



Actualidades Investigativas en Educación

ISSN: 1409-4703

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

Galván Ruiz, Jeanette Leticia; García Cedillo, Ismael
Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad
Actualidades Investigativas en Educación, vol. 17, núm. 2, 2017, Mayo-Agosto, pp. 1-26
Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

DOI: 10.15517/aie.v17i2.28673

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44758530010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad

Attitudes of the peers towards children in condition of disability

Volumen 17, Número 2

Mayo-Agosto
pp. 1-25

Este número se publica el 1º de mayo de 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28673>

Jeanette Leticia Galván Ruiz
Ismael García Cedillo

Revista indexada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)



Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad

Attitudes of the peers towards children in condition of disability

Jeanette Leticia Galván Ruiz¹

Ismael García Cedillo²

Resumen: Un factor importante en la integración exitosa de estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares se relaciona con la actitud de sus pares sin discapacidad. La presente investigación tuvo como objetivo principal analizar cómo los ambientes escolares integradores influyen en las actitudes de niños y niñas hacia las personas con discapacidad. Se habla de integración y no de inclusión porque, aunque en el discurso oficial México promueve la educación inclusiva, la realidad de las escuelas y de las aulas muestra que se hace integración. La investigación fue descriptiva, de corte cuantitativo, con una muestra de 90 estudiantes de escuelas públicas con y sin apoyo de Educación Especial de nivel preescolar y primaria. Para evaluar la actitud se aplicó un instrumento de elaboración propia: un cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad de escala tipo Likert de tres opciones y una encuesta para conocer contacto con personas con discapacidad. Los resultados indican que la población estudiantil de escuelas con apoyo de Educación Especial presenta una actitud más favorable hacia las personas con discapacidad. El contacto con personas con discapacidad es un factor que se asocia con diferencias significativas en cuanto a la actitud hacia las mismas, sobre todo cuando es resultado de una relación escolar. Además, se contrastaron variables sociodemográficas para identificar su influencia en dichas actitudes, como el sexo, edad y nivel escolar. Se concluye que la escuela puede constituirse como un elemento muy importante para generar actitudes favorables hacia las personas con discapacidad en sus estudiantes.

Palabras clave: integración educativa, discapacidad, actitudes, niñez.

Abstract: An important factor related to a successful integration of students with disabilities in general schools is their peers with no disabilities attitudes. Therefore, the purpose of this study was to analyze how integrative school environments influence the attitudes of children towards people with disabilities. In Mexico, in spite of the official discourse, the schools promote the educational integration, not the inclusive education. The research was descriptive, quantitative research was conducted with a sample of 90 students from public schools with and without Special Education support. An instrument was designed to measure the level of attitude: it is composed of a test of attitudes toward persons with disabilities with a Likert scale of three options; also, a survey was applied to evaluate contacts with persons with disabilities. The results indicate that the students from schools with Special Education support present a more favorable attitude toward people with disabilities than those schools without Special Education support. The contact with people with disabilities showed significant differences in the attitude towards those disabilities, particularly when this contact is the result of a school relationship. Also, sociodemographic variables were contrasted to identify their influence on these attitudes, such as gender, age and school level. The findings allow us to conclude that general schools can be an important factor to elicit favorable attitudes in their students to people with disabilities.

Key words: educative integration, disabilities, attitudes, children.

¹ Egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México. Dirección electrónica: jeanettegalvan91@gmail.com

² Profesor- Investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México. Dirección electrónica: ismaelgace@yahoo.com.mx

Artículo recibido: 13 de junio, 2016

Enviado a corrección: 24 de febrero, 2017

Aprobado: 18 de abril, 2017

1. Introducción

Desde el modelo social, la discapacidad es considerada como el resultado de las limitaciones impuestas por las actitudes y posturas sociales, culturales y económicas de la población que impiden a las personas que las presentan, la participación plena y el disfrute de derechos en igualdad de condiciones que la mayoría (Palacios, 2008).

En contraste, desde un modelo interactivo se concibe la discapacidad como el resultado de la interacción entre la condición de salud de la persona y sus factores personales con las características físicas, sociales y actitudinales de su entorno (Barradas, 2014).

El informe Mundial sobre Discapacidad presentado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2011, indica que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, lo que equivale a alrededor del 15% de la población. De acuerdo con las Encuestas Nacionales sobre Discriminación en México realizadas por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) en los años 2005 y 2010, las personas con discapacidad conforman uno de los grupos en situación de vulnerabilidad más marginados de la sociedad, ya que son víctimas de discriminación en varios aspectos, entre ellos la participación y el acceso a la vida política y pública, el empleo, la cultura, la libertad para trasladarse, la salud, la información y la educación, entre otros (Conapred, 2010). Representan 5.1% de la población y ocupan el sexto lugar entre los grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad y discriminación (Conapred, 2010).

Para conseguir una cultura fundada en la valoración de las diferencias y el respeto es necesaria una mayor equidad y, según Blanco (1999), esto solo será posible

Si se educa a los futuros ciudadanos en la integración, el respeto y la valoración de las diferencias, si tienen la oportunidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos y se establecen lazos de cooperación y solidaridad que beneficien y enriquezcan a todos. (p. 2)

Lo anterior es el argumento para considerar la educación como el elemento clave para la integración de todas las personas con discapacidad. Así, es conveniente centrar la atención en el papel que desempeña la escuela como institución y como agente para lograr la integración y participación de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social.

Tomando en cuenta lo anterior, los objetivos planteados en el presente trabajo son: 1) Identificar las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar la actitud de los niños y las niñas hacia las personas con discapacidad. 2) Describir y analizar si hay diferencias en la actitud hacia las personas con discapacidad en niños y niñas de preescolar y primaria de acuerdo con el tipo de escuela a la que asisten -con o sin apoyo de Educación Especial-; asimismo, identificar si hay diferencias en dichas actitudes relacionadas con el contacto y la frecuencia de este, con el tipo de discapacidad, con la razón de la relación que se tiene con ellas y con variables sociodemográficas, tales como: género, edad y nivel escolar.

2. Marco teórico

Las estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (2015) indican que en México se atiende un total de 36 millones 60 mil estudiantes, de los cuales 563 976 son estudiantes que atiende la educación especial. De estas personas, solamente 359 777 presentan algún tipo de discapacidad, aunque debe tomarse en cuenta que en estas estadísticas la definición de discapacidad que se consideró solamente tomó en cuenta a los y a las estudiantes con discapacidades sensoriales, discapacidad intelectual, física, múltiple y trastornos generalizados del desarrollo (Unesco, 2010). En otros países, se consideran hasta trece tipos distintos de discapacidad, entre ellas una muy frecuente es la de problemas de aprendizaje (Metz, Chambers y Fletcher, 2013).

Del mismo modo, existen muchas formas de implementar el modelo de inclusión educativa, de acuerdo con las características propias de las regiones, localidades e incluso de un centro escolar a otro (Verdugo, 2014). Por lo anterior, el uso de términos como los de: necesidades educativas especiales -NEE-, discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, integración educativa y educación inclusiva se encuentran en constante polémica y desacuerdo, por lo que es conveniente contextualizar su significado en razón al entorno, país y época (García y Romero, 2016).

Respecto a México, el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa -PIEE- (2014) indica que la inclusión consiste en todas aquellas acciones encaminadas a incorporar al sistema educativo nacional a estudiantes que por tener una discapacidad o alguna otra causa de índole social, cultural y/o económica están en riesgo de exclusión del servicio educativo. Autores como García y Romero (2016) mencionan que a pesar de que en el discurso oficial el país está inmerso en el proceso de inclusión, en la realidad de las escuelas

y aulas se sigue realizando la integración educativa -esto es, la incorporación a las escuelas regulares de estudiantes con necesidades educativas especiales-; por esta razón, en la presente investigación se habla de procesos de integración educativa, no de educación inclusiva.

Tomasevski (2002) señala que en muchos países se ha trasladado el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas comunes, centrándose más en la atención individualizada de dichos estudiantes-programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.- que en modificar los agentes del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, y no solo de quienes están integrados, situación que describe bien lo que sucede en México en relación con el proceso de integración educativa.

En México, los Servicios de Educación Especial forman parte del Sistema Educativo Nacional y brindan atención a los niños con NEE, priorizando a aquellos con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes (PIEE, 2014). Se considera estudiante con discapacidad a quien tiene una deficiencia física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial -auditiva o visual-, de naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad para ejercer una o más actividades de la vida diaria (PIEE, 2014).

Para recibir su educación básica los Servicios de Educación Especial ofrecen a los estudiantes con discapacidad tres opciones: (1) asistir a un Centro de Atención Múltiple -CAM- los cuales sustituyeron a las que anteriormente eran llamadas *escuelas de educación especial*, (2) asistir a escuelas regulares que cuentan con la colaboración de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular -USAER-, o bien, asistir a una escuela regular que no cuenta con el apoyo de USAER.

Es importante mencionar que en México no se conoce cuánta población estudiantil con discapacidad asiste a CAM ni tampoco cuánta asiste a escuela regular con o sin apoyo de USAER. Sí se sabe que la cobertura es muy limitada pues, por ejemplo, las USAER solamente ofrecen apoyo a alrededor del 10% de las escuelas públicas del país (García, Romero y Fletcher, 2014).

Por otro lado, el acceso a la educación por parte de los niños y niñas con discapacidad en el país, aunque se ha incrementado en la educación básica, les resulta cada vez más difícil a medida que avanzan en su escolarización. Así, mientras que 56 de cada 100 personas de la población general de 3 a 29 años de edad asiste a la escuela, este número disminuye a 45 de cada 100 en el caso de estudiantes con discapacidad de ese mismo

rango de edad, lo que refleja rezagos en materia educativa de este grupo de la población (INEGI, 2013).

En el censo de 2010 se reportó que entre la población con discapacidad el 27.9% no tenía estudios, 45.4% terminó al menos un año de primaria, 13.3% uno de secundaria, 7.3% uno de media superior y 5.2% uno de superior; el 86.6% de la población con discapacidad tiene como máximo estudios de educación básica (INEGI, 2013). Las personas sin discapacidad muestran un mejor perfil educativo, 5.9% no tienen estudios, 27.3% concluyeron mínimo un año de primaria, 28.5% uno de secundaria, 21.7% uno de media superior y 15.7% uno de superior. A la vez, tienen un promedio de años aprobados considerablemente más alto que el de su contraparte con discapacidad, 8.9 años frente a 4.7 (INEGI, 2013).

Los datos de una investigación reciente muestran que, aunque la integración educativa en México ha tenido avances importantes para mejorar las condiciones para el acceso, permanencia, participación y logros de aprendizaje de los y las estudiantes que presentan NEE, ya sea con o sin discapacidad, el camino no ha sido fácil y los retos son todavía muy amplios (García y Romero, 2016).

Romero y Lauretti (2006) proponen a las actitudes de la comunidad escolar como un elemento fundamental para el proceso de integración educativa. A este respecto, Sirperstein, Norins, Corbin y Shriver (2003) señalan que, con frecuencia, se aborda esta temática enfocando la atención en la función y el rol de la planta docente, así como en los padres y madres de familia, con lo cual se deja de lado el papel de su grupo de pares.

Cabezas (2002) destaca la importancia de considerar la actitud de estudiantes hacia sus compañeros y compañeras con discapacidad al jugar un papel de gran relevancia en su desarrollo socio-afectivo. Asimismo, propone que la visión o percepción que tengan de la discapacidad influirá en sus reacciones y determinará la aceptación o rechazo del estudiante con discapacidad.

Las actitudes se definen como evaluaciones globales que hacen las personas ante una clase específica de objetos, sujetos o situaciones (Briñol, Falces y Becerra, 2007). En toda actitud se distinguen tres componentes: el cognitivo -los pensamientos y creencias-, el afectivo -las emociones o sentimientos- y el conductual -la predisposición a la acción- (Briñol, et al., 2007).

Morris (en Govea, 2011) señala que las actitudes pueden ser positivas -favorables-, neutras o negativas -desfavorables-, indica como actitudes positivas aquellas que implican

un grado de favorabilidad o acuerdo en relación con el objeto de actitud; las neutras, como las inclinaciones por percibir al objeto actitudinal de forma indiferente, sin relacionarlo consigo mismo y sin rechazarlo o favorecerlo, por lo que pueden transformarse en positivas o negativas. Por último, la actitud negativa es aquella en donde las personas muestran respuestas desfavorables hacia los objetos actitudinales.

La importancia de revisar las actitudes hacia las personas con discapacidad en las escuelas regulares se relaciona con el hecho de que estas, si bien no son determinantes para el desarrollo de las personas con discapacidad, sí las afectan, al significar complicaciones para un adecuado desarrollo de sus roles y objetivos de vida (Safilios-Rothschild, 1976; Hollinger y Jones, 1970, citados en Mella y González, s. f.).

Verdugo, Jenaro y Arias citados por Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, (2006, p.1) indican que:

A pesar de la importancia primordial de las actitudes hacia las personas con discapacidad para lograr una integración social real, todavía son pocos los centros e instituciones que incluyen, como parte importante de su quehacer profesional, actividades, objetivos y contenidos dirigidos a evaluar y mejorar las actitudes.

En un estudio realizado por Alcedo, Gómez, Aguado, Arias y González (2013) se indica que recibir información sobre la discapacidad genera empatía y propicia actitudes más positivas al eliminar prejuicios. Los resultados anteriores coinciden con lo encontrado por Moreno *et al.*, (2006), Muratori, Guntín y Delfino (2010) y Valsera, López y Ruiz (2008) quienes señalan que haber mantenido contacto con personas con discapacidad tiene una influencia importante tanto en las actitudes negativas como en las positivas; aquellas personas que no han interactuado directamente con personas con discapacidad presentan posturas de rechazo mayores que aquellas que han tenido experiencia previa con este grupo de personas.

Suriá (2011) analizó cómo son las actitudes de estudiantes de distintos niveles escolares hacia sus compañeros y compañeras con discapacidad. Los resultados indican que la población estudiantil de nivel superior muestra una actitud más positiva hacia sus compañeros y compañeras con discapacidad que quienes asisten a educación de nivel medio superior.

No obstante, las investigaciones sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad en etapas escolares tempranas son escasas. Autores como Aguado, Florez y

Alcedo (2004) han diseñado programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en niños y niñas en edades de 8 a 10 años y han obtenido resultados que indican que la población participante en el programa muestra una valoración más positiva de los términos asociados con la discapacidad que sus pares del grupo control. Sugiere que las actitudes se pueden modificar y para ello es necesario planificar y evaluar de forma metódica el cambio y su estabilidad.

Las actitudes no son innatas, sino que se forman a lo largo de la vida, y de acuerdo con Nowicki (2006), la intervención en niños y niñas en edades tempranas resulta más eficaz en razón por la que las actitudes no están tan consolidadas y se cuenta con una mayor plasticidad. Variables como el contacto directo con el objeto de la actitud, enseñanzas y factores ambientales predeterminan cuáles serán las actitudes generales de la persona en la edad adulta (Buxarrais, s. f.).

3. Método

3.1 Muestra

Se trata de una investigación descriptiva, de corte cuantitativo. La muestra estuvo compuesta por 90 estudiantes, 40 de tercer grado de preescolar y 50 de primer grado de primaria. La selección se realizó mediante un muestreo aleatorio simple. El 45% eran mujeres y el 55% hombres, con un rango de edad de cinco a siete años (media= 5.89). Aunque existen escuelas que, sin contar con apoyo de USAER, integran a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, para los fines de esta investigación solo se consideraron como parte de la muestra las escuelas regulares que contaban con USAER y la integración de niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad -ERCA-, y escuelas que no contaban con USAER ni con la integración de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad -ERSA-. De las primeras, participaron un preescolar, una escuela primaria regular y una escuela primaria multigrado; de las segundas, participaron una escuela primaria y un preescolar.

3.2 Instrumentos.

Se aplicó el siguiente instrumento.

- a) *Cuestionario de actitudes hacia personas con discapacidad*, con escala Likert de 3 opciones, de elaboración propia. Su objetivo fue ubicar la orientación de la actitud -positiva, negativa o neutra-. La selección y diseño del instrumento se fundamentó en la utilidad que

los cuestionarios tipo escala han mostrado desde diversas experiencias de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Como ya se mencionó, la actitud es un concepto compuesto por tres áreas: a) cognitiva, que indica lo que se piensa o conoce; b) afectiva, indica lo que se siente y c) conductual, señala lo que se actúa o hace con respecto a un objeto concreto o idea (Briñol, et al., 2007). Así, la evaluación de las actitudes permite inferir lo que piensan, sienten y cómo actúan los niños y niñas de entre 5 y 7 años de edad con respecto a las personas con discapacidad.

El cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad es un instrumento estructurado, con un nivel de medición ordinal que evalúa la variable actitud mediante un conjunto de 21 reactivos. Cada reactivo contaba con tres opciones de respuestas en forma de un continuo, a las cuales se les asignó un valor para después obtener una puntuación total del instrumento, lo que permitió establecer el nivel en que estaba presente el atributo (Tabla 1).

Tabla 1
Composición de los puntajes del instrumento de actitudes hacia la discapacidad

Actitud	
Puntaje	3 2 1
Opción de respuesta	
Valores de la escala	Positiva Neutra Negativa

Fuente: Elaboración propia a partir del instrumento (2016)

El instrumento indagó, de forma global, las siguientes áreas: afectiva -3 reactivos-, cognitiva -3 reactivos- y conductual -3 reactivos-.

En el apartado correspondiente al componente cognitivo, se evaluaron también factores de tipo social, de autocuidado y autosuficiencia por medio de seis preguntas -con la misma escala Likert de tres opciones-, dos para cada uno de estos factores.

Para obtener información acerca de cuál es su actitud hacia la posibilidad de convivir con personas con diferentes discapacidades, se agregaron siete reactivos con opción de respuesta dicotómica en el área conductual.

Al sumar y obtener las medias de los valores se estableció el nivel en que se encuentra la actitud: negativa 1 - 1.6, neutra 1.7 - 2.3 y positiva 2.4 - 3.0. Es decir, a mayor puntaje más positiva y favorable es la actitud hacia la discapacidad y viceversa; los puntajes intermedios expresan una actitud neutra.

b) *Encuesta de contacto con personas con discapacidad*, formada por una serie de 4 preguntas para indagar, de manera directa, si los participantes han tenido o tienen contacto con alguna persona con discapacidad. Conocer la relación que se tiene o tuvo -familiar, escolar, amistad u otras razones no especificadas-, el tipo de discapacidad -física, auditiva, visual, intelectual y múltiple-, y la frecuencia de este contacto -diario, frecuente, ocasional o ya no tiene contacto-.

3.3 Procedimiento

Inicialmente se diseñó el instrumento a utilizar en la investigación; después, se consultó a cuatro expertos en el área para solicitar un dictamen y sugerencias con respecto a la validez superficial -*face validity*- y posteriormente se aplicó una prueba piloto a 20 sujetos de edades entre cuatro y siete años. Después de realizar las modificaciones pertinentes, se construyó la versión final del instrumento. Por último, se elaboró una ficha técnica para la aplicación del instrumento y se entrenó al personal que lo administró -tres estudiantes del último semestre de la Licenciatura en Psicología-.

En relación con las escuelas, primero se identificaron las ERCA y las ERSA. Se gestionaron los permisos correspondientes con los directores y se seleccionaron los grupos que participarían en la investigación: tercer año de preescolar y primer año de primaria. En cada grupo se seleccionaron los sujetos mediante un muestreo aleatorio simple y se les envió un formato de consentimiento, en el cual se informaba a padres y madres o tutores. En total participaron 50 sujetos que asistían a ERCA y 40 a ERSA.

A los niños y niñas cuyos padres, madres o tutores firmaron el consentimiento informado, se les aplicó el instrumento y la encuesta de manera grupal -en grupos de cinco participantes-, de acuerdo con la ficha técnica de aplicación.

Con el fin de que los niños pudieran distinguir las distintas discapacidades, se proyectó el video *Un día en la escuela*. Se trata de un video de elaboración propia, basado en los libros “*Cuidando a Louis*” (Ely y Dunbar, 2005) y “*Por preguntar que no quede ni más ni menos. La discapacidad explicada a los niños y a las niñas*” (Martínez, s.f.). En el video se presentan los distintos tipos de discapacidad –visual, auditiva, motora, intelectual, múltiple y autismo- a manera de cuento. El video tiene subtítulos para una mayor accesibilidad, su duración es de 4:51 minutos y también tiene una ficha técnica para su aplicación (Galván, 2014).

Además, se les presentaron *Diapositivas de personajes*, cuya finalidad fue reafirmar la información y explicar el concepto y los tipos de discapacidad. Posteriormente, se aplicó el cuestionario de actitudes hacia las personas con discapacidad y se administró la encuesta de contacto con personas con discapacidad. Finalmente, se elaboró una base de datos en el programa SPSS versión 20 con el fin de hacer el análisis de los resultados.

3.4 Técnicas de análisis

Los datos de cada instrumento cuyos valores fueron numéricos se capturaron en una base de datos en el programa SPSS versión 20; se calculó la media aritmética como medida de tendencia central y se generaron rangos. Después, se obtuvo el valor promedio de los datos para presentarse en distribuciones de frecuencias. Y por último, se analizaron los rangos promedio mediante la prueba de Kruskal-Wallis con un nivel de significancia de 0.05.

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la investigación. Primero se presentarán las propiedades psicométricas del Cuestionario de actitudes hacia personas con discapacidad. Posteriormente, se mencionarán los resultados de la aplicación del instrumento en la muestra total y finalmente, se analizarán las diferencias en la actitud de los sujetos participantes de acuerdo con distintas variables.

Para determinar la confiabilidad del Cuestionario de actitudes hacia personas con discapacidad, se calculó el Alfa de Cronbach. La puntuación para el total de los 90 casos fue 0.77, lo que muestra una adecuada confiabilidad interna del cuestionario.

Al calcular el Alfa de Cronbach para cada subescala se obtuvieron los siguientes valores.

- Afectiva $\alpha = .77$
- Conductual $\alpha = .69$
- Cognitiva $\alpha = .71$
 - Social $\alpha = .79$
 - Autocuidado $\alpha = .85$
 - Autosuficiencia $\alpha = .81$

Como ya se mencionó, para determinar la validez del instrumento se consultó a cuatro expertos en el tema, siendo sus principales observaciones la necesidad de adecuar las preguntas a un lenguaje más simple y concreto así como la aplicación de una prueba piloto. Para realizar esta última, se aplicó el Cuestionario a 20 sujetos provenientes de una escuela distinta a la muestra utilizada en la investigación, sus edades eran de entre 4 y 7 años y se seleccionaron mediante un muestreo probabilístico simple, se analizaron los resultados y se realizaron las adecuaciones pertinentes:: se redujo el número de ítems y se disminuyó la duración del video.

En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de cada ítem del instrumento final, con los resultados obtenidos de la aplicación a la muestra participante en la investigación. Se podrá observar que el reactivo con el puntaje más alto pertenece a la subescala de actitud *reactivo 5, con una media de 2.98*, mientras que el reactivo con menor puntaje pertenece a la subescala conductual *reactivo 11, con una media de 1.53*.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de cada ítem del Cuestionario de actitudes hacia la discapacidad de la muestra total

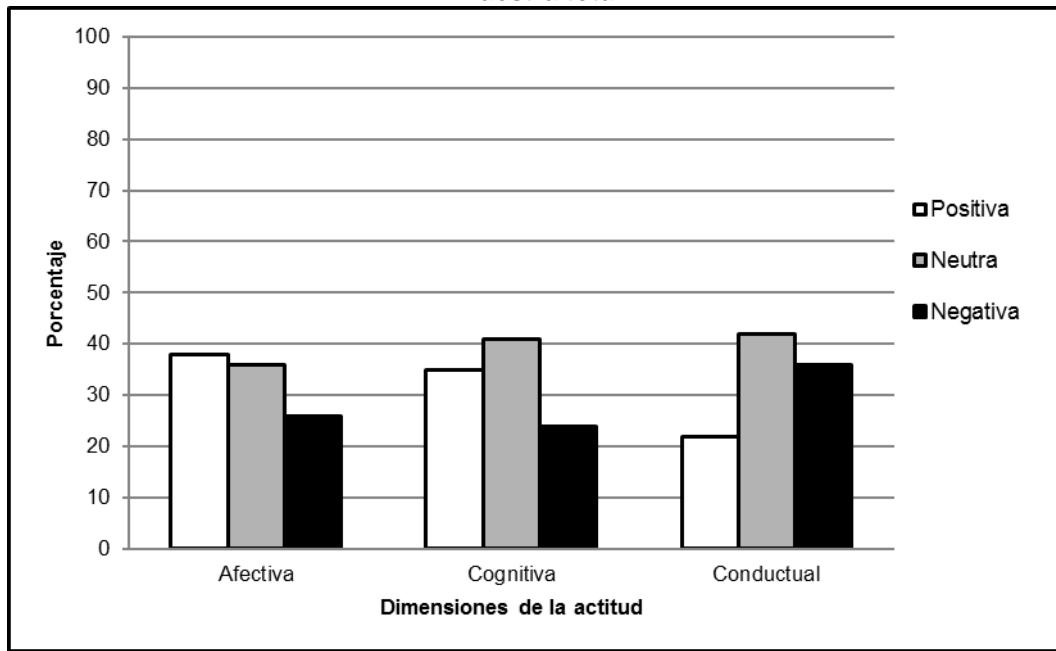
DIMENSIÓN	REACTIVOS	MUESTRA TOTAL					
		MIN	MAX	MEDIA	DE		
AFECTIVA	ITEM 2 Sí tuvieras que hacer una tarea con un niño que aprende muy lento, le cuesta trabajo poner atención a su maestra y se le olvidan las cosas, como a Jessi que tiene discapacidad intelectual. ¿Cómo te sentirías?	1	3	2.02	0.84		
	ITEM 5 Sí estuvieras en un lugar con niños y niñas que no pueden ver, es decir, que son ciegos como Dalia. ¿Cómo te sentirías?	1	3	2.98	0.86		
	ITEM 7 Sí una persona de las que viven en tu casa necesita una silla de ruedas para moverse, como Erika. ¿Cómo te sentirías?	1	3	1.61	0.82		
COGNITIVA	ITEM 1 ¿Crees que una niña o niño que no puede ver, es decir, que es ciego, como Dalia puede estudiar en una escuela como la tuya?	1	3	2.39	0.78		
	ITEM 3 ¿Crees que los niños y niñas que no pueden escuchar, es decir, que son sordos como Claudia, tienen los mismos derechos que tú?	1	3	2.2	0.81		
	ITEM 8 ¿Crees que las personas con discapacidad pueden...?	AREA SOCIAL	ITEM 8^a Ir a fiestas	1	3	2.21	0.89
			ITEM 8f Tener amigos	1	3	2.47	0.73
		AREA AUTOCUIDADO	ITEM 8b Vestirse	1	3	1.96	0.83
			ITEM 8c Bañarse	1	3	2.36	0.76
		AREA AUTO-SUFICIENCIA	ITEM 8d Estudiar	1	3	2.27	0.84
			ITEM 8e Trabajar	1	3	1.57	0.82
CONDUCTUAL	ITEM 4 ¿Te sentarías a un lado de un niño o niña que no puede caminar, como Erika?	1	3	2.14	0.85		
	ITEM 6 ¿Le ayudarías a terminar su tarea a un niño o niña que aprende muy lento, le cuesta trabajo poner atención a su maestra y se le olvidan las cosas, como a Jessi con discapacidad intelectual?	1	3	1.94	0.79		
	ITEM 9 Toño (Sin discapacidad) ITEM 10 Dalia (Discapacidad visual) ITEM 11 Claudia (Discapacidad auditiva) ITEM 12 Jessi (Discapacidad intelectual) ITEM 13 Héctor (Discapacidad múltiple) ITEM 14 Erika (Discapacidad motriz) ITEM 15 Darío (Autismo)	CONVIVIR Jugarías con...	1	2	1.93	0.25	
			1	2	1.82	0.38	
			1	2	1.53	0.50	
			1	2	1.62	0.48	
			1	2	1.63	0.48	
			1	2	1.76	0.43	
			1	2	1.62	0.48	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada (2016).

En cuanto al segundo objetivo, referente a la actitud hacia las personas con discapacidad de parte de los niños y niñas participantes de la muestra total Gráfica 1, los resultados obtenidos indican que, en general, presentan una actitud neutra 36%, *Media*= 1.83; *DE*= 0.7; el puntaje más bajo obtenido fue de 1.0 y el más alto fue de 3.0. En los porcentajes se observa una actitud más positiva en las áreas afectiva y cognitiva 38% y 35%,

respectivamente, mientras que la conductual presenta los porcentajes más bajos. Es decir, que, aunque los sujetos tengan sentimientos o pensamientos favorables hacia las personas con discapacidad esto no garantiza una convivencia efectiva.

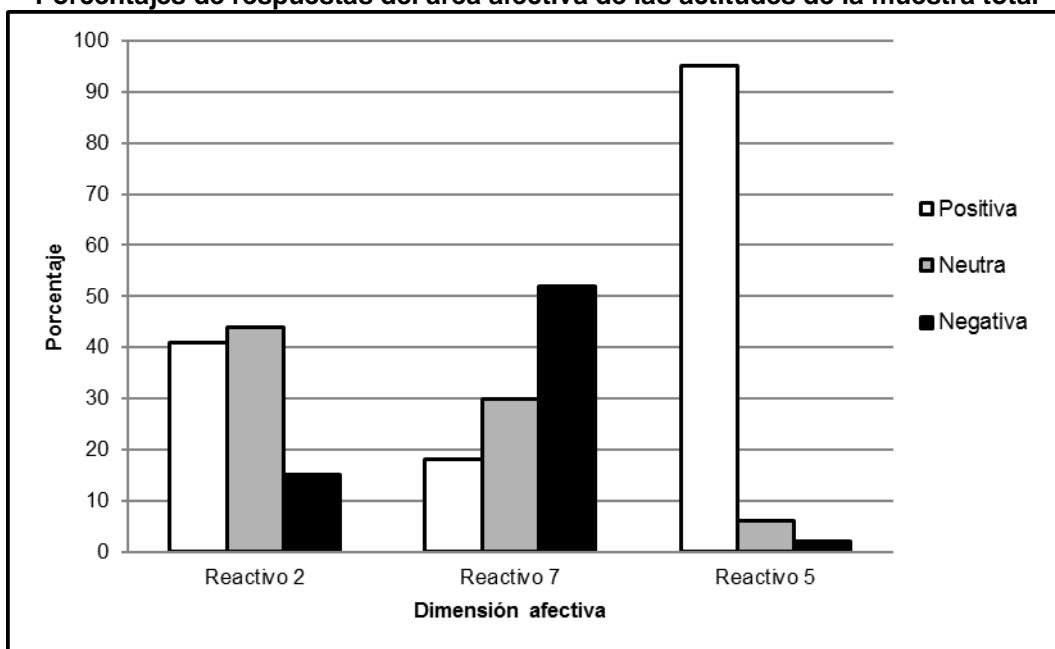
Gráfica 1
Porcentajes de respuestas en las dimensiones de las actitudes hacia la discapacidad de la muestra total



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada (2016).

Al examinar cada uno de los reactivos del área afectiva, respecto a realizar un trabajo escolar con un niño o niña con discapacidad *reactivo 2*, la muestra reporta una actitud neutra *Media= 2.02; DE= 0.8; Gráfica 2*. No obstante, el 52% presenta una emociones o sentimientos que generan una actitud negativa sí una de las personas que vive en su casa tuviera una discapacidad *reactivo 7; Media=1.61; DE= 0.8*. En cuanto a la forma en que se sentirían sí se encontraran en un lugar con personas con discapacidad, la muestra total reporta sentimientos positivos *Media= 2.98; DE=0.8; reactivo 5*, lo que puede ser un indicador favorable para la integración de compañeros con discapacidad en el aula ya que los sentimientos y emociones pueden ser más favorables hacia ellos por no ser parte de su círculo familiar.

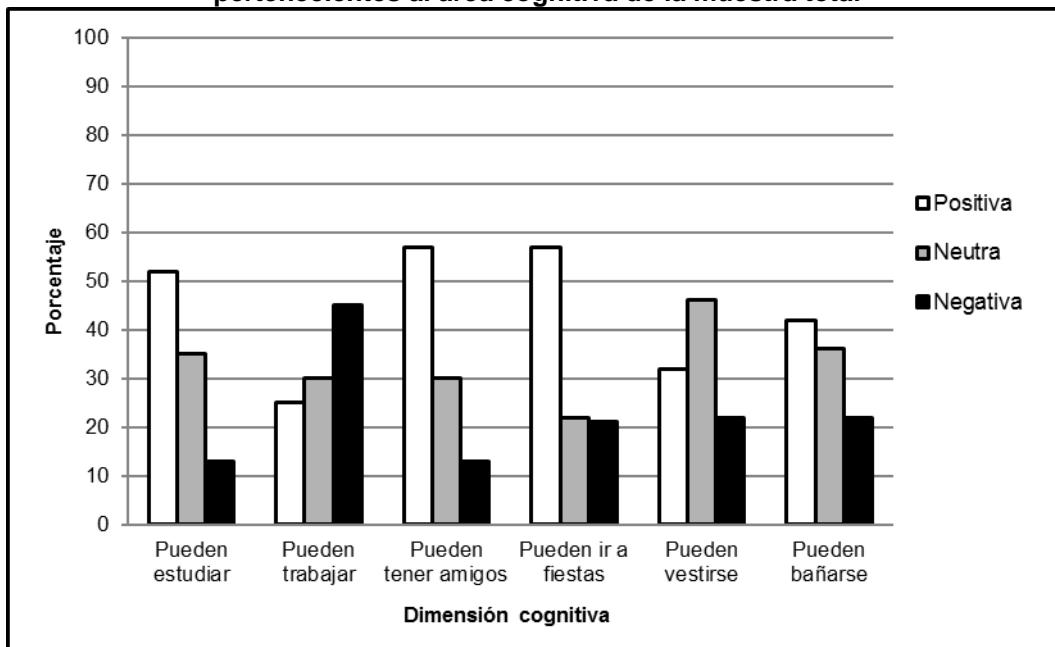
Gráfica 2
Porcentajes de respuestas del área afectiva de las actitudes de la muestra total



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada (2016).

Por otro lado, en la dimensión cognitiva la mayoría de los sujetos muestra una actitud neutra 41%; *Media= 2.17; DE= 0.8*; Gráfica 3. Con respecto a la pregunta de si creen que un niño o niña con discapacidad puede estudiar en una escuela igual a la que asisten las personas participantes reactivo 1, el 45% de la muestra presenta una actitud positiva *Media= 2.39; DE= 0.7*. En el reactivo 8 se podrá distinguir que, en la sub-área de autosuficiencia, 52% de los estudiantes encuestados, admite que una persona con discapacidad puede estudiar reactivo 8d; *Media= 2.27; DE= 0.8*. Sin embargo, solo el 25% muestra una actitud positiva al estimar que una persona con discapacidad puede trabajar reactivo 8e; *Media= 1.57; DE= 0.8*. En el componente de autocuidado se muestran puntajes que indican una actitud neutra, al creer el 32% que las personas con discapacidad pueden realizar actividades como vestirse y 42% bañarse, lo que corresponde a los reactivos 8b y 8c *Media= 1.96; DE= 0.8; Media= 2.36; DE= 0.7*.

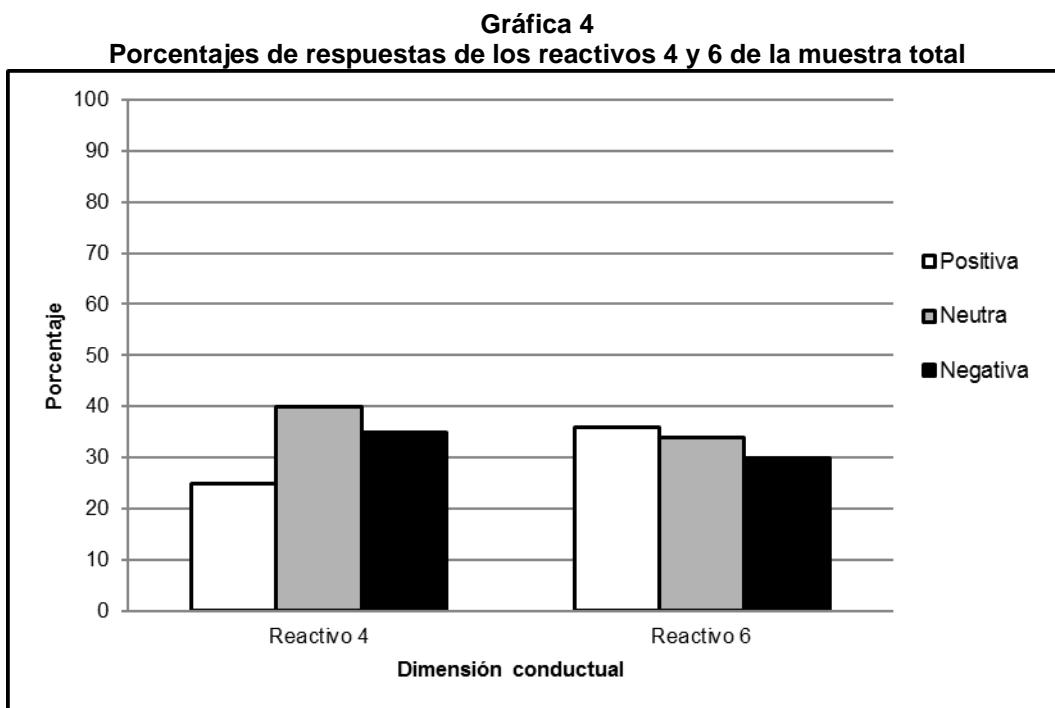
Gráfica 3
Porcentajes de respuestas de las sub-áreas social, autocuidado y autosuficiencia pertenecientes al área cognitiva de la muestra total



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada (2016).

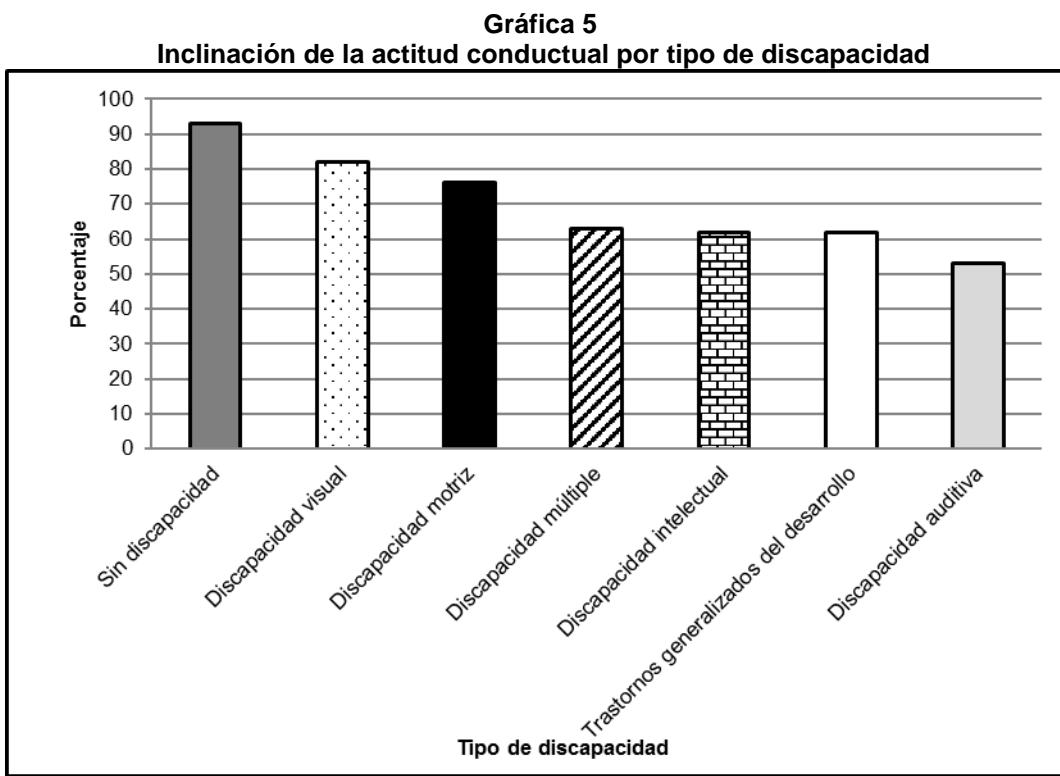
En la dimensión conductual, tal como mostró anteriormente en la Gráfica 1, el 22% de los sujetos muestra una actitud y una predisposición de tipo positivo⁴ a actuar con personas con discapacidad *Media= 1.77; DE= 0.8*. Al preguntarles sí se sentarían junto a un niño o niña con discapacidad -reactivo 4-, la mayoría muestra una actitud neutra *Media= 2.14; DE= 0.8*. En cuanto a ayudar a un compañero o compañera con discapacidad, la muestra total indica una actitud neutra *Media= 1.94; DE= 0.7* los porcentajes de estos dos reactivos se pueden observar en la Gráfica 4. Estas actitudes neutras son muy importantes porque pueden modificarse a una valencia positiva mediante programas de cambio, los cuales se mencionan más a detalle en el apartado de conclusiones.

⁴ Este resultado se obtuvo calculando las puntuaciones de los nueve reactivos que conformaron la dimensión conductual.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada (2016).

En la Gráfica 5 se indican los resultados relacionados con la inclinación por convivir con determinadas personas con tipos específicos de discapacidad. En esta parte del instrumento, las opciones de respuesta eran dicotómicas por lo que la puntuación más baja fue de 1 y la más alta de 2. Se indagó con quiénes de los personajes presentados en el video jugarían; el 93% de la muestra señala al personaje que no tiene ninguna discapacidad *Media= 1.93; DE= .2.* En orden descendente, el 82% jugaría con la persona con discapacidad visual *Media= 1.82; DE= 0.3,* el 76% jugaría con la persona con discapacidad motriz *Media= 1.76; DE= 0.4,* después 63% con discapacidad múltiple *Media= 1.63; DE= 0.4,* le siguen la discapacidad intelectual y trastornos generalizados del desarrollo con un 62% *Media= 1.62; DE=0.4;* *Media= 1.62; DE= 0.4* y por último, la discapacidad auditiva con un 53% *Media= 1.53; DE= 0.50.*



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada (2016).

En relación con el tercer objetivo, se puede mencionar que el 55% de los estudiantes asistía a una ERCA y 45% asistía a ERSA. Del total de participantes, 22% estudiaba con compañeros o compañeras con discapacidad dentro de su aula. En la tabla 3 se podrá apreciar que las medias de los puntajes de las personas que asisten a las ERCA obtienen puntajes consistentemente más altos que los que asisten a las ERSA, con excepción de los reactivos 8c y 8d, los cuales pertenecen a las subescalas de autocuidado y autoeficiencia respectivamente, y en el reactivo 9, niño con quien preferirían jugar -todos los niños de las ERSA prefieren al niño sin discapacidad-.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de cada ítem del Cuestionario de actitudes hacia la discapacidad de ERCA y ERSA

DIMENSIÓN	REACTIVOS	ESCUELAS INTEGRADORAS				ESCUELAS NO INTEGRADORAS					
		MIN	MA X	MEDI A	DE	MIN	MA X	MEDI A	DE		
AFECTIVA	ITEM 2	1	3	2.40	0.70	1	3	1.55	0.78		
	ITEM 5	1	3	2.26	0.80	1	3	1.62	0.80		
	ITEM 7	1	3	2.00	0.85	1	3	1.35	0.62		
COGNITIVA	ITEM 1	1	3	2.68	0.58	1	3	2.02	0.86		
	ITEM 3	1	3	2.36	0.72	1	3	2.00	0.87		
	ITEM 8	AREA SOCIAL	ITEM 8a	1	3	2.52	0.67	1	3	1.83	0.98
		ITEM AUTO-CUIDADO	ITEM 8f	1	3	2.48	0.67	1	3	2.45	0.81
		ITEM 8b	ITEM 8c	1	3	2.14	0.75	1	3	1.73	0.87
		ITEM 8d	ITEM 8e	1	3	2.22	0.76	1	3	2.52	0.71
		ITEM 8c	ITEM 8d	1	3	2.18	0.87	1	3	2.37	0.80
	ITEM 4	1	3	2.54	0.67	1	3	1.65	0.80		
	ITEM 6	1	3	2.08	0.77	1	3	1.78	0.80		
CONDUCTUAL	CONVIVIR	ITEM 9	ITEM 10	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 14	ITEM 15	ITEM 15		
		1	2	1.88	0.32	1	2	2.00	0.00		
		1	2	1.86	0.35	1	2	1.77	0.42		
		1	2	1.62	0.49	1	2	1.43	0.50		
		1	2	1.68	0.47	1	2	1.55	0.50		
		1	2	1.64	0.48	1	2	1.63	0.49		
		1	2	1.82	0.38	1	2	1.67	0.47		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada (2016).

Al aplicar la prueba de Kruskal Wallis, se encontró que quienes asisten a ERCA presentan una actitud significativamente más positiva que quienes asisten a ERSA. A la vez, se hallaron diferencias significativas en la actitud de los estudiantes que convivían con un compañero o compañera con discapacidad en el aula que quienes no lo hacían.

Se encontró que quienes han tenido contacto con personas con discapacidad tienen puntajes significativamente más altos que quienes no lo han tenido, lo que se aprecia en la Tabla 4. Si bien, en cuanto al indicador de frecuencia del contacto, no existe una diferencia significativa, se encontró que la razón más común de contacto es de tipo escolar. El análisis indica que los sujetos que tienen un contacto escolar con personas con discapacidad tienen una actitud significativamente más positiva.

Por otro lado, aunque exista una actitud más positiva a nivel de primaria que a nivel de preescolar, estas discrepancias no son estadísticamente significativas. Y finalmente, no se detectaron diferencias significativas en actitud en función de las variables edad y género.

Tabla 4
Resultados de la prueba Kruskal Wallis. Elaboración propia

CATEGORIA		N	MEDIA	KRUSKAL WALLIS (SIG)
Tipo de escuela a la que asisten (integradora o no integradora)	Asiste a Escuela Integradora	50	57.59	0.000
	Asiste a escuela no integradora	40	30.39	
Compañero con discapacidad en el aula	Si hay un compañero dentro de su aula con discapacidad	27	55.74	0.000
	No hay compañero con discapacidad dentro de su aula	63	21.61	
Contacto personas con discapacidad	Han tenido algún tipo de contacto	32	61.58	0.000
	No han tenido contacto	58	36.63	
Frecuencia del contacto	Diario	13	54.23	0.064
	Frecuente	11	48.77	
	Ocasional	5	68.30	
	Ya no tiene contacto	3	48.50	
Razón del contacto	Familiar	11	9.91	0.000
	Escolar	18	23.64	
	Amistad	3	9.33	
	Otras razones no especificadas	3	22.50	
Edad	5 años	28	39.25	0.200
	6 años	43	49.59	
	7 años	19	45.45	
Género	Mujeres	50	44.54	0.731
	Hombres	40	46.27	
Nivel escolar	Preescolar	40	44.65	0.761
	Primaria	50	46.18	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recolectada (2016).

5. Discusión y conclusiones

Uno de los propósitos de esta investigación fue conocer las actitudes hacia la discapacidad por parte de niños y niñas de escuelas regulares con apoyo de Educación Especial y estudiantes con NEE asociadas a discapacidad -ERCA- y escuelas sin apoyo de Educación Especial ni estudiantes con NEE asociadas a discapacidad -ERSA-. Se encontró que quienes asisten a ERCA, presentan una actitud más positiva hacia estas personas que quienes asisten a RSA. Este resultado es muy importante porque puede servir de

argumento para sensibilizar a los padres y madres de estudiantes con discapacidad, en cuanto a enviar a las ERCA a sus hijos e hijas. La población estudiantil sin discapacidad aprende a aceptar a sus compañeros y compañeras con discapacidad y a mostrar actitudes positivas. Lo mismo puede mencionarse en cuanto a los padres y madres de niños y niñas sin discapacidad ya que, de acuerdo con los datos de la investigación, a la mayoría de sus hijos o hijas no les representa problema convivir con personas con discapacidad dentro de su escuela o aula.

Los resultados obtenidos son consistentes con lo encontrado de forma previa por Alcedo, *et al.* (2013), Moreno *et al.* (2006), Muratori *et al.* (2010) y Valsera *et al.*, (2008), quienes señalan que el contacto con personas con discapacidad influye sobre las actitudes que se desarrollan hacia ellas, ya que quienes señalan tener contacto presentan actitudes más positivas que los que indican no tenerlo. A la vez, se comprobó que el tipo de discapacidad de las personas con quienes conviven y la frecuencia de dicho contacto no generan discrepancias estadísticamente significativas. Por lo que es posible afirmar que dos variables que inciden de forma clave son: que el contacto sea de tipo escolar y que se realice con personas diversas, esto en función de que no hay diferencias significativas en la actitud de acuerdo con el tipo discapacidad, lo que enfatiza la importancia de que los grupos sean heterogéneos, esto es, que en las escuelas no esté presente solamente un tipo de discapacidad.

Las personas con discapacidad con quienes existe mayor tendencia a convivir son las que presentan discapacidad visual y motriz, las cuales corresponden a las discapacidades más frecuentes de la población con discapacidad en México (Conapred, 2010). A la vez, la persona con quien menos prefieren relacionarse es con la que presenta una discapacidad auditiva, una de las limitaciones menos frecuentes en el país (Conapred, 2010).

Un dato interesante y al mismo tiempo preocupante, obtenido en la sub-área de convivencia, es el que indica una predisposición conductual mayor a evitar relacionarse con niños y niñas con discapacidad. Lo anterior destaca la importancia de los programas de cambio de actitud en la infancia. Delgado (2015), mediante un estudio bibliográfico acerca de las estrategias de cambio de actitudes hacia la discapacidad, señala que estrategias poco complejas como el contacto social y la educación han obtenido resultados favorables, pues efectivamente modifican actitudes negativas hacia la diversidad y las diferencias.

Otros resultados de la presente investigación indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en la actitud de niños y niñas, lo cual no concuerda con lo

encontrado por Muratori *et al.*, (2010) y Valsera *et al.*, (2008), quienes señalan que el sexo femenino tiene actitudes más positivas que el masculino. En relación con la edad, tampoco se encontraron discrepancias significativas, lo que posiblemente se deba a poca diferencia de edades de la muestra del estudio y coincide con lo detectado por Aguado, Alcedo y Arias (2008) quienes trabajaron con estudiantes de entre 8 y 10 años de edad y con Muratori *et al.*, (2010) quienes elaboraron un estudio con adolescentes de nivel medio superior en edades de entre 16 y 19 años de edad.

Los resultados de esta investigación constituyen argumentos favorables hacia la implementación de planes de integración en las escuelas, a fin de promover la aceptación y atención a las diferencias, principalmente en las primeras etapas escolares, ya que estas constituyen momentos clave para la socialización.

Es muy importante que se realicen más estudios relacionados con el tema de las actitudes de estudiantes hacia sus compañeros y compañeras con discapacidad, estudios que brinden aportes teóricos y otros que propongan líneas de acción eficaces para lograr una plena integración social de las personas con discapacidad.

A manera de cierre, se exponen las principales conclusiones derivadas de esta investigación:

1. En general, los niños y las niñas de preescolar y primaria tienen una actitud neutra hacia las personas con discapacidad.
2. Los niños y las niñas que asisten a las ERCA muestran una actitud significativamente más positiva hacia las personas con discapacidad que aquellos quienes asisten a las ERSA.
3. Los niños y las niñas que tienen contacto con personas con discapacidad tienen una actitud hacia las personas con discapacidad significativamente más positiva que quienes no tienen dicho contacto.

Antes de finalizar, es importante mencionar las limitaciones que se encontraron en este estudio, las cuales fueron las siguientes:

- a) Fue complicado partir de un modelo teórico delimitado. Actualmente existen discrepancias para conceptualizar los términos de discapacidad y necesidades educativas especiales, integración e inclusión educativa, lo que puede generar confusión.

- b) Hubiese sido enriquecedor contar con mayor cantidad de material teórico y antecedentes relacionados con el tema en edades tempranas. Existen diferentes investigaciones que se centran en mayores edades y niveles escolares, pero son muy escasas las que analizan este tema en poblaciones con las características de la muestra del presente estudio.
- c) Fue complejo encontrar un instrumento de medición aplicable a niños y niñas de nacionalidad mexicana de entre 5 y 7 años, lo cual dio pauta a que se creara un instrumento específico para esta etapa.
- d) Por último, hay que resaltar que los resultados obtenidos son una descripción del fenómeno en un momento y lugar determinados, por lo que la información recabada debe ser utilizada de forma prudente.

6. Referencias

- Aguado, Antonio, Alcedo, María y Arias, Benito. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704.
- Aguado, Antonio, Flórez, María y Alcedo, María. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Alcedo, María, Gómez, Laura, Aguado, Antonio, Arias, Benito y González, Rosalía. (2013). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 12(2), 493- 504.
- Barradas, María. (2014). Concepto y clasificación de la discapacidad desde diferentes enfoques. En María Barradas, *Educación superior inclusiva en México. Una verdad a medias* (pp. 13-20). Estados Unidos: Palibrio.
- Blanco, Rosa. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe* (Nº 48). Chile: UNESCO.
- Briñol, Pablo, Falces, Carlos y Becerra, Alberto. (2007). Actitudes. En Francisco Morales, Miguel Moya, Elena Gaviria e Isabel Cuadrado, *Psicología social* (pp. 457- 459). España: Mc Graw Hill.
- Buxarrais, Ma. (s.f). *Educar para la solidaridad*. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/boletin8.htm>
- Cabezas, Diana. (2002). *La educación emocional y los alumnos con necesidades educativas especiales*. Recuperado de <http://www.pasoapaso.com.ve/index.php/temas/desarrollo-emocional-y-social/item/445-la-educaci%C3%B3n-emocional-y-los-alumnos-con-necesidades-educativas-especiales-2da-parte>

Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación (Conapred). (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. México: Conapred.

Delgado, Jesús. (2015). Estrategias psicosociales para el cambio de actitud hacia personas discriminadas por discapacidad o trastorno mental. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 27-39. Recuperado de <http://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/178>

Ely, Lesley y Dunbar, Polly. (2005). *Cuidando a Louis*. [Versión digital pdf]. Recuperado de <http://www.andalicante.org/enlaces/cuentos-discapacidad/cuento-inclusivo-cuidando-a-louis.pdf>

Galván, Jeanette. (10 de diciembre, 2015) *Un día en la escuela* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=QnUNw5BD_84&feature=share

García, Ismael y Romero, Silvia. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. México: CENEJUS-UASLP.

García, Ismael, Romero, Silvia y Fletcher, Todd. (2014). Special education today in Mexico. (Vol. 28). En Anthony Rotatori, Jeffrey Bakken, Sandra Burkhardt, Festus Obiakor y Umesh Sharma (Eds.), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe. Advances in Special Education* (Vol. 28; pp. 61-89). Estados Unidos: Emerald book.

Govea, Lidia. (2011). Influencia de la Lectura Extensiva en la Actitud y Comprensión Crítica de Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera. *Docencia Universitaria*, 12(2), 29-69. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_Vol12_n2_2011/9_art_2_influencia_lidia_govea.pdf

Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2006). Recolección de los datos cuantitativos. En Roberto Hernández, Carlos Fernández, y Pilar Baptista, *Metodología de la investigación* (pp. 244- 245). México: Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2013). *Las personas con discapacidad en México: una visión al 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Martínez, Luz. (s.f.). *Por preguntar que no quede ni más ni menos. La discapacidad explicada a los niños y a las niñas* (Cuadernos de Educación en Valores 4). Madrid: Educación en valores.

Mella, Sandra y González, Luis. (s.f.). Actitudes de los estudiantes de la salud de la Universidad de Chile hacia las personas con discapacidad. *Revista Terapia Ocupacional*, (7). doi: 10.5354/0717-5346.2007.42. Recuperado de <http://www.revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewFile/42/51>

Metz, Kelly, Chambers, Alex y Fletcher, Todd. (2013). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 63-76. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art4.pdf>

- Moreno, Javier, Rodríguez, Isabel, Saldaña, David y Aguilera, Antonio. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, (40/5), 1- 12.
- Muratori, Marcela, Guntín, Carolina y Delfino, Gisela. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad: un estudio con alumnos del polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense, *Revista de Psicología*, 6(12), 39-56. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/actitudes-adolescentes-haciapersonasdiscapacidad.pdf>
- Nowicki, Elizabeth. (2006) A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 50(5), 335-348.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2010). *Clasificaciones y definiciones del SIRIED. Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. SIRIED. Santiago de Chile: RIL.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: OMS. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf página 34
- Palacios, Agustina. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Cinca.
- Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, PIEE. (2014). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: SEP.
- Romero, Rosalinda y Lauretti, Paola. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33). http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200019
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2015). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2014- 2015*. México: SEP. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_14_15.pdf
- Siperstein, Gary, Norins, Jennifer, Corbin, Stephen y Shriner, Timothy. (2003). *Estudio multinacional de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual*. Resultados Generales y Llamada a la acción (Informe del Comité de Olimpiadas Especiales). Washinton/Boston: Especial Olimpics/ Center for Social Development and Education.
- Suriá, Raquel. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 197-216.
- Tomasevski, Katarina (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación* (Cuadernos pedagógicos). San José: IIDH.

Valsera, Rocío, López, Víctor y Ruiz, María. (2008). *Las actitudes hacia las personas con discapacidad y su influencia en situaciones de vulnerabilidad social*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Estudiantes de Terapia Ocupacional, España. Recuperado de <http://www.revistatog.com/suplemento3.pdf>

Verdugo, Miguel. (2014). La educación especial y la integración educativa. En Miguel Verdugo, *De la segregación a la inclusión escolar* (pp. 6-8). España: Universidad de Salamanca.