

Explorando Miradas Estudiantiles Hacia La Inclusión: Sentidos Y Experiencias Con
Compañeros Con Discapacidad En La Escuela.

María Fernanda Díaz

Universidad Santo Tomas

Maestría en Educación

Docentes:

Humberto Sánchez.

Sabas Bustamante.

Bogotá D.C, Colombia

Diciembre del 2025

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1. Contexto y lugar de indagación.	5
1.2. Descripción de la problemática – Pregunta del problema	7
1.3. Objetivos	9
1.4. Antecedentes.	10
1.5. Justificación.	15
CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS	17
2.1. Concepto general de percepción	17
2.2. Percepción como construcción subjetiva y social	19
2.3. Percepción situada y ecológica	22
2.4. Mediación cultural en la percepción	24
2.5. Factores socioculturales que influyen las percepciones.	25
2.6. Síntesis integradora.	27
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	30
3.1. Tipo y enfoque de investigación.	30
3.2 Descripción del diseño.	31
3.2.1. Población y muestra.	32
3.2.2. Técnicas de recolección de datos.	33
3.2.3. Fases de ejecución.	36
3.3. Justificación del Diseño.	40
3.4. Análisis de la información	41
CAPÍTULO 4. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	42
4.1. Sistematización.	42
4.2. Presentación y análisis de resultados.	43
4.2.1. Dimensión conceptual: ideas, significados y formas de nombrar la discapacidad	43
4.2.2. Dimensión emocional: afectos hacia la convivencia inclusiva	46
4.2.3. Dimensión actitudinal: disposiciones y acciones frente a la convivencia.	48
4.2.4. Dimensión social: discursos, interacciones y clima escolar	51
4.2.5. Interpretación global: sentidos que organizan la percepción	54
4.3. Tensiones y significados que predominan	57
4.4. Ejes de acción para el fortalecimiento de la convivencia inclusiva	60
CONCLUSIONES	64
REFERENCIAS	68
ANEXOS	74
Anexo 1: Carta de consentimiento informado para acudientes.	74
Anexo 2. Asentimiento informado para estudiantes	75
Anexo 3. Carta de autorización institucional.	75

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, entendida como el derecho que tienen todos los estudiantes a participar de los procesos educativos, es un principio fundamental de las políticas educativas nacionales e internacionales. En Colombia, normativas como la Ley 115 de 1994, la Ley 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 2216 de 2022 reconocen la obligación del sistema educativo colombiano de eliminar barreras, garantizar ajustes razonables y promover la equidad en el aprendizaje. Sin embargo, a pesar de los avances legislativos, la inclusión sigue enfrentando grandes retos en su práctica cotidiana.

La Institución Educativa Distrital Jaime Hernando Garzón Forero, ubicada en la localidad de Kennedy en Bogotá, es un escenario relevante para comprender estos desafíos, ya que cuenta con dos o tres estudiantes con discapacidad en cada aula. Aunque la institución implementa proyectos de desarrollo socioemocional y estrategias pedagógicas que se basan en el trabajo cooperativo, son evidentes tensiones que persisten en las interacciones entre estudiantes con y sin discapacidad (PcD), principalmente en los grados sexto y séptimo. Los docentes observan que, a pesar de compartir actividades, muchos grupos evidencian desmotivación, malentendidos respecto a los ajustes razonables y actitudes de distanciamiento o exclusión hacia los compañeros con discapacidad.

Estas dinámicas reflejan un fenómeno muy señalado en la literatura: la inclusión no depende únicamente de políticas y estrategias pedagógicas, sino que se construye en las percepciones, actitudes y significados que se generan entre los estudiantes. Las investigaciones recientes destacan que las representaciones sociales, los prejuicios aprendidos, las oportunidades de contacto significativo y la calidad del ambiente escolar influyen directamente en la forma en que los estudiantes interpretan la discapacidad (Lin et al., 2022; Jiménez Rodríguez, 2018; Ávila & Pérez, 2023). Comprender estos significados resulta

fundamental para identificar las condiciones que favorecen o dificultan la participación plena de todos los estudiantes en el aula.

En este marco, surge la presente investigación, que tiene como propósito explorar cómo los estudiantes de sexto y séptimo grado perciben su relación con compañeros con discapacidad dentro del aula inclusiva. El estudio parte de la premisa de que las percepciones, más que solo opiniones individuales, son construcciones sociales que surgen de la interacción con los pares, las experiencias cotidianas, los discursos familiares y las prácticas institucionales. Analizar cómo los estudiantes nombran, sienten, interpretan y actúan frente a la discapacidad permite acceder a un nivel profundo de comprensión sobre la convivencia escolar y sobre las oportunidades reales de inclusión.

El estudio se sustenta en un enfoque cualitativo, apoyado en el análisis interpretativo de las respuestas de los estudiantes que se obtuvieron por medio de un cuestionario aplicado a 70 estudiantes. Este enfoque permite reconocer patrones de sentido en cuatro dimensiones (conceptual, actitudinal, emocional y social) y realizar una triangulación interna entre sus discursos. Los hallazgos muestran que la percepción sobre la discapacidad es un campo en transición, atravesado por tensiones entre normalización y diferenciación, empatía y etiquetamiento, cercanía y distancia. Estas tensiones además de influir en las emociones y comportamientos de los estudiantes, ponen en evidencia inconsistencias entre el discurso inclusivo de la institución y las prácticas que ocurren en el aula.

Al identificar estos significados y sus efectos en la convivencia, la investigación ofrece una comprensión profunda del lugar que ocupan las PcD en el imaginario escolar y propone rutas de acción que permitan avanzar hacia un ambiente equitativo, respetuoso y verdaderamente inclusivo. La introducción, por tanto, invita a situar la inclusión más allá del

cumplimiento normativo y a comprenderla como una construcción cotidiana que requiere lectura crítica, participación activa y transformación colectiva.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Contexto y lugar de indagación.

La Institución Educativa Distrital Jaime Hernando Garzón Forero, ubicada en la localidad de Kennedy, en Bogotá, presta el servicio educativo a 1.343 estudiantes, desde el grado de transición hasta grado undécimo. De ellos, 124 están en sexto y 120 cursan séptimo. Actualmente, ocho estudiantes de sexto y séptimo hacen parte de la población con discapacidad (PcD). En sexto grado, cada uno de los cursos cuenta con un estudiante con discapacidad psicosocial, e incluye un estudiante con discapacidad intelectual. En séptimo grado, cada grupo cuenta con un estudiante con discapacidad intelectual y otro con discapacidad psicosocial.

La institución dispone de un profesional en psicopedagogía que brinda orientación a los docentes respecto a las estrategias de clase y el diseño de ajustes razonables para los estudiantes con PcD. Sin embargo, la responsabilidad del proceso pedagógico y de acompañamiento integral de todos los estudiantes es principalmente de los docentes que comparten el aula.

A partir del objetivo del colegio “que todos los estudiantes aprendan” se entiende que la institución busca garantizar la inclusión y la equidad educativa, promoviendo que cada estudiante, sin importar sus capacidades o dificultades, reciba el acompañamiento que le posibilite alcanzar su máximo desarrollo y alcanzar las metas académicas y sociales, éste objetivo requiere de generar una cultura escolar que fomente altas expectativas para todos, sin distinción, promueva un aprendizaje significativo y desarrolle las competencias necesarias

para que los estudiantes fuera del colegio tengan la habilidad de seguir aprendiendo autónomamente y desenvolverse mitigando los obstáculos a lo largo de su vida.

En concordancia, el colegio implementa un programa para el desarrollo socioemocional, llamado "Navegar Seguro" diseñado para los estudiantes, que busca promover el desarrollo de habilidades socioemocionales. En éste programa se reconocen doce habilidades establecidas en el marco socioemocional institucional, que si bien los estudiantes logran identificar, definir y ejemplificar estas habilidades de forma conceptual, a los ojos de los docentes, su aplicación en la vida escolar parece ser limitada, especialmente cuando interactúan con sus compañeros con discapacidad.

Como parte de su enfoque pedagógico la institución promueve que el desarrollo de las diferentes clases se realice conformando grupos de trabajo cooperativo, integrados cada uno por cuatro estudiantes, es usual que en cada aula se encuentren de 10 a 11 grupos cooperativos en los que se incluyen los estudiantes PcD, lo que implica una comunicación continua entre los compañeros que integran cada grupo. Es evidente para los docentes que los grupos cooperativos que incluyen estudiantes PcD muestran desmotivación, ya que, en ocasiones, suponen que ellos deben desarrollar el trabajo del compañero.

En este contexto, resulta fundamental explorar cómo los estudiantes de sexto y séptimo grado perciben y experimentan su relación con compañeros con discapacidad. Se busca identificar las experiencias, sentimientos y actitudes que inciden en las interacciones dentro del salón de clases, con el fin de reflexionar cómo la convivencia escolar favorece o dificulta el fortalecimiento de un entorno educativo verdaderamente inclusivo y respetuoso.

1.2. Descripción de la problemática – Pregunta del problema

Reconocer la presencia de estudiantes con discapacidad (PcD) en el aula tiene grandes implicaciones en el quehacer del docente y su desarrollo pedagógico, ya que le exige la modificación de su enseñanza incluyendo un pensamiento más inclusivo, el uso de estrategias didácticas diversas y una planeación que garantice el acceso equitativo al aprendizaje para todos y todas las estudiantes.

Atender diferentes formas de aprendizaje requiere que los docentes se comprometan con el uso de metodologías que promuevan que los estudiantes participen, colaboren con otros y apliquen los conocimientos en forma de práctica. Además es necesario que el docente se comprometa con la adaptación curricular y el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de todos y todas, incluidos los estudiantes PcD. Para ello, es necesario que el docente se replantee la enseñanza haciendo hincapié en la accesibilidad, la flexibilidad y la personalización del aprendizaje, a través de estrategias multisensoriales, aprendizaje cooperativo, ajustes en el ritmo de enseñanza, la promoción del trabajo entre pares y la adaptación de las evaluaciones.

Uno de los principales retos como docentes en las aulas inclusivas es la mediación de las relaciones entre estudiantes, ya que, cuando se realizan ajustes curriculares o apoyos específicos para un compañero con discapacidad (PcD), estos ajustes, que son necesarios para garantizar el derecho a la educación, son recibidos continuamente por sus compañeros como privilegios o ventajas que parecen injustas, lo cual genera tensiones, incomodidad o actitudes de exclusión.

En este contexto, la institución emplea el trabajo en grupos cooperativos como una estrategia para fortalecer la convivencia y favorecer la inclusión. Por medio de estas actividades colaborativas, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades

socioemocionales que les permitan reconocer distintas opiniones, generar acciones respetuosas con su entorno (comunidad educativa) y construir relaciones solidarias. Sin embargo, es necesario profundizar en cómo estas estrategias afectan las interacciones reales entre estudiantes con y sin PcD. Puesto que, la inclusión depende de las prácticas del docente, pero también de las percepciones, actitudes y respuestas que los estudiantes manifiestan frente a la diversidad en el aula.

Existe también la idea de que al ser pocos estudiantes PcD no generarían un impacto relevante en las dinámicas de aula, sin embargo, desde la perspectiva de los docentes, esta idea puede reforzar una exclusión indirecta hacia los compañeros PcD, ya que, al ser minoría serían menos determinados o tomados en cuenta para la participación de las diferentes actividades. Y por esto es importante fortalecer las relaciones fraternas entre estudiantes y sus compañeros PcD, puesto que esto permitiría que los estudiantes con discapacidad no solo se sientan parte de una comunidad educativa sino que en realidad pertenezcan a la misma.

Aunque en la institución se han implementado programas orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, son evidentes los obstáculos que persisten en las interacciones diarias entre estudiantes con y sin discapacidad. Ya que, aunque están compartiendo las mismas aulas e incluso los mismos grupos cooperativos, los estudiantes PcD son excluidos por algunos de sus compañeros dentro del aula, Estas situaciones pueden deberse a la falta de conocimiento respecto a lo que es una discapacidad, a representaciones sociales equivocadas a las que los estudiantes acceden directa o indirectamente, como prejuicios aprendidos en otros contextos (casa, calle, etc) o en la misma institución, comentarios de adultos; o a dinámicas de grupo poco inclusivas y que tienden a excluir por que no se ajusta a las características internas del grupo, como por ejemplo su imagen física, hablar diferente, aprender diferente o necesitar más tiempo para realizar una actividad.

En este sentido, se reconoce la importancia por indagar sobre los factores que favorecen o dificultan las relaciones sanas e inclusivas entre estudiantes, teniendo en cuenta que el aula es un lugar primordial para el establecimiento de las interacciones sociales, las cuales se espera que sean ambientes de inclusión y respeto, pero que también pueden ser espacios de exclusión. Comprender estas dinámicas permitirá identificar estrategias pedagógicas que fortalezcan relaciones solidarias y colaborativas, y favorezcan la convivencia escolar más equitativa. Entender cómo ven los estudiantes su relación con compañeros que tienen alguna discapacidad ayuda a descubrir qué piensan, sienten y viven en el día a día dentro del aula. Esto también permite tener un punto de partida cercano a la realidad, que permita diseñar estrategias educativas más acertadas en búsqueda de mejorar la forma en que se relacionan entre ellos y para fortalecer una cultura de inclusión y de respeto en el grupo.

A partir de este panorama, la presente investigación se orienta a responder la siguiente pregunta:

¿Cómo perciben los estudiantes de sexto y séptimo grado del colegio Jaime Garzón su relación con compañeros con discapacidad en el contexto del aula inclusiva?

1.3. Objetivos

Explorar las percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo grado acerca de su relación con compañeros con discapacidad en el aula inclusiva del colegio Jaime Hernando Garzón Forero.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar las percepciones que los estudiantes tienen sobre su relación con compañeros con discapacidad en el aula inclusiva.

Reflexionar sobre la incidencia de las percepciones de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad.

Formular ejes de acción para el fortalecimiento de prácticas de convivencia inclusiva.

1.4. Antecedentes.

Considerando importancia de las relaciones interpersonales en la niñez, las políticas educativas en Colombia promueven la educación inclusiva como un derecho, tal como lo evidencia la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), donde se refuerza el contexto escolar inclusivo, promoviendo la diversidad en la integración académica y social, indicando la atención a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales. Desde 2006, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) pone en práctica la educación inclusiva como un servicio de atención educativa con calidad y equidad, que sea capaz de responder a las necesidades comunes y también a las necesidades específicas de los estudiantes. Después, con la Ley Estatutaria 1618 de 2013 se establecieron las acciones necesarias para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones que todos los demás, promoviendo acciones de inclusión, ajustes razonables, y eliminación de barreras.

En Colombia, la inclusión escolar está reglamentada también por el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 2216 de 2022, los cuales promueven el derecho a una educación de calidad, pertinente y equitativa para niños, niñas y adolescentes con discapacidad y trastornos específicos de aprendizaje. El Decreto 1421 establece la necesidad de garantizar el acceso a la educación inclusiva, la eliminación de barreras y la implementación de un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Por su parte, la Ley 2216 enfoca sus esfuerzos en promover la educación inclusiva para niños con trastornos específicos del aprendizaje desde la primera infancia hasta la educación media.

Desde una perspectiva internacional la Convención de la ONU (2006) sobre los derechos de las personas con discapacidad (PCD) establece el derecho a la educación inclusiva en el Artículo 24, asegurando que las PCD no sean excluidas de la educación en ninguno de los niveles y que reciban el apoyo necesario para su desarrollo académico y social, incluyendo ajustes razonables y la enseñanza en formatos accesibles.

Sin embargo, a pesar de los avances normativos, existen desafíos que persisten en la práctica en el aula inclusiva, entre ellos: el diseño de ajustes razonables curriculares individualizados promovidos por las leyes y acuerdos ya nombrados, la actualización del docente en temas de inclusión y estrategias de acompañamiento especializadas para la integración efectiva de los estudiantes con discapacidad (PcD) en el aula. Así que los marcos normativos además de establecer la inclusión como un principio, también plantean la necesidad de comprender cómo se viven las relaciones en el aula inclusiva.

En el marco de la educación inclusiva, la educación además de garantizar la presencia de todos los estudiantes en el aula, también debe promover la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es por eso, que el contexto inclusivo de la escuela se convierte en el espacio apropiado para estudiar las interacciones y percepciones que se generan entre los estudiantes con y sin discapacidad. Permitiendo comprender cómo se construyen relaciones de apoyo, aceptación o exclusión dentro del grupo.

La educación integradora, dirigida a estudiantes con discapacidad, busca promover la igualdad de oportunidades y facilitar la adaptación de las metodologías educativas para responder a la diversidad de los estudiantes. García y Jutinico (2014) explican que el enfoque de la educación inclusiva pretende fortalecer la educación especial, esperando que mediante la adaptación del sistema educativo y la práctica pedagógica se responda a las características y necesidades de los estudiantes, garantizando también la participación de todos los estudiantes

sin ser discriminados por sus diferencias, y de ésta manera eliminar las barreras que dificultan el derecho a la educación. Investigaciones recientes, como la de Lin et al. (2022), también destacan que un clima escolar inclusivo mejora de forma significativa las actitudes hacia los estudiantes con necesidades especiales, y esas actitudes se fortalecen cuando hay oportunidades de contacto significativo, es decir, un contacto entre compañeros cuya función sea generar un vínculo significativo y enriquecedor con otros, donde todos se sientan valorados y aprendan juntos en un ambiente de respeto e igualdad dentro del aula, gracias a una enseñanza que busca la participación de todos.

Estudios como los de Ainscow (2012) fortalecen la idea de que la educación inclusiva debe centrarse en la participación activa de todos los estudiantes y de esta manera lograr superar las barreras del aprendizaje. Barreras que no son inherentes al estudiantes sino que responden a actitudes de la comunidad educativa, a políticas que no se ajustan de acuerdo a la diversidad de los estudiantes, y a la falta de un sentido de pertenencia de una comunidad para todos los estudiantes. Los estudios evidencian que cuando un estudiante con discapacidad se enfrenta a estas barreras, como actitudes discriminatorias, exclusión social y carencia de apoyo emocional por parte de sus compañeros, afecta negativamente su bienestar, desarrollo personal y rendimiento académico. En esta misma línea, Bernárdez Gómez (2021) concuerda con Ainscow, cuando afirma que la exclusión en la escuela puede generar un bajo desempeño académico, así como sentimientos de soledad, aislamiento y problemas de salud mental como ansiedad y depresión. En particular ella en sus hallazgos resalta la importancia de analizar las formas en que se promueve la empatía en el aula y cómo esta puede contribuir a una mayor inclusión mediante conductas de apoyo y solidaridad entre compañeros, además, resalta la importancia de la participación de las familias y de los docentes como la base en la construcción de una verdadera educación inclusiva.

De acuerdo a este marco legal y pedagógico, la inclusión escolar se convierte en escenario privilegiado para analizar las interacciones y percepciones que se generan entre estudiantes con y sin discapacidad. Aunque la actitud de los estudiantes de primaria hacia la inclusión es generalmente positiva, la interacción puede verse limitada por las representaciones sociales persistentes, un fenómeno analizado en profundidad por autores como Martínez Serrano (2023). Esto se puede evidenciar en el aula durante las clases de cualquier asignatura, donde la falta de adaptaciones en las actividades, sin ser intencional, puede llevar a la exclusión social de los estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, el estudio subraya, al igual que estudios anteriormente nombrados, que la inclusión exitosa en el contexto educativo depende de algo más que solo buenas intenciones, ya que requiere de la creación activa de entornos educativos y lúdicos que fomenten la participación de todos.

En la misma línea, Jiménez Rodríguez (2018) destaca que la percepción de las relaciones interpersonales es una construcción subjetiva que genera barreras y oportunidades para la inclusión. Esta forma de ver las cosas se va formando con base a lo que se vive culturalmente, las emociones y el entorno social. Estos son factores que influyen en la manera en que se dan las relaciones dentro del colegio. En el mismo sentido, Ávila y Pérez (2023) resaltan que una percepción positiva de la relación con compañeros con discapacidad favorece la convivencia escolar, especialmente si los docentes promueven espacios de diálogo, reflexión y colaboración. De Boer, Pijl y Minnaert (2010) también encontraron que las percepciones de los estudiantes están influenciadas por la calidad de las experiencias de contacto y por el apoyo explícito brindado por los docentes, lo que quiere decir que no basta con que los estudiantes compartan el mismo espacio físico en el salón ya que el docente debe fomentar la cooperación entre compañeros, resaltando las fortalezas de cada estudiante, ser ejemplo de respeto e inclusión y establecer normas de convivencia claras que ayuden a prevenir la discriminación o el aislamiento. Además, es fundamental que el docente promueva la inclusión

sin exagerar, sin ser sobreprotector o tratar a los estudiantes con discapacidad como “casos especiales”, porque eso puede generar lástima o alejamiento, y no una inclusión real.

Según el modelo de discapacidad desde una perspectiva psicosocial, la percepción de la discapacidad tiene una fuerte influencia de la calidad de la información disponible. En consecuencia, la falta de información adecuada puede reforzar estereotipos negativos y afectar la percepción de la inclusión, ya que, como señalan Babik y Gardner (2021), “el prejuicio puede resultar de la información incompleta o incorrecta sobre los grupos externos, lo que lleva a la sobregeneralización y la exclusión social” (p. 10). Este planteamiento subraya la importancia de promover conocimientos acertados y experiencias positivas para enfrentar las actitudes negativas y así poder fomentar una inclusión genuina. Y por lo tanto, resalta la percepción de la discapacidad como un fenómeno complejo que también se transforma por medio de experiencias personales y el entorno social.

Por otro lado, es importante reconocer que las percepciones sobre las relaciones con compañeros PcD están mediadas por las habilidades socioemocionales, puesto que éstas permiten reconocer emociones, mostrar empatía y establecer vínculos de apoyo. Según Cejudo et al. (2021), el desarrollo de competencias socioemocionales, como la empatía y la conciencia social, es fundamental para que los niños cultiven percepciones más abiertas y positivas hacia la diferencia. Las competencias socioemocionales en los docentes son un factor clave para el desarrollo de climas educativos inclusivos. Como señalan Lozano et al. (2022), estas competencias “impactan positivamente la relación docente-estudiante, así como en la gestión y clima de aula; a su vez, influyen en los resultados académicos y competencias socioemocionales de los estudiantes”. Entonces, un docente que modela empatía, autorregulación y conciencia social no solo mejora la dinámica del aula, sino que fomenta en los estudiantes actitudes de respeto y apertura hacia la diversidad. Finalmente, la

implementación efectiva de marcos inclusivos en educación, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL), trasciende de una simple adaptación curricular e influye profundamente en la dinámica social del aula. Como señalan Katz y Sugden (2013), “cuando la inclusión se implementa de manera efectiva... los estudiantes típicos... tienen actitudes más positivas hacia la diversidad” (p. 2). Este hallazgo subraya que las metodologías pedagógicas inclusivas no sólo facilitan el acceso académico, sino que actúan como un promotor para la transformación de las percepciones y fomentar un clima escolar que se base en el respeto y de valor a las diferencias, que es el objetivo central de una educación verdaderamente inclusiva.

Con la necesidad de fomentar un ambiente escolar que promueva el desarrollo socioemocional, las investigaciones de los autores revisados muestran que indagar en las percepciones de los estudiantes, se puede realizar combinando metodologías cuantitativas y cualitativas. Entonces, los instrumentos de recolección más usados son los cuestionarios y encuestas, que permiten a autores como De Boer, Pijl y Minnaert (2010) recopilar datos sobre las actitudes e ideas de los estudiantes a través de escalas de valoración, estos datos cuantitativos son útiles para identificar tendencias generales, pero con el fin de obtener una comprensión más profunda, los investigadores recurren a métodos cualitativos como entrevistas y grupos focales, que permite explorar el a mayor profundidad que hay detrás de las respuestas. Lo que permite a autores como Jiménez Rodríguez, M. (2018) examinar las representaciones sociales y los motivos subjetivos que influyen en las percepciones de los estudiantes.

1.5. Justificación.

La presente investigación busca comprender cómo los estudiantes perciben sus relaciones con compañeros con discapacidad, es decir, entender cómo se ven, qué piensan sobre la discapacidad y cómo actúan los estudiantes al relacionarse con sus compañeros con

discapacidad (PcD). A pesar de que las leyes en Colombia han avanzado en el reconocimiento del derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, incluido los PcD (Ley 115 de 1994; MEN, 2013), todavía persisten muchas diferencias entre lo que dice la ley y lo que realmente pasa en el día a día dentro de las aulas.

Entre esas inconsistencias está la poca integración social que tienen muchos estudiantes con discapacidad (PcD) en el aula, ya que, aunque están matriculados en colegios regulares, no logran sentirse parte del grupo ni del ambiente escolar. Los estudios nombrados sobre educación inclusiva destacan que la participación activa de los estudiantes, sin excepción, en el aula es fundamental para promover ambientes de aprendizaje equitativos y respetuosos (Booth & Ainscow, 2011) lo cual se describe como uno de los objetivos principales en las normas para la educación inclusiva que ya se nombraron en los antecedentes, éste objetivo promueve el desarrollo socioemocional, la sana convivencia, el desarrollo personal, el rendimiento académico positivo y una inclusión real.

Estudiar las percepciones que tienen los estudiantes respecto a sus relaciones, es importante, ya que, esas ideas que tienen los estudiantes, son las que determinan la forma en que se relacionan entre ellos y, al final, qué tan buena o mala perciben la relación entre todos los estudiantes, así definen cómo es la convivencia diaria en el colegio. Diversas investigaciones (Ávila et al. 2023; Lin et al., 2022) han demostrado que percepciones negativas o estereotipadas pueden convertirse en barreras que impiden el desarrollo de una cultura inclusiva, afectando el bienestar emocional y el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad.

Desde este contexto ésta investigación es clave porque nos da pistas reales sobre qué aspectos hacen que los estudiantes caractericen o estereotipan a sus compañeros con discapacidad. Entendiendo que estas percepciones no aparecen de la nada, sino que se van

generando a través del tiempo. Se construyen por medio de sus experiencias, sus creencias, las emociones que sienten y todo lo que ven y viven en el colegio y otros entornos a diario.

Además, esta investigación tiene un valor social enorme porque nos ayuda a sacar a la luz las dinámicas en el colegio que pueden promover o limitar la inclusión verdadera. También, tiene un valor pedagógico y práctico, ya que promueve una reflexión sobre estrategias que fortalecen una convivencia escolar empática, respetuosa y que reconoce la diversidad.

Se espera que la información que brinde este trabajo ayude a entender de verdad cómo se conectan la percepción de los chicos, la inclusión en el colegio y las relaciones que tienen entre sí. Se espera que los resultados sirvan como una base para generar estrategias pedagógicas que permitan construir comunidades escolares más justas, equitativas y solidarias. Así, los resultados no solo contribuirán al conocimiento académico sobre dinámicas inclusivas, sino que también generarán una reflexión para la mejora de la convivencia y las relaciones interpersonales en el aula.

CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. Concepto general de percepción

Para orientar este estudio, se adopta la perspectiva de Vargas Melgarejo (1994), quien conceptualiza la percepción como un proceso biocultural, dinámico y socialmente mediado. Desde la perspectiva de Vargas Melgarejo, percibir es un proceso que requiere seleccionar, organizar e interpretar los estímulos de acuerdo a marcos culturales e ideológicos que las personas han aprendido a lo largo de su vida.

Vargas Melgarejo (1994) señala que la percepción depende simultáneamente de las sensaciones corporales y de los significados que culturalmente se han aprendido. Esto implica que la percepción no se puede separar del contexto social en el que ocurre, de los referentes

simbólicos y de los significados que guían la forma de ver al otro. En palabras de la autora, “la percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y las sensaciones involucradas y, por otro lado, de la selección y organización de estos estímulos y sensaciones” (p. 2). En el contexto del aula inclusiva, este planteamiento permite comprender que los estudiantes además de percibir a sus compañeros con discapacidad a partir de los rasgos que son observables, también lo hacen a través de los significados sobre la discapacidad que ya se han construido culturalmente por medio del aprendizaje y de la convivencia.

Asimismo, la percepción es un proceso dinámico que constantemente cambia. Que se constituye mediante la interacción entre el individuo y su entorno, y no se limita a responder a un esquema simple de estímulo–respuesta. “No es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino [...] una serie de procesos en constante interacción” (Vargas Melgarejo, 1994, p. 3). Para este estudio, esto implica reconocer que las percepciones se transforman con la experiencia, las relaciones en el aula, la participación en actividades, el trabajo cooperativo, la construcción de vínculos y el acceso a los discursos sociales que le rodean.

En la misma línea, la autora introduce el concepto de “estructuras significantes” para explicar que las personas organizan sus experiencias perceptuales usando sus marcos culturales que se componen de valores, normas, categorías, entre otros, y que además las cosas que se pueden considerar como relevantes se guían por medio de estas experiencias. Estas estructuras se aprenden y cambian durante la interacción social. Entonces podemos afirmar que, en la escuela, las normas sobre el rendimiento, el comportamiento o la inclusión, funcionan como estructuras que orientan cómo los estudiantes perciben a sus compañeros con discapacidad.

Vargas Melgarejo (1994) plantea que la percepción es un proceso que se construye social e históricamente y se transforma a medida que las personas viven nuevas experiencias, es decir que no se constituye como un proceso neutral. Desde esta perspectiva, explica que “desde el punto de vista del análisis cultural los códigos son sistemas rígidos, de manera que ese término será reemplazado aquí por el de estructuras significantes para hacer referencia a los elementos sobre los que se clasifican las experiencias sensoriales” (p. 4). Entonces, estas estructuras significantes funcionan como marcos culturales que organizan y dan sentido a los estímulos. Por eso, las percepciones de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad se construyen dentro de las dinámicas y significados del contexto escolar, lo que hace necesario analizarlas desde la experiencia concreta del colegio.

A la luz de esta perspectiva, en esta investigación se entiende la percepción como la forma en que los estudiantes seleccionan, organizan e interpretan la presencia y la relación que llevan con sus compañeros con discapacidad, todo esto, en interacción simultánea con las normas, significados y experiencias propias del aula inclusiva.

2.2. Percepción como construcción subjetiva y social

Para comprender cómo los estudiantes de sexto y séptimo grado perciben a sus compañeros con discapacidad en el colegio, es necesario reflexionar sobre la idea de que la percepción es una construcción subjetiva y mediada socialmente. Desde la fenomenología social, Alfred Schutz aporta elementos que permiten comprender cómo las percepciones se forman en la vida cotidiana. Para este autor, percibir es dar sentido a aquello que se experimenta dentro del “mundo de la vida”, lo que él explica es el espacio donde los sujetos actúan con base a sus expectativas y experiencias previas. En este marco, “la realidad significa simplemente relación con nuestra vida emocional y activa; lo que excita y estimula nuestro interés es real” (Schutz, 1970b, p. 252). En el aula, esto significa que los estudiantes además

de percibir la discapacidad como una diferencia física, sensorial o cognitiva, también lo hacen teniendo en cuenta el lugar que esa diferencia ocupa en sus “relevancias cotidianas”, es decir, con quién trabajan, a quién observa más, qué les llama la atención, qué les incomoda, qué les genera cercanía o distancia.

Schutz plantea que actuamos desde una actitud natural, aceptando la estructura del mundo tal y como nos es dada, sin cuestionar: “asumimos la constancia de la estructura del mundo, la constancia de la validez de nuestra experiencia” (Schutz, 1957/1970, como se cita en Dreher, 2011, p. 495). Desde esta interpretación, la discapacidad puede percibirse como una característica estable o definitiva del otro, ésto, si no se presentan experiencias que permitan complejizar esa interpretación, lo que disminuye la posibilidad de reconocer la diversidad de experiencias, capacidades y formas de participación que cada compañero puede demostrar en distintos contextos.

Un elemento central en Schutz es la tipificación, que consiste en clasificar a las personas y situaciones en categorías que simplifican la experiencia. Aunque estas tipificaciones son necesarias para actuar cada día, también pueden limitar la percepción que se construye del otro a etiquetas como “es menos capaz”, “es diferente” o “requiere apoyo”. Como señala Schutz, el conocimiento del mundo se construye mediante “abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones” (Schutz, 1953/1962, como se cita en Dreher, 2011, p. 497). En el aula, estas tipificaciones pueden reforzarse cuando las prácticas escolares resaltan algunas diferencias o cuando los estudiantes interactúan de forma superficial.

Otro concepto clave son los sistemas de relevancia, éstos determinan qué aspectos de una persona se consideran importantes y significativos. Schutz explica que “todos los hechos son desde el principio seleccionados de un contexto universal por las actividades de nuestra mente. Por esta razón, son siempre hechos interpretados” (Schutz, 1953/1962, como se cita en

Dreher, 2011, p. 497). Por lo tanto, un estudiante puede centrar su percepción del compañero en su dificultad motriz, en su forma de comunicarse, en su afinidad para los juegos, dependiendo de sus intereses o del clima social del grupo. Esto significa que la discapacidad puede convertirse en un elemento perceptual central, es decir, un rasgo que se vuelve el punto de referencia desde el cual se interpreta todo sobre el compañero, ya sea por imposición del contexto (relevancias impuestas) o por intereses personales (relevancias intrínsecas).

Estas tipificaciones se transforman en la interacción “cara a cara”, donde el otro puede experimentarse como una totalidad. Schutz sostiene que sólo en la relación directa “el otro puede ser experimentado como una totalidad ininterrumpida” (Schutz, 1945/1962, como se cita en Dreher, 2011, p. 497). En este sentido, las prácticas inclusivas que promueven la convivencia real, en el trabajo colaborativo, el juego, los proyectos compartidos y otros espacios de socialización son fundamentales para ampliar la percepción de los estudiantes sacándola del espacio de los estereotipos.

La perspectiva de Berger y Luckmann (1986) complementa estos planteamientos cuando resalta que la percepción está influenciada por la internalización de significados que se han construido socialmente. La realidad que se percibe es el resultado de un proceso mediante el cual las personas asumen significados colectivos: “la internalización es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado” (p. 2). Esto aplica directamente a la forma en que interpretan los estudiantes a la discapacidad y que está influenciada por los discursos familiares, escolares, comunitarios y mediáticos.

Los autores resaltan que el lenguaje y la denominación organizan la percepción social, es decir que “Cada nombre implica una nomenclatura, que a su vez implica una ubicación social determinada” (Berger & Luckmann, 1986, p. 3). Entonces, en el aula, denominar a

alguien “de inclusión”, “especial” o “con necesidad” define inmediatamente su posición en el grupo y orienta la construcción de las percepciones hacia él.

La realidad social se sostiene mediante el diálogo y la validación mutua: “el vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo” (Berger & Luckmann, 1986, p. 13). Esto explica por qué los comentarios entre compañeros, las bromas, los rumores o incluso los silencios contribuyen a la reproducción de percepciones sobre la discapacidad.

Por último, “las percepciones basadas en la socialización primaria tienden a ser más resistentes al cambio: se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias” (Berger & Luckmann, 1986, p. 4). Sin embargo, la escuela, al ser un espacio de socialización secundario, se puede asumir como un espacio de resocialización, siempre que existan condiciones sociales que validan y sostengan nuevas formas de mirar al otro, ya que “toda realidad requiere una base social para su mantenimiento” (p. 14).

En conjunto, Schutz y Berger & Luckmann permiten comprender que las percepciones estudiantiles sobre la discapacidad se construyen mediante tipificaciones, relevancias, significados internalizados y experiencias cotidianas, y que estas se pueden transformar cuando la interacción y el clima escolar se ponen en conflicto con las interpretaciones previas.

2.3. Percepción situada y ecológica

La perspectiva ecológica de James J. Gibson (1979/2015) complementa esta comprensión cuando resalta que la percepción está anclada al entorno y la acción. Gibson afirma que percibir es mantenerse en contacto con el mundo: “Percibir es un logro del individuo, no una experiencia en el teatro de la conciencia... un mantenerse en contacto con el mundo”

(p. xxiii). Esto quiere decir que las percepciones de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad surgen de la experiencia cuando comparten con ellos en cualquier espacio.

Gibson sostiene que la percepción se basa en la información que el entorno provee, pues “la información disponible en la luz ambiental, la vibración, el contacto y la acción química es inagotable” (1979/2015, p. 51). En el contexto escolar inclusivo, esta información se recibe por medio de los gestos, movimientos, voces, espacios y dinámicas que permiten, o que pueden limitar, las oportunidades de interacción y colaboración entre los estudiantes. Desde esta perspectiva, la percepción se caracteriza por ser profundamente ecológica, ya que se genera gracias a la relación constante entre el organismo, el entorno y la acción. Como señala el autor, “la visión natural depende de los ojos en la cabeza sobre un cuerpo apoyado en el suelo, siendo el cerebro solo el órgano central de un sistema visual completo” (Gibson, 1979/2015, p. xiv), lo que permite entender que los estudiantes, además de, percibir a sus compañeros con discapacidad desde las ideas o juicios previos, también lo hacen a partir de experiencias corporales y situadas, como las que ocurren en el momento del recreo, en el aula de clases, en las actividades grupales, en los desplazamientos dentro del colegio o en cualquier otra dinámica escolar.

Un concepto central es el de “affordances”, que se entiende como las posibilidades de acción que el entorno ofrece. “Las affordances del ambiente son lo que ofrece al animal [...] ya sea para bien o para mal” (p. 119). Gibson aclara que las affordances son propiedades de la relación entre el objeto y el sujeto: “son igualmente un hecho del ambiente y un hecho de comportamiento” (p. 119). En el aula inclusiva, esto significa que la percepción de un compañero con discapacidad depende de las oportunidades reales de interacción que el entorno genera, como participar juntos en una actividad, pedir apoyo, trabajar en parejas, jugar en el recreo, ó colaborar en un proyecto, entre otras. En este sentido, si el ambiente promueve

interacciones positivas, las affordances favorecen percepciones de cercanía. En cambio, si el entorno presenta una clase de manera segregada o que limita la participación de los estudiantes con discapacidad, entonces las affordances refuerzan percepciones de distanciamiento.

Gibson destaca que la percepción es exploratoria y cambia con la experiencia: “la percepción se vuelve más amplia...a medida que el observador explora el ambiente” (p. xxiv). Esto es clave para entender por qué las percepciones pueden transformarse cuando los estudiantes participan en experiencias inclusivas que son continuas.

Por último, Gibson cuestiona la idea de que la percepción sea solo una imagen mental, señalando que “la imagen retinal no es algo que pueda verse” (p. 87). Para él, percibir implica una relación activa con el entorno. Desde esta perspectiva, las percepciones de los estudiantes pueden cambiar recibiendo información sobre la discapacidad, pero que ese cambio se puede dar también a través de la interacción real y situada con sus compañeros.

Entonces, en este estudio, se asumen las ideas de Gibson como una guía para comprender las percepciones como procesos situados, que se construyen en la interacción que tienen los estudiantes con su entorno escolar diariamente. Desde esta perspectiva, la interpretación de las percepciones se hará atendiendo a las affordances presentes en los distintos espacios del colegio y a la manera en que estas configuran formas de cercanía, distancia o reconocimiento dentro del aula inclusiva.

2.4. Mediación cultural en la percepción

Aunque su foco principal no es la percepción, Vygotsky (1978) aporta la idea clave de que la percepción humana está mediada por el lenguaje y las herramientas culturales. Esta

idea es útil para comprender cómo los discursos escolares sobre inclusión dan un nuevo sentido a lo que los estudiantes ven y cómo interpretan eso que están viendo.

Vygotsky afirma que los seres humanos no dependen exclusivamente del estímulo inmediato, pues el lenguaje permite interpretarlo, es decir que, la percepción está ligada a “la unidad de percepción, habla y acción” (pp. 14-15). En el aula inclusiva, esto implica que la forma en que los docentes y los compañeros nombran y explican la discapacidad influye directamente en cómo los estudiantes la perciben.

La internalización transforma lo social en personal, pues “implica la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de operaciones con signos” (Vygotsky, 1978, p. 19). Desde esta perspectiva, las percepciones estudiantiles se forman a partir de los discursos, las prácticas y las experiencias que se comparten dentro del aula.

Por ello, aunque Vygotsky no desarrolla una teoría de la percepción, su aporte permite comprender que ésta siempre está mediada por los significados culturales que circulan en el entorno.

2.5. Factores socioculturales que influyen las percepciones.

Los significados sobre discapacidad se construyen en escenarios concretos de socialización y no surgen de manera aislada. La familia es el primer espacio donde los niños aprenden formas culturalmente situadas de interpretar la diferencia, pues “las familias de los sujetos con discapacidad asumen un papel esencial en el contexto colombiano actual desde la perspectiva de derechos, participación y trabajo conjunto en aras de la inclusión” (Vélez-Latorre & Manjarrés-Carrizalez, 2020, p. 34). El segundo escenario es la escuela, un entorno que puede reforzar, cuestionar o transformar estas interpretaciones, dado que “la escuela tradicional...ha sido, como efecto de la sociedad, selectiva y discriminatoria de los sujetos que

no entran en la concepción de estudiante ‘promedio’” (pp. 33–34). Por medio de los discursos institucionales, normas de convivencia y prácticas pedagógicas, la escuela orienta que elementos del otro que se deben considerar significativos. En este sentido, la cultura escolar, sus hábitos, rutinas y expectativas sobre lo que es “normal”, de categorías que influyen en la forma en que los estudiantes perciben a sus compañeros.

Como muestra Jackson (1990), la vida en el aula está marcada por rutinas, horarios y actividades en contextos escolares donde los estudiantes deben “aprender a trabajar y a esperar” e incluso “aprender a sufrir en silencio” ante la interrupción continua de sus deseos personales (p. 16). En este mismo contexto, la escuela gestiona categorías que se usan para nombrar y ordenar a los estudiantes, muchas veces estas categorías se asocian al comportamiento observado durante las interacciones cotidianas. De hecho, Velez, Manjarrés y Hernández (2015) describen cómo estas denominaciones se expresan en etiquetas como “el inquieto, el desjuiciado, la distraída,...el lento,...el enfermito,...el diferente” (p. 28). Estas formas de nombrar funcionan como marcos interpretativos que clasifican a los estudiantes, y que pueden encasillar la discapacidad como una forma de identificación dentro de la cultura escolar, a pesar de los discursos institucionales que buscan promover la inclusión.

En la adolescencia, el grupo de pares cumple un papel fundamental en la construcción de las percepciones, pues en la interacción cotidiana se validan, disputan o transforman significados sobre la discapacidad. Corsaro y Everitt (2022) afirman que este entorno es fundamental para comprender cómo los estudiantes interpretan la diferencia, dado que “se enfocan en las relaciones de los niños con sus pares y adultos” (p. 1), y muestran que no internalizan las normas de forma pasiva, ya que participan en procesos de reproducción interpretativa. Entonces, las percepciones que se generan en el aula no son solo reflejos de discursos de los adultos, ya que son producciones colectivas propias de la cultura entre

compañeros, que pueden reforzar estereotipos o cuestionar las lógicas excluyentes (Jackson, 1990). La evidencia empírica confirma a los pares, Gasser et al. (2013) encontraron que “la calidad del contacto [...] se asocia con mayores niveles de simpatía” (p. 955) y que un contacto más frecuente favorece razones morales más sólidas contra la exclusión (p. 953). Además, estos procesos se entrelazan con los discursos sociales más amplios. Como asevera Goodley (2011), la discapacidad “está esencialmente ligada a las ‘constituciones de los otros’” y a condiciones histórico-materiales relacionadas con género, raza o clase (p. 455), lo que influye en cómo los jóvenes significan la presencia del otro.

En el ámbito escolar, estos factores socioculturales interactúan con los enfoques de educación inclusiva, que permiten comprender la diversidad como una característica inherente a la comunidad educativa y no como una condición particular. Desde esta perspectiva, la inclusión más allá de ser la presencia de estudiantes con discapacidad, implica “la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en las escuelas para que respondan a la diversidad de los estudiantes” (Booth y Ainscow, 2002, p. 3). El Index for Inclusion entiende la inclusión como “un proceso continuo dirigido a aumentar la participación de todos los estudiantes y reducir su exclusión” (p. 3), y subraya que una escuela inclusiva es aquella que “está en movimiento” (p. 3), en la medida en que promueve valores y relaciones colaborativas que promueven transformaciones en las políticas y prácticas escolares (pp. 11–12). En consecuencia, las percepciones estudiantiles sobre la discapacidad no se construyen de manera aislada, sino en interacción con los discursos, normas y prácticas inclusivas que circulan en la escuela y que orientan la forma en que los estudiantes interpretan y valoran la diferencia.

2.6. Síntesis integradora.

Las perspectivas de Vargas Melgarejo, Schutz, Berger & Luckmann, Gibson y Vygotsky se encuentran en la idea central de que la percepción es un proceso activo, situado y mediado socialmente, por medio de él, los estudiantes interpretan la relación con sus compañeros con discapacidad. Estos autores permiten comprender que la percepción cumple con las siguientes características:

- Combina sensaciones y significados culturales;
- Se organiza mediante tipificaciones y relevancias aprendidas socialmente;
- Depende del entorno escolar y de las oportunidades de interacción;
- Se transforma con la experiencia y el diálogo;
- Está mediada por el lenguaje y los discursos sobre la discapacidad.

Partiendo de estas características, explorar las percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo grado implica analizar cómo interpretan la presencia y participación de sus compañeros con discapacidad dentro de un contexto escolar, que además, que tiene como objetivos ofrecer estructuras culturales, oportunidades para interactuar y convivir.

Esta perspectiva permite comprender lo que los estudiantes piensan sobre la discapacidad, cómo llegan a percibirla, cómo esa percepción orienta la relación cotidiana y cómo puede transformarse en función de las prácticas inclusivas del colegio.

Entonces, la percepción que los estudiantes construyen sobre sus compañeros con o sin discapacidad es una construcción social mediada por marcos simbólicos y categorías que son aprendidas y que van más allá de generarse bajo una observación neutral, . Berger y Luckmann (1986) explican que este proceso se basa en la internalización de significados

compartidos socialmente, de modo que el “diálogo” cotidiano, “mantiene, modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva” (p. 13). En esta misma línea, Vygotsky (1978) destacó el papel del lenguaje como una herramienta psicológica que reordena a las funciones perceptuales, cuando éste media la interpretación de la experiencia dentro de una unidad dinámica entre percepción, acción y habla (p. 16). Desde la cognición social, Fiske y Taylor (2021) sostienen que las personas actúan como avaros cognitivos (cognitive misers), recurriendo a esquemas y categorías accesibles, en los que se incluyen los estereotipos, para formar con ellos impresiones rápidas y automáticas (p. 30). A ello se suma la perspectiva crítica de Goodley, según lo citado por Titchkosky (2011), quien señala que “la discapacidad se interpreta a través de discursos socioculturales que la definen como el resultado de barreras sociales y políticas” (p. xi), lo que condiciona los marcos desde los cuales los estudiantes dan significado a la diferencia. En conjunto, estas perspectivas muestran que lo que los estudiantes “ven” en el otro es resultado de la interacción entre socialización, lenguaje, procesos cognitivos y discursos sociopolíticos.

En consecuencia, se puede concluir que las percepciones que los estudiantes de sexto y séptimo grado construyen sobre sus compañeros con discapacidad se generan por la articulación entre la socialización familiar, la cultura escolar, las dinámicas entre pares y los discursos sociopolíticos más amplios. Estos factores orientan los aspectos del otro que adquieren relevancia, y también las posibilidades de reconocimiento, empatía o exclusión dentro del aula inclusiva. Comprender esta construcción sociocultural permite interpretar con mayor profundidad las voces de los estudiantes y proponer acciones institucionales para el fortalecimiento de prácticas de convivencia que sean más justas e inclusivas.

A partir de esta síntesis, es posible comprender que la percepción de los estudiantes hacia los compañeros con discapacidad se construye en diferentes planos que interactúan

entre sí. Ya que, no se trata solo de lo que los estudiantes piensan, sino también, de cómo sienten, cómo actúan y cómo los discursos familiares, escolares y sociales orientan estas interpretaciones. En coherencia con los enfoques revisados, la presente investigación organiza el análisis en cuatro dimensiones que están interrelacionadas:

La dimensión conceptual, que recoge las ideas y significados culturalmente aprendidos;

La dimensión actitudinal, que refleja las posturas, valoraciones y disposiciones que se expresan en la relación cotidiana;

La dimensión emocional, que evidencia los afectos y sensibilidades que surgen en la convivencia;

La dimensión social, que reúne las influencias del entorno, los discursos y las prácticas de interacción que moldean la mirada hacia la discapacidad.

Estas dimensiones permiten analizar la percepción como un proceso complejo, situado y socialmente construido, garantizando una lectura completa de cómo los estudiantes interpretan y viven la inclusión dentro del contexto escolar.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y enfoque de investigación.

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, dado a que busca comprender cómo los estudiantes de sexto y séptimo grado interpretan y significan su relación con compañeros con discapacidad dentro del aula inclusiva. Como lo señalan Hernández y Mendoza (2020), *“la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, interpretando los significados que las personas atribuyen a sus experiencias”* (p. 9). Entonces,

este enfoque permite analizar las percepciones desde la experiencia de los participantes y en el contexto donde ocurren sus interacciones cotidianas.

En coherencia con el propósito de explorar las percepciones, el estudio se desarrolla dentro del marco exploratorio, puesto que aborda un fenómeno que es poco investigado en la institución y requiere una aproximación inicial que permita describirlo y comprender sus características esenciales. Según Hernández y Mendoza (2020), *“los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un problema poco estudiado o del cual se tiene escasa información previa”* (p. 91).

Este tipo de estudio es pertinente porque no pretende probar hipótesis ni medir variables, sino examinar cómo los estudiantes construyen, expresan y negocian sus percepciones, y después realizar la formulación de ejes de acción que fortalezcan prácticas de convivencia inclusiva. En línea con lo planteado por Hernández y Mendoza (2020), en investigaciones de este tipo *“no se prueban hipótesis, sino que se busca identificar categorías, patrones o significados”* (p. 100).

3.2 Descripción del diseño.

El diseño metodológico se estructura desde un enfoque cualitativo, exploratorio y hermenéutico, con el que se busca comprender las percepciones de los estudiantes teniendo como base sus relatos. Desde el enfoque cualitativo, el diseño se centra en recoger las voces de los participantes desde su contexto, reconociendo que la investigación busca acceder a sus experiencias y significados tal como ellos los interpretan. Con su carácter exploratorio, el diseño organiza los pasos que permiten examinar un fenómeno poco descrito en el contexto institucional, lo que favorece la aparición de categorías y patrones no anticipados. Y desde la orientación hermenéutica, el análisis se construye a partir de una interpretación que sea

reflexiva de los relatos, considerando la historicidad y el sentido que los estudiantes le dan a su convivencia escolar. De esta manera, el diseño articula estos tres componentes en un proceso flexible que privilegia la comprensión profunda de las experiencias que los estudiantes narran.

La recolección de información se realiza mediante un cuestionario abierto, el cual se considera pertinente para acceder a los significados que los estudiantes atribuyen a su relación con compañeros con discapacidad. Ya que, este tipo de instrumento se enmarca dentro de los métodos cualitativos no estandarizados, que incluyen “cuestionarios abiertos, entrevistas, observación y revisión de documentos” (Hernández & Mendoza, 2020, p. 47). El cuestionario será diseñado para el rango de edad (10 a 13 años) de manera que se facilite la interpretación de la pregunta, expresión clara y espontánea de sus percepciones.

El análisis seguirá un proceso mediante el cual la interpretación se derive de las respuestas brindadas por los participantes del cuestionario. En este tipo de análisis, el investigador “comienza examinando las respuestas en sí y en el proceso desarrolla categorías y explicaciones coherentes para representar lo que observa” (Hernández & Mendoza, 2020, p. 41). El procedimiento permitirá identificar patrones, categorías iniciales, subcategorías que se generen y significados que sean relevantes y que den cuenta de cómo los estudiantes describen, explican y valoran sus relaciones con compañeros con discapacidad.

En la interpretación final se relacionarán estas categorías emergentes con la perspectiva hermenéutica del estudio, donde se integra la teoría y la experiencia para obtener una comprensión profunda del fenómeno perceptual. Este proceso aportará insumos para la formulación de ejes de acción que estén orientados al fortalecimiento de las prácticas de una convivencia inclusiva en el contexto escolar.

3.2.1. Población y muestra.

La población de esta investigación está conformada por los estudiantes de sexto y séptimo grado de la Institución Educativa Distrital Jaime Hernando Garzón Forero, ubicada en la localidad de Kennedy, en Bogotá. Estos grupos se caracterizan por su diversidad y por la presencia de estudiantes con discapacidad integrados en aulas regulares, en coherencia con las políticas institucionales de educación inclusiva.

Los estudiantes de estos grados, con edades entre 10 y 13 años, se encuentran en un momento clave de desarrollo socioemocional, en el que las experiencias de convivencia y las percepciones sobre sus pares son altamente relevantes para comprender las dinámicas de la inclusión escolar (Álvarez, 2020).

Finalmente la muestra estuvo conformada por 70 estudiantes, 36 de sexto y 34 de séptimo grado, quienes participaron voluntariamente tras contar con el consentimiento informado de sus acudientes y su propio asentimiento. Este número permitió acceder a una variedad de perspectivas suficiente para construir una comprensión profunda del fenómeno.

3.2.2. Técnicas de recolección de datos.

Para este estudio se diseñó un cuestionario cualitativo abierto dirigido a estudiantes de sexto y séptimo grado. El diseño del instrumento tiene como base la comprensión teórica de la percepción como un proceso que es biocultural, situado y socialmente mediado, de acuerdo con Vargas Melgarejo, Schutz, Berger & Luckmann, Gibson y Vygotsky. A partir de estos aportes, se definieron cuatro dimensiones que orientaron la formulación de las preguntas y son la guía para la interpretación de las respuestas: conceptual, actitudinal, emocional y social.

Estas dimensiones posibilitan un análisis integral de las percepciones, conservando sus conexiones internas, reconociendo que los estudiantes interpretan la discapacidad a partir de

significados, emociones, experiencias relacionales y discursos sociales que organizan su manera de ver al otro.

1. Dimensión conceptual

Esta dimensión se refiere a las ideas y significados que los estudiantes construyen sobre la discapacidad y sobre sus compañeros. Describe aquello que consideran que sus pares “son”, “pueden hacer” o “se les dificulta”. Desde la perspectiva de Vargas Melgarejo, la percepción se organiza a partir de estructuras significantes aprendidas culturalmente; por su parte, Berger y Luckmann explican que esos significados surgen de procesos de internalización social, y Vygotsky señala que el lenguaje y los discursos median la manera en que interpretamos la realidad. En conjunto, esta dimensión permite identificar las ideas que los estudiantes construyen cuando describen a un compañero con discapacidad.

2. Dimensión emocional.

Explora las emociones que surgen durante la interacción con un compañero con discapacidad, tanto las que sienten los propios estudiantes como las que atribuyen al otro. En estas se incluyen sensaciones de comodidad, incomodidad, interés, cercanía, temor o empatía. Schutz plantea que la experiencia del “mundo de la vida” siempre involucra un componente afectivo, y desde la cognición social se reconoce que las emociones son un elemento fundamental que forman parte de cómo percibimos e interpretamos a los demás. Esta dimensión permite analizar la influencia de la afectividad en las percepciones, un aspecto fundamental para comprender las relaciones en contextos de inclusión.

3. Dimensión actitudinal.

Se refiere a las disposiciones y las formas de actuar que asumen los estudiantes frente a sus compañeros con discapacidad. Esta dimensión describe cómo reaccionan, qué hacen,

qué permitirían o no, y cómo valoran la participación del otro. Schutz muestra que las tipificaciones y relevancias orientan las acciones hacia los demás; Gibson destaca que nuestras respuestas dependen de las oportunidades que ofrece el entorno; y Fiske y Taylor explican que las actitudes se construyen a partir de esquemas y estereotipos. Esta dimensión permite comprender cómo es que los estudiantes se posicionan frente a la diferencia y cómo estas percepciones influyen en su comportamiento cotidianamente.

4. Dimensión social

En esta dimensión se abarcan los discursos, normas, interacciones y prácticas sociales que influyen en la manera en que los estudiantes perciben a sus compañeros con discapacidad. Incluye lo que escuchan en sus familias, lo que observan en sus compañeros, el clima escolar y las experiencias de convivencia que han vivido. Berger y Luckmann sostienen que la percepción se fundamenta en significados validados socialmente; Vygotsky resalta que estos significados se reorganizan mediante mediación cultural; Gibson enfatiza que el entorno ofrece oportunidades de interacción que moldean la experiencia; y Corsaro muestra cómo el grupo de pares produce sus propias interpretaciones sobre la diferencia. Partiendo de estas perspectivas, esta dimensión permite entender la percepción como el resultado de una estructura sociocultural que involucra a la familia, la escuela y los compañeros.

En conjunto, las dimensiones conceptual, actitudinal, emocional y social permiten comprender la percepción estudiantil como un proceso integral que combina ideas, valoraciones, afectos y experiencias de convivencia. Estas dimensiones se relacionan en la forma en que los estudiantes interpretan y viven su relación con compañeros con discapacidad. Al organizar el análisis con base a estas cuatro perspectivas, el estudio permite una lectura completa de los relatos de los participantes, reconociendo los significados que construyen, las emociones que experimentan, las posturas que adoptan y los discursos sociales que influyen

en su mirada. De esta manera, el instrumento y el análisis mantienen coherencia con el enfoque teórico y con los objetivos de la investigación, permitiendo identificar percepciones, comprender su incidencia en la convivencia y formular ejes de acción para fortalecer prácticas inclusivas en el aula.

Entonces, el cuestionario se construyó para recoger información en estas cuatro dimensiones de manera articulada. Las preguntas abiertas permiten que los estudiantes expresen ideas, emociones, experiencias y prácticas sin restricciones categoriales, lo que garantiza coherencia con la naturaleza interpretativa del estudio.

Tabla 1. Relación entre las preguntas del cuestionario, los objetivos de investigación y las dimensiones perceptuales.

Pregunta del instrumento	Objetivo(s) de la investigación al que aporta	Dimensión perceptual
1. ¿Cómo describirías a tus compañeros con discapacidad en el aula?	Obj. 1	Conceptual
2. ¿Qué cosas crees que ellos pueden hacer igual que los demás compañeros?	Obj. 1	Conceptual
3. ¿Qué cosas crees que son más difíciles para ellos en la escuela?	Obj. 1	Conceptual
4. ¿Cómo te sientes cuando trabajas o compartes con un compañero con discapacidad?	Obj. 1 y Obj. 2	Emocional
5. ¿Qué emociones crees que ellos sienten cuando están en clase?	Obj. 1 y Obj. 2	Emocional
6. ¿Recuerdas un momento bonito o difícil que hayas vivido con un compañero con discapacidad?	Obj. 1 y Obj. 2	Emocional y Social
7. ¿Qué haces normalmente cuando un compañero con discapacidad participa en clase o en juegos?	Obj. 2	Actitudinal
8. ¿Qué hacen tus otros compañeros cuando están con estudiantes con discapacidad?	Obj. 2	Actitudinal y Social
9. Si ves que alguien excluye o molesta a un compañero con discapacidad, ¿qué haces tú?	Obj. 2 y Obj. 3	Actitudinal
10. ¿Qué dicen tus amigos o tu familia sobre las personas con discapacidad?	Obj. 1 y Obj. 2	Social

11. ¿Crees que en tu colegio se trata a todos los estudiantes por igual? ¿Por qué?	Obj. 2 y Obj. 3	Social
12. ¿Qué ideas propondrías para que la convivencia con compañeros con discapacidad sea mejor?	Obj. 3	Actitudinal y Social

La aplicación del cuestionario se realizó mediante un formulario digital (Google Forms), con un lenguaje claro, sencillo y comprensible para la edad de los participantes, de manera que se garantiza la accesibilidad y la confidencialidad de las respuestas. Se prioriza el uso de preguntas abiertas que invitan a la reflexión y permitan a los estudiantes expresar sus vivencias en sus propios términos.

3.2.3. Fases de ejecución.

La ejecución de la investigación se organiza en las siguientes fases:

Fase 1: Preparación de instrumentos

Cómo se explica en el apartado 3.2.2. Los instrumentos se construyeron a partir de una revisión teórica que permitieron identificar los ejes conceptuales de cómo se construye una percepción. Para ello, se formularon 12 preguntas abiertas orientadas a explorar las percepciones de los estudiantes de sexto y séptimo grado sobre sus compañeros con discapacidad en el aula inclusiva. El diseño de las preguntas prioriza un lenguaje claro, breve y cercano, adecuado para la población con edades entre 10 y 13 años, buscando facilitar la comprensión y generando respuestas espontáneas y reflexivas.

Fase 2: Recolección de datos

Inicialmente se diseñan y diligencian los consentimientos informados y asentimiento (Anexo 1, 2 y 3), atendiendo a las consideraciones éticas correspondientes

a un estudio como éste, buscando garantizar el uso ético de la información recolectada con el cuestionario. Cada consentimiento va dirigido a las instancias correspondientes. Luego, se realiza el siguiente cuestionario directamente a los estudiantes, durante una sesión de clase para que cuenten con el acompañamiento de la docente a cargo.

Percepciones

B *I* U  

Queremos invitarte a responder un **cuestionario muy importante** sobre cómo te sientes y te relacionas con tus compañeros y compañeras que tienen alguna discapacidad (personas con discapacidad, o **PCD**).

 **Tu opinión es súper valiosa.** No hay respuestas buenas o malas. Lo que más nos importa es que seas **muy sincero/a** y que compartas lo que realmente piensas y sientes.

Este cuestionario **no es una prueba**, y **nadie se va a enojar contigo ni te va a juzgar** por lo que digas. Solo queremos aprender más sobre cómo viven los chicos y chicas como tú la amistad, el respeto y la convivencia con compañeros diferentes.

 **Tómate tu tiempo, lee con calma** y responde lo que de verdad piensas. ¡Gracias por ayudarnos a entender mejor cómo hacer que todos y todas se sientan bien en la escuela! 

...

¿Cómo describirías a tus compañeros con discapacidad en el aula? *

Texto de respuesta larga

¿Qué cosas crees que ellos pueden hacer igual que los demás compañeros? *

Texto de respuesta larga

¿Qué cosas crees que son más difíciles para ellos en la escuela? *

Texto de respuesta larga

¿Cómo te sientes cuando trabajas o compartes con un compañero con discapacidad? *

Texto de respuesta larga

¿Qué emociones crees que ellos sienten cuando están en clase? *

Texto de respuesta larga

¿Recuerdas un momento bonito o difícil que hayas vivido con un compañero con discapacidad? *

Texto de respuesta larga

...

¿Qué haces normalmente cuando un compañero con discapacidad participa en clase o en juegos? *

Texto de respuesta larga

¿Qué hacen tus otros compañeros cuando están con estudiantes con discapacidad? *

Texto de respuesta larga

Si ves que alguien excluye o molesta a un compañero con discapacidad, ¿qué haces tú? *

Texto de respuesta larga

¿Qué dicen tus amigos o tu familia sobre las personas con discapacidad? *

Texto de respuesta larga

...

¿Crees que en tu colegio se trata a todos los estudiantes por igual? ¿Por qué? *

Texto de respuesta larga

¿Qué ideas propondrías para que la convivencia con compañeros con discapacidad sea mejor? *

Texto de respuesta larga

Fase 3: Resultados y triangulación.

La información se interpreta mediante la revisión y clasificación de las respuestas obtenidas, siguiendo las cuatro dimensiones ya definidas en el diseño metodológico: conceptual, actitudinal, emocional y social. El análisis se desarrolla a través de una triangulación interna que pone en diálogo los discursos de los estudiantes con la literatura que sustenta dichas dimensiones, teniendo en cuenta que ellas orientaron la formulación del cuestionario. Para ello, inicialmente se realiza una lectura comprensiva de las respuestas, luego se identifica patrones emergentes, y la organización de los fragmentos según los criterios establecidos. La sistematización se lleva a cabo en el software QDA Mind Lite, que permite codificar y comparar la información para mantener la coherencia entre las categorías teóricas y las respuestas de los participantes.

3.3. Justificación del Diseño.

El diseño del cuestionario se fundamenta en la necesidad por comprender la percepción estudiantil como un proceso complejo, dinámico y socialmente mediado. De acuerdo con los planteamientos de Vargas Melgarejo, Schutz, Berger y Luckmann, Gibson y Vygotsky, la percepción integra los significados culturales, las emociones, las experiencias de convivencia y los discursos sociales que influyen en la manera en que los estudiantes interpretan a sus compañeros con discapacidad. En coherencia con este enfoque, se eligió un instrumento que permitiera explorar las voces de los participantes promoviendo la expresión libre de ideas, recuerdos, emociones y valoraciones.

El cuestionario se diseñó a partir de cuatro dimensiones analíticas: conceptual, actitudinal, emocional y social descritas en el apartado 3.2.2. Que surgen de la revisión teórica y que permiten abordar el fenómeno perceptual en toda su amplitud. Estas dimensiones orientaron la formulación de las preguntas del instrumento, garantizando coherencia entre la teoría, los objetivos del estudio y los datos a recolectar.

Asimismo, el uso de un cuestionario abierto resulta pertinente para los estudiantes de sexto y séptimo grado, ya que facilita un lenguaje cercano y crea un espacio para que expresen su experiencia desde su propio marco interpretativo, sin limitaciones o restricciones que impidan su libre expresión. El diseño del instrumento responde al propósito central de la investigación que es explorar las percepciones estudiantiles de manera completa, permitiendo identificar cómo se construyen, cómo inciden en la convivencia y qué elementos pueden guiar acciones para fortalecer prácticas inclusivas en el aula.

3.4. Análisis de la información

El análisis de la información se realizó desde un enfoque hermenéutico interpretativo, acorde con el carácter cualitativo del estudio. Este enfoque permitió comprender los significados que los estudiantes le dan a sus relaciones con compañeros con discapacidad, reconociendo que la percepción se expresa tanto en lo dicho como en sus discursos.

El proceso inició con una lectura comprensiva y continuó con una codificación deductiva, teniendo como base las cuatro dimensiones definidas teóricamente (conceptual, actitudinal, emocional y social). Después, las respuestas del cuestionario fueron organizadas y codificadas mediante el software QDA Mind Lite, que facilitó una organización ordenada y clara de los datos recolectados. Se codificó de forma inductiva, lo que permitió identificar subcategorías emergentes según patrones y significados recurrentes en las respuestas.

La interpretación se realizó bajo el principio de circularidad hermenéutica, mediante el cual cada fragmento se analizó en relación con el conjunto y, a su vez, el conjunto se comprendió a partir de cada experiencia particular. Finalmente, se elaboró una síntesis interpretativa que integra las categorías obtenidas y las contrasta con el marco teórico, aportando una comprensión integral de las percepciones estudiantiles en el contexto de aula inclusiva.

CAPÍTULO 4. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se describe la sistematización y el análisis de la información recopilada con el cuestionario que respondieron 70 de los estudiantes de sexto y séptimo grado del colegio Jaime Hernando Garzón Forero y que además comparten aula con dos o tres estudiantes con discapacidad. Con base en estos datos, se presentan los hallazgos organizados de acuerdo a los objetivos del estudio, que tienen el propósito de comprender

cómo los estudiantes interpretan la presencia de la discapacidad en su vida escolar y qué implicaciones tienen estas percepciones en la construcción de una convivencia más inclusiva.

4.1. Sistematización.

Para la sistematización de los datos, se trabajó con las respuestas del cuestionario aplicado a 70 estudiantes de los grados sexto y séptimo, cuyas edades oscilan entre los 11 y 13 años. Todos ellos comparten clases con dos o tres compañeros que hacen parte de la población con discapacidad (PcD). Las respuestas se organizaron inicialmente en una matriz de Excel, clasificada por grado y por ítem que facilitó una primera lectura exploratoria del corpus. En esta revisión preliminar se identificaron patrones de vocabulario asociados tanto a expresiones empáticas como a formas de etiquetamiento de la discapacidad. Después, el material fue procesado en el software QDA Miner Lite, donde se procedió a la codificación bajo cuatro categorías analíticas: conceptual, emocional, actitudinal y social lo que facilitó un análisis más ordenado y coherente con los objetivos de la investigación.

LISTA DE CODIGOS					
Category	Code	Description	Cuenta	% Códigos	Casos % CASOS
Cognitivo	C1_Percepcion	Reconoce cualidades, habilidades y diversidad de los compañeros	27	330,0%	27 3860,0%
Cognitivo	C1_Percepcion	Describe de forma despectiva, limitante o centrada en el déficit.	39	470,0%	39 5570,0%
Cognitivo	C1_Percepcion	Muestra desconocimiento o una descripción indiferente, sin	3	40,0%	3 430,0%
Cognitivo	C2_Reconoce Capacidades +	Considera que los compañeros con discapacidad pueden participar y aprender en igualdad de condiciones.	56	680,0%	55 7860,0%
Cognitivo	C2_Reconoce	Piensa que no pueden hacer lo mismo o los considera incapaces.	4	50,0%	4 570,0%
Cognitivo	C2_Reconoce Capacidades	No emite una opinión clara o duda sobre sus capacidades.	10	120,0%	10 1430,0%
Cognitivo	C3_Percibe Limitaciones +	Reconoce obstáculos reales (físicos, sociales o pedagógicos) sin desvalorizar al compañero.	24	290,0%	24 3430,0%
Cognitivo	C3_Percibe	Atribuye las dificultades a la discapacidad como incapacidad	39	470,0%	38 5430,0%
Cognitivo	C3_Percibe	Desconoce o minimiza las dificultades que enfrentan.	2	20,0%	2 290,0%
Cognitivo	C4_Equidad Escolar	Reconoce un ambiente inclusivo donde todos son valorados y	43	520,0%	43 6140,0%
Cognitivo	C4_Equidad Escolar -	Percibe desigualdad o exclusión hacia los compañeros con	26	310,0%	26 3710,0%
Cognitivo	C4_Equidad Escolar	Considera que hay buenas intenciones, pero existen limitaciones o			
Afectivo	A1_Emocion	Expresa emociones positivas como alegría, empatía o satisfacción	13	160,0%	13 1860,0%
Afectivo	A1_Emocion	Manifiesta incomodidad, rechazo o molestia hacia la interacción.	21	250,0%	21 3000,0%
Afectivo	A1_Emocion	No expresa emociones claras o muestra indiferencia.	34	410,0%	34 4860,0%
Afectivo	A2_Empatia	Reconoce emociones positivas o empatiza con sus experiencias.	21	250,0%	21 3000,0%
Afectivo	A2_Empatia Emocional -	Asume que los compañeros con discapacidad se sienten mal o inferiores sin comprender su realidad.	34	410,0%	33 4710,0%
Afectivo	A2_Empatia	No identifica emociones o responde de forma ambigua.	19	230,0%	19 2710,0%
Afectivo	A3_Recuerdo	Relata una experiencia significativa de apoyo, respeto o amistad.	10	120,0%	10 1430,0%
Afectivo	A3_Recuerdo	Recuerda experiencias de exclusión, burla o malestar sin reflexión	4	50,0%	4 570,0%
Afectivo	A3_Recuerdo	Menciona un hecho sin carga emocional o sin juicio de valor.	55	660,0%	54 7710,0%
conductu	B1_Accion Personal	Apoya, incluye o motiva la participación de sus compañeros con	40	480,0%	39 5570,0%
conductu	B1_Accion Personal -	Ignora, excluye o interrumpe su participación.	2	20,0%	2 290,0%
conductu	B1_Accion Personal	No actúa o mantiene una posición pasiva frente a la situación.	29	350,0%	29 4140,0%
conductu	B2_Reaccion	Interviene, defiende o busca apoyo para detener la exclusión o	52	630,0%	51 7290,0%
conductu	B2_Reaccion	Permanece pasivo, se une al comportamiento negativo o lo justifica.	18	220,0%	18 2570,0%
conductu	B2_Reaccion	No reacciona claramente o evita involucrarse.	2	20,0%	2 290,0%
conductu	B3_Mejora	Propone acciones concretas que promueven empatía, participación	47	570,0%	47 6710,0%
conductu	B3_Mejora	Sugiere medidas que refuerzan la segregación o no aportan a la	9	110,0%	9 1290,0%
conductu	B3_Mejora	Ofrece ideas generales o poco relacionadas con la convivencia	8	100,0%	8 1140,0%
Social	S1_Conducta Grupal +	Percibe actitudes de apoyo, integración y respeto hacia los compañeros con discapacidad.	12	140,0%	12 1710,0%
Social	S1_Conducta Grupal	Observa comportamientos de burla, rechazo o exclusión.	32	390,0%	31 4430,0%
Social	S1_Conducta Grupal	Indica comportamientos mixtos o indiferentes del grupo.	26	310,0%	26 3710,0%
Social	S2_Influencia Social +	Describe mensajes de aceptación, respeto e inclusión hacia las personas con discapacidad.	33	400,0%	33 4710,0%
Social	S2_Influencia Social -	Menciona prejuicios, estereotipos o expresiones discriminatorias en	9	110,0%	9 1290,0%
Social	S2_Influencia Social	Expone opiniones diversas o ambiguas sin una postura clara.	26	310,0%	26 3710,0%

4.2. Presentación y análisis de resultados.

4.2.1. Dimensión conceptual: ideas, significados y formas de nombrar la discapacidad

En las descripciones que los estudiantes hacen de sus compañeros con discapacidad aparecen palabras y expresiones que muestran cómo construyen conceptualmente la diferencia en el aula. En la lectura exploratoria realizada de los datos se evidencian los

términos frecuentes: “normales”, “iguales”, “amables”, “especiales”; y sobre aspectos que se relacionan con el desempeño escolar aparecen términos como “dificultades”, “necesitan ayuda”, “les cuesta” o “pueden hacer lo mismo”. Estos hallazgos coinciden con los resultados cuantificados con el QDA Miner Lite que muestra que el 38,6% de los estudiantes describen a sus compañeros resaltando semejanzas y rasgos positivos, mientras el 55,7% usa expresiones que resaltan diferencias o particularidades que se asocian con la discapacidad. Estas denominaciones funcionan como marcos significantes (Vargas Melgarejo, 1994) que organizan la manera en que los estudiantes interpretan quién es el otro y qué lugar ocupa dentro del grupo.

Un primer patrón muestra que varios estudiantes usan formas de nombrar buscando enfatizar la igualdad (“son normales”, “son iguales a nosotros”), lo cual indica una disposición a reconocerlos como parte del grupo y no segregar. Este enfoque coincide con el porcentaje de estudiantes que expresan percepciones normalizadoras. Sin embargo, esta “igualdad” se encuentra con la tendencia a asociar la discapacidad con una categoría especial o diferenciada (“son especiales”, “son diferentes”, “son delicados”), como se evidencia en más de la mitad del grupo que utiliza categorías distintivas. Esta variación demuestra una tensión conceptual que por un lado, afirma la integración, y por el otro, mantiene la idea de que la discapacidad es una característica que define al compañero y que lo excluye simbólicamente del grupo.

Estas formas de nombrar a los compañeros pueden explicarse como tipificaciones (Schutz, 1970b), es decir, esquemas que los estudiantes utilizan para simplificar la experiencia y clasificar a sus compañeros. Nominar a alguien como “normal”, “especial” o “diferente” resume los significados culturales que guían la percepción, ya que, sin limitar la descripción a una característica que sea observable, se expresan categorías que son aprendidas socialmente. Siguiendo a Berger y Luckmann (1986), el lenguaje, además de nombrar la

realidad, la ubica socialmente, de manera que estas denominaciones actúan como significados ya institucionalizados que los estudiantes reproducen en su vida cotidiana.

Un segundo patrón que aparece en las respuestas se relaciona con lo que los compañeros con discapacidad pueden o no pueden hacer. En el análisis cuantitativo, el 78,6% de los estudiantes afirma que sus compañeros “pueden hacer las mismas cosas”, “pueden participar”, “juegan”, “entienden” o “trabajan bien”. En contraste, un 5,7% considera que “se les dificulta escribir”, “necesitan apoyo”, “algunas cosas les cuestan” o “se demoran más”. Aunque estas percepciones se pueden referir a capacidades reales observadas, también constituyen estructuras significantes (Vargas Melgarejo) que organizan las expectativas que se tienen sobre la discapacidad dentro de la cultura escolar, dónde alguien puede ser considerado capaz, o atribuirle dificultades en situaciones específicas, o las acciones que se vuelven señales de rendimiento o normalidad.

También es evidente que varias de estas percepciones están influenciadas por discursos familiares, escolares o sociales que los estudiantes internalizan y que no provienen exclusivamente de la experiencia directa con sus compañeros PcD. Como sostienen Berger y Luckmann (1986), las percepciones se forman a partir de significados que dispone la comunidad, que después son tomados como reales en la interacción cotidiana. Así, la idea de que un estudiante con discapacidad “es más lento” o “necesita ayuda” puede surgir de la convivencia diaria pero con mayor fuerza por las narrativas sociales sobre la discapacidad.

Finalmente, el uso simultáneo de términos que refuerzan la diferencia (“especial”, “diferente”) y de expresiones que buscan igualarla (“normal”, “igual que nosotros”) revela un proceso conceptual en transición. En términos de Schutz, estas percepciones se encuentran entre relevancias impuestas (lo que la escuela y la cultura dicen que es la discapacidad) y relevancias intrínsecas (la experiencia concreta que cada estudiante tiene en la interacción).

Además, la presencia de palabras como “amable”, “buenos”, “respetuosos”, asociada a los códigos de percepción general positiva, muestra que, más allá de las categorías aprendidas, existe una experiencia que humaniza al compañero y que complejiza la percepción más allá del estereotipo.

En conjunto, la dimensión conceptual evidencia que los estudiantes construyen la discapacidad mediante ideas que alternan entre la normalización, la diferenciación y el reconocimiento afectivo. Estas ideas reflejan los significados socialmente disponibles y las vivencias diarias de relaciones en el aula inclusiva, configurando un marco interpretativo desde el cual los estudiantes organizan lo que ven, lo que esperan y lo que consideran posible en su relación con los compañeros con discapacidad.

4.2.2. Dimensión emocional: afectos hacia la convivencia inclusiva

En las respuestas de los estudiantes aparecen diferentes emociones que se asocian a la convivencia con compañeros con discapacidad, esas emociones permiten comprender cómo lo afectivo construye la percepción del otro dentro del aula inclusiva. Estas emociones pueden clasificarse en positivas, neutras y negativas, lo que permite identificar los significados sociales que intervienen en las experiencias de los estudiantes. Tal como sostiene Schutz, la experiencia del “mundo de la vida” es inseparable del componente emocional que orienta la interpretación de la realidad, mientras que los discursos familiares y escolares afectan en cómo estas emociones son vividas y atribuidas.

Un primer conjunto de emociones se refiere a cómo los estudiantes se sienten cuando interactúan con compañeros con discapacidad. Dentro de las emociones positivas, el 18,6% manifiesta alegría, empatía o tranquilidad, indicando que “se sienten bien”, “contentos” o “normal compartiendo” cuando trabajan juntos, juegan o participan en actividades comunes.

Estas emociones pueden asociarse con experiencias previas de convivencia, especialmente en quienes han compartido actividades cooperativas o han establecido vínculos cercanos con sus compañeros con discapacidad.

En contraste, un 30% expresa emociones negativas, por ejemplo incomodidad, nerviosismo o ansiedad frente a determinadas situaciones. En estos casos con frecuencia los sentimientos se presentan por el desconocimiento, la falta de contacto previo o de imaginarios sociales, que representan la discapacidad como un ambiente difícil o desafiante. Por su parte, un 48,6% manifiesta emociones neutras, que se relacionan con la costumbre o la naturalización de la convivencia, lo que propone que para casi la mitad del grupo la presencia de compañeros con discapacidad no genera una reacción emocional intensa, sino que forma parte de su vida cotidiana.

Otro conjunto de respuestas describe las emociones que los estudiantes atribuyen a sus compañeros con discapacidad. Aquí también se observan los tres tipos de afectos. Un 30% reconoce emociones positivas en ellos, como la alegría o entusiasmo por participar o recibir apoyo, evidenciando una capacidad empática basada en la observación de interacciones reales. Sin embargo, un 47,1% atribuye emociones negativas, en las que asumen que sus compañeros “están tristes”, “se sienten mal”, “se frustran” o “se ponen nerviosos”. Estas atribuciones, que provienen de vivencias concretas, suelen estar mediadas por los discursos sociales que colocan a la discapacidad en un marco de vulnerabilidad emocional. Finalmente, un 27,1% muestra respuestas neutras o ambiguas, lo que indica dificultad para reconocer o interpretar el estado emocional del otro.

En cuanto a los recuerdos emocionales asociados a experiencias vividas, un 14,3% narra situaciones positivas como haber compartido juegos, apoyado a un compañero o vivido actividades sin conflicto, esto da fuerza a la idea de que las emociones favorables están ligadas

a interacciones previas satisfactorias. Un 5,7% recuerda experiencias negativas, como burlas o momentos de exclusión, que generan tristeza o preocupación. La mayoría, un 77,1%, menciona recuerdos neutros, sin carga emocional significativa, mostrando que para muchos la convivencia transcurre en la cotidianidad sin eventos afectivos particularmente intensos.

Estas emociones, tanto las experimentadas como las atribuidas, están influenciadas por las interacciones previas y por los discursos que se relacionan en el entorno escolar y familiar. Mientras las emociones positivas suelen surgir de experiencias concretas de convivencia, las emociones negativas aparecen con mayor frecuencia cuando hay poca interacción previa o cuando predominan narrativas externas que asocian la discapacidad con dificultad. Tal como plantean Berger y Luckmann, estas interpretaciones afectivas no solo surgen de la experiencia directa, sino que se apoyan en significados culturalmente disponibles que los estudiantes internalizan y reproducen.

En conjunto, la dimensión emocional demuestra una convivencia marcada por la mezcla de apatía, indiferencia y preocupación, en la que las emociones están determinadas por lo que los estudiantes viven diariamente y los discursos que orientan su mirada hacia la discapacidad. Esta complejidad afectiva se convierte en un elemento fundamental para comprender cómo los estudiantes construyen su percepción del otro y cómo estas emociones influyen en la manera en que se relacionan dentro del aula inclusiva.

4.2.3. Dimensión actitudinal: disposiciones y acciones frente a la convivencia.

En las respuestas de los estudiantes son evidentes diferentes formas de actuar frente a sus compañeros con discapacidad, éstas acciones permiten comprender la forma en que las percepciones conceptuales se expresan por medio de acciones concretas dentro del aula. Los datos muestran que las actitudes no son iguales entre sí, sino que cambian entre el apoyo, la

indiferencia y la evitación. Estas disposiciones se encuentran influenciadas por las tipificaciones sociales (Schutz, 1970b) y por las condiciones que el entorno escolar ofrece o limita (Gibson, 1979/2015).

Un primer grupo de acciones se refiere a lo que los estudiantes dicen que hacen cuando un compañero con discapacidad participa en clase o en actividades escolares. Según los datos, el 55,7% de los estudiantes expresa que apoya, incluye, motiva o facilita la participación de los compañeros, lo cual demuestra una disposición en pro de la convivencia positiva. Estas acciones se describen en ofrecer ayuda, invitar a participar o mostrar disponibilidad para trabajar juntos. Al mismo tiempo, un 41,4% asume una postura más pasiva, que no interviene directamente ni a favor ni en contra, lo que muestra una actitud más ambigua o distante. Solo un 2,9% manifiesta comportamientos que son excluyentes, como por ejemplo, ignorar o interrumpir la participación del compañero. Estas experiencias demuestran distintos modos de interpretar la relación con el otro, ya que, mientras algunos actúan desde categorías inclusivas, otros están reproduciendo tipificaciones que le asignan la responsabilidad al docente o al propio compañero.

Un segundo conjunto de respuestas muestra cómo reaccionan los estudiantes frente a situaciones de exclusión. Los datos indican que el 72,9% afirma que cuando observa actos excluyentes intervendría, pediría apoyo a un adulto o defendería al compañero con discapacidad. Esta cifra sugiere que, para la mayoría, la exclusión es vista como un fenómeno inaceptable dentro del grupo. Sin embargo, un 25,7% indica que permanecería pasivo o incluso que podría unirse al comportamiento negativo. Un porcentaje menor, 2,9%, expresa que evitaría involucrarse. Estas respuestas evidencian que las tipificaciones descritas por Schutz también orientan la acción, teniendo en cuenta que, quienes perciben al compañero desde

categorías de igualdad son más propensos a intervenir; mientras que quienes lo ubican en categorías diferenciadas pueden normalizar la exclusión o considerarse ajenos a la situación.

Además, aparecen posiciones relacionadas con acciones para mejorar la convivencia inclusiva. El 67,1% de los estudiantes propone acciones que fortalezcan la empatía, promover actividades compartidas o fomentar el respeto mutuo, mientras que un 12,9% recomienda decisiones que refuerzan la segregación, como lo es separar grupos o asignar apoyos diferenciados que limitan la interacción. Un 11,4% ofrece ideas más generales o que no se relacionan con la convivencia. Las propuestas positivas indican que muchos estudiantes reconocen la inclusión como una construcción conjunta, mientras que las negativas revelan que ciertos imaginarios diferenciadores orientan la forma de actuar.

Desde la perspectiva ecológica de Gibson, estas disposiciones también dependen de las affordances del entorno escolar, que son las oportunidades reales de interactuar, participar en actividades cooperativas, trabajar en parejas o compartir espacios comunes. Puesto que, donde la escuela propone oportunidades de interacción, los estudiantes muestran mayores disposiciones inclusivas; pero cuando el entorno ofrece una interacción limitada o se segmentan los grupos, se vuelven más frecuentes las actitudes de indiferencia o evitación.

En conjunto, la dimensión actitudinal muestra que los estudiantes actúan desde una correspondencia entre apoyo, pasividad y exclusión, influenciados tanto por sus tipificaciones previas como por las condiciones ecológicas del entorno. Estas disposiciones revelan cómo la percepción del otro se expresa en ideas, pero que también se manifiesta concretamente en formas de actuar que posibilitan o limitan la convivencia inclusiva.

4.2.4. Dimensión social: discursos, interacciones y clima escolar

La dimensión social permite comprender cómo las percepciones de los estudiantes sobre sus compañeros con discapacidad se construyen dentro de un organismo de influencias comunitarias en el que se encuentra a los compañeros, a la familia y a la institución educativa. Estos ambientes producen discursos, prácticas y expectativas que influyen en la forma en cómo los estudiantes interpretan la convivencia inclusiva. Tal como plantea Corsaro, los niños y adolescentes participan en procesos de reproducción interpretativa, donde los significados sociales se aprenden, se transforman y recrean dentro del grupo. Las respuestas que se recibieron del cuestionario permiten identificar cómo estos discursos operan en tres niveles y cómo configuran el clima escolar que acompaña la inclusión.

a. Compañeros: validación, rechazo y ambigüedad en el grupo

En lo que respecta al comportamiento del grupo de pares, los estudiantes reportan percepciones diversas sobre cómo actúan sus compañeros frente a la discapacidad. Un 17,1% menciona que sus compañeros muestran actitudes de apoyo, integración y respeto, describiendo que “ayudan”, “incluyen” o “tratan bien” a los compañeros con discapacidad. Estas narrativas expresan un clima incluyente, en el que el grupo válida prácticas de acompañamiento y reconocimiento.

Sin embargo, un 44,3% afirma observar burlas, rechazo, indiferencia o exclusión por parte de sus compañeros. Este porcentaje, siendo el más alto dentro de la categoría, evidencia que para muchos estudiantes la discapacidad es una característica de diferenciación que genera conductas negativas en el grupo. Estas actitudes reflejan un clima escolar excluyente, que está determinado por la presencia de estereotipos, roles asignados y formas de interacción que limitan la participación plena.

Entre estos dos extremos, un 37,1% describe comportamientos mixtos o ambiguos, donde algunos compañeros apoyan mientras otros rechazan, lo cual configura un clima confuso: un entorno donde coexisten discursos de inclusión con prácticas contradictorias. Desde la perspectiva de Corsaro, este tipo de clima es típico en contextos donde el grupo a generando interpretaciones que varían entre la aceptación y la rechazó, debido a que aún no ha alcanzado un acuerdo normativo sobre la diferencia,

b. Familia: discursos que circulan en casa

En relación con los mensajes provenientes del entorno familiar, los estudiantes también expresan influencias importantes sobre su forma de percibir la discapacidad. Un 47,1% comparte discursos de respeto, aceptación o motivación hacia la inclusión en sus hogares, indicando que en la familia se promueve el buen trato o la normalización del compañero con discapacidad.

No obstante, un 12,9% menciona escuchar en casa comentarios cargados de estereotipos, prejuicios o dudas sobre la capacidad de sus compañeros, lo cual puede reforzar percepciones discriminatorias que luego se replican en el aula. Estas influencias negativas reflejan discursos sociales más amplios atribuyendo a la discapacidad características de déficit o problemáticas.

Finalmente, un 37,1% se ubica en un punto intermedio, reconociendo que los discursos familiares son heterogéneos, ambiguos o poco explícitos. Esta ambigüedad influye en que los estudiantes reproduzcan visiones imprecisas o variantes sobre la discapacidad.

c. Colegio: coherencia entre discurso oficial y prácticas cotidianas

Aunque el cuestionario no pregunta directamente por la institución, las respuestas permiten inferir cómo los estudiantes perciben el rol escolar en la construcción de significados.

Las ideas de apoyo, respeto o inclusión presentes en un porcentaje significativo de estudiantes demuestran un discurso institucional que promueve la diversidad. Sin embargo, la presencia simultánea de burlas, indiferencia o exclusión en el grupo evidencian que este discurso no siempre se traduce en prácticas coherentes dentro del aula.

Esta tensión entre el discurso y la realidad da lugar a un clima escolar ambiguo, donde las normas de inclusión coexisten con dinámicas que reproducen desigualdades. Desde la perspectiva ecológica de Gibson, el entorno escolar ofrece oportunidades diferenciadas para interactuar y en algunos casos facilita la colaboración y el trabajo conjunto, en otros, puede limitar el contacto significativo, lo que genera distancias que sostienen percepciones excluyentes.

d. Modalidades de clima escolar

A partir de los datos reportados por los estudiantes, se pueden identificar tres clases de clima escolar:

1. Clima incluyente: éste se asocia con los casos donde sobresalen las actitudes de apoyo, oportunidades reales de participación y mensajes familiares que son coherentes con la inclusión. Esto favorece las relaciones cercanas y la normalización de la discapacidad.

2. Clima ambiguo: es el que presenta mayor porcentaje de casos. Combina discursos inclusivos con prácticas ocasionalmente excluyentes, y actitudes mixtas tanto en el grupo de compañeros como entre las familias. Este clima genera incertidumbre en los estudiantes sobre cómo actuar y sobre lo qué significa realmente incluir.

3. Clima excluyente: Asociado a los porcentajes elevados de burlas, indiferencia o rechazo (44,3%) y a los discursos familiares que reproducen prejuicios. Este clima

refuerza la distancia social, limita la participación del compañero con discapacidad y afianza estereotipos.

En conjunto, la dimensión social evidencia que las percepciones y actitudes de los estudiantes no se construyen sólo a partir de su experiencia personal, sino dentro de un grupo de significados, discursos y prácticas que circulan entre los compañeros, las familias y la institución escolar. Estos niveles interactúan entre sí y construyen un clima escolar que puede favorecer, complejizar o dificultar la convivencia inclusiva, Además que da lugar a interpretaciones que oscilan entre la aceptación, la ambivalencia y la exclusión.

4.2.5. Interpretación global: sentidos que organizan la percepción

La lectura integrada de las dimensiones conceptual, actitudinal, emocional y social permite identificar los sentidos que organizan la percepción que los estudiantes de sexto y séptimo grado construyen sobre sus compañeros con discapacidad en el aula inclusiva. Estos sentidos expresan un espacio donde se encuentran y relacionan, experiencias de interacción, discursos institucionales, narrativas familiares y significados socialmente disponibles que, por lo ya visto, no son homogéneos ni estáticos. Desde una perspectiva hermenéutica, estas percepciones se forman mediante la relación de las interpretaciones que los jóvenes elaboran para comprender la diferencia en su contexto escolar.

a. Sentido general de la discapacidad

En términos generales, los estudiantes construyen una percepción de la discapacidad que se mueve entre dos polos interpretativos. En un sentido orientado hacia la normalización, que se evidencia en expresiones como “son normales”, “son iguales a nosotros” o “pueden hacer lo mismo”, que muestran un intento de integrar al compañero dentro del grupo sin

subrayar la diferencia. Este sentido se fortalece cuando los estudiantes describen capacidades, participación y comportamientos similares a los de cualquier otro compañero.

Por otro lado, persiste un sentido que resalta la discapacidad como rasgo diferenciador, representado en términos como “especiales”, “diferentes”, “más delicados” o “les cuesta más”. Este conjunto de significados se apoya en marcos culturales que atribuyen a la discapacidad características distintivas y, en su mayoría se refiere a condiciones que son limitantes. Tal como sostienen Berger y Luckmann, estas categorías funcionan como significados institucionalizados que los estudiantes reproducen y que les permiten ubicar socialmente al “otro”.

En conjunto, la discapacidad se percibe simultáneamente como una condición que no altera la pertenencia y como una diferencia que requiere ser explicada, lo que revela la coexistencia de dos lógicas interpretativas en tensión.

b. Tensiones centrales:

A lo largo del análisis son evidentes tensiones que organizan la forma en que los estudiantes interpretan y se relacionan con la discapacidad.

- Empatía vs. etiquetamiento: Muchos estudiantes expresan empatía, emociones positivas y actitudes de apoyo; sin embargo, estas conviven con etiquetamientos que reducen la experiencia del compañero a su condición. Esta ambigüedad muestra que aunque los jóvenes no niegan la humanidad del otro, tampoco se desprenden de categorías heredadas con las que asocian la discapacidad con dificultad, lentitud o vulnerabilidad emocional.
- Cercanía vs. Distancia: En la interacción cotidiana, algunos estudiantes establecen relaciones de cercanía basadas en el juego, la colaboración o la convivencia frecuente. Otros mantienen una distancia emocional y social que no siempre desencadena en una

mala intención, sino en la incertidumbre, el desconocimiento o los discursos preventivos que circulan en sus entornos. Aquí cobra importancia la noción de Schutz sobre las “relevancias impuestas”, ya que muchos estudiantes interpretan la discapacidad con base en marcos ajenos y no en la experiencia propia.

Estas tensiones no representan fallas de los estudiantes, sino procesos propios de escenarios inclusivos en construcción, donde los sentidos están en proceso de reorganización.

c. Condiciones institucionales que favorecen o limitan la inclusión

El análisis social permite ver que la escuela es un escenario donde coexisten prácticas incluyentes y dinámicas excluyentes. Ya que, existen elementos institucionales que favorecen la inclusión, como los discursos formales de respeto, actividades compartidas, oportunidades para interactuar, y algunos grupos de compañeros que validan comportamientos cooperativos. Estas condiciones permiten que parte de los estudiantes experimenten la discapacidad desde la cercanía y la normalización.

Sin embargo, también se identifican condiciones que limitan la inclusión, tales como lo son las prácticas de burla o rechazo que algunos grupos de pares aprueban, discursos familiares que pueden ser contradictorios, acciones pedagógicas que no son coherentes limitando la participación efectiva, escasez de mediaciones adultas consistentes, ausencia de experiencias colaborativas. En términos de Gibson, el entorno escolar ofrece oportunidades de acción diferenciales, donde algunos estudiantes pueden encontrar posibilidades reales para relacionarse en igualdad y otros enfrentan barreras simbólicas o actitudinales que restringen su participación.

En síntesis, los estudiantes organizan sus percepciones de la discapacidad a partir de sentidos que se modifican constantemente, por ejemplo: reconocen al otro como igual, pero

también lo marcan como diferente; sienten empatía, pero reproducen etiquetas; conviven cotidianamente, pero experimentan distanciamiento social. Estas tensiones reflejan un contexto institucional en el que la inclusión es un proceso en construcción y donde las experiencias vividas por los estudiantes se fusionan con discursos sociales más amplios que moldean sus formas de ver, sentir y actuar frente a la discapacidad.

4.3. Tensiones y significados que predominan

El análisis transversal de las cuatro dimensiones revela un entramado complejo de significados, tensiones y contradicciones que organizan la manera en que los estudiantes perciben y se relacionan con sus compañeros con discapacidad (PcD) en el aula inclusiva. Estas tensiones emergen del cruce entre lo que los estudiantes dicen, sienten y hacen, y no se presentan de manera aislada. Configurando una triangulación interna que permite comprender cómo se construye socialmente la discapacidad en este contexto escolar.

a. Contradicciones y ambigüedades en la percepción de la discapacidad.

Una primera tensión central se observa en la coexistencia de discursos que reafirman la igualdad (“son como nosotros”, “son normales”) y discursos que marcan la diferencia (“son especiales”, “les cuesta”, “son delicados”). Esta ambigüedad conceptual refleja que los estudiantes se mueven entre la intención de integrar al compañero y la persistencia de categorías heredadas que lo separan simbólicamente del grupo.

En el plano emocional y actitudinal, también emergen contradicciones: mientras un grupo expresa empatía, tranquilidad y deseos de apoyo, otros muestran incomodidad, nerviosismo o rechazo, y muchos adoptan posiciones neutras, asociadas a la costumbre o a la falta de reflexión explícita. Esta mezcla de significados indica que la inclusión no está

completamente establecida como una práctica compartida, sino que sigue siendo un proceso en construcción.

b. Elementos que fortalecen la empatía y el reconocimiento

A pesar de las tensiones, los resultados evidencian elementos claves que promueven la inclusión y la comprensión del otro:

- Experiencias de convivencia positiva previa, como el trabajo colaborativo, las actividades de juego o apoyo académico, que generan cercanía y emociones positivas.
- Discursos familiares inclusivos, que evidencian casi la mitad de los estudiantes, donde refuerzan el respeto y la aceptación.
- Mensajes institucionales que promueven la diversidad y el buen trato, aun cuando en práctica sea de forma desigual.
- Observación directa de capacidades, ocurre cuando los estudiantes ven que sus compañeros con discapacidad participan, entienden, juegan o realizan tareas con autonomía.

Estos elementos permiten que muchos estudiantes construyan significados que reconocen la humanidad, la capacidad y la igualdad del compañero con discapacidad, favoreciendo un clima incluyente dentro del grupo.

c. Elementos que marcan distancia, estigmatización o exclusión

También se identifican factores que alimentan la distancia social o la estigmatización:

- Etiquetas y categorías socialmente aprendidas, que reducen la discapacidad a una dificultad o a una fragilidad.

- Prácticas de burla, indiferencia o rechazo dentro del grupo de compañeros, que establecen un clima excluyente.
- Discursos familiares contradictorios o estigmatizantes, que refuerzan imaginarios negativos.
- Falta de oportunidades reales para interactuar, que impiden la construcción de experiencias que sean significativas y que puedan transformar los prejuicios.
- Atribuciones emocionales negativas, donde se asume que las PcD “están tristes” o “sufren”, aún sin evidencia directa.

Estos elementos refuerzan la distancia simbólica que algunos estudiantes establecen con sus compañeros, consolidando tensiones entre la inclusión declarada y la exclusión vivida.

d. Comprensiones profundas del sentido que tienen “los otros” en el aula

Al triangular los discursos conceptuales, emocionales, actitudinales y sociales, emergen comprensiones profundas sobre el lugar que ocupan las PcD en el mundo escolar:

- Para algunos estudiantes, el compañero con discapacidad es un igual, un miembro pleno del grupo con quien se convive de forma natural.
- Para otros, representa un otro especial, que requiere cuidado o consideración, pero también distancia.
- En ciertos casos, se percibe como un otro vulnerable o débil, que genera lástima o preocupación, pero no necesariamente integración plena.
- Y en los casos más críticos, se convierte en un otro problematizado, que es asociado a dificultad, lentitud o conflictos, lo que legitima prácticas de exclusión o burla.

Estas comprensiones muestran que el “otro” no es un sujeto fijo, sino una construcción interpretativa que cada estudiante configura desde su experiencia, sus emociones y los discursos que circulan.

e. Un campo en transformación

La síntesis global muestra un escenario en transformación, donde los estudiantes presentan la comprensión sobre la discapacidad como un conjunto de sentidos que parecen contradictorios que coexisten, se superponen y se negocian día a día en la interacción del aula. Esta condición de transformación evidencia que la inclusión es un proceso relacional que se construye en la práctica, en el lenguaje y en la cultura escolar.

En este contexto, las percepciones van más allá de ser opiniones individuales, pues son interpretaciones compartidas que reflejan la manera en que la escuela, la familia y los pares producen y reproducen significados sobre la diferencia. En conjunto, los resultados permiten entender que la discapacidad más allá de solo ser una condición, es un espacio en el que los estudiantes proyectan sus aprendizajes sociales, sus emociones y sus posibilidades de interacción con el otro.

4.4. Ejes de acción para el fortalecimiento de la convivencia inclusiva

Los resultados del análisis permiten identificar elementos que influyen en la construcción de una convivencia que sea inclusiva en el aula. En este apartado se presenta una síntesis de lo que evidencian las percepciones de los estudiantes para la vida escolar y propone ejes de acción que buscan a fortalecer las prácticas de inclusión.

a. De las percepciones para la vida escolar

Las percepciones recogidas muestran que la convivencia entre estudiantes con y sin discapacidad está influenciada por diferentes significados, unos favorables y otros que pueden ser problemáticos. En general, los hallazgos indican que:

- La inclusión es un proceso en transición, donde coexisten prácticas incluyentes, ambiguas y excluyentes.
- Los estudiantes interpretan la discapacidad desde categorías o etiquetas que se han aprendido socialmente (“especial”, “diferente”, “delicado”), y otras aprendidas desde las experiencias en la convivencia (“pueden hacer lo mismo”, “son buenos compañeros”).
- Las emociones y acciones no siempre son coherentes, algunos estudiantes que expresan empatía también confirman que podrían participar en dinámicas que promueven la burla, y otros que manifiestan sentir incomodidad pueden actuar con respeto.
- El grupo de pares representa una influencia significativa en la validación de comportamientos, lo cual refuerza tanto la inclusión como la exclusión.
- La institución transmite un discurso positivo sobre la diversidad, aunque este no siempre se evidencia coherentemente en la cotidianidad del aula.

En conjunto, estas percepciones revelan que la escuela intenta ser inclusiva, pero que debe fortalecer de forma más explícita sus prácticas, mediaciones y oportunidades de interacción significativa.

b. Aspectos que se necesitan fortalecer en la institución, de acuerdo a los hallazgos, para consolidar una convivencia inclusiva:

1. Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, ya que a pesar de que el discurso institucional promueve el respeto, las dinámicas de burla o exclusión indican que este mensaje no siempre se vivencia en las prácticas del aula.
2. Gestión para el trabajo explícito con el grupo de pares, los compañeros reproducen y amplifican significados sociales entre ellos, lo que quiere decir que son protagonistas en la construcción o debilitamiento de la inclusión.
3. Transformación de miradas con estereotipos, es necesario abordar las categorías que fijan a la PcD en posiciones de debilidad o excepcionalidad.
4. Promoción de oportunidades de convivencia y colaboración, la cercanía y la empatía se generan con la experiencia directa, cuando esta experiencia no existe, predomina la distancia.
5. Desarrollo de competencias socioemocionales, ya que muchos estudiantes expresan no saber cómo actuar frente a la diferencia o cómo interpretar las emociones del otro.
6. Acompañamiento activo del docente y adultos en general, se requieren herramientas para intervenir en situaciones de exclusión, promover dinámicas colaborativas y modelar prácticas incluyentes.

Estos elementos permiten orientar acciones que respondan a las necesidades reales identificadas en el análisis.

c. Ejes de acción para fortalecer la convivencia inclusiva, se proponen las siguientes líneas de intervención:

1. Eje de sensibilización y resignificación del otro por medio de acciones que busquen transformar significados estereotipados y que promuevan una comprensión más humana y relacional de la discapacidad. como:

- Talleres de reflexión sobre la diversidad y la diferencia.
- Actividades pedagógicas que hagan visibles las capacidades y los talentos de estudiantes con PcD.
- Conversatorios con familias para alinear narrativas del hogar y escuela.

2. Eje de interacción y aprendizaje cooperativo, por medio de acciones que promuevan experiencias reales de convivencia y colaboración, que son necesarias para reducir la distancia simbólica, como:

- Implementar estrategias de aprendizaje con trabajo cooperativo en grupos que sean heterogéneos. Como proyectos que integren estudiantes con y sin discapacidad.
- Espacios recreativos inclusivos guiados y/o acompañados por docentes o monitores capacitados.

3. Eje socioemocional, promoviendo el reconocimiento y la gestión de emociones por medio de acciones que fortalezcan la empatía, la expresión emocional y la interpretación del otro, como:

- Actividades de educación socioemocional que prioricen en la convivencia.
- Juegos de roles o simulaciones donde los estudiantes puedan reconocer emociones propias y ajenas.
- Acompañamiento asertivo en la gestión de conflictos vinculados a la diferencia.

4. Eje de regulación y cultura del respeto por medio de acciones que fortalezcan un clima escolar que sea incluyente y donde se reduzcan prácticas excluyentes o de burla, como:

- Protocolos claros de atención a situaciones de discriminación o burla.
- Estrategias asertivas de mediación escolar entre pares.
- Campañas internas que promuevan el respeto y la diversidad como un valor institucional.

5. Eje de acompañamiento de la comunidad educativa y coherencia institucional por medio de acciones que buscan fortalecer el rol del adulto como mediador de prácticas inclusivas. como:

- Capacitación en educación inclusiva, discapacidad y ajustes razonables.
- Desarrollo de actividades coherentes con el discurso institucional.
- Observación, retroalimentación y reflexión para mejorar prácticas e intervenciones.

En conjunto, estos ejes de acción buscan transformar las tensiones en oportunidades de crecimiento, donde la convivencia se viva como una experiencia formativa para todos los estudiantes, de manera que se fortalezca el reconocimiento del otro como parte fundamental del proyecto educativo.

CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como propósito explorar las percepciones que los estudiantes de sexto y séptimo grado construyen sobre su relación con compañeros con discapacidad en el aula inclusiva. A partir del análisis conceptual, actitudinal, emocional y social, fue posible

identificar significados con mayor frecuencia, tensiones y posibilidades que constituyen la vida cotidiana en el colegio Jaime Hernando Garzón Forero. Las conclusiones que se presentan a continuación responden a los objetivos planteados y ofrecen una visión integral del fenómeno estudiado.

Los estudiantes construyen percepciones que cambian entre considerar a sus compañeros con discapacidad como “iguales”, “normales” o plenamente integrados, o caracterizarlos como “especiales”, “delicados” o limitados. Este hallazgo evidencia que la discapacidad se entiende por medio de marcos interpretativos ambivalentes, en los que las experiencias directas se combinan con categorías que han sido socialmente aprendidas.

Las vivencias compartidas, como los juegos, el trabajo cooperativo, la participación en clase, entre otros, promueven la normalización y el reconocimiento del otro. Sin embargo, existen etiquetas y significados que refuerzan la distancia simbólica, mostrando que la percepción de la discapacidad es un campo en permanente transformación.

El estudio evidencia que las percepciones que los estudiantes construyen sobre la discapacidad tienen un impacto importante en la forma en la que los estudiantes sienten, actúan y se relacionan entre sí. Cuando reconocen capacidades, humanidad y similitud, surgen emociones positivas, gestos de apoyo y comportamientos orientados a la colaboración. Por el contrario, cuando prevalecen significados que asocian la discapacidad con fragilidad, diferencia o dificultad, surgen emociones negativas, incomodidad, rechazo o indiferencia.

Estas dinámicas producen tres formas diferentes de clima escolar: incluyente, ambiguo y excluyente. La mayor parte de los estudiantes se encuentra demuestra una forma ambigua de clima escolar, donde se encuentran las intenciones de respeto con las prácticas contradictorias

del grupo de pares. Esto refleja que la inclusión depende del entramado social que valida determinados comportamientos y no solo depende de las opiniones personales.

La investigación muestra que el colegio transmite un discurso formal de respeto y reconocimiento por la diversidad, pero este discurso se queda corto, pues no siempre es coherente con la experiencia cotidiana del aula. Las pocas oportunidades estructuradas para la interacción significativa y la práctica de burla o indiferencia entre pares demuestran que la inclusión todavía está en un proceso de consolidación como una práctica comunitaria. Entonces, las percepciones revelan que la vida escolar requiere fortalecer espacios que permitan dar nuevos significados a la discapacidad, mitigando la idea de que solo es una condición, sino que además es parte integral de la experiencia colectiva de aprender a convivir en el aula inclusiva, reconociendo habilidades y capacidades en el otro.

La discapacidad es interpretada por los estudiantes a través de lo que observan, sienten y escuchan en su entorno. Esto confirma que las percepciones son elaboraciones construidas en interacción con los discursos familiares, las prácticas de los pares y los mensajes institucionales. En este sentido, el “otro” se convierte en un referente por medio del cual los estudiantes comprenden la diversidad, la diferencia y la pertenencia. En este sentido, la inclusión requiere que la escuela se convierta en un escenario donde estas interpretaciones pueden encontrarse, transformarse y orientarse hacia relaciones más respetuosas y colaborativas.

La investigación permitió formular ejes de acción orientados a consolidar prácticas inclusivas: Sensibilización y resignificación del otro, para mitigar etiquetas y promover una comprensión que sea más humana de la discapacidad; Interacción significativa y aprendizaje cooperativo, como un camino que promueva experiencias en pro de la empatía; Educación socioemocional, para desarrollar habilidades que permitan reconocer y gestionar emociones

propias y ajenas; Cultura del respeto y regulación del clima escolar, que busca prevenir la burla, la exclusión y la indiferencia; Acompañamiento y coherencia institucional, con el fin de alinear el discurso inclusivo y las prácticas pedagógicas cotidianas; Estos ejes son vistos como rutas que responden directamente a los hallazgos y permiten orientar un trabajo institucional completo para el fortalecimiento de la cultura inclusiva.

La investigación permite concluir que la inclusión es un proceso de interacción que se construye cada día en el aula. ya que, más allá de compartir un espacio, se trata de construir significados que reconozcan al otro como parte integral del grupo. Las percepciones de los estudiantes muestran que la discapacidad confronta la forma en que comprenden la igualdad, la diferencia y la convivencia; y, a la vez, abre posibilidades para aprender a vivir la diversidad como una experiencia formativa.

En última instancia, lograr una escuela verdaderamente inclusiva exige transformar prácticas pedagógicas, pero también los sentidos que organizan la vida cotidiana. Este estudio aporta evidencias y reflexiones que permiten avanzar en ese camino, invitando a seguir construyendo una cultura que valore la diversidad como riqueza y como parte esencial de la formación ciudadana.

Aunque los resultados aportan una comprensión importante del fenómeno, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas: Los hallazgos encontrados no se pueden generalizar a otros contextos escolares sin un previo análisis que lo complemente; Las respuestas al cuestionario reflejan lo que los estudiantes recuerdan o están dispuestos a expresar, y esto puede limitar la profundidad de ciertos aspectos; Aunque se realizó una triangulación interna entre discursos estudiantiles, incorporar otras perspectivas (docentes, directivos o familias) habría enriquecido la comprensión del fenómeno.

A partir de los hallazgos y limitaciones, se sugieren las siguientes recomendaciones

para fortalecer la convivencia inclusiva y continuar investigaciones futuras: Implementar los ejes de acción propuestos por medio de su plan de convivencia y proyectos pedagógicos; Incluir docentes, familias y estudiantes con discapacidad permitiría contrastar y complementar las percepciones aquí se analizaron; Diseñar, aplicar y evaluar proyectos de aprendizaje cooperativo que permitan observar cómo se transforman las percepciones en la práctica.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.

Allport, G. W. (1977). *La naturaleza del prejuicio* (J. P. Coy, Trad.). Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).

Ávila, R. J., Pérez, S. M. (2023). Relación entre la percepción de la discapacidad y el nivel de inclusión educativa en estudiantes de educación superior en Ecuador. *REICOMUNICAR. Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa*, 4(2), 226-241.

<http://www.reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/480/808>

Babik, I., & Gardner, E. S. (2021). Factors Affecting the Perception of Disability: A Developmental Perspective. *Frontiers in psychology*, 12, 702166.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702166>

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad* (Cap. III). Amorrortu

Bernárdez Gómez, A. (2021). Factores de inclusión/exclusión educativa que influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes. *OIDLES: Desarrollo Local y Economía Social*, 1–11. <https://doi.org/10.51896/OIDLES/HMII7965>

Boele, S., Graaff, J., Wied, M., Valk, I., Crocetti, E. y Branje, S. (2019). Vinculación de la calidad de la relación entre padres e hijos y pares con la empatía en la adolescencia: un metaanálisis multinivel. *Journal of Youth and Adolescence* , 48, 1033-1055.
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-00993-5>

Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353

Boer, B., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2018). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 481-494.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.

Cejudo, J., Latorre, J., & Paniagua, G. (2021). La competencia socioemocional en Educación Primaria: un estudio con alumnado, profesorado y familias. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 101-118.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* No. 41.214.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Congreso de la República de Colombia. (2013, 27 de febrero). Ley Estatutaria 1618 de 2013: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial No. 48.717.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=51616>

Congreso de la República de Colombia. (2022, 11 de mayo). Ley 2216 de 2022: Por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores”, adoptada en Washington, D.C., el 15 de junio de 2015. Diario Oficial No. 52.048.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=179911>

Corsaro, W. A., & Everitt, J. G. (s. f.). The sociology of childhood (6a ed.). SAGE Publications.

Dreher, J. (2011). Alfred Schutz. En G. Ritzer (Ed.), The Wiley-Blackwell Companion to Major Social Theorists (pp. 489-510). Wiley-Blackwell.

Edgerton, E. y Mckechnie, J. (2023). Relación entre la percepción del entorno escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. *Frontiers in Psychology* , 13.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.959259>

Erikson, E. H. (1968). Identidad, juventud y crisis. Paidós.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2017). Cognición social: Del cerebro a la cultura (3ª ed.). Sage,

Gámez-Calvo, L., Muñoz-Jiménez, J., & Gozalo, M. (2025). The importance of positive attitudes toward disability among future health and education professionals: A comparative study. *Education Sciences*, 15(1), 61. <https://doi.org/10.3390/educsci15010061>

García Ríos, D. P. y Jutinico Fernández, M. del S. (2015). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Educación y Ciudad*, (26), 107–116. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.47>

Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception* (Classic edition). Psychology Press. (Trabajo original publicado en 1979).

Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. Teachers College Press. (Trabajo original publicado en 1968)

Jiménez Rodríguez, M. (2018). Las relaciones intersubjetivas como vía de inclusión y construcción del sujeto en la escuela. *Nodos y Nudos*, 5(43), 67-83.
<https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num43-8526>

Katz, J., & Sugden, R. (2013). The Three-Block Model of Universal Design for Learning Implementation in a High School. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (141), 1–28.

Lin, C., Huang, ST y Chiu, M. (2022). La relación entre el clima inclusivo y la actitud de los pares en las actitudes hacia compañeros con discapacidad: El papel mediador de la empatía. *Frontiers in Psychology*, 13, 1034232. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1034232>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>

Martínez Serrano, J. (2023). Actitudes y percepciones de estudiantes de 5º y 6º de primaria sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en actividades de educación física y

deportes tradicionales. RIIDICI. Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica, 1(1), 226–244.

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial No. 50.336.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=83622>

Moscovici, S. (2001). El psicoanálisis, su imagen y su público (A. Bixio, Trad.). Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA). (Obra original publicada en 1961).

Iweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell.

Organización de las Naciones Unidas. (2006, 13 de diciembre). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Parial, T. y Sinha, P. (2025). Investigación de la percepción sobre entornos de aprendizaje en estudiantes de educación superior. Revista EAS de Psicología y Ciencias del Comportamiento . <https://doi.org/10.36349/easjpbs.2025.v07i01.002> .

Pozo, J. I. (1996). Aprendices y maestros: La psicología del aprendizaje aplicada a la educación. Alianza Editorial.

Puspitasari, I., Garnisa, I., Sinuraya, R. y Witriani, W. (2020). Percepciones, conocimientos y actitudes hacia los trastornos de salud mental y su tratamiento en estudiantes de una universidad indonesia. Psychology Research and Behavior Management , 13, 845-854. <https://doi.org/10.2147/prbm.s274337> .

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 3, pp. 571-645). John Wiley & Sons Inc.

Santrock, J. W. (2020). *Desarrollo humano: El ciclo vital* (18ª ed. en inglés; la edición en español puede variar). McGraw-Hill Interamericana.

Schutz, A. (1970b). *On Phenomenology and Social Relations*. University of Chicago Press.

Titchkosky, T. (2011). [Review of the book *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*, by D. Goodley]. **Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 48*(4), 454-457.

Vargas Melgarejo, L. M. (2014). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47–53. Recuperado a partir de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>

Vélez-Latorre, L., & Manjarrés-Carrizalez, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 253–297. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 421-432.

Woolfolk, A. (2016). Psicología educativa (13ª ed.). Pearson Educación.

ANEXOS

Anexo 1: Carta de consentimiento informado para acudientes.

Consentimiento informado para padres o acudientes

Título del estudio: Percepciones de la empatía en el aula inclusiva: una mirada desde los estudiantes de sexto y séptimo grado hacia la convivencia escolar.

Investigadora: María Fernanda Díaz

Institución: Universidad Santo Tomás – Maestría en Educación

Correo electrónico: mariafernandadiaz@universidadsantotomas.edu.co

Estimado padre, madre o acudiente:

Cordial saludo.

Me permito informarle que su hijo(a) ha sido invitado a participar de un estudio de investigación educativa que busca comprender cómo perciben los estudiantes la empatía en las interacciones cotidianas del aula. Esta investigación se desarrolla con fines académicos como parte del trabajo de grado de maestría en educación y ha sido aprobada por el comité correspondiente de la Universidad Santo Tomás.

Su hijo(a) responderá dos cuestionarios en formato digital (Google Forms), uno sociodemográfico y otro sobre percepciones de la empatía. Las preguntas están formuladas en un lenguaje claro y apropiado para su edad, y no se abordarán temas sensibles ni que generen incomodidad. La participación es completamente **voluntaria y anónima**, y no tendrá ningún efecto en sus calificaciones o relación con la institución.

De acuerdo con la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013 sobre protección de datos personales en Colombia, los datos recolectados serán tratados con estricta confidencialidad, usados únicamente con fines académicos y sin divulgar la identidad de los participantes. Como acudiente, tiene derecho a conocer, actualizar, corregir o solicitar la supresión de la información personal de su hijo(a). Es importante aclarar que no existen riesgos asociados a la participación y que los resultados podrán contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas y de convivencia en la institución.

Si está de acuerdo con que su hijo(a) participe, por favor firme esta carta y entréguela al docente encargado o al investigador responsable.

Agradezco de antemano su colaboración y apoyo a este proyecto que busca contribuir a la mejora de la convivencia escolar y a la inclusión educativa.

Firma del padre, madre o acudiente: _____

Nombre del estudiante: _____

Grado: _____

Fecha: _____

Anexo 2. Asentimiento informado para estudiantes

Asentimiento Informado para Participar en una Investigación

Hola,

Estás siendo invitado(a) a participar en una investigación que se realizará en tu colegio. Esta investigación busca conocer mejor cómo son las relaciones entre los compañeros de clase.

Tu participación consiste en responder unas preguntas en un formulario. No hay respuestas buenas o malas, solo queremos saber lo que tú piensas. No tienes que escribir tu nombre y todo lo que digas será confidencial.

Es importante que sepas:

- Participar es voluntario.
- Puedes decir que no quieres participar o dejar de hacerlo en cualquier momento, sin ningún problema.
- No te afectará en tus notas ni en tu relación con el colegio.

Si estás de acuerdo en participar, por favor marca con una X:

[] Sí, quiero participar voluntariamente.

[] No, no quiero participar.

Nombre del estudiante (solo si desea escribirlo): _____

Fecha: ____ / ____ / 2025

Anexo 3. Carta de autorización institucional.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá D.C.,

Señor(a):

[Diana Sánchez]

Rectora

Institución Educativa Distrital Jaime Hernando Garzón Forero

Ciudad Bogotá D.C.

Asunto: Solicitud de autorización institucional para el desarrollo de investigación educativa.

Respetada Rectora:

Reciba un respetuoso y cordial saludo. Mi nombre es María Fernanda Díaz, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Me dirijo a usted con el fin de solicitar la autorización institucional para desarrollar una investigación en el marco de mi trabajo de grado, cuyo propósito es explorar las percepciones de los estudiantes de los grados sexto y séptimo sobre la empatía y las interacciones en el aula inclusiva.

Esta investigación busca aportar elementos significativos para la reflexión pedagógica en torno a la educación inclusiva y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los ambientes escolares. El estudio se desarrollará mediante la aplicación de dos cuestionarios en formato digital (Google Forms): uno de carácter sociodemográfico y otro orientado a la percepción de la empatía. La participación será completamente voluntaria, y se garantizará el cumplimiento de los principios éticos de la investigación con menores de edad.

Se contará con el consentimiento informado de los acudientes y el asentimiento informado de los estudiantes, siguiendo lo establecido en la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales, el Decreto 1377 de 2013, y la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud. La confidencialidad, privacidad y el uso exclusivo de la información para fines académicos están plenamente garantizados.

Agradezco de antemano su apoyo a esta propuesta, que se alinea con las políticas educativas nacionales y con el interés de fortalecer una cultura escolar basada en la inclusión, el respeto y la empatía. Quedo atenta a su respuesta y a cualquier requerimiento adicional.

Cordialmente,

María Fernanda Díaz

Estudiante de Maestría en Educación

Universidad Santo Tomás

Correo electrónico: mariafernandadiaz@usantotomas.edu.co

Celular: 3214734344