno.

Inicialmente se presenta la teoría del refuerzo propuesta por Hovland, Janis y Kelly, quienes proponen que el cambio actitudinal es producto del aprendizaje por los refuerzos otorgados por el grupo de pertenencia a través de las opiniones y los procesos de

comunicación social. De modo que se centraron en la comunicación persuasiva como una de las formas por antonomasia más pertinentes. Para tal fin, proponen tres elementos indispensables: a) características de la fuente que influyen en la atención al mensaje, b) características del mensaje relacionado con su comprensión, c) características del receptor y el canal en interacción con la aceptación de lo transmitido.

En segunda instancia se presenta la teoría del equilibrio influenciada por los principios de la Gestalt con Heider como su máximo exponente. Para este modelo, las personas siempre tienden al equilibrio, de modo que su pérdida movilizará los diferentes recursos para recuperarlo. El desequilibrio se desprende del componente cognitivo sobre la diferenciación entre las creencias del componente evaluativo y conductual del sujeto respecto al grupo de pertenencia y referencia, de manera que surge el cambio de actitud para recuperar el equilibrio cognitivo.

Uno de los modelos más populares es el propuesto por Festinger, la teoría de la disonancia cognitiva, la cual explica lo que sucede en el sujeto al existir discrepancia entre actitud y comportamiento. Para la teoría, la disonancia representa una inconsistencia entre varios elementos cognitivos que generan un estado de tensión psicológico caracterizado por ser desagradable y perturbador, de modo tal que, el sujeto intenta reducir la tensión modificando uno o más de los elementos incompatibles, al cambiar los elementos cognoscitivos de la conducta, el ambiente o agregando más elementos cognoscitivos. Para los autores, la cantidad y grado de intensidad de los elementos disonantes y el alto compromiso personal son factores claves para comprender el grado de la disonancia experimentada. Así mismo, la teoría plantea situaciones que generan disonancia: justificación del esfuerzo, toma de decisiones en situaciones de libre elección, acuerdos incluidos con el grupo de referencia y la contradicción de expectativas en situación grupal.

En efecto, el abordaje del cambio actitudinal ha permitido concluir que las actitudes se forman en procesos a largo plazo, lo que presenta dificultades a la hora de estudiar el cambio de las mismas, pues los estudios existentes se han centrado en procesos a corto plazo. Unido a la anterior dificultad, se añade el reto de diferenciar entre un cambio permanente y un cambio situacional y circunstancial influido por la dinámica grupal y la presión social. Sin embargo, aunque existan limitaciones en la comprensión del cambio actitudinal en ningún momento las actitudes pierden su característica de ser constructos hipotéticos flexibles y adaptables a las diferentes exigencias de los contextos.

Recapitulando el abordaje realizado de las actitudes se evidencia que es un constructo hipotético que se caracteriza por su complejidad, por eso los autores mencionados concuerdan en presentar un discurso integrador entre los diferentes aportes de los modelos teóricos que permitan una mayor comprensión en la conceptualización de la actitud, sus componentes, funciones, génesis, relación con el comportamiento y su correspondiente modificación. Definitivamente las actitudes median en la relación entre el sujeto y el objeto actitudinal, ¿sucederá lo mismo con la educación inclusiva para personas en situación de discapacidad?

Desde el ámbito educativo varias investigaciones demuestran que la actitud de los docentes es crucial en el proceso de inclusividad ya que determina las oportunidades u obstáculos en temas de enseñanza-aprendizaje (Martínez & Bilbao, 2011; Sales, Moliner & Odet, 2001; Garzón, Calvo y Orgas, 2016; citados en Medina & Ullauri, 2018); y ante la actitud hacia estudiantes con necesidades educativas especiales influyen factores como: a) la responsabilidad y rendimiento que motiva al docente a elaborar, poner en práctica y dar seguimiento a adaptaciones curriculares; b) la formación y capacitación en el ámbito y los recursos disponibles para ello; c) el clima en el aula y las condiciones de estas; y d) su

desarrollo emocional que influye en la formación de la identidad, autoestima y confianza en el alumno (Mula et al, 2002; citado en González & Triana, 2018).

Basándose en la revisión de esta información, se puede concluir que a través de las instituciones educativas se logra el cumplimiento del derecho fundamental de la educación para niños, niñas y adolescentes y por ello debe generar una adaptación adecuada y flexible dentro de esta, especialmente con el docente quien es la clave principal al ser el agente educativo que interactúa directamente con la población y donde su contenido actitudinal influye en los fines que se pretende lograr con la inclusión; por ende identificar las actitudes de los docentes del COLNUSEC, Concepción-Santander, respecto al decreto 1421, logrará una mayor comprensión, desde el punto de vista docente, de cómo se está llevando a cabo su implementación y con ello generar posibles mejoras a futuro a nivel nacional.

## **Marco Metodológico**

En este apartado se encuentra plasmado el enfoque y el diseño investigativo, la técnica y la herramienta para la recolección de la información, así como los participantes y el criterio para su selección. Lo anterior permite comprender holísticamente el paradigma que guiará el curso de la investigación y la forma de percibir a los actores participantes en la investigación y la construcción participativa del conocimiento.

### **Enfoque investigativo**

Para cumplir con los objetivos de la propuesta investigativa, se opta por el enfoque cualitativo, puesto que permite comprender el fenómeno de estudio desde la visión del sujeto abarcando su contexto histórico, por lo tanto, partiendo de la vivencia de quienes experimentan el fenómeno que se estudia se busca comprender de forma inductiva las situaciones humanas y sociales. Para asegurar un proceso inductivo se considera necesario elegir el interaccionismo simbólico como paradigma que guíe el proceso investigativo. El interaccionismo reconoce la importancia de los significados que el sujeto otorga a su ambiente y contexto, los cuales, surgen de la interacción continua con la otredad y que influye en la inteligibilidad de la realidad (fenómenos de estudio), de ahí la importancia del proceso interpretativo para generar procesos de comprensión (Flick, 2012; Ruíz, 2012; Borda Pérez, 2013).

### **Diseño de Investigación**

El diseño que se utilizará para el desarrollo de la investigación será la teoría fundamentada, la cual se define como una metodología que busca desarrollar y crear teoría,

con una base empírica, a través de datos recolectados en ambientes naturales, los cuales son analizados para la generación de esta. Dicho análisis se realiza a través del proceso de la codificación teórica, que inicialmente interpreta la información descriptiva recolectada por los instrumentos, para identificar las categorías teóricas. Posteriormente se establecen las relaciones entre las categorías para crear una estructura conceptual que permita comprender el fenómeno (Strauss & Corbin, 2002).

De este modo, se considera que la teoría fundamentada cumple con los requisitos para describir las actitudes en los docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción, respecto a la educación de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva según el decreto 1421 de 2017, puesto que permitirá reconocer las categorías que surjan del análisis descriptivo para generar una comprensión del fenómeno al observar cómo se evidencian las relaciones entre las variables; por lo tanto, la investigación presente, sólo abarcará la codificación abierta y axial, pasos que anteceden a la codificación selectiva pero que por alcances del tema a investigar no se realizará.

### **Técnica e Instrumento de Investigación**

La técnica que se utilizará para la recolección de la información será la entrevista semiestructurada (Anexo A) y la observación no participante (Anexo B). A continuación, se presenta su definición.

#### **La entrevista semiestructurada.**

Según Díaz, Torruco, Martínez, & Varela (2013), la entrevista semiestructurada se puede definir como una *conversación amistosa* entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni

interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan, parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados, su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Por otra parte, Flick (2012), indica que este tipo de entrevistas cualitativas se caracterizan por ser flexibles, dinámicas y abiertas conceptualizándolas como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen con relación a experiencias o situaciones. En este tipo de entrevistas los informantes expresan la información en sus propias palabras, siguiendo un modelo de conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas, buscando construir detalladamente la experiencia del otro.

Por lo tanto, para fines de la presente investigación, se utilizará este tipo de entrevista, como instrumento (Anexo A) para la recolección de la información por dos razones: a) permite recolectar información sobre la experiencia personal de los docentes y su interacción con estudiantes en discapacidad, b) por su flexibilidad, se pueden abordar cuestiones que van surgiendo a medida que avanza la entrevista favoreciendo así el punto de vista del informante.

### **Observación no participante.**

Según Goetz & LeCompte (1988), consiste en la contemplación de los participantes en el ambiente donde interactúan con la finalidad de registrar sus comportamientos, emociones, diálogos y la interacción con los demás. Existen tres tipos de observación no participante, cada uno con un fin: a) crónicas de flujos de comportamiento (redactar exactamente lo que un participante dice y hace), b) proxemia (estudia el movimiento

corporal y los usos sociales del espacio) y c) protocolos de análisis de interacción (registra las formas de interacción de los participantes).

Con esta técnica se busca complementar la entrevista semiestructurada para una mayor recolección de información utilizando las crónicas de flujo de comportamiento y el protocolo de análisis de interacción, haciendo la observación de cualquier situación que resalte el fenómeno sin incurrir a hacer parte del entorno y de la situación ya que la presencia del investigador podría influir en el estado del sujeto impidiendo que sus formas de interactuar sean naturales.

### **Participantes**

Según Flick (2012); Strauss & Corbin (2002), reconociendo las particularidades de la investigación cualitativa específicamente de la teoría fundamentada, el criterio para la muestra es su relevancia y no su representatividad, por lo tanto, no se realiza un muestreo estadístico sino un muestreo teórico que responda a la relevancia de los datos y a nuevas ideas que desarrollen la teoría. El límite del muestreo se encuentra dado por la saturación teórica, entendida como el punto donde no se encuentran datos adicionales por medio de los cuales se puedan desarrollar las propiedades de las categorías.

Por lo tanto, la muestra está conformada por los docentes de la institución educativa Colegio Nuestra Señora de la Concepción, de los 31 docentes que la conforman, participaron 10 docentes según el criterio de la saturación teórica, distribuidos de la siguiente forma: 4 docentes en la entrevista semiestructurada y 6 docentes en la observación no participante.

Ya establecido el uso del muestreo teórico en la presente investigación, es necesario referenciar los criterios de selección de los participantes: a) ser docentes vinculados al

Colegio Nuestra Señora de la Concepción, b) ser docentes de área en contacto directo con personas registradas en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT) con discapacidad.

### **Protocolo de Análisis de la Información**

La información recolectada por los instrumentos previamente seleccionados será analizada a través del análisis categorial propio de la teoría fundamentada. De esta forma, se inicia con la codificación abierta que consiste en detectar los códigos (palabras claves) presentes en el cúmulo de información, posteriormente realizar la codificación axial que consiste en agrupar los códigos según sus propiedades y dimensiones para identificar las categorías y subcategorías. De este modo, la codificación abierta y axial permitirá describir las actitudes de los docentes al abordar las emociones, cogniciones y conductas presentes a la hora de interactuar con los estudiantes en situación de discapacidad.

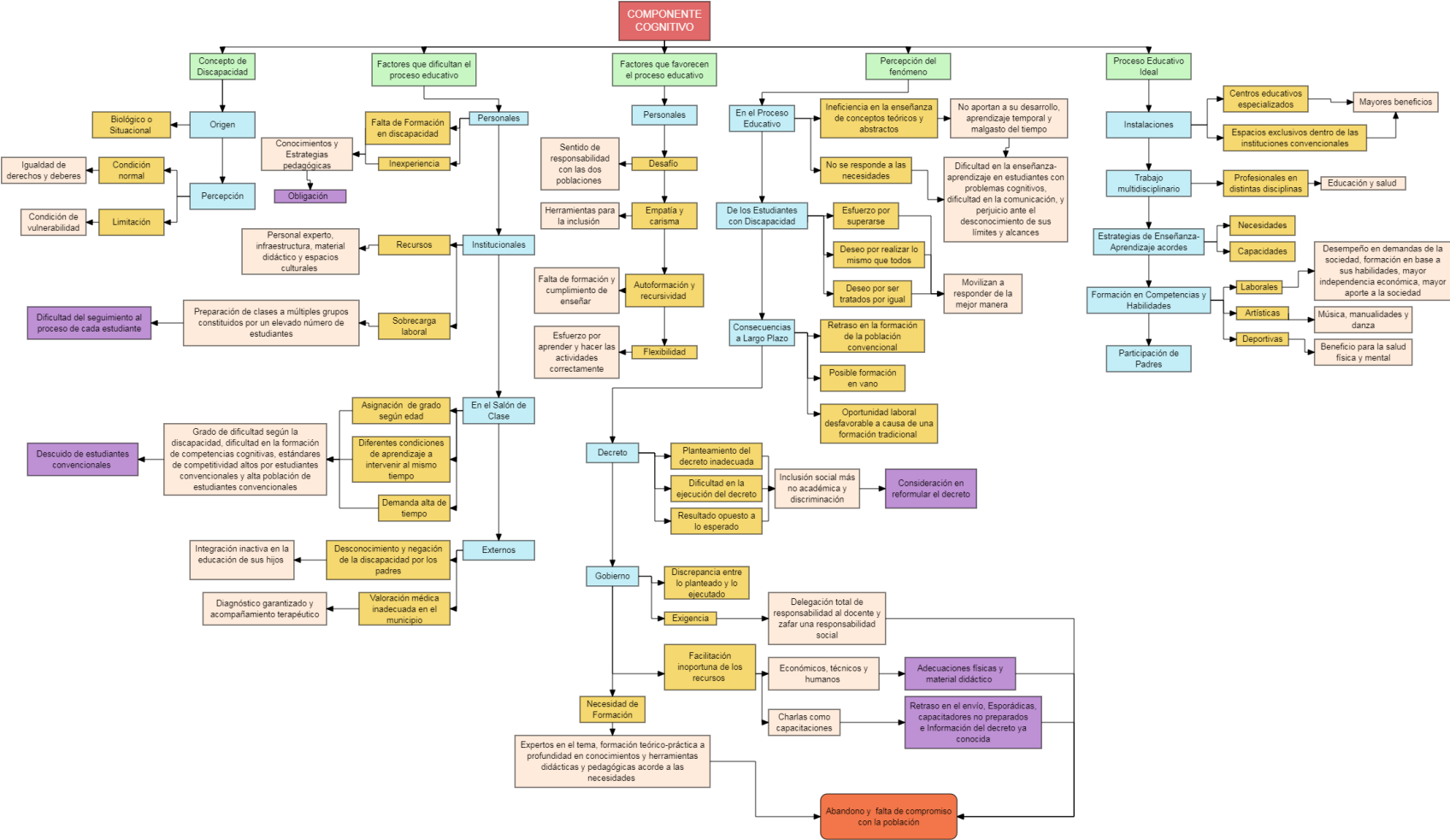
### **Característica Contextual**

Según el Plan Educativo Institucional (PEI 2017), El Colegio Nuestra Señora de la Concepción es una institución educativa ubicada en el municipio de Concepción Santander, cuenta con un promedio de 500 y 600 estudiantes en estratos 1 y 2. Está organizado en 10 sedes. Dos situadas en el perímetro urbano y nueve en la zona rural del Municipio. La actividad económica de los padres de familia se relaciona con el sector primario, ubicando a las familias en un nivel socio-económico medio. Por su parte el cuerpo docente está conformado por 31 docentes de aula (10 decreto 2277 y 21 decreto 1278), 2 directivos docentes y 1 docente orientador.

## **Presentación y Análisis de Resultados**

Teniendo como punto de referencia el abordaje de la actitud desde el enfoque triádico, en el análisis de la información a partir de la codificación abierta y axial, surgen tres categorías, a saber: componente cognitivo, componente afectivo y componente comportamental. Cada categoría se encuentra conformada por subcategorías y propiedades, favoreciendo a una mayor comprensión de relaciones de significado entre el grupo de estudio y el objeto de estudio. A continuación, se presentan los diagramas de cada una de las categorías centrales con su respectiva lectura, los cuales son construidos a partir de los códigos surgidos en la codificación abierta y se clasifican en la codificación axial.

Figura N° 1: Componente cognitivo



La primera categoría para analizar es el componente cognitivo, que se encuentra conformado por cinco subcategorías, a saber: concepto de discapacidad, factores que dificultan el proceso educativo, factores que favorecen el proceso educativo, percepción del fenómeno y proceso educativo ideal.

Para los docentes el **concepto de discapacidad** *lo definen* como una condición del ser humano que puede tener origen biológico o situacional y que a su vez *es percibida* por algunos de ellos como una condición normal siendo merecedores de los mismos derechos y deberes, y por otros una limitación que los hace vulnerables ante la sociedad. Ante el fenómeno que se está investigando, identifican **los factores que dificultan el proceso educativo**, siendo estos: personales, institucionales, dentro del salón y sociales.

*En los aspectos personales* existe la falta de formación en temas de discapacidad y la inexperiencia en el trabajo con esta población expresando la falta de conocimientos que les permitan identificar los tipos de discapacidad como también de estrategias pedagógicas correspondientes, por esto sienten la obligación más no el deber de trabajar con ellos. En *los aspectos institucionales* identifican la falta de recursos como personal experto, infraestructura para un mayor acceso de la población; materiales didácticos y espacios culturales para su participación; por último, los docentes perciben una sobrecarga laboral que se expresa en la preparación de clases a múltiples grupos constituidos por un elevado número de estudiantes (40 estudiantes) dificultando el seguimiento al proceso de cada estudiante.

*Dentro del salón de clase*, los docentes identifican dificultades a la hora de enseñar debido a que los estudiantes con discapacidad cognitiva son asignados a los grados por su edad más no por su situación, presentándose diferentes condiciones de aprendizaje a intervenir al mismo tiempo, como también la dificultad en la formación de competencias

cognitivas. Lo anterior permite percibir a los estudiantes con discapacidad cognitiva como una población demandante de tiempo, con el potencial riesgo de descuidar el trabajo con los estudiantes convencionales, quienes también, requieren de este debido a sus estándares altos de competitividad.

Dentro *de los factores externos* que dificultan el proceso educativo se encuentra el desconocimiento y la negación por parte de los padres de familia de las características de la discapacidad, impidiendo que se integren activamente en la educación de sus hijos, así mismo, en el municipio no existe la valoración médica adecuada que garantice un diagnóstico acertado y el acompañamiento terapéutico que dicha población requiere.

Además de la tipificación de los factores que dificultan el proceso educativo, los docentes identifican la existencia de **factores que favorecen el proceso educativo** con la particularidad de ser *personales*, pues perciben este fenómeno como un desafío a superar, desde un sentido de responsabilidad para con las dos poblaciones; donde la empatía y el carisma son herramientas que aportan al proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad, motivando la autoformación y la recursividad como respuesta a la falta de formación y de esta forma intentar cumplir el objetivo de enseñar, desde la flexibilidad al comprender el esfuerzo que hacen por aprender y realizar las actividades correctamente.

Luego de identificar los factores que dificultan y favorecen el proceso educativo, surge como subcategoría para ser analizada **la percepción del fenómeno**, centrada en los siguientes aspectos: proceso educativo, estudiantes con discapacidad, consecuencias a largo plazo, decreto 1421 y Estado. Respecto al *proceso educativo* consideran que la enseñanza de conceptos teóricos y abstractos a los estudiantes con discapacidad es un proceso ineficiente que no aporta a su desarrollo integral, el aprendizaje se caracteriza por ser temporal porque se centra en la repetición de la información y no en su comprensión

generando un mal gasto del tiempo. Por esta exigencia normativa se establece que no se responde a sus necesidades, pues se evidencia la dificultad en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con limitaciones cognitivas y problemas para la comunicación debido al desconocimiento de sus límites y alcances. Así mismo, perciben en los *estudiantes con discapacidad* una serie de características que movilizan en los docentes la intención de responder de la mejor manera, a saber: el esfuerzo por superarse, el deseo por realizar lo mismo que todos y de ser tratados por igual.

Los docentes consideran que pueden presentarse *consecuencias a largo plazo* si se ejecuta el decreto como está en estos momentos, como el retraso en la formación de la población convencional, la posible formación en vano de los estudiantes con discapacidad y oportunidades laborales desfavorables para ellos a causa de una formación tradicional no acorde a sus necesidades. Por lo tanto, para ellos *el decreto* está mal planteado pues al momento de ejecutarlo evidencian incongruencias entre lo que se pretende lograr y la realidad del contexto, es decir, se han obtenido resultados opuestos a lo esperado como una inclusión social pero no académica, lo cual ha generado sin quererlo la discriminación de estos estudiantes en su formación; por ende, consideran debe ser reformulado.

Lo mismo piensan *del Estado*, ente creador e interventor del decreto pues manifiestan que hay una discrepancia entre lo planteado y lo ejecutado, ya que consideran les ha delegado toda la responsabilidad de estos estudiantes y así zafarse de la responsabilidad social que les compete; al mismo tiempo no facilita oportunamente los recursos (económicos, técnicos, humanos) necesarios para que las instituciones respondan adecuadamente. Lo anterior se observa en las siguientes situaciones: a) no existe apoyo económico a las instituciones para que puedan generar las adecuaciones físicas necesarias y la adquisición de material didáctico acorde a las características de los estudiantes, b) la

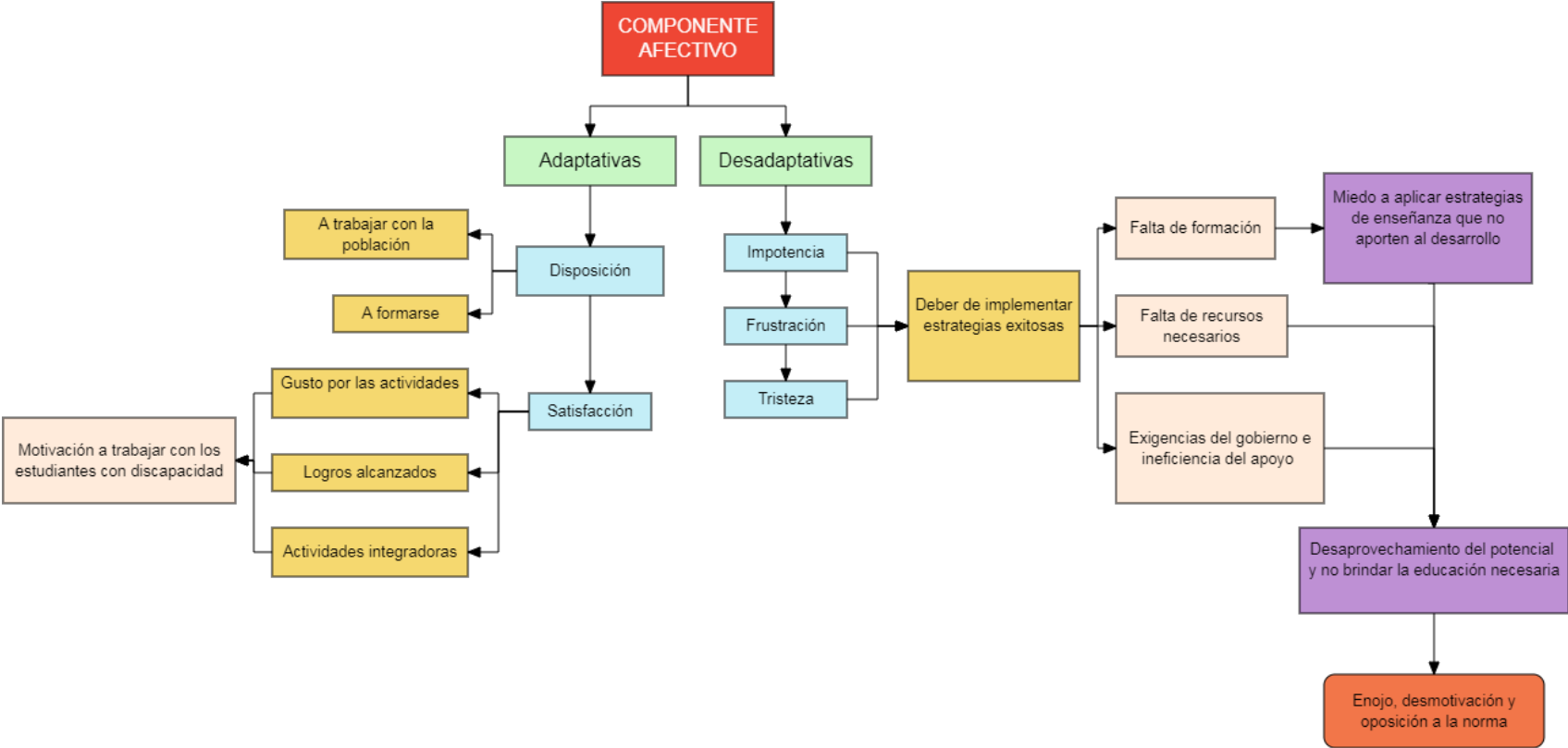
capacitación de la planta docente es deficiente porque los operadores que ejecutan los contratos generan formación que no responden a sus solicitudes, las capacitaciones que ofrecen no son propicias, pues las perciben más como charlas esporádicas, se demoran en ser dadas, se evidencia la mala preparación de sus capacitadores y la información que brindan es la misma establecida en el decreto.

Al mismo tiempo que los docentes expresan su crítica ante la deficiente capacitación reconocen la necesidad de ser formados con capacitaciones adecuadas dadas por expertos en el tema, una formación teórico-práctica a profundidad de conocimientos y herramientas didácticas y pedagógicas acorde a las necesidades de la población. Debido a estos problemas y la falta de necesidades manifestadas, los docentes expresan sentirse abandonados por el Estado, como también su falta de compromiso para con la población.

Ante las inconformidades expuestas y las dificultades que han percibido del fenómeno, los docentes expresan lo que para ellos sería el **proceso educativo ideal** para la población en situación de discapacidad, a saber: a) deben recibir su formación en *centros especializados* o generarles espacios exclusivos dentro de las instituciones convencionales trayendo consigo mayores beneficios, b) debe existir un *trabajo multidisciplinario* entre distintos profesionales del área de la educación y la salud para que su instancia en la institución sea más fructífera, c) las *estrategias de enseñanza-aprendizaje* deben ser acordes a sus necesidades y capacidades, d) la educación se debe basar en la *formación de competencias y habilidades* de tres áreas; laborales según sus habilidades y la demanda social aportando así a una mayor independencia económica para ellos y beneficios a esta; artísticas como la música, las manualidades y la danza especialmente ya que han demostrado habilidades en ello; y el deporte pues aporta beneficios para la salud física y

mental, e) por último, que todo este proceso educativo tenga un acompañamiento y *participación de los padres de familia.*

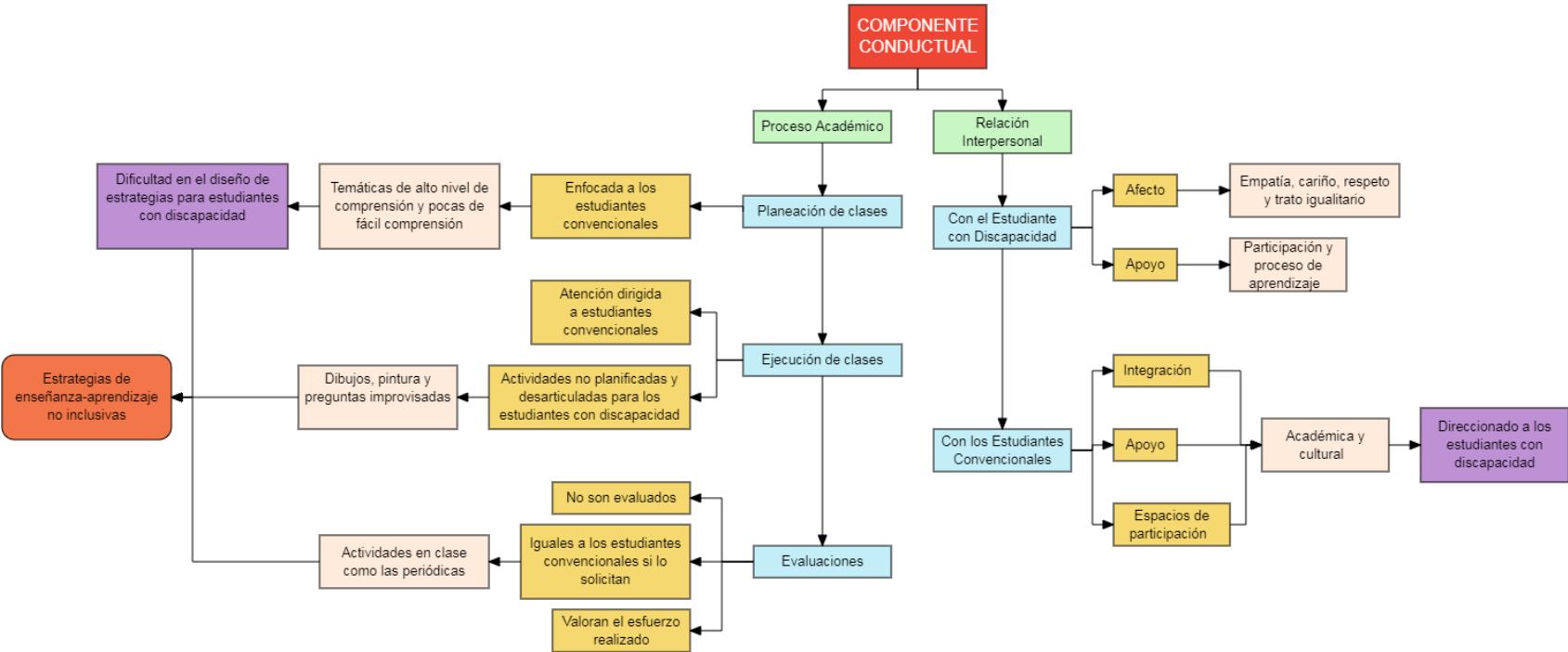
Figura N° 2: Componente afectivo



La segunda categoría por analizar es el componente afectivo, conformado por las dos subcategorías adaptativas y desadaptativas, es decir la valoración afectiva de los docentes respecto al proceso educativo en el marco del Decreto. En la subcategoría **adaptativa** expresan que a pesar de las dificultades e inconformidades que han tenido con la implementación del Decreto y el no estar de acuerdo con ello, existe la *disposición* a trabajar con estos estudiantes y a formarse para ofrecerles la educación que necesitan; al igual algunos manifiestan sentir *satisfacción* al observar los resultados del trabajo que han podido realizar con ellos pues se evidencia en estos estudiantes el gusto por hacer las actividades, los logros alcanzados al cumplir con objetivos y al ver que estas facilitan la integración y participación de todo el grupo; estos hechos son los que motivan al docente a continuar trabajando con los estudiantes con discapacidad.

Como segunda subcategoría se identifica la **desadaptación** ante el fenómeno con la que manifiestan que esta situación también les ha generado sentimientos como la *impotencia, frustración y tristeza* ya que es su responsabilidad y su deber implementar estrategias que cubran las necesidades de estos estudiantes y así cumplir la finalidad del Decreto pero no tienen la formación propicia, lo que les genera miedo a que las estrategias de enseñanza que apliquen no les aporte a su desarrollo integral; también la falta de recursos, el apoyo ineficiente del Estado y la exigencia que ejerce, no permiten que puedan aprovechar el potencial que ellos tienen, tampoco brindarles la educación que necesitan, todas estas irregularidades y sentimientos son los detonantes del enojo y la desmotivación de los docentes que se oponen a la ejecución de la normativa.

Figura N° 3: Componente conductual



La tercera categoría es el componente conductual, que se encuentra conformado también por dos subcategorías, siendo estas: el **proceso académico** y la **relación interpersonal** ante el fenómeno. La primera se divide en tres propiedades que explican los momentos del proceso: planeación, ejecución y evaluación. En la *planeación de clases* se identifica que los docentes solo la enfocan a los estudiantes convencionales pues las temáticas a bordar en cada uno de los grados requieren de un alto nivel de comprensión que no poseen estos estudiantes, y aquellas fáciles son pocas, lo cual dificulta el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje para esta población que sean acordes a sus necesidades y suficientes para lograr el trabajo con ellos durante todo el año escolar.

Respecto a la *ejecución de clases* como segunda propiedad, los docentes expresan que su atención va dirigida a los estudiantes convencionales, resultado de la falta de estrategias pedagógicas para los estudiantes con discapacidad a causa de los aspectos ya mencionados, lo que hace que las actividades trabajadas con ellos sean desarticuladas, es decir que no tienen un fin en específico siendo estas el uso de dibujos, pintura y preguntas improvisadas. En la tercera propiedad *Evaluaciones*, se evidencia la falta de procesos de evaluación para estos estudiantes tanto en las actividades académicas como al final de cada periodo, resaltando que algunos docentes los evalúan de la misma forma que a los estudiantes convencionales cuando ellos mismos se lo solicitan, llegando a tener en cuenta el esfuerzo realizado. Lo anterior evidencia que las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas por los docentes no son inclusivas como lo requiere el Decreto.

Luego de las características descritas en el proceso académico, se identifican los aspectos conductuales de los docentes ante las **relaciones interpersonales** explicando cómo es el trato de ellos con cada una de las poblaciones. Con los *estudiantes con discapacidad* se esmeran por ser afectuosos siendo empáticos, cariñosos y respetuosos,

dándoles un trato igualitario con el que no se sientan discriminados, como también buscan ser un apoyo en su proceso de aprendizaje al igual que en su participación animándolos en actividades culturales. En el trato con los *estudiantes convencionales* buscan fomentar la integración y participación de estos con los estudiantes con discapacidad, que se conviertan en una fuente de apoyo en las actividades académicas y culturales.

## Discusión de Resultados

En este apartado se realiza la respectiva comparación del análisis de los resultados obtenidos a partir del proceso de codificación abierta y axial con la información teórica; se inicia su construcción con las características importantes de cada categoría y finalmente se presentan aspectos generales que permiten una mayor comprensión de la actitud de los docentes y el proceso educativo desde el marco de la educación inclusiva según el decreto 1421.

Dentro de la categoría del componente cognitivo se resalta el impacto que los factores externos tienen sobre la actitud del sujeto ante una situación específica, determinando que la experiencia que tenga con esta, los factores del aprendizaje y los agentes socializadores implicados, median en la formación y constitución de las creencias e ideas de las actitudes (Marin & Martínez, 2012; Ibáñez, 2004), esto se evidencia en la falta de formación de los docentes en temas de discapacidad, la inexperiencia del trabajo con ellos, al igual que el impacto generado por los agentes socializadores, que en este caso es el Estado con sus exigencias e ineficiencias, las irregularidades de la propia institución en el acceso a los recursos requeridos y la falta de valoración y acompañamiento terapéutico en el municipio. Todos estos factores dificultantes han ocasionado en los docentes una creencia negativa del fenómeno y sus resultados a futuro.

En el componente afectivo se evidencia lo planteado por Marin & Martínez (2012) respecto a las funciones motivacionales de la actitud, la cual ante la intención de aumentar beneficios y reducir costos hacen que el sujeto se acerque o se aleje del objeto de la actitud, es decir, evalúa el objeto posicionándose a favor o en contra (Baró, 1983; citado en Ibáñez, 2004). En el caso de esta investigación los docentes perciben mayores costos que beneficios

pues a pesar de que ven en los estudiantes el gusto y las ganas por realizar las actividades y el deseo de ser aceptados, motivándose y disponiéndose a mejorar para ellos, son más las dificultades y obstáculos que el contexto les presenta generándoles en lugar de satisfacción por su trabajo, desmotivación a continuar con el proceso, oponiéndose a cumplir correctamente con el Decreto.

Centrando la atención ahora al componente conductual se identifica que estas dificultades y obstáculos han llevado a los docentes a actuar bajo un proceso académico ineficiente que no cubre ni satisface las necesidades requeridas por los estudiantes con discapacidad; a pesar de su sentido de responsabilidad y la disposición que ven en ellos. Esto se explica a partir del modelo de acción razonada (Ibáñez, 2004) el cual determina que entre la intención de la conducta y la conducta en sí misma, media dos instancias: actitud hacia la conducta (de índole personal compuesto por las expectativas y la valoración de los resultados ante el objeto) y la norma subjetiva (de índole social compuesto por las expectativas y creencias del grupo de referencia), teniendo esta mayor influencia en la conducta, es decir, independientemente del nivel de expectativas ante la valoración de los resultados del objeto actitudinal, el nivel de expectativas del grupo tiende a movilizarlo o generar lo contrario.

En el caso del fenómeno estudiado hay una baja expectativa personal (actitud hacia la conducta) fruto de las mismas dificultades experimentadas, reforzadas con la baja expectativa del grupo docente (norma subjetiva) pues todos han experimentado las mismas condiciones, lo cual se refleja en las acciones ya mencionadas propiciando espacios de exclusión académica y no de inclusión como lo plantea el Decreto.

La presentación de resultados del componente conductual arroja también un aspecto global de gran relevancia, pues se identifica que las acciones ejecutadas por los docentes en

el proceso educativo de esta población van dirigidas hacia una inclusión netamente social que académica, puesto que se evidencia el esfuerzo por generarles un ambiente de acogida donde se sientan apoyados, queridos y aceptados tanto por el docente como por sus compañeros, pero al momento de la enseñanza no ponen en práctica estrategias pedagógicas, sólo implementan actividades desarticuladas que los mantengan ocupados mientras dedican el tiempo al trabajo con los estudiantes convencionales, esto evidencia la inexistencia de la adaptación curricular requerida. De este modo, parafraseando a Barrio de la Puente (2009), se están presentando medidas seudo-inclusivas en sistemas democráticos, que se caracterizan por presentar alternativas paliativas que educativas, convirtiéndose así en medidas que justifican la segregación al interior del sistema educativo inclusivo.

Esta es la respuesta actitudinal de los docentes, aspecto de valor a resaltar, pues es de suma importancia en el desarrollo de la inclusión ya que determina las oportunidades u obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez & Bilbao, 2011; Sales, Moliner & Odet, 2001; Garzón, Calvo y Orgas, 2016; citados en Medina & Ullauri, 2018); y es influida por factores como la formación y capacitación en el ámbito, las condiciones dentro del aula, el desarrollo emocional, entre otros. Teniendo en cuenta esta información se determina cómo los factores externos que han experimentado los docentes en el proceso han llevado al desarrollo de una actitud obstaculizadora que genera sin ser su intención, la discriminación académica en los estudiantes con discapacidad.

Este proceso de análisis ha permitido identificar además de las características importantes de cada componente, aspectos generales que aportan a una mayor comprensión del fenómeno. Uno de ellos es la función motivacional y cognitiva de las actitudes, donde las primeras permiten al sujeto adaptarse y defender su autoconcepto al optimizar beneficios y reducir los costos, cuando se enfrenta a situaciones que superan sus recursos

personales (Marín & Martínez, 2012). De este modo, se evidencia en los docentes una tendencia a justificar el no cumplimiento del decreto 1421 al responsabilizar reiteradamente a los agentes externos (Estado, institución) de no garantizar los recursos (humanos, técnicos y económicos) necesarios para la ejecución de este, reduciendo el costo de reconocer la responsabilidad personal. Por el contrario, los resultados demuestran la tendencia a optimizar determinadas características personales (empatía, carisma, flexibilidad, disposición y satisfacción) como beneficios trascendentales para trabajar desde la docencia con estudiantes en situación de discapacidad.

Lo anterior, permite comprender que los docentes desde la predisposición evaluativa de la actitud defienden el autoconcepto al reconocer que los pequeños avances en la educación inclusiva se desprenden de sus características personales, pero los grandes obstáculos que impiden una verdadera educación desde el marco de la inclusión se encuentran inmersos en los agentes externos (Estado, instituciones, decreto).

Por otra parte, la función cognitiva de la actitud aporta esquemas de significados que proporcionan un marco de referencia para interpretar el objeto de la actitud seleccionando y modificando la información relacionada al mismo. En la presentación de resultados se evidencia que los docentes perciben la existencia de un proceso educativo ideal compuesto por una serie de requisitos que abarca desde: instalaciones físicas adecuadas, trabajo multidisciplinario, estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes a las necesidades y capacidades de los estudiantes en situación de discapacidad que permitan una formación en habilidades y competencias.

La existencia de la concepción de este proceso educativo ideal se convierte en un marco de referencia, dónde el proceso educativo real que se ofrece desde la tenue ejecución del decreto 1421 es tamizado, favoreciendo así la percepción en los docentes de los

diferentes aspectos que consideran dificultan, imposibilitan e impiden que los estudiantes en situación de discapacidad se les garantice un proceso educativo acorde a sus necesidades. Es decir, la existencia de la subcategoría del proceso educativo ideal se convierte en el marco de referencia desde el cual el docente se posiciona para comprender el objeto actitudinal creando relaciones de significado entre la discrepancia de lo ideal y lo real, generando desde lo cognitivo la consideración de reformular el decreto por las inconsistencias percibidas (institucionales y en el decreto mismo), movilizándolo desde lo afectivo el rechazo del objeto actitudinal que se traduce en la inexistencia de estrategias de enseñanza direccionadas a los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, analizando los diagramas de la codificación axial si bien en líneas generales se percibe una tendencia a resaltar los miedos, la impotencia, el enojo, la desaprobación, las inconsistencias de lo decretado por el Estado y lo ejecutado, entre otros más aspectos; es importante resaltar que siguiendo lo planteado por la teoría de la disonancia cognitiva, la existencia en los docentes de una percepción del proceso educativo ideal para los estudiantes con discapacidad y el esfuerzo por concretizar una inclusión social, está produciendo en ellos un estado de tensión psicológico caracterizado por ser desagradable y perturbador (disonancia). Según Marin & Martínez (2012); Bello & Casales (2009); Ibáñez (2004) este producto es imprescindible para iniciar procesos de modificación actitudinal, puesto que el sujeto por reducir la tensión se movilizará a modificar o cambiar los elementos incompatibles ya sea cambiando o agregando elementos cognitivos y de la conducta acordes con la exigencia del ambiente, o modificando el mismo.

Por lo tanto, resulta apremiante que el estado, específicamente el Ministerio de Educación Nacional, con las Secretarías de Educación Departamental, aporten elementos

cognitivos, conductuales y ambientales que permitan a los docentes reducir la disonancia cognitiva y de esta forma generar un cambio actitudinal respecto al proceso de educación de los estudiantes en discapacidad en el marco de la inclusión, y de esta forma desde otros marcos de referencia, generar procesos evaluativos más favorables respecto al objeto actitudinal, convirtiendo al docente en un mediador que garantiza el ejercicio pleno del derecho a la educación a las personas en situación de discapacidad.

## Conclusiones y Recomendaciones

Se presentan a continuación las deducciones establecidas a partir de la comparación de los resultados obtenidos y los objetivos del estudio, logrando con ello la identificación del cumplimiento de estos; finalizando con recomendaciones que se consideran pertinentes profundizar en próximas investigaciones.

Se logra determinar las características del componente cognitivo de las actitudes en los docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción, respecto al proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco decreto 1421 de 2017, considerándolo como una estrategia de inclusión no favorecedora para la formación de esta población, generando a futuro consecuencias desfavorables en su desarrollo integral como en la calidad educativa de los estudiantes convencionales. Estas creencias e ideas se han formado como resultado de un proceso reflexivo a partir de su experiencia en el trabajo con estos estudiantes, respecto a la falta de preparación y las acciones llevadas a cabo por el estado.

Se identifican las manifestaciones del componente emocional de las actitudes en el grupo de docentes caracterizándose por el rechazo al proceso educativo regido por este Decreto, pues los resultados que se están obteniendo a partir de su implementación no cumplen con los objetivos planteados. Esto genera en los docentes una carga emocional, pues el sujeto siempre está en la búsqueda de lo que le aporte mayores beneficios que costos y de esta forma disminuir la tensión. En el caso de ellos han sido más los costos reflejados en las dificultades, inconvenientes e inconformidades que los beneficios en sí; estos aspectos los han llevado a su rechazo.

Se establecen las pautas comportamentales del grupo docente ante el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco del Decreto, determinando que

las acciones realizadas por los docentes llevan a concluir dos aspectos: a) su desempeño ineficiente en el proceso académico de la población que no cubre con las necesidades requeridas, evidenciándose en la falta de estrategias pedagógicas y evaluativas propicias y en la implementación de actividades desarticuladas; y b) la relación con ellos basada en la aceptación social que se manifiesta en acciones como el apoyo, el afecto y la generación de espacios de integración con los estudiantes convencionales. Con esta información se deduce que la conducta de los docentes en el proceso educativo ha sido dirigida a una inclusión social más no académica.

Relacionando y asociando cada uno de los componentes de la actitud respecto al fenómeno en base al modelo tríadico, se logra describir la actitud de los docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva según el decreto 1421 de 2017; la cual está conformada por ideas y creencias en contra del fenómeno surgidas a partir de su experiencia, que se convierten en un marco de referencia con el que buscan comprender la realidad y al mismo tiempo movilizarlos desde lo afectivo a su rechazo, valoración que se expresa como respuesta en la falta de estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro del proceso académico de estos estudiantes, generando así más que educación inclusiva, la discriminación al derecho de una educación de calidad.

Como primera recomendación se sugiere para próximas investigaciones profundizar en la subcategoría del proceso educativo ideal manifestado por los docentes, pues se considera que puede ser una categoría central por trabajar en la categorización selectiva, pudiendo ser la razón o el factor dirigente que lleva a los docentes a interpretar la realidad del fenómeno de esta forma y a justificar su desacuerdo y oposición a la norma.

Como segunda recomendación se sugiere llevar a cabo un proyecto investigativo longitudinal donde diseñen, implementen y hagan seguimiento a estrategias pedagógicas en temas de discapacidad para formar a los docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción, en el trabajo con los estudiantes con discapacidad y de esta forma poder generar cambios actitudinales que favorezcan al proceso educativo en el marco de la educación inclusiva según el decreto 1421 de 2017.

Finalmente teniendo en cuenta los aportes de Barrio de la Puente (2009), se recomienda que próximas investigaciones que tengan como objetivo las actitudes de los docentes su objeto de estudio sea direccionado hacia la inclusión en sí misma, porque según el autor en cuestión, tradicionalmente la educación inclusiva ha sido encasillada a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales o pertenecen a grupos étnicos tradicionalmente desfavorecidos, permitiendo que la diversidad en la escuela no sea percibida en su totalidad y como oportunidad que permite crear ambientes de aprendizajes caracterizados por la participación y colaboración. Por lo tanto, es importante comprender el marco de referencia constituido por el docente a la hora de posicionarse ante la educación inclusiva para que desde el trabajo con las actitudes se avance en la comprensión de esta apuesta educativa que permita construir sociedades inclusivas.

### Referencias Bibliográficas

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La didáctica: epistemología y definición en la facultad de ciencias administrativas y económicas de la universidad técnica del norte del Ecuador formación universitaria. *Centro de Información Tecnológica*, 10(3), 81-92. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n3/art09.pdf>
- Arnau, L., & Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1283-1302. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000016>
- Asprelli, M. (2012). *La Didáctica en la Formación Docente*. Rosario: Homo Sapiens. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2538/lib/unadsp/reader.action?docID=3213979&query=>
- Barrio de la Puente, J. (2009) Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bello, Z., & Casales, C. (2009). *Psicología social*. Editorial Félix Recuperado de <https://ebookcentral-proquest-com.bibliotecavirtual.unad.edu.co/lib/unadsp/detail.action?docID=3194132>
- Borda Pérez, M. (2013). *El proceso de Investigación. Visión General de su Desarrollo*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. Recuperado de [http://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2051/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=710213&lang=es&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp\\_58](http://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2051/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=710213&lang=es&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_58)

- Castro, G. (2018). *Actitud docente hacia la educación inclusiva en la universidad Nacional Santiago Antúnez*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Antioqueño de Calicut]. Repositorio UNASAM. Recuperado de:  
[http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/2375/T033\\_31674517\\_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/UNASAM/2375/T033_31674517_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico / The interview, a flexible and dynamic resource. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167.  
<https://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S2007.50572013000300009&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (3 ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). *Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales ; Attitudes of Teachers on Including Students with Special Educational Needs ; Atitudes dos docentes frente à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais*.  
<https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hurtado, L., & Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55. Recuperado de  
<http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoy salud/article/view/2971>
- Ibáñez, T. (2004). *Introducción a la psicología social*. Editorial UOCE. Recuperado de  
<https://ebookcentral-proquest-com.bibliotecavirtual.unad.edu.co/lib/unadsp/detail.action?docID=4735129>

- Leal, K., & Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002>
- Leiva, J. (2013). De la Integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878025>
- Congreso de la República de Colombia (2013, 27 de febrero). *Ley estatutaria 1618 de 2013*. Derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial n° 48.717. <https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/Leyes/L1618013.pdf>
- Malo, M. (2007). La definición de la discapacidad en la investigación económica: una reflexión necesaria sobre qué características debería cumplir. *Estudios de Economía Aplicada*, 25(2), 407-427. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/301/30113193002/>
- Guerra, J. y Cantillo, J. (2012). *Las actitudes en las relaciones interpersonales*. En Marín, M. y Martínez, R. (Coord.). *Introducción a la psicología social*. (pp. 83-96). Ediciones Pirámide. <https://ebookcentral-proquest-com.bibliotecavirtual.unad.edu.co/lib/unadsp/detail.action?docID=3429259>
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>

Medina, M., & Ullauri, C. (2018). Actitud de los docentes de educación inicial hacia la inclusión. (Tesis de Pregrado). Recuperado de:

<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/765/1498>

Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421 de 2017: Reglamentación en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá, Colombia. Recuperado de

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1)

Ministerio de Salud y Protección Social (2018). Sala situacional de las personas con discapacidad. Bogotá, Colombia. Recuperado de

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>

Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, (70), 95-115. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3427619>

Moriña, A., & Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive. *Evaluation and Program Planning*, (65), 77-83. Recuperado de

<http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004>

Observatorio Nacional de Discapacidad (2014). Boletín N°6. Bogotá, Colombia.

Recuperado de

<https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/ESTADISTICAS/Boletin-Discapacidad%20y%20educacion.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad.

Ginebra, Suiza; Recuperado de

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/informe-mundial-discapacidad-oms.pdf>

- Ortega, C. (2016). El proyecto de investigación: construyendo el proyecto. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (23), 117-132. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2110/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a1ad0dc7-5e5a-4cf2-a04e-42ff481066c6%40sessionmgr4009&vid=1&hid=4106>
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381-414. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345006>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 139-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>
- Plan Educativo Institucional (2017) Colegio Nuestra Señora de la Concepción.
- Rodríguez, H. (2016). Hacia una genealogía de la educación y la pedagogía. *Saber*, 28(4), 851-864. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/saber/v28n4/art20.pdf>
- Ruíz, O. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (5 ed.). Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2077/lib/unadsp/reader.action?ppg=45&docID=10732291&tm=1485507517316>

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Univerisdad de Antioquia.
- Vargas, C., Ramos, A., Cristancho, C., & Parra, L. (2011). La Universidad Manuela Beltrán, evolucionando hacia una universidad más incluyente. *Umbral Científico*, 18(1), 39-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30421523006>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' Attitudes and Self-efficacy on Implementing Inclusive Education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, (75), 343-355. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>

# ANEXOS

## **ANEXO A Entrevista Semi-Estructurada**

**Número de la entrevista:** \_\_\_\_\_

**Fecha de la Entrevista:** \_\_\_\_\_

**Duración en minutos:** \_\_\_\_\_

**Nombre del docente:** \_\_\_\_\_

**Área de enseñanza:** \_\_\_\_\_

### **Componente cognitivo**

1. ¿Qué piensa usted sobre la discapacidad en cualquiera de sus manifestaciones?
2. ¿Cuál es su punto de vista respecto a la educación de las personas en situación de discapacidad?
3. ¿Cuál es su posición respecto a lo dictaminado en el decreto 1421 de 2017 sobre la educación de las personas en situación de discapacidad en el marco de la educación inclusiva?
4. ¿Cuáles considera usted las mayores ventajas del decreto para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la población educativa?
5. ¿Cuáles considera usted las mayores desventajas del decreto para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la población educativa?

### **Componente afectivo**

6. ¿Cómo se siente usted al saber que, a partir del 2019, es obligatorio realizar ajustes razonables a los planes de área y aula que respondan a la educación de personas en situación de discapacidad?

7. ¿Qué sentimientos le genera a usted saber que debe enseñar en un curso que tiene uno o varios estudiantes con discapacidad?
8. ¿Prefiere usted algún tipo específico de discapacidad para trabajar en clase? ¿Por qué?

**Componente conductual**

9. ¿Cuáles son las fortalezas que le permiten operacionalizar el decreto 1421 de 2017?  
(personales e institucionales).
10. ¿Cuáles son las limitaciones que le impiden operacionalizar el decreto 1421 de 2017?  
(personales e institucionales).
11. ¿Cómo tiene usted en cuenta a los estudiantes con discapacidad en el momento de preparar y ejecutar su clase?
12. ¿Cuáles estrategias de aprendizaje ha desarrollado para brindar una educación de calidad a los estudiantes en situación de discapacidad desde su área?

**Anexo B: Observación no Participante.**

El siguiente es el formato para registrar la información recolectada de la observación no participante. Se compone de dos áreas, la primera que contiene la información general y la segunda que contiene el contenido de lo observado junto al código que surge.

Fecha			
Hora			
Lugar			
Número de personas		Número de la observación	
Nombre del observador	Luis Alfonso Vera Camargo		
<b>Tema</b>	<b>Observación</b>		<b>Códigos</b>
xxxxxx	xxxxx		xxxx

### **Anexo C: Formato Consentimiento Informado**

Con mi firma, voluntariamente acepto participar en la investigación denominada “Las Actitudes, un enfoque desde el modelo triádico, de los Docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción en el Proceso Educativo de los Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva Según el Decreto 1421 de 2017” realizada por el Psicólogo y estudiante de la especialización pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Luis Alfonso Vera Camargo, identificado con cédula de ciudadanía 88035337 de Pamplona.

El objetivo de esta investigación consiste en Describir las actitudes de los docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva según el decreto 1421 de 2017, a través de la teoría fundamentada, aportando así a una mayor comprensión del estado actual de la educación en el marco de la inclusión.

Se me ha informado que, en la presente investigación, se implementará una metodología cualitativa que se caracteriza por trabajar desde los discursos y significados que los sujetos construyen en interacción con su medio social. Por consiguiente, se aplican técnicas que permitan identificar la carga simbólica de los participantes a través de sus conceptualizaciones y verbalizaciones de sus experiencias cotidianas. La entrevista a profundidad es la técnica de recolección de la información utilizada en la presente investigación, la cual, no producirá ningún tipo de riesgo que ponga en peligro mi integridad, pues no pretende realizar ningún tipo de modificación a nivel biológico, fisiológico, psicológico o social.

Estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual participaré será absolutamente confidencial, y que no aparecerá mi nombre ni mis datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de la investigación ya descrita, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros. Artículo 2, numeral 5 de la ley 1090 de 2006.

Sé que la decisión de participar en esta investigación es absolutamente voluntaria. Si no deseo participar en ella o, una vez iniciada la investigación, no deseo proseguir colaborando, puedo hacerlo sin problemas. En ambos casos, se me asegura que mi negativa no implicará ninguna consecuencia desfavorable para mí.

En forma expresa manifiesto a usted que he leído y comprendido íntegramente este documento, por lo cual acepto su contenido y las consecuencias que de él se deriven.

En constancia se firma el día \_\_\_\_\_, del mes de \_\_\_\_\_ del año 2019, en

\_\_\_\_\_  
Firma del participante

Documento de identidad: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma de investigador