



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

Representaciones y prácticas docentes dirigidas a la atención de la
discapacidad intelectual en instituciones regulares de Manta 2021

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctor en Educación**

AUTOR:

Rodriguez Zambrano, Arturo Damian (ORCID: 0000-0002-7017-9443)

ASESOR:

Dr. Jurado Fernandez, Cristian Augusto (ORCID: 0000-0001-9464-8999)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Enfoque de género, inclusión social y diversidad cultural

PIURA - PERÚ

2022

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a la humanidad.

Mi deseo es que, dentro de la desesperanza reinante, siempre podamos observar con los ojos de la divinidad la perfección de cada acontecimiento. Hago un llamado a ser un cocreador proactivo y a apoyar una sociedad pacífica, justa y sostenible.

Que cada acción que realicemos contenga la semilla del justo equilibrio entre nuestra comodidad y el bienestar común.

Arturo Damián

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis amados padres, Clarita y Feliciano, por su ejemplo de perseverancia, entrega y dedicación. Sin ustedes no habría logrado nada. A mis hermanos Lucy, Borys y Félix quienes me motivan a seguir adelante. A Karen, Daniela y Christopher, cuya presencia en mi vida ha sido una bendición.

Este trabajo no sería sido posible si no hubiera recibido la oportunidad de formar parte de la familia de la Carrera de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Lacia Eloy Alfaro de Manabí, otorgada por sus líderes actuales, Dra. Beatriz Moreira Macías, PhD. y Mg. Karen Corral Joza,.

Gracias a todos quienes han incentivado mi crecimiento profesional y académico, en especial a la Mg. Mónica García, Mg. Anabel Alcívar, Mg. Rosa Cedeño, Mg. Yisela Pantaleón, Mg. Tannia Chávez, Mg. Esther Ordoñez y al Dr. Pedro Roca, Dr. Jhonny Villafuerte, Mg. Klever Delgado y Dr. Miguel Cartaya. Nunca será suficiente el agradecimiento por haber confiado en mi capacidad y cambiar mi visión del mundo, enrumbando mi quehacer académico hacia el cumplimiento del derecho de todos y todas, sin distinción de género, raza o condición física y social.

También a mis amigos del alma, quienes no han dejado apoyarme e, incluso en mis peores momentos, creyeron en mí: Carlota Bayas, Sandy Hormaza, Adriana Macías, Gonzalo Rodríguez, Isabel Moreira, Freddy Navarrete, Cristhian Sánchez, Luis Conforme, Valeria Saénz, Paola Martínez y Paulina Vivanco.

El autor

Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	25
3.1. Tipo y diseño de investigación.	25
3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización.....	26
3.3. Escenario de estudio.....	26
3.4. Participantes	27
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	28
3.6. Procedimiento.	29
3.7. Rigor científico	30
3.8. Método de análisis de datos.....	30
3.9. Aspectos éticos	32
III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	33
IV. CONCLUSIONES	69
V. RECOMENDACIONES.....	72
VI. PROPUESTA.....	74
REFERENCIAS	77
ANEXOS.....	90

Índice de tablas

Tabla 1	Sistema de evaluación cualitativo de las representaciones.....	31
Tabla 2.	Resultados de la categoría enfoque de la inclusión.	36
Tabla 3.	Resultados de representaciones sobre las habilidades adaptativas.	41
Tabla 4.	Resultados de representaciones sobre expectativas.	47
Tabla 5.	Resumen de hallazgos de la categoría representaciones.	51
Tabla 6.	Resumen del análisis de aspectos cognitivo, identitario, de orientación y justificador de la categoría representaciones.....	52
Tabla 7.	Resultados de la subcategoría planificación de aprendizajes en casos de discapacidad intelectual.....	54
Tabla 8.	Resultados de la subcategoría ejecución de procesos de enseñanza.....	56
Tabla 9.	Resultados de la subcategoría evaluación de procesos de enseñanza.....	60
Tabla 10.	Resultados de la subcategoría procesos de formación.	61
Tabla 11.	Resultados de la categoría orquestar el proceso de aprendizaje.	63
Tabla 12.	Resumen del análisis de aspectos cognitivo, identitario, de orientación y justificador de la categoría orquestar el proceso de aprendizaje.	64
Tabla 13.	Resultados de la categoría orquestar el movilizar recursos	67
Tabla 146.	Matriz de categorización de las representaciones sobre la DI....	90

Índice de figuras

Figura 1.	Paradigmas alrededor de la Discapacidad.	10
Figura 2.	Red semántica de la categoría de representaciones docentes	33
Figura 3.	Red semántica de categoría Orquestar el Proceso de Aprendizaje.	53
Figura 4.	Red semántica de categoría Movilizar Recursos	65

RESUMEN

La educación inclusiva busca modificar marcos, contenidos, enfoques y estructuras para promover el desarrollo integrado. El término discapacidad intelectual (DI) se refiere a individuos cuyas funciones cognitivas y adaptativas están por debajo del promedio. Las representaciones son nociones sobre la DI construidas colectivamente y aprehendidas de manera individual, que se consideran parte del sentido común. Las prácticas son las acciones que aseguran la inclusión de estudiantes DI. La presente investigación buscó resolver la pregunta ¿cómo se manifiestan las representaciones y prácticas docentes dirigidas a la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en instituciones regulares de Manta 2021? Se escogió el tipo de investigación básica, con diseño no experimental-trasversal, de corte cualitativo con enfoque exploratorio. La aplicación de entrevistas semiestructuradas a veinte siete (27) docentes, quienes tienen o han tenido a su cargo casos de estudio, permitió analizar las variables de representaciones y prácticas. Entre los resultados, los docentes responden a perspectivas biomédicas desde el canon de la normalidad, con claridad conceptual, pero justificadores de algunas prácticas integradoras y excluyentes. Se observa un discurso pasivo-reactivo que se alinea a cada y a las demandas del sistema educativo. En su accionar, los docentes no priorizan el desarrollo de habilidades adaptativas y sociales y, excepto por la lectoescritura, no reconocen los retos que conlleva la enseñanza en otras áreas. Planifican adaptaciones a corto plazo, por lo que en la aplicación de adaptaciones y evaluaciones no se conciben estrategias diferenciadas. Se evidencia la falta de formación y una colaboración con el personal de apoyo parcialmente efectiva, caracterizada por el seguimiento constante, pero escasa capacitación y retroalimentación.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, educación, inclusión, prácticas docentes, representaciones.

ABSTRACT

Inclusive education seeks to modify frameworks, content, approaches and structures to promote integrated development. The term intellectual disability (ID) refers to individuals whose cognitive and adaptive functions are below average. Representations are notions about ID collectively constructed and apprehended individually, which are considered part of common sense. The practices are the actions that ensure the inclusion of ID students. The present research sought to resolve the question, how are the representations and teaching practices directed at the educational attention of students with intellectual disabilities manifested in regular institutions of Manta 2021? The type of basic research was chosen, with a non-experimental-transversal design, of qualitative cut with an exploratory approach. The application of semi-structured interviews to twelve (12) teachers, who have or have been in charge of case studies, allowed us to analyze the variables of representations and practices. Among the results, teachers respond to biomedical perspectives from the canon of normality, with conceptual clarity, but justifying some integrating and excluding practices. A passive-reactive discourse is observed that is aligned to each case and to the demands of the educational system. In their actions, teachers do not prioritize the development of adaptive and social skills and, except for literacy, do not recognize the challenges that teaching in other areas entails. They plan short-term, so differentiated strategies are not conceived in the application of adaptations and evaluations. There is evidence of a lack of training and partially effective collaboration with support staff, characterized by constant monitoring, but little training and feedback.

Keywords: Intellectual disability, education, inclusion, teaching practices, representations.

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se desarrolla en el ámbito de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad intelectual, en el contexto de las Unidades Educativas y Escuelas de la ciudad de Manta.

No existen datos confiables sobre el número de personas con discapacidad en el mundo. Esto se debe a la ausencia de un registro estandarizado, una concepción universal sobre lo que significa la discapacidad y, en muchos países especialmente en vías de desarrollo, la falta total de un sistema de registro, entre otros factores (Segura, 2018). Sin embargo, los datos apuntan a que entre el 10% y el 15% de la población, lo que equivale a que más de mil millones de individuos aproximadamente manifiestan una forma de discapacidad y este porcentaje varía en cada país (Nabergoi, 2007; Fernández, 2013; Ocampo, 2018). Según esta información, entre ciento diez y ciento noventa millones de adultos padecen algún tipo de disfuncionalidad (Segura, 2018).

Las nuevas perspectivas acerca de la inclusión han permitido logros importantes alcanzados en pro de las personas con discapacidad. En este sentido, se debe dar crédito al importante crecimiento de movimientos pro-inclusión, investigaciones, proyectos e iniciativas individuales y colectivas que demuestran un marcado interés por la inclusión educativa y la implementación y fortalecimiento del marco normativo de la discapacidad en América Latina (Ocampo, 2018).

Por ejemplo, en cuanto al indicador sobre la culminación de la educación primaria, según Ocampo (2018), la brecha mundial entre las personas normo-típicas y las personas con discapacidad van en disminución. Sin embargo, el autor también alude a que, en campos como la educación superior, en donde menos del 1% de la población estudiantil tiene discapacidad, se evidencian de menores progresos.

En regiones como la del Cono Sur se tienen leyes que promueven la inclusión social en beneficio de las personas discapacidad en la escuela. No es el mismo caso en América Central y el Caribe, donde todavía existen muchas barreras de acceso cuyo origen se encuentra en la falta de normativas nacionales (Molina y otros, 2011;

García y otros, 2011).

Además, en América Latina existe una importante distancia entre el discurso y la práctica inclusiva. En la región aún no se consigue brindar las condiciones óptimas en términos de acceso, cobertura y calidad educativa y todavía prevalece la exclusión educativa, especialmente de aquellos grupos minoritarios y vulnerables (Ocampo, 2018; Villafuerte y otros, 2017; Red Latinoamericana por la Educación, 2017).

Uno de los retos adjuntos a la discapacidad en la región es la erradicación de la pobreza. Todo apunta a que aproximadamente el 90% de las personas con discapacidad están desempleadas (Acuña y otros, 2021).

En Ecuador, apenas en el 2001 se insertaron indicadores sobre la discapacidad en el censo nacional. Hasta el 2017, se presentaba una incidencia del 2,64%, equivalentes a 429.475 personas (Ocampo, 2018). Según el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), en el Ecuador se da la incidencia de 470.820 casos de personas con discapacidad. De estas, 108.825 tienen discapacidad intelectual, de las cuales 1.256 se encuentran entre las edades de 4 a 8 años, 9.220 de 7 a 12, y 15.615 están entre los 13 a 17 años de edad (CONADIS, 2021).

La legislación ecuatoriana ampara el derecho a una educación inclusiva. En ese sentido, Ecuador es un caso de referencia a nivel de la región en temas de políticas públicas inclusivas.

La Constitución de la República (Decreto Legislativo 0 Registro Oficial 449 de 20-oct.-2008, 2018), el código de la Niñez y la Adolescencia (Ley 100 Registro Oficial 737 de 03-ene.-2003, 2014), el Código Orgánico de salud (Ley 67 Registro Oficial Suplemento 423 de 22-dic.-2006, 2015), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ley 0 Registro Oficial Suplemento 417 de 31-mar.-2011, 2018) y la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD, 2012) norman el acceso servicios educativos, de salud y el derecho a la identidad de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Según el Ministerio de Educación, en el 2016 había unos 62.432 educandos con

discapacidad en el sistema de educación pública ecuatoriano. En el 2014, en el país unas 361.487 personas fueron registradas en el Consejo Nacional de Discapacidad (Merchán & Puin, 2016). En adición, existen 4.489 estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE) con discapacidad carnetizados los cuales asisten a las instituciones de educación ordinaria según reporte de la Zonal 4 de educación.

De esta manera, se plantea la pregunta de investigación sobre ¿cómo se manifiestan las representaciones y prácticas docentes dirigidas a la atención de la discapacidad intelectual en instituciones regulares de Manta 2021?

Este trabajo resulta práctico en este sentido, dado que, a pesar de la existencia a una abundante cantidad de información sobre la discapacidad, existe poca investigación en el contexto ecuatoriano. Otro punto a remarcar es el hecho de que los estudios sobre discapacidad suelen centrarse en aspectos generales desde el ámbito de la inclusión y no se enfocan en los diferentes tipos de discapacidad. Al caracterizar las representaciones y prácticas docentes alrededor de la discapacidad intelectual, se pueden plantear nuevas pautas para su atención.

El estudio se enfoca en el modelo teórico que ha fundamentado la creación del índice de inclusión. Según sus autores, Booth & Ainscow (2000), el índice consiste en un grupo de estrategias de evaluación y materiales para dar soporte a las escuelas en el proceso generación de ambientes inclusivos en la educación. Se parte desde la concepción del modelo de derechos humanos e inclusión social (Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades, 2013; Victoria, 2013) y el modelo social para el abordaje de la Discapacidad de Palacios (2008).

El objetivo general es reconocer las representaciones y prácticas docentes dirigidas a la atención de la discapacidad intelectual en instituciones regulares de Manta. Sus objetivos específicos son explorar las concepciones sobre la discapacidad intelectual y la postura de los docentes sobre la inclusión educativa, determinar cuáles son las prioridades de enseñanza y desarrollo que tienen los docentes alrededor de los casos de discapacidad intelectual e identificar las prácticas docentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

II. MARCO TEÓRICO

Para desarrollar una investigación sobre las prácticas y representaciones alrededor de la atención educativa de la discapacidad intelectual, es necesario acudir a los antecedentes de investigaciones realizadas en contextos macro, meso y micro. Aquellos resultados se presentan a continuación:

En el contexto español, Calderón (2020) reconoció las categorías de representaciones y actitudes frente a la discapacidad intelectual. El autor las analiza a partir de las funciones de orientación, identitarias, justificadoras y cognitivas. Como conclusión encontró que los espacios educativos requieren del planteamiento de programas que, además de la intención de atender a estudiantes con necesidades educativas específicas asociada a la discapacidad intelectual (NEEADI), permitan la valoración positiva de parte de la comunidad educativa, reflejada en el aumento de las expectativas en el desempeño de los estudiantes. Por otro lado, su trabajo también encontró la persistencia de conceptualizaciones asociadas al paradigma médico – rehabilitador en el discurso de la comunidad educativa. Esto se explica porque dicha comunidad aún considera a los estudiantes con NEEADI como personas que presentan discapacidades distintas, en condición de minusvalía, bajas competencias y dificultades.

Rodríguez (2012) propone incluir la muerte biológica como tema de estudio para estudiantes con DI. En su sección aplicativa, desarrolla un programa en el que intervienen 15 estudiantes. Entre sus resultados se reconocen cambios cualitativos en la comprensión de las personas con DI sobre la muerte biológica. En el pre test los estudiantes manifestaban concepciones como que la muerte es un tema tabú, tendiente a tener un fin religioso/espiritual (“las personas van al cielo”), que no es pensado para sí mismo y cuya comprensión ayuda a aceptar la muerte de los seres queridos. En el post test, se aceptaba la muerte como algo normal, de lo que se puede y se debe hablar.

De la misma forma, Morán (2020), examinó importantes aspectos asociados con la calidad de vida de los niños con DI. El autor manifiesta la dificultad de medición del constructo calidad de vida, dada la inexistencia de instrumentos validados. Entre

sus resultados reconoce que el nivel de discapacidad y de necesidades de apoyo son variables que influyen mayormente en la calidad de vida. Otro logro del trabajo fue el hallazgo de que la dimensión de acceso a recursos materiales y de desarrollo personal obtuvieron puntuaciones altas, mientras que la autonomía y la participación comunitaria resultaba en puntuaciones deficitarias.

En el trabajo de Rodríguez (2010) se hace un exhaustivo examen de los modelos aplicados en el tratamiento de las personas con discapacidad intelectual en la ley española. El mismo presenta una clara referencia sobre la existencia de perspectivas biomédicas, social o sociopolítica de las personas.

Asimismo, en el estudio de Segura (2018) se examinó el rol de los cuidadores cotidianos de estudiantes con discapacidad y se asevera que, en general, son las madres (sexo femenino) quienes organizan la cotidianidad familiar en función de la necesidad infantil. Se manifiesta que los casos incluyen perspectivas de rehabilitación que influyen en el progreso físico y cognitivo de los estudiantes. El autor concluye en su rol fundamental y recomienda que deben ser considerado dentro de los procesos escolares de enseñanza a estudiantes con DI.

El trabajo de Jiménez de la Hoz (2018) fue realizado con la participación de una muestra de 96 personas con DI vinculados a la educación quienes forman parte en de la educación especial en Madrid a través de un muestreo intencional. Su indagación exploró las representaciones de los docentes sobre el comportamiento sexo-afectivo de estudiantes con DI, concluyendo que tienen comportamientos sexuales que demandan de los docentes una formación de la que suelen no estar apropiados, al igual que los padres.

Alarcón (2015) reconoció que la gestión de organismos de apoyo a la inclusión tiene el potencial de aumentar la inclusión laboral de estudiantes con DI. El estudio fue realizado a través de la aplicación de encuestas en una muestra de 31 docentes de Educación Básica en una zona rural de Perú. Según su estudio, las variables de gestión del servicio de apoyo y el asesoramiento a las necesidades educativas específicas presentan una correlación positiva. Alude, adicionalmente, a la influencia del uso inadecuado de los recursos humanos, académicos y materiales

en la inserción de jóvenes con discapacidad a la vida laboral.

Lopa (2013) muestra la experiencia acontecida en aulas de educación básica con niños con discapacidad intelectual y síndrome de Down, en la que se involucraba culturalmente a estudiando normo-típicos en actividades relativas a la educación física, aprendizaje de una segunda lengua, actividades sociales para establecer lazos de amistad y un proyecto de vivienda compartida por un período de tiempo. Como resultado encontró que compartir actividades cotidianas como la limpieza, gestión del hogar, cocina, adquisición de alimentos, autonomía e higiene personal mejoraron las perspectivas de los estudiantes normotípicos hacia los estudiantes con NEEADI.

Tanganelli (2017), muestra la ejecución del plan de formación docente sobre la atención a la discapacidad intelectual fundamentado en conceptos como la diversidad, diferencia, deficiencia, el contexto de las deficiencia y asuntos concernientes al área de DI actual. Este examen fue realizado alrededor de la formación inicial, formación continua y formación para la práctica de los docentes de la Rede Municipal de Ensino de São Paulo/ Brasil.

Como resultado se encontró que se deben establecer relaciones entre las necesidades específicas del estudiante y las condiciones del entorno escolar y que la formación de programas como el denominado “Formação de Professores em Educação Especial nas áreas das Deficiências” contribuyen significativamente con los procesos de inclusión de los estudiantes con DI. Sin embargo, la autora especifica que la formación continua, más allá de la educación formal, es requerida para este fin, pero debe sumársele la inserción de subsidios para la producción y organización de recursos pedagógicos y accesibilidad.

En la experiencia con teatro y poesía en la discapacidad intelectual del proyecto “Ligados por el Arte de la APABB RS”, sistematizada por Ávila (2018), se reflexiona sobre el quehacer artístico en este grupo de personas. La autora alude a que no existe una metodología ideal para hacer teatro o enseñar a una persona con DI, sino que estas surgen desde la necesidad individual, dado que, en la práctica, la heterogeneidad dificulta el trabajo.

Ante ello, la aceptación de las diferencias, incluso en los contextos de grupos normo-típicos, debe ser considerada desde las diferencias. Concluye, en base a la experiencia, que las personas con DI sorprenden en el escenario teatral y poético. Alude que esto podría deberse a la ausencia de las convenciones mentales tradicionales, inhibiciones y temor a la censura. Incita a que se construyan espacios que provoquen relaciones armoniosas entre todos y todas las personas para alcanzar la utopía de una sociedad mejor.

En el trabajo de Ocampo (2018) se manifiesta que el Ecuador se encuentra lleno de normativas y leyes que no recaen en la apropiación del sistema educativo que tiende a la profesionalización de las personas con discapacidad. Expresa que, en escenarios como en la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, el número total de estudiantes con discapacidad física, auditiva, visual, psicosocial y lingüística matriculados entre el 2013 y el 2017 es de 197, con un incremento anual de 9,7%. Sin embargo, manifiesta que dichas estadísticas no concuerdan con la prevalencia nacional de estudiantes con DI. Esto indica que los estudiantes en situación de DI tienen menores oportunidades de acceder a la educación superior. Señala también al incremento en el número de publicaciones sobre discapacidad desde las áreas de ciencias sociales y de la salud.

Mendoza y otros (2017) describen los resultados del diseño y aplicación un programa de actividades físico-recreativas establecido en el contexto en el contexto Quiteño. Se evaluaron las habilidades motrices y se buscó el desarrollo de seis expresiones de recreación (físico-deportiva, de la naturaleza, la acuática, la lúdica, la manual y la artística), alcanzando diferencias significativas en las tareas de mover monedas, enhebrar, trazar, atrapar, saltos de pies juntos, rodar, andar sobre línea, pero sin éxito en la actividad de equilibrio con el pie derecho.

De la misma manera, desde el ámbito de la innovación para la atención a la discapacidad intelectual en el contexto ecuatoriano, Bravo (2021) describe la aplicación de un software educativo para la enseñanza de lengua y literatura de niños con discapacidad intelectual. Como resultado manifiesta que su uso mejora el aprendizaje de estudiantes con estas NEE, superando metodológicamente a las estrategias aplicadas tradicionalmente en el aula.

En el contexto Guayasense, Sacoto (2020) a partir del reconocimiento de las deficiencias en las prácticas docentes para la atención educativa de la discapacidad intelectual, propone un esquema de formación cuyos ejes de intervención incluyen adaptaciones curriculares, conocimientos sobre la inclusión y discapacidad intelectual y estrategias para el abordaje curricular.

En el contexto mantense, Ibarra y Chávez (2015) encontraron que los docentes se manifiestan dispuestos a trabajar en el ámbito de la inclusión, pero que no se sienten con las capacidades suficientes para ello. Dichos planteamientos han sido contradichos por Corral, Villafuerte & Bravo (2015) al explicar que es requerida una mayor participación y voluntad de este y otros actores educativos. Por su lado, Villafuerte, Luzardo, Bravo & Romero (2017) manifiestan la que aún se evidencian barreras a la inclusión por sobrepasar.

La presente investigación se sustentó en las teorías del desarrollo humano y la calidad de vida, del bienestar subjetivo, de las representaciones sociales y de la inclusión educativa que se describen a continuación.

La teoría del desarrollo humano se relaciona al concepto del poder, a través del acceso a bienes y servicios que diferencian los estatus sociales y estados de confort. Cuando las personas se encuentran limitadas en cuanto al acceso a servicios básicos, tales como la salud, el esparcimiento y la formación, el concepto de calidad de vida pierde su sentido, pasando a ser remplazado por la teoría del bienestar subjetivo (García, 2019).

En contraste, la teoría del bienestar subjetivo no es tan compatible con la teoría del desarrollo humano. En ella, la satisfacción de las necesidades no se basa en capacidades y acceso, sino en la valoración de la experiencia estableciendo un juicio de valor (positivo, negativo). En este sentido, el bienestar subjetivo tiene una mayor relación con el esparcimiento, la recreación, la cultura y la identidad (García, 2019).

La teoría de las representaciones sociales indica que la realidad es una construcción social que depende de la visión común que se tiene sobre ella. De esta manera, el rol del investigador de las ciencias sociales y humanas es develar

los significados y el sentido otorgado. Este reconocimiento se convierte en un paso necesario para transformar las prácticas sociales (Cárdenas & Rodríguez, 2018).

Calderón (2020) manifiesta que las representaciones sociales son el fundamento en el que se basa el comportamiento. Menciona que una representación social (RS) tiene cuatro funciones. Estas son la función cognitiva, o del saber, que permite entender el saber teórico y práctico, particularmente desde un contexto específico; la identitaria, que es aquella a través de la cual el individuo le otorga características, personalidad o identidad a un sujeto perteneciente a un grupo; la de orientación, que guían la conducta y las prácticas desde el juicio de anticipación, condicionando el comportamiento hacia el objeto de la representación; y la justificadora, que justifica a posteriori las conductas con la intención de reforzar la posición del individuo, y que en casos como el de la DI fortalece la desigualdad.

Un claro ejemplo de ello es lo manifestado por Postman (1994) acerca de la niñez. Para el autor, una cultura puede existir sin una idea social de ella. Para el autor, la niñez es, en muchas maneras, considerada una categoría biológica y no social, por lo que esta concepción lleva, en muchos sentidos, a que el niño sea considerado un pequeño adulto y, por tal, a su desaparición en un sentido social. Entre algunos de sus argumentos que sostienen las premisas sobre (1) la desaparición de los juegos infantiles tradicionales, (2) el creciente parecido entre el comportamiento, el lenguaje, las actitudes de los niños con los adultos y (3) los deseos de un niño y de un adulto.

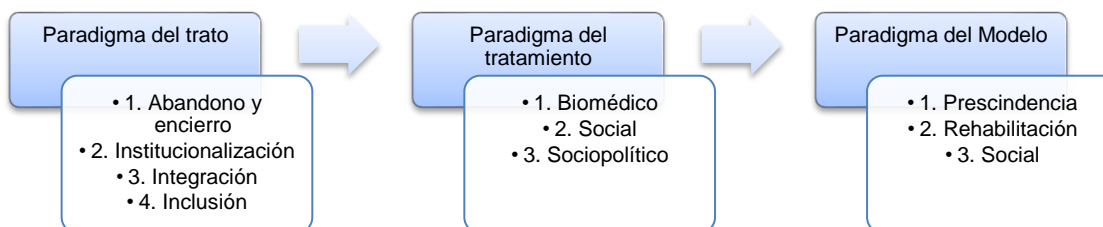
En el caso de la discapacidad, las representaciones que se tienen sobre ella moldean la construcción histórica-cultural del ideario social sobre su educación. La sociedad identifica a los sujetos basados en sus diferencias. De esta manera, se categoriza a las personas acorde a lo que cada contexto determina como normal o, para el caso de la DI, la persona normo-típica. Lo "normal" cumple con requisitos físicos-biológicos, cognitivos y socioeconómicos cuyo examen, objetivo y subjetivo, las segrega (Ávila, 2015). Para Lopa (2013), las representaciones que se tienen sobre la discapacidad intelectual y el síndrome de Down generan la disminución de oportunidades, lo se suma como limitación adicional a la condición de discapacidad.

De esta manera, la sociedad se configura desde una mirada hegemónica que caracteriza, intrínsecamente y extrínsecamente, a partir de postulados patriarcales, etnocéntricos y clasistas. La persona humana es clasificada desde un ideal de hombre de estrato socioeconómico alto, de piel blanca, heterosexual, cisgénero, cuyos atributos biológicos y cognitivos responden a las expectativas productivas y estéticas de la sociedad. Bajo este “paraguas”, hay ciudadanos de primera clase y otros, quienes no cumplen con estos parámetros, que no lo son (Ávila, 2018; Ocampo, 2018).

Es interesante la relación histórica que ha existido entre el paradigma de cada época, con sus respectivas representaciones, y el trato otorgado a las personas con discapacidad. Desde la revisión teórica se pueden constatar la existencia de paradigmas propuestos por diferentes autores. Entre ellos se encuentran los paradigmas del trato (Ávila, 2015), el paradigma de los modelos (Palacios, 2008) y el paradigmas del tratamiento (Rodríguez, 2012) (Ver figura 1).

Figura 1.

Paradigmas alrededor de la Discapacidad.



Nota. Elaborado por el autor.

Ávila (2015) menciona que la historia ha dado diferente trato a las personas con discapacidad. El autor ha distinguido cuatro (4) períodos: 1) abandono y encierro, 2) institucionalización, 3) integración e 4) inclusión. El primero, hasta el siglo XIX, es caracterizado una visión dogmática y esclavista. El segundo, hasta los 60s, se le considera “enfermedades” y son tratados en hospitales y clínicas. En el de integración, entre los 70s y 80s, se hace énfasis en la creación de escuelas especializadas para su atención. En el último, denominado de inclusión, se busca

atender a todos los ciudadanos con NEE dentro de instituciones comunes, donde se llevan a cabo prácticas inclusivas.

Rodríguez (2012) hace referencia a que, durante el siglo XX se han pusieron en marcha los modelos biomédico, social y sociopolítico.

El modelo biomédico hace referencia a la incapacitación de la persona, cuyas características son susceptibles de ser estandarizadas y medidas. Bajo esta visión, las personas con discapacidad requieren un trato especial cuyo fin es conseguir que las personas sean lo más cercano posible a lo que se considera “normal”.

El modelo social se fundamenta en la necesidad de asistencialismo. En este punto, existe un salto de conciencia en que se hace palpable la discriminación y, por tal, se considera a la discapacidad como un resultado de las circunstancias sociales. En ella se plantea la normalización de la visión de una sociedad considerada discapacitante.

Finalmente, el modelo sociopolítico tiene las mismas bases que el modelo social, pero el primero se enfoca en la emancipación del individuo de la opresión a través del asistencialismo, mientras el segundo incluye la eliminación de la noción de cuidado/encierro/limitación social, hacia el concepto de interdependencia. Así, en el modelo sociopolítico se deja de observar la discapacidad como un problema; es decir, que en él hay un cambio no solo formal sino actitudinal y cultural. Desde este punto de vista, Cabello (2007) menciona que la discapacidad debe considerarse como una consecuencia de la dependencia y la estructura social y no plantearse desde la funcionalidad sensitiva y cognoscitiva.

Desde el paradigma desarrollado por Palacios (2008) y referenciado por Ocampo (2018), se entiende que la evolución de la concepción sobre la discapacidad tiene un proceso evolutivo que comprende tres modelos.

El primero se constituye como un modelo de prescindencia. Esta mira a la discapacidad como un designio divino, planteándolo como una consecuencia o castigo. Además, el modelo niega por completo el aporte de las personas con discapacidad cuyas vidas son innecesarias, por lo que prácticas como la eugenesia

y la marginación son justificables. En este sentido, Ocampo (2018) manifiesta que, desde una visión judeocristiana, el sujeto se convierte en alguien que idealmente debe ser auxiliado.

El segundo es el modelo rehabilitador, en el que se estructura el conocimiento sobre la discapacidad desde la ciencia, lo que reconoce las características de origen y se valora a la persona con discapacidad en tanto su rehabilitación. Así, el sujeto, es visto exclusivamente desde una visión médico-científica, cuya disfuncionalidad orgánica es la principal característica, entendidos en función de lo que representa la normalidad-anormalidad. Durante este paradigma surge la educación especial, desde las primeras escuelas francesas para sordos y videntes, que tiene un ideal que segrega y excluye a las personas para “tratarlas” de forma diferente.

El último es el modelo social, el cual considera a la discapacidad como el resultado de un constructo social discapacitante, dado que su organización no ha tomado en consideración a las personas quienes en condición de discapacidad. La persona humana, deja de ser un sujeto de caridad con un cuerpo con deficiencias, y pasa a ser un sujeto de derechos.

El modelo social de la discapacidad parte de una postura crítica hacia la cosmovisión sobre los derechos humanos. Según Palacios (2008) la idea de derechos humanos tiene sus orígenes en la construcción en el cual la dignidad humana pertenece al hombre con rasgos estéticos y éticos normalizados, al que denomina el hombre de la ilustración, movido por su capacidad de desempeñar su rol en el objetivo de la búsqueda de la plenitud. Así, los derechos humanos desde su concepción primaria, tiene por objetivo la promoción y protección de esas capacidades y de su rol.

Esta concepción tiene consecuencias en la aplicación práctica y moral de las personas cuyas características difieren del modelo estético o se encuentran limitados o impedidos de obtener un rol en la sociedad y alcanzar la felicidad de la manera establecida, por no contar con las habilidades necesarias para el fin. De esta manera, ellos requerirían ser rehabilitados para así negar u ocultar las

diferencias.

El entendimiento de la discapacidad intelectual también ha tenido una evolución en el tiempo. Rodríguez (2012) manifiesta que antes del siglo XIX se la concebía como una forma de demencia. Luego, se reconocería como una patología que requiere intervención desde las áreas sanitaria, psicológica y educativa. En este sentido, su origen podía ser considerada demonológica (designio divino) o naturista (error de la naturaleza).

Se sabe que en la era primitiva (antes del V a.c.), se practicaba el infanticidio de los niños con DI, debido al requerimiento de la era para con la supervivencia, aunque los restos encontrados en algunas tribus muestran evidencias de tener ciertos cuidados. En la edad antigua (Siglo V a.c. hasta V d.c.), concepciones como las de Confucio en China, Buda en la India, Zaratustra en Persia, Hipócrates en Grecia, Cicerón, Vespasiano y Trajano en Roma, la cultura egipcia y el Torá en palestina, en general, permiten reconocer simpatía hacia los más débiles y atribuciones naturistas a la DI, la cual, a su vez, seguía conviviendo con las perspectivas y prácticas de infanticidio y menosprecio.

En la edad media (V – XV), se percibió su origen como demonológico, por lo que las personas eran despreciada y sometidas a tratos crueles. Uno de los acontecimientos relevantes es la declaración de los “idiotas de nacimientos”, quienes pasaban a ser considerados incluso bufones a partir de la ley de Eduardo I de Inglaterra, solo contrarrestada por la visión de filósofos, médicos y personas/organizaciones caritativas.

En la Edad moderna (XV) se manifiestan avances médicos que no recaen en la investigación sobre la DI. Se crean los primeros manicomios y empieza la proliferación de investigaciones alrededor de la pediatría, neurología, psiquiatría y termina por diferenciarse a la DI de otras patologías.

Finalmente, en la edad contemporánea (XIX), el progreso médico, científico cambiaría notablemente la identificación de síndromes, patologías y enfermedades que clarificarían de mejor manera las representaciones sobre la DI. A partir de ello, se crearían asociaciones y se recurriría a concepciones asistencialistas, aunque

con tratos aún crueles. Aparece también concepciones desde el darwinismo social. También hay un cambio positivo en cuanto a los esquemas de evaluación, que concebían primordialmente los problemas cognitivos con el enfoque de la medición del coeficiente intelectual.

Durante las guerras mundiales, las personas con DI sufrirían fuertes maltratos y hasta eutanasia desde la visión racista nazi. En esta época se generó un relativo acuerdo sobre la definición del “retraso mental”. Luego, el estudio sobre la DI dejaría de ser exclusivo a campos de psiquiatría y medicina, y sería abordado con enfoque multidisciplinario, desde campos como la política, la educación, la economía, entre otros. Con ello, se ha ampliado el proceso de normalización.

De la misma forma, las representaciones sociales de cada época afectan la visión en materia legislativa y de derechos. La discusión actual sobre los derechos humanos se centra en sujetos quienes, en su conjunto, pertenecen a colectivos particulares. Esto conlleva implícitamente a la ampliación de los derechos humanos, generalizados e internacionalizados inicialmente, para su aplicación a individuos diferenciados del mencionado hombre de la ilustración. Se busca beneficiar así, en igual medida, a individuos cuya condiciones culturales y sociales son adversas: personas con discapacidad y/o con enfermedades de todo tipo, infantes y adultos mayores, refugiados y apátridas, entre otros, cuyas particularidades dificultan alcanzar el ideal de dignidad humana y cuyos intereses, por tal, no son evidenciados en la normativa general inicial (Pizarro & Méndez, 2006; Roig, 2006; Tantaleán, 2015).

En la actualidad se discute la legitimización de los derechos diferenciados. Para Pizarro & Méndez (2006), los derechos humanos diferenciados son complementarios. Por otra parte, Iglesias (2014), expresa que al principio la idea de derechos específicos se basaba en solventar el desarrollo de colectivos históricamente excluidos. En adición, Palacios (2008) hace una crítica a este hecho, expresando que el proceso de especificación tiende a perpetuar y la idea de una que las personas con discapacidad son personas especiales; es decir, no normales.

Es importante considerar que, a pesar de todos los referentes teóricos existentes

en esta materia, la inclusión de personas con discapacidad intelectual continúa siendo un gran desafío. Según Lopa (2013), a pesar del énfasis abordado sobre la inclusión, la existencia de políticas inclusivas no garantiza la inclusión, porque esta viene efectivizada a raíz de la construcción cultural. El autor plantea como supuesto que no sirve de nada el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva y adaptada, cuando los docentes no comparten la filosofía o la idea.

La teoría de inclusión alude a la existencia de grupos que tienen una mayor vulnerabilidad ante la adversidad en la sociedad. Según la Organización Mundial de la Salud (2013), la vulnerabilidad de ciertos grupos se debe a la exposición que tienen los individuos o grupos de individuos ante las situaciones y ambientes, y no por debilidad o falta de capacidad individual. Por tal agrega que “la expresión (vulnerabilidad) debe aplicarse en los países en función de la situación” (pág. 3).

Lopa (2013) escribió en este sentido que, una vez descubierto que todos los seres humanos pueden aprender bajo el requisito de las condiciones óptimas, fueron muchos los actores educativos quienes han adoptaron el reto de educar al individuo independientemente de sus aptitudes y actitudes.

El término inclusión aparece en 1990, en la Convención Mundial de Jomtiem en la que se planteó la necesidad de desarrollar una educación para todos. Luego se establecieron esquemas y normas que buscaban erradicar toda forma de discriminación. Se efectuó así la primera conferencia mundial sobre las NEE, en 1994, y la respectiva declaración de los derechos de las personas con discapacidad (Ocampo, 2018). Luego, en el marco de la declaración de Salamanca se establece que las escuelas deben acoger a todos los niños y todas las niñas, sin importar sus condiciones (UNESCO & Ministerio de Educación y Ciencia, 1994).

La inclusión es un concepto que atiende a la sociedad actual en todos los ámbitos, como el político, económico y social. Su historia atiende a procesos sociohistóricos con una evaluación no lineal, transitando desde la marginación, los estereotipos, la persecución, la discriminación, etc., hacia un enfoque en el que no solo se reconoce a todas las personas como sujetos de derechos, sino que se plantea la necesidad de cambiar la sociedad y sus escenarios para lograr la participación de las personas

que salen del ideario normo-típico (Ocampo, 2018).

En la escuela, la inclusión educativa busca la modificación de los escenarios, contenidos, formas de abordaje, estructuras y otros, para permitir así que el individuo se empodere de su propia situación. Se debe aseverar que el principio fundamental de la inclusión es reconocer las diferencias resguardándolas íntegramente a través de la oferta educativa y defender el derecho de todas las personas al aprendizaje para vivir dignamente, sobrevivir, participar en la sociedad, trabajar en un ambiente adecuado y tomar decisiones de manera autónoma (Ocampo, 2018).

El campo de la educación inclusiva no solo debe atender a estudiantes de educación básica, sino que también debe procurar la inserción laboral de las personas con NEE asociadas a la discapacidad. Esta ampliación al ámbito laboral relaciona al concepto de inclusión con la atención a las NEE en ámbitos como la familia, la comunidad, a través de acciones desde la gestión de recursos académicos, la gestión de recursos materiales (máquinas o recursos artesanales) y la organización y adaptación curricular (Alarcón, 2015).

En modelos educativos como el ecuatoriano se han determinado estrategias de educación inclusiva, pero también la atención de estudiantes en la educación especial. En la Declaración de Salamanca (UNESCO & Ministerio de Educación y Ciencia, 1994) se expresa que la atención que se da en las escuelas especiales deber orientarse a prestar apoyo en la atención de las NEE dentro de las escuelas ordinarias y que aquellos países que no tienen instituciones de educación especial deberían proponer escuelas inclusivas “con servicios especializados” (pág. 11).

Desde una postura sociocultural para la atención del fenómeno de la diversidad humana se discute la posibilidad de que la educación especial sea, en palabras de Cabello (2007) “un espacio de legitimación de constructos segregadores y discriminatorios” (pág. 56) que permite el etiquetado de personas en base a sus diferencias, facilitando la segregación y discriminación. Para Lopa (2013) se deben rechazar lo que denomina centros específicos por considerarlos pertenecientes a una concepción biomédica de épocas anteriores.

Dependiendo de la óptica establecida, cada país determinará si la educación especial es viable y pertinente. Lo cierto es que en la educación especial se acogen a estudiantes en situación de vulnerabilidad grave y que requieren apoyos relevantes con los que, en la mayoría de ocasiones, las instituciones de educación regular no cuentan.

En la Declaración Mundial sobre educación para todas las necesidades básicas de aprendizaje, se expresa que las NEE “abarcan tanto herramientas esenciales (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes)” (Ferrer, 2019, pág. 83). Adicionalmente, en la Declaración de Salamanca (UNESCO & Ministerio de Educación y Ciencia, 1994) se plantea que el uso del término “Necesidades Educativas Especiales” es aplicado a todo estudiante cuya necesidad se derive desde su capacidad o dificultades de aprendizaje (Yance, 2018). Por otra parte, Guerrero (2012) define las necesidades educativas especiales desde la persona aquella cuyos rasgos biológicos, culturales y psicológicas no manifiestan el desarrollo de conductas para su grupo etario y social y que, por tal, requieren de servicios especializados.

En el sentido contrario de la inclusión, es importante mencionar la existencia de factores que tienen incidencia. Según la Red Latinoamericana por la Educación (2017) estos son intraescolares, como los problemas de convivencia escolar, el bajo rendimiento, la falta de flexibilidad curricular, autoritarismo y adultocentrismo, y los extraescolares, como el socioeconómico, nivel educativo parental, zona geográfica, entre otros.

Las NEE se clasifican en aquellas que están asociadas a la discapacidad (NEEAD) y las necesidades educativas no asociadas a la discapacidad (NEENAD) (Alarcón, 2015). Según de Guevara (2012) las limitaciones de los niños con algún tipo de NEE son de carácter biológico y cultural. Según el autor, entre los primeros se encuentran “las sensoriales; alteraciones del aparato locomotor; alteraciones cromosómicas (...); problemas del sistema nervioso central (...); algunos trastornos del lenguaje y (...) daños neurológicos” (pág. 951).

En contraste, las limitaciones de carácter cultural están relacionadas con lo que se reconoce como privación indicando problemas cognoscitivos y lingüísticos resultandos de la poca o nula estimulación en el desarrollo de destrezas y habilidades. Como dice Guevara (2012), generalmente, pero no exclusivamente, esto se asocia con la presencia de ambientes de marginación por fenómenos como la pobreza, el abandono, un ambiente familiar hostil, estilos parentales negligentes o carencias educativas. Uno de los primeros fundamentos de la atención a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad es que no existe una receta o fórmula, sino que debe atenderse desde un enfoque del investigador.

A continuación, se exploran los principales conceptos necesarios para la comprensión de las representaciones y prácticas alrededor de la discapacidad intelectual.

En inicio se debe comprender lo que es la discapacidad. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), la discapacidad es un constructo multidimensional, complejo, dinámico, que evoluciona y que, como objeto de discrepancias, en las últimas décadas ha logrado dictar el rol que tienen las barreras sociales y físicas en la participación de las personas en esta condición. Esto implica la transición desde un modelo médico a uno social en que “las personas son consideradas discapacitadas por la sociedad más que por sus cuerpos” (pág. 4). En la actualidad, el término discapacidad también incluye deficiencias y limitaciones que tiene una persona para realizar actividades de la vida en la sociedad las cuales disminuyen su participación en ellas.

La Ley Orgánica de Discapacidad del Ecuador establece en su artículo 6 que una persona con discapacidad es quien “como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, (...) ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria” (LOD, 2012, pág. Art. 6).

En cuanto a la Discapacidad Intelectual o Cognitiva, según Alarcón (2015), se relaciona con la lenta adquisición de destrezas y habilidades de orden cognitivo durante cualquier etapa del desarrollo. Esto conlleva a dificultades en el

desempeño cotidiano. Según el autor, las personas con DI se caracterizan por tener un desempeño significativamente menor al promedio.

Se considera que las personas con DI tienen dificultades en dos o más área de habilidades adaptativas. Estas pueden ser “comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo” (Alarcón, 2015; pág. 61). Segura (2018) hace referencia a la discapacidad como el retraso en el cumplimiento de las secuencias tipificadas o esperadas en los iguales de la misma edad y contexto. Rodríguez (2012) manifiesta que la discapacidad intelectual se reconoce formalmente basada en tres aspectos: “(la) presentación precoz, (el) funcionamiento intelectual disminuido y (la) incapacidad para adaptarse a las exigencias de la sociedad” (pág. 32).

La discapacidad intelectual suele estar relacionada con patologías y problemas funcionales como el Alzheimer, daño cerebral adquirido trastorno de déficit de atención e hiperactividad, trastorno del espectro autista, síndrome de Down (Gómez, 2015). Esta concepción genérica da énfasis en aquellos aspectos de la interacción entre la persona en condición de discapacidad y su entorno que se encuentran obstaculizados por barreras como la actitud, la infraestructura, la comunicación, etc. (OMS, 2011).

Se considera discapacidad intelectual cuando se reporta un coeficiente intelectual (CI) menor a 70 puntos. En este sentido, la DI puede ser leve (85% de los casos con grados de Coeficiente Intelectual de entre 50 a 70), moderada (10%; CI: 35-50), severa (3-4%; CI: 20-40) y profunda (1-2%; CI: 20-25). A continuación se detallan las características de estos niveles:

En el primer caso, las personas tienen mínimas afectaciones en área sensorio motoras, por lo que suelen no distinguirse de otros niños y su único requerimiento puede estar asociado con una supervisión mínima. En el segundo caso, pese a sus dificultades, la persona podrá atender a formación y el campo laboral con supervisión. También es capaz de desarrollar habilidades de autocuidado y desarrollar habilidades sociales, pero, en palabras del autor es improbable que

progresen más allá de un segundo nivel en materias escolares (Alarcón, 2015)..

En el tercer escenario, los niños alcanzan escaso desarrollo del lenguaje durante y la niñez y pueden llegar a hablar y realizar actividades elementales de autocuidado. En sus habilidades académicas se pueden beneficiar del reconocimiento básico en aspectos como el alfabeto y el cálculo básico, y de adultos pueden desarrollar actividades simples bajo supervisión (Alarcón, 2015).

Finalmente, cuando una persona cuenta con una DI intelectual profunda, en la mayoría de los casos suele estar asociada o ser causada por una enfermedad neurológica. Ellos pueden llegar a tener un desarrollo relativamente óptimo para desempeñarse en la sociedad, pero este objetivo demanda un ambiente altamente estructurado que involucra ayuda y supervisión constante, y una educación personalizada. Sus habilidades motoras requieren usualmente adiestramiento para poder desenvolverse (Alarcón, 2015).

Desde una perspectiva social, se puede entender a la discapacidad en términos de “una interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales” (OMS, 2011, pág. 4) . En términos generales, estos presupuestos conllevan a que, en el ideario de una sociedad inclusiva, la discapacidad no se considera un atributo de la persona, sino desde el abordaje de las barreras que la misma enfrenta (ibid.)

La historia dice que el término Discapacidad Intelectual (DI) surgió por la anteriormente denominada Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AAMR). El término califica el funcionamiento cognitivo y adaptativo (laboral, social, etc.) por debajo de la media, en comparación con el un colectivo en común. A inicios del siglo XX, la característica de retraso mental era considerada absoluta en el individuo, dando cabida así a concepciones biológicas y psicométricas que las explicaban y, en consecuencia, influían en la manera en que eran tratadas (Fernández, 2013).

De esta manera, su evaluación era ponderada, básicamente, a través del índice de Coeficiente Intelectual (CI), que además de diagnosticar suponía una clasificación que ponderaba al retraso mental con los grados de leve, moderado,

grave o profunda. Alrededor de esta temática se han discutidos muchos años, y su cambio alude de manera particular al carácter peyorativo del término retraso mental (Fernández, 2013).

Cabe aquí la pregunta sobre ¿quién determina lo que es la discapacidad? La sociedad, desde los inicios tal vez filosóficos se ha planteado el problema de la clasificación de los objetos de acuerdo a sus similitudes y diferencias. A partir de este planteamiento, es la sociedad la que, a partir de características comunes determina cada uno de los conceptos establecidos. De la misma forma, en el caso de la discapacidad, ha sido la sociedad la que ha planteado “el imaginario en torno a la incompletitud del cuerpo y su distanciamiento de la normalidad esperada” (Ávila, 2015, pág. 116)

La terminología también ha tenido variaciones que han ido desde reconocerse como deficiente o retraso mental, discapacidad intelectual y en la actualidad se discute el término disfuncionalidad funcional intelectual. En principio, los términos retraso, deficiencia y discapacidad dan énfasis en aspectos de apoyo como la evaluación y el contexto. El término más actual incorpora aspectos de participación, interacción y roles sociales, y su concepción actual da énfasis en la planificación de los sistemas de apoyo (Rodríguez, 2012).

De acuerdo con Nabergoi (2007), las personas en condición de discapacidad se encuentran dentro de un grupo vulnerable, al que se le denomina grupo de atención prioritaria (Asamblea Nacional, 2008). Las personas con discapacidad intelectual, en términos generales, suelen estar excluidas de procesos de participación colectiva y, en ocasiones, limitados en cuanto a sus vínculos socio-afectivos. Ávila (2018) manifiesta que suelen no tener acceso a la participación cultural, ni como espectadores y mucho menos como actores y creativos.

Existe una ruta para la detección, diagnóstico, abordaje y modificaciones o adaptaciones curriculares de las NEEAD. En este proceso interviene el docente, quien entrega un formulario al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) o la Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI). Este(os), a su vez, derivan el caso a instituciones que tengan la competencia para verificar la NEE, como el Ministerio

de Salud Pública, para que evalúen y realicen las intervenciones. A partir del diagnóstico, la institución educativa debe desarrollar el trabajo interdisciplinario para la relación de las adaptaciones curriculares (Ministerio de Educación, 2013)

Según la Guía de Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva del Ministerio de Educación (2013), los estudiantes con NEE requieren modificaciones de las condiciones del acceso y/o de los elementos del currículo. Este importante aspecto a tomar en consideración en la atención a las NEE se denomina adaptaciones de acceso (AA) y adaptaciones curriculares individuales (ACI).

Las ACI se desarrollan en referencia del currículo nacional, planteándose como estrategias que incluyen “la planificación centrada en la persona, la autodeterminación, el apoyo conductual positivo, (...) los apoyos naturales (y) los ambientes inclusivos” (Alarcón, 2015, pág. 41). Estas estrategias se desarrollan acorde a las necesidades y potencialidades específicas del estudiante y se prioriza el desarrollo de habilidades funcionales. Para el caso ecuatoriano, se refiere al trabajo realizado alrededor del Currículo de Educación General Básica (Ministerio de Educación, 2018). En el mismo contexto, se le conoce como adaptaciones curriculares a:

(Las) modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las NEE de cada estudiante (Ministerio de Educación, 2013, pág. 14).

Así mismo, agrega:

Las adaptaciones curriculares son una respuesta a las NEE de un estudiante y consisten en modificar cualquier elemento del currículo cuando no corresponda a las particularidades del estudiante. Se basan en los siguientes principios: flexibilidad, foco en el estudiante, contexto, realismo, cooperación de los docentes e implicación de los padres. Las adaptaciones curriculares se clasifican según el nivel de concreción (primer nivel, segundo nivel y tercer nivel), según el ente en el que se aplican (centro educativo, aula y estudiante), según el grado de afectación (grado 1 o de acceso al currículo, grado 2 o no significativa y grado 3 o

significativa) y según su duración (temporales y permanentes) (Ministerio de Educación, 2013, pág. 21).

Las adaptaciones se realizan en función del nivel de concreción (macro, meso y micro curricular), la dirección del ente que lo realiza (en función de si se hace hacia el centro educativo, hacia el aula o curso y o hacia el individuo), el grado de afectación y la temporalidad (temporales o permanentes).

En cuanto a los grados de afectación las de grado 1 son modificaciones de acceso. Es decir que se modifican aspectos como el espacio, los recursos o materiales e infraestructura para realizar que el estudiante realice las actividades de aprendizaje planteados. Las de grado 2, o no significativas, se traduce en modificaciones en la forma de evaluación y en la metodología. Se incluyen aspectos adicionales en las clases tales como proyectos tutorías, trabajo colaborativo, grupos de apoyo, entre otros. Finalmente, las de grado 3, o adaptaciones significativas, incluye cambios en los criterios de desempeños y los objetivos educativos (Ministerio de Educación, 2013).

En este sentido, una forma de realizar adaptaciones es a través del desarrollo de prácticas docentes organizadas en proyectos y programas. Algunos ejemplos de ellos son la pedagogía de la muerte de adultos (Rodríguez, 2012; Rodríguez y otros, 2013; Rodríguez Herrero, 2013), la adopción de sistemas de asistencia personalizada través de tecnologías de la información (teléfono inteligentes) (Gómez Escribano, 2015) y en actividades relacionadas al trabajo en habilidades de la vida diaria (doméstico, educación y empleo) y la educación musical (Borro, 2017).

Una de las principales prácticas en la educación inclusiva tiene que ver con la dimensión práctica inclusiva y ética está relacionada a la formación permanente. La formación, no solo se debe considerar la formación como un proceso formal, integrado por cursos, congresos y otros, sino que en “um processo constante de apropriação e elaboração da própria prática, que considera a experiência e os saberes para a produção de novos conhecimentos [en un constante proceso de apropiación y elaboración de la propia práctica, que considera la experiencia y el conocimiento para la producción de nuevos conocimientos]” (Tanganelli, 2017, pág.

31).

De la misma forma, existen posibilidades en metodológicas como la aplicación de modelos de rehabilitación comunitaria (Lopa, 2013), el aprendizaje basado en servicios (Pastor y otros, 2018), entre otros.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación.

Para ejecutar la presente investigación, se acudió a la investigación básica, con diseño no experimental-trasversal de corte cualitativo. Se adoptó un enfoque descriptivo.

La investigación básica o investigación pura sirve como cimiento a la investigación aplicada o tecnológica. Es esencial para el desarrollo de la ciencia porque permite el entendimiento de los fenómenos. Se desarrolla en tres niveles que son el exploratorio, descriptivo y explicativo (Nieto, 2018).

Los diseños no experimentales se realizan sin modificar las variables. Estos diseños promueven la observación de los fenómenos en su contexto natural, para su posterior análisis. En este tipo de estudios no se propone una situación. Solo se observa lo ya existente. El investigador no provoca nada intencionalmente, se examina lo que ya ha ocurrido con las variables y, dado que no tiene control sobre ellas, tampoco puede influir en su desenvolvimiento (Agudelo, 2017).

En cuanto al método cualitativo, este permite plantear preguntas durante o después de la recopilación y análisis de la información. Según Fernández, Hernández y Baptista (2014), suele requerir información del comportamiento del objeto de estudio, llegando a un enfoque descriptivos. De esta manera, el investigador puede desarrollar o contrastar la existencia de teorías para nuevas investigaciones. Entre otras palabras, construir hipótesis, supuestos o nuevas preguntas de investigación.

Respecto al enfoque descriptivo, Fernández, Hernández y Baptista (2014) mencionan que éste busca obtener información a partir de las teorías y conceptos existentes, para reconocer las categorías o variables del estudio, sin generar relación entre ellas. La meta del investigador es la de describir los fenómenos, atendiendo a las preguntas de cómo son y cómo se manifiestan, sin cubrir el por qué estos ocurren. Para Albán, Arguello & Molina (2020) este tipo de enfoque corresponde al diagnóstico.

3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización

El estudio examinó dos categorías: (1) representaciones docentes sobre la DI y (2) prácticas docentes en la atención a la DI, las cuales se definen a continuación:

Representación docente sobre la DI.

La definición conceptual es: las representaciones son las nociones construidas colectivamente, y aprehendidas de manera individual, que se consideran parte del sentido común en la comprensión y comunicación las implicaciones de la DI. Estas incluyen el saber conceptual, la guía de conducta y prácticas y la justificación de las conductas que refuerzan la posición de un individuo y que, en casos como el de la DI, fortalece la desigualdad.

La definición operativa de la categoría representaciones docentes es igual al origen y enfoque, el desarrollo de habilidades adaptativas, las expectativas en el desempeño y la inclusión como un objetivo (Ver Anexo 1).

Prácticas docentes en la atención a la DI.

La definición conceptual de la categoría prácticas docentes en la atención a la DI es: Aquellas acciones que buscan asegurar la inclusión de estudiantes con DI. Esto incluye aspectos sobre las relaciones socioemocionales, la mejora del aprendizaje y participación. Estas acciones son realizadas a través de apoyos que aumenten la capacidad para dar respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

La definición operativa es: Las prácticas docentes en la atención a la DI se dividen en (1) acciones que orquestan el proceso de aprendizaje y (2) la movilización de recursos (Booth y otros, 2000) (Ver Anexo 1).

3.3. Escenario de estudio

El CONADIS registra que la provincia de Manabí registra un 9,73% del grupo total de personas con discapacidad del Ecuador, ocupando el cuarto lugar en el país (CONADIS, 2022).

La Coordinación del Departamento de Consejería Estudiantil de la Zona 4, Distrito 13D02 del Ministerio de educación, a través de correspondencia ha manifestado la existencia de 76 Instituciones Educativas públicas en Manta que tienen a su cargo la educación en el nivel básico. Distribuidos en dichas instituciones, se encuentran un total de 52.314 estudiantes y 2.097 profesores. De este grupo de estudiantes, la Unidad de Apoyo a la Inclusión registra a su cargo un total de 78 casos de NEE asociados a la discapacidad intelectual.

En el último censo nacional (INEC, 2010) se reporta 11.393 personas con discapacidad en Manabí. Sin embargo, la cifra actualizada asciende a 45.832 según el CONADIS (CONADIS, 2022), distribuidos de la siguiente forma: Discapacidad física 24 168, Discapacidad Intelectual 8 140, Discapacidad auditiva 4 498, Discapacidad visual 6 030 y Discapacidad psicosocial 2 996.

Al 2021, la UDAI del distrito Manta-Montecristi-Jaramijó, reportó 76 escuelas atendidas y 3 522 estudiantes con NEE. En ellas, 2 453 estudiantes tienen NEE en el Distrito 13D02 (Manta-Montecristi-Jaramijó) y son atendidos por 75 Docentes de Apoyo a la Inclusión en las 2.182 instituciones educativas fiscales y fiscomisionales. Esto implica un promedio de acompañamiento y seguimiento 33,96 niños, niñas y/o adolescentes con NEE por cada Docente Pedagogo de Apoyo. Además, se han identificado alrededor de 7.309 casos de NNA que requerirían atención y que no constan dentro de este dato

3.4. Participantes

En el estudio se reconocieron los casos de 27 docentes que tienen o han tenido a su cargo estudiantes con DI.

Para su selección, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. En cuanto a los muestreos no probabilísticos, Arias, Villasís, & Novales (2016) argumentan que son útiles para trabajos de tipo cualitativo exploratorios y descriptivos, pero tienen las desventajas de que no permiten generalizar sus resultados, pues no se tiene la garantía de que la muestra seleccionada tenga la característica de representatividad.

Por otro lado, el muestreo por conveniencia a la muestra de estudio en función de la cercanía o accesibilidad que tienen los sujetos al investigador. Adicionalmente, el mismo facilita la selección de aquellos casos que son difíciles de ser incluidos (Otzen & Manterola, 2017).

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La investigación se realizó a través de la aplicación de la técnica de entrevista semiestructurada. Según Guerrero, de Oliva & Ojeda (2017), éstas se construyen como un diálogo entre el entrevistado y el entrevistador que surge a partir de ideas personificadas en la forma de interrogantes, en cuyas respuestas se busca aprehender un fenómeno sin prejuicios, preconceptos, juicios de valor, categorizaciones o clasificaciones.

Por su lado, Troncoso & Aymara (2017) manifiestan que la entrevista permite recopilar información con la finalidad de describir hechos, sucesos y percepciones que mantiene una persona o un grupo de personas. Según el autor, el éxito de una entrevista se basa en el establecimiento de un orden anterior a su aplicación y, durante su ejecución, la atención que se le presta a su desarrollo, en tanto que el planteamiento de interrogante debe fluir en función del tipo de persona a la que se entrevista.

Schimidt, Palazzi & Piccini (2020) reconocen varias ventajas en la aplicación de entrevistas a través de medios virtuales por causa de la Pandemia por Covid-19. Entre ellas, se encuentran una mayor cobertura geográfica, el ahorro de recursos económicos, la reducción del tiempo en la recopilación de datos por tema de desplazamiento, una mayor confianza entre el entrevistado y los entrevistadores, dado que no se encuentran cara a cara, lo que brinda la posibilidad de indagar sobre temas delicados, y el acceso a grupos vulnerables, marginados y estigmatizados, que normalmente son más reticentes a la exposición.

El instrumento consistió en un cuestionario de entrevista semiestructurada con 43 preguntas organizadas en las categorías operativizadas: representaciones y prácticas.

En cuanto a la categoría de presentaciones se dividieron en las subcategorías origen y enfoque, desarrollo de habilidades adaptativas, expectativas en el desempeño e inclusión como objetivo. Esta sección tuvo 25 ítems.

La categoría de prácticas se segregó en las subcategorías de orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos, según lo conceptualizado por Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw (2000) en el índice de inclusión. A partir de ambas, se establecieron las subcategorías de planeación aprendizajes, evaluación de aprendizajes, ejecución de actividades, relación de docentes con alumnos y de estudiantes entre sí, reflexión y sensibilización, formación docente, participación familiar, colaboración con el personal de apoyo y desarrollo de programas de inclusión. Esta sección tuvo 18 ítems (anexo 2).

Los instrumentos de investigación fueron validados un comité de cinco (5) expertos en temas educativos, vinculados a la investigación educativa en aulas inclusivas y especiales (Anexo 3).

Adicionalmente, se realizaron dos (2) grupos focales para la socialización de los resultados: uno realizado con un comité de expertos y otro realizado con un grupo de participantes de la investigación.

3.6. Procedimiento.

Para el desarrollo de la presente investigación se siguió el protocolo fundamentado por Hernández, Fernández y Baptista (2014) sobre los estudios cualitativos. De esta manera se plantea que los pasos a seguir son el planteamiento de objetivos, preguntas de investigación y justificación, una revisión general de las deficiencias en el problema del conocimiento, el escogimiento del ambiente y el contexto de aplicación, la revisión bibliográfica y planteamiento de supuestos, el ingreso al ambiente o trabajo de campo y el análisis de la información.

Dentro de la etapa de del planteamiento se realizó una exhaustiva revisión del fenómeno de estudio, a partir de fuentes bibliográficas tanto de primer orden (documentos generados institucionalmente) y fuentes secundarias (publicaciones académicas para reconocer el estado del arte). En este proceso se determinaron

las posibilidades de acceso a la muestra de estudio dentro de instituciones de educación regular. A partir de estos dos procesos se prepararon y validaron los instrumentos de investigación para su aplicación. Finalmente se realizó la categorización y codificación de resultados, con su respectivo análisis.

3.7. Rigor científico

La presente investigación se acoge a los siguientes criterios de rigor científico, según mencionado por Edelmira & Vázquez (2022):

Credibilidad. - Esta se logró a través de la socialización de los resultados de investigación con los sujetos investigados, a través de la aplicación de los grupos focales declarados.

Auditabilidad. - Este estudio se realizó con el seguimiento de docentes expertos que han permitido tener una visión objetiva sobre el desarrollo de la tesis. Esto implica el logro de la neutralidad en los procesos de interpretación de resultados.

Transferibilidad. - Las nociones, organización y planteamientos en el presente trabajo, permiten su aplicación en otros espacios o poblaciones. En este sentido, se pueda manifestar que se formula una base para desarrollar nuevos estudios, e incluso ampliarlo con un enfoque o visión diferente.

Validez y confiabilidad.- A pesar de que existe una discusión alrededor de la validez y confiabilidad de los estudios de cualitativo (Edelmira & Vázquez, 2022), tal como lo menciona Martínez (2006), el presente estudio fundamenta su validez y confiabilidad en el exhaustivo proceso de fundamentación teórica, y su respectiva estructuración de categorías de análisis (Anexo 1), la revisión por juicio de expertos (Anexo 2), la rigurosidad en el proceso de recolección de datos, análisis y discusión de resultados.

3.8. Método de análisis de datos.

El análisis de la información del presente estudio establece su desarrollo a través del análisis de contenido. Según Herrera (2018), este tipo de análisis identifica las

intenciones, el enfoque o las tendencias de comunicación de un individuo, revelando patrones de un grupo o institución. Se inicia por describir las respuestas, actitudes y comportamientos manifiestos durante las observaciones, generalmente de tipo dialógico. Se establece el estado psicológico o emocional de personas o grupos y sus diferencias contextuales en la comunicación. Finalmente se establece una diferenciación cuantitativa para generalizar dichas comunicaciones.

Para el análisis de datos se recurrió al esquema de categorización de Calderón (2020), que señala que las representaciones pueden ser cognitivas, de orientación, identitaria y justificadora (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Sistema de evaluación cualitativo de las representaciones

Aspectos	Valoración	Visualización del contenido en términos de propiedad positivas o negativas, factores ideológicos, imagen y modelo social.
	Información	Organización de conocimientos que posee un grupo respecto de un objeto social.
	Actitud	Orientación favorable o desfavorable con el objeto de representación social, en lo particular, la relación con personas en situación de DI en el marco de las relaciones de comunidad académica y estudiantil, barreras y apoyos.
Dimensiones	Cognitivas	Permiten entender y explicar la realidad.
	Identitarias	Definen y otorgan identidad al sujeto y a su grupo.
	De orientación	Conducen las conductas y las prácticas.
	Justificadoras	Permiten explicar y justificar a posteriori las posturas y las conductas adoptadas.

Nota. Tomado de Calderón (2020, p. 160).

3.9. Aspectos éticos

Para la presente investigación han definido los principios éticos desarrollados en la normativa de ética en investigación científica de la Universidad César Vallejo (2020) referentes a sus principios de autonomía, beneficencia, competencia profesional y científica, cuidado del medio ambiente y diversidad, integridad humana, justicia, libertad, no maleficencia, probidad, respeto por la propiedad intelectual, responsabilidad, transparencia y precaución (Artículo 3), a la investigación con seres humanos (artículo 4), de la política anti plagio (Artículo 9), así como el apartado sobre las faltas a la ética en investigación y sanciones (Capítulo 5).

Adicionalmente, se estableció que las participantes podrían decidir qué y cuándo quieren compartir información, serían libres de compartirla o no; no sería forzados de ninguna manera a participar en la investigación; se tomaría en cuenta la condición de sujetos de derechos de los participantes, poniéndolos el cuidado de la persona por encima de los fines de la investigación; y la obligatoriedad de la aplicación del consentimiento informado en la investigación.

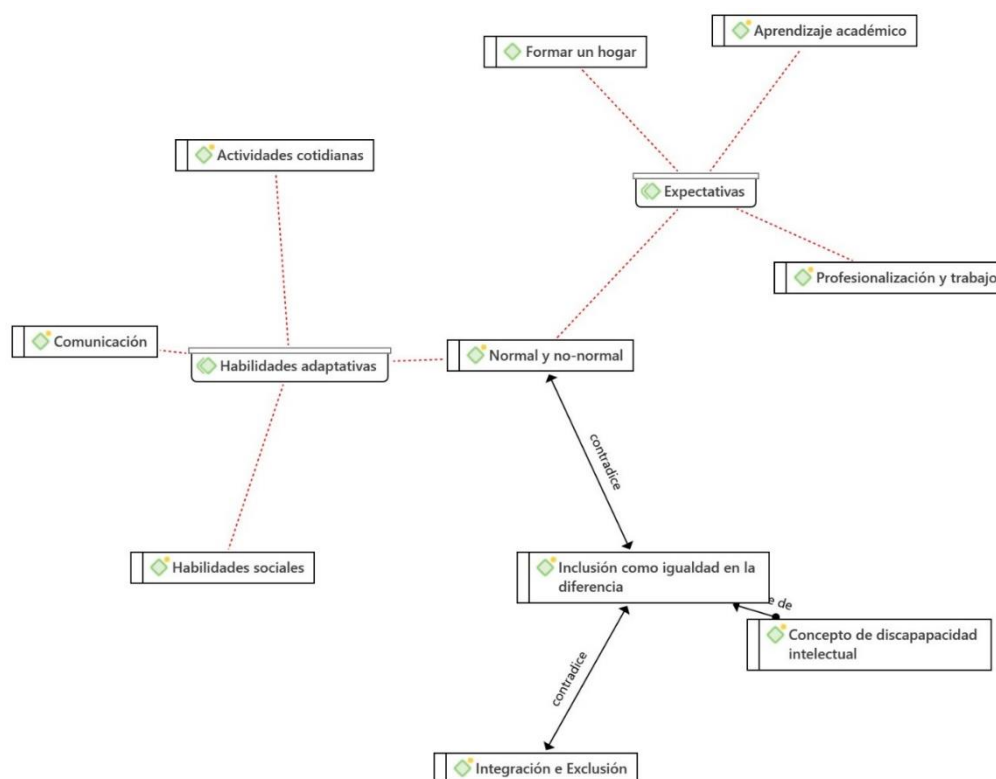
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación se encuentran organizados por cada una de las categorías (representaciones y prácticas). Para iniciar, cada una ha sido esquematizada a través de una figura que presenta la red semántica a partir del análisis de contenido. Luego se, realiza el análisis de contenido. Finalmente, se resumen la información en el esquema planteado pro Calderón (2020).

En la Figura 2 se encuentra la red semántica de la categoría de representaciones. Esta muestra la organización del discurso manifestado por los entrevistados. En este sentido, existen unos focos principales de análisis empezando por la inclusión como igualdad en la diferencia (enfoque), la visión de lo que representa ser normal, las habilidades adaptativas y las expectativas que tienen los docentes sobre los estudiantes con DI.

Figura 2.

Red semántica de la categoría de representaciones docentes



Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Análisis de entrevistas en Atlas. Ti.

Tal como se observa en la Tabla 2, sobre la categoría enfoque, a la que se le denomina inclusión como igualdad en la diferencia, la visión que tienen los docentes sobre la discapacidad y la inclusión parte desde las representaciones de la normalidad. Es claro que la visión principal de lo que significa ser un estudiante en educación básica regular está relacionada con la de realizar dos actividades: relacionarse y trabajar en clases.

Al hacer un examen profundo sobre el discurso de los docentes, hay algunas características de los estudiantes con discapacidad intelectual que implican al estudiante como normal, y otras características que no lo son. Por antonomasia, se puede denotar que aquel estudiante que no se pueda relacionar y trabajar en clase no ingresa dentro de la categoría de normal. En este sentido, también existirán características normales y no normales en sus habilidades adaptativas, las cuales serán tratadas más adelante entre los resultados.

Desde el conocimiento, se manifiestan conceptos erróneos en el discurso, con el uso inadecuado de términos como el de retardo mental. Este hecho se ve reflejado claramente en el discurso y, aunque puede ser equiparado con un error técnico, su reiteración en varias entrevistas e incluso en varias ocasiones en una de ellas, denota un problema sistemático en el paradigma vigente. Adicionalmente se confunde la discapacidad intelectual con otras condiciones de vulnerabilidad como la hidrocefalia, la discapacidad física y otros.

Dado lo anterior, las entrevistas no reflejan representaciones que se encuentren relacionadas con la comprensión de la diversidad, entendiéndola no solo como la apropiación de un sentido de inclusión e integración (alejado de la exclusión), sino como una profunda valoración de las diferencias como característica enriquecedora y con un uso potencial como recurso.

En general, visto desde una perspectiva biomédica, los docentes demuestran un conocimiento general apropiado sobre la discapacidad específica. Reconocen que la discapacidad tiene múltiple origen, que cada caso debe ser diferenciado acorde a los diferentes grados y características. Además, mencionan que la discapacidad no solo está relacionada con la actividad cognitiva del estudiante, sino que esta, a

su vez, tienen implicaciones en otras áreas de desarrollo, pero que la característica principal es un desempeño menor que el resto.

Sin embargo, esta visión deja de un lado una postura sociopolítica sobre la discapacidad y la inclusión. Como es observable, el discurso de los entrevistados no se encuentra relacionado con la sociedad como la fuente de las discapacidades. De hecho, en el discurso, esta perspectiva se encuentra inexistente.

A pesar de ello, ha de considerarse que los docentes han expresado un enlace claro sobre lo que implica la inclusión, desde una perspectiva amplia y exclusivamente en el discurso. Ellos aceptan la existencia de la exclusión, pero responsabilizan de ella a otros actores, como lo son los pares académicos de los estudiantes con DI. En este sentido, se considera que el rol del docente como mediador entre los niños normo-típicos se fundamenta en dar entender que un niño con DI no es “una amenaza para el grupo”.

De la misma manera, la perspectiva inclusiva se mezcla con la de integración, en el sentido de que ésta se remite exclusivamente a los aspectos relacionales y de trabajo en aula. Es decir, un niño con DI puede ser considerado como incluido cuando se cumplen dos condiciones: la primera es que el niño sea “adaptado” y sus pares “se adapten a él”; y la segunda es que el niño logre trabajar en el aula.

Las representaciones que los docentes tienen surgen como planteamientos empíricos. En las entrevistas, los docentes ejemplifican constantemente desde sus propias experiencias que dan significado a las implicaciones de la normalidad. Esta normalidad también incluye los aspectos relativos a las habilidades adaptativas de los ENEEADI.

Tabla 2.

Resultados de la categoría enfoque de la inclusión.

Código	Contenido de cita
Normalidad como sinónimo de relacionarse y trabajar en clases.	pero de allí es una niña normal y ya trabaja como los otros niños se divertía como los otros niños (Ent.7, 4'6"). los tratamos como niños normales ellos trabajan a su manera claro no al mismo ritmo (Ent.21, 2'37").
Confusión con otras condiciones	pero es el caso en que la niña decrece la cabecita (Ent.1, 1'2).
Uso erróneo de términos.	me tocó un niño con retardo mental (Ent.1, 7'7"). por lo que uno lee se entera ... que ... se produce en el
Conocimiento general desde postura biomédica.	momento de nacer (,) en la concepción (...) o puede desarrollarse (...) hasta los 18 años. Esta puede ser causada por una lesión o alguna enfermedad en el cerebro del niño. La persona no tiene la misma capacidad de aprender o de retener sus conocimientos, o sea se le hace más difícil asimilarlos y no se pueden desenvolver al mismo ritmo que los otros en su vida cotidiana (Ent. 15, 12'25").
Ausencia de postura sociopolítica.	él quería unirse con sus amigos, pero en vez de que los niños lo quisieran le tenían miedo porque el niño solo estaba con la boquita abierta babeaba y él a él para hablar hacia los otros niños le tenían miedo (Ent. 2, 9'24"). entonces fue difícil adaptar al niño a los otros y explicarle que porque el niño era así hasta que pasó más o menos algunos meses ya los niños fueron entendiendo que el niño no les hacía por causarle daño por causarle miedo, sino que era la forma de actuar de él y ya después los niños ya Lograron adaptarse él se adaptó a los niños y los niños se adaptaron muy bien (Ent.1, 8'10").
Integración desde una perspectiva de relacionales entre pares.	

Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Entrevistas.

Las representaciones encontradas en estas subcategorías tienen concordancia con lo manifestado por Cenacchi (2019). Para el autor, las ideas que se tienen sobre la discapacidad se encuentran caracterizadas por lo que denomina el "canon de la normalidad" (pág. 81), que determina inevitablemente el concepto de déficit y

deficiencia. En este sentido, se han considerado a los niños normales en tanto que sean capaces de relacionarse, trabajar en el aula, aprender, aunque sea a un ritmo menor, pero aprender a la final, desenvolverse en algunas áreas de dominio generalmente cognitivo, sin la presencia de una perspectiva sociopolítica de la discapacidad.

El enfoque encontrado en las entrevistas aplicadas a los docentes concuerda con lo expresado en trabajos como el de Rojas, Sandoval, & Borja, (2020). En el mismo, los autores concluyen que el discurso preponderante en el país sobre la inclusión es un discurso que se limita a la aceptación en lo social y lo educativo, agregando que en el entorno han existido “barreras paradigmáticas” (pág. 88).

Rosato y otros (2009) hacen énfasis sobre la postura tradicional que se tiene sobre la discapacidad. Esta se encuentra relacionada con aspectos como las deficiencias y la enfermedad, las que no son compatibles con los cánones de normalidad. En este sentido, una persona con discapacidad tiene un rol de enfermo. Desde esta perspectiva, como mencionan los autores, los sujetos no son responsabilizados por su discapacidad, pero sí son responsabilizados de las acciones que lo lleven a ser “lo más normales posibles” o, mínimamente, a adaptarse o acomodarse al entorno desde su condición.

Esto se convierte en algo subjetivamente relevante, al observar la discapacidad desde la individualidad, como una desviación social y bajo un estigma o etiqueta, que convierte a quien la ostenta en un ciudadano devaluado. En este sentido, Arechavaleta (2019) manifiesta que una consideración desde la deficiencia o déficit incluye la estigmatización de los individuos en base a una de sus características, sin observar que el hecho de poseer la disfuncionalidad en una de sus áreas no implica que la persona se encuentre incapacitada para vivir su vida dentro del contexto social.

Desde la perspectiva de la inclusión, se refleja que los conceptos relativos a ella han sido desarrollados, posiblemente, gracias a las políticas públicas de inclusión y, con ello, la formación adquirida como parte de la labor a la que actualmente están obligados los docentes en el sistema nacional (Guayasamin, 2017). Desde el 2008,

con la Constitución de la República, y en consonancia con la normas y acuerdos internacionales con los que se encuentra comprometido el país, se fortaleció el sistema de inclusión.

Con ello, se dio la creación de guías y modelos para la atención de personas con NEE, la incorporación de estudiantes en las aulas, el cambio en la infraestructura, la creación de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI), los esquemas de formación a través de Programas de Acompañamiento Pedagógico (Rojas y otros, 2020). Sin embargo, el enfoque planteado responde, en palabras de Cenacchi (2019), a la diferenciación entre “nosotros y los otros”. En este discurso se encuentra implícito la “mono disciplinariedad, linealidad y restricción discursiva” (pág. 80).

En concordancia con los resultados de este estudio, en el cual se plantea la necesidad de incorporar un nuevo paradigma de la inclusión educativa, es claro que algunos factores conllevan a la falta de una perspectiva diferente. La experiencia son los ejes centrales de las representaciones que tienen los docentes sobre la discapacidad intelectual.

Dado que, tal como lo mencionan Rojas, Sandoval & Borja (2020), el sistema educativo actual carece de suficientes profesores que tengan un perfil específico relacionado con la inclusión educativa, es posible que se requieran cambios en el enfoque del sistema, especialmente en cuanto a los programas de acompañamiento pedagógico.

Esto también responde a la perspectiva de Guayasamín (2017), quien explica que, a pesar de los aciertos de la política pública de la última década, el enfoque biomédico y las concepciones de calidad educativa relacionados con los resultados de evaluaciones fueron convertidos en los ejes de acción para la toma de decisiones sobre aspectos como la inclusión. Por otro lado, la política pública puede fácilmente incidir en las prácticas, dotar de capacidades, pero las políticas públicas no pueden normar el discurso interno ni la representación que tienen las personas sobre los diferentes tipos de diversidades humanas (Cenacchi, 2019).

En la otra cara de la moneda, para Rosato y otros (2009) considerar únicamente

como diversos a aquellos que salen del canon de la normalidad es igual a estigmatizar y separar a las minorías en el discurso. De la misma forma, debe tomarse en consideración el planteamiento de Lopa (2013), sobre que la existencia de la normativa no cumple el panorama de inclusión sin la adopción de la filosofía o la idea de la inclusión por parte de los docentes.

Así mismo, desde la postura expresada por Cenacchi (2019) se reconoce que, a pesar de parecer un aspecto meramente técnico, el cambio en la terminología influye en la reacción que se tiene sobre los sujetos, porque el lenguaje, el pensamiento y la acción se encuentran estrechamente vinculados. Cabe de la misma forma expresar que incluso el término discapacidad intelectual está siendo discutido en la actualidad y presentando, principalmente, el de diversidad funcional.

En este sentido, no debe dar de menos estas distinciones terminológicas. A pesar de ello, desde la visión utópica de la inclusión, es relevante el camino que se da hacia la eliminación de todo tipo de categorías y distinciones, que conllevan a la apropiación de prejuicios, miedos y actitudes renuentes.

Como se observa en la tabla 3, en cuanto a las representaciones sobre las habilidades adaptativas surgen desde el cumplimiento de expectativas catalogadas como normales en aspectos como alimentación, la salud y seguridad, la acción de trasladarse de un lugar a otro y el respeto a normas sociales como la cortesía y la apropiación de turnos, las representaciones de los docentes tienen connotaciones claras sobre la diversidad de los casos.

Sin embargo, en la experiencia, para los docentes las habilidades adaptativas pueden ser adquiridas y desarrolladas por los estudiantes con DI a través de tres acciones. La primera es la experimentación de dichas habilidades en contextos reales. En este sentido, la interacción del estudiante con sus pares académicos en un escenario como la escuela es apropiado para este fin.

La segunda acción tiene que ver con la práctica docente. Éste, interviene de manera instruccional. Expresiones como “yo le digo”; “yo le explico”, son las acciones a las que se limita el docente para plantear soluciones a los problemas funcionales de los estudiantes en los escenarios. La tercera acción tiene que ver

con la promoción parental. Según las entrevistas, el cuestionamiento sobre la adquisición y desarrollo de habilidades adaptativas depende, particularmente, de lo realizado desde la práctica en el hogar. Para los docentes, los padres proponen un esquema de crianza, cuyas actividades dependen constantemente de la falta de autonomía.

En los casos de los ENEEADI, en el discurso presente hay indicios de que los docentes hacen la extensión de la responsabilidad sobre las habilidades adaptativas a sus apoderados y limitan su propio accionar en cuidar, explicar y dejar experimentar al niño. A este respecto, el discurso evidencia una falta de apropiación en el desarrollo en los casos de NEE. El docente cumple con su rol de cuidador y explica las nociones de las cuales deberán apropiarse.

En este sentido, no existiría una obligación intrínseca o extrínseca de realizar actividades conjuntas, con la participación de los pares académicos, los equipos multidisciplinarios o los padres, para centrar el aprendizaje en aquellos aspectos funcionales que son necesarios para cada caso. Una vez cumplido el aspecto instruccional y el cuidado esencial requerido, según las representaciones docentes, los pares académicos darán soporte espontáneamente al crecimiento del individuo, aunque cabe la posibilidad de que los padres no aporten.

Por otro lado, hay una limitada concepción del significado de tener habilidades sociales que se remite, únicamente, desde un punto de vista práctico y conceptual, a la capacidad de gesticular palabras y/o expresarse verbalmente. Los docentes manifiestan que la limitación verbal en la comunicación es un impedimento para establecer relaciones, mientras aceptan que la expresión de emociones realizada con el soporte de la comunicación no verbal (miradas, caras enojadas, expresiones de miedo) es una característica apropiada para inferir disgustos, frustraciones, así como las alegrías al alcanzar ciertos logros.

Sobre la manifestación de emociones, las expresiones docentes reflejan una tendencia hacia la romantización de las emociones que diferencian a los estudiantes con DI de los estudiantes normo-típicos. En cuanto a las expresiones positivas, se percibe al estudiante con DI como un individuo que intuitivamente se

alegra, particularmente por los logros alcanzados en el aprendizaje o en los juegos.

Esto se diferencia de los estudiantes normo-típicos, en palabras de los entrevistados, por manifestaciones de alegría como los aplausos, alaridos y otros. De la misma forma en sentido opuesto, las emociones negativas también son expresadas efusivamente. En este sentido, los gritos, expresiones de la cara, o actos como esconderse y golpear son símbolos inequívocos de estar experimentando un momento desagradable. Es importante, en este punto, expresar también aquello que no se evidencia en las entrevistas. Y entre ello es las cómo dichas emociones son trabajadas dentro del aula.

Se debe notar que en las entrevistas tampoco se han encontrado indicios de interés por aspectos como la escucha activa, el desarrollo de la empatía, la autoestima y otros componentes del constructo de habilidades sociales. A este hecho se agrega el desconocimiento o indiferencia al ámbito afectivo-sexual, que los docentes aceptan tener; manifestando que, en este ámbito de la vida de la persona con DI no parece existir ninguna "anormalidad".

Tabla 3.

Resultados de representaciones sobre las habilidades adaptativas.

Códigos	Contenido de cita
El desempeño en sus actividades cotidianas de trasladarse, cuidar su salud, respetar los turnos, se puede aprender a través de la experiencia, buen trato, la promoción en el	(...) había dos opciones (...) subimos las escaleras y llevábamos por el pasillo hasta la resbaladera (...) pero a ella se le complicaba (subir la escalera), era peligro(so). Yo siempre le decía: "Dayana te vas a caer. Por ahí no puedes ir sola. Tienes que esperar que la tía ayude y te lleve". (...) al principio esperaba, pero ya después (...) ella ya no quería esperarme, sino que ella solita se iba y ella sabía que (...) tenía que tener mucho cuidado, porque las piernitas ella nos doblaba y yo usaba unos aparatos y las piernas ella era como un robot. Pero ella aprendió a sentarse y ahí se arrastraba y se sentaba hasta la resbaladera y ya sabía que era un peligro, y así me distinguía el peligro y así aprenden ellos a reconocer cuál es un peligro y a esta edad a pasar esos obstáculos que ella tenía porque ella

hogar y la ayuda tenía obstáculos para poder llegar a la verdadera y le espontánea de encantaba la resbaladera, entonces no tenía ningún problema y aprendió a vencer estos obstáculos (Ent.13, 12'32"). los pares.

y le cuento que lo hizo cual con la ayuda de sus amigos y ya después ya ella lo iba haciendo sola y aprendió a hacerlo y el niño igual el niño también al caminar el niño en lo que es lo motor No tenía ningún problema niño él tenía el problema era de que no hablaba bueno su discapacidad era regaladora como un retardo mental no sé en qué grado sería no recuerdo ya pero él regaladora él se desenvolvía normal y también sabía los peligros claro que a veces se lo olvidado porque él sí se lo olvidado y ahí para eso estábamos los amigos los niños me voy a decir tía mira lo que está ahí tú le dijiste que no y uno corría y ahí pero en ese momento ya hice la habilidad pero uno le estaba recordando pero sí ellos si aprenden a reconocer sus peligros ya vencer obstáculos que encuentren (Ent.19, 5'32")

"a medida que va pasando el tiempo y ellos van observando, ellos también van captando esos, esos, digamos, que esos hábitos si lo decimos en el hábito de respeta turnos ellos se lo hacen al inicio, pero al inicio llegan en cero. Los niños no no respetan. Ellos quieren ir primero. Ellos van a pasando lo que sea, pero, uno maestro también y ellos van captando, y son muy amables, son muy corteses. Porque si uno le dice a ver como a los otros niños, un abrazo un beso, ayudan si uno le dice (Ent.13, 25'38")

Ellos se alimentan normal (tal como) los otros niños. Y bueno, en el caso de (nombra a la estudiante), (la) mamita y la tía se le dificulta comer al momento de asimilarlo o de tragar los alimentos. Ella no puede comer cosas; o sea tiene que licuarle todo. Pero (...) yo considero que no es cosa de la niña (...) eso fue cosa de la mamá que la acostumbró (...). La mamá se dio el trabajo desde que la niña fue una pequeñita pues licuarle

	<p>todo y hasta el momento (...) le continua. Porque si no lo hace, la niña no le come nada. Entonces eso ya depende de la persona que esté a su cuidado o de nosotros los padres (Ent.1, 12'28").</p>
Habilidades sociales	<p>En el caso del niño tenía dificultad para hablar el niño sólo mantenía la boquita abierta no hablaba (Ent.11, 15'8").</p>
dependen de su condición física para expresarse verbalmente	<p>Él quería unirse con sus amigos, pero en vez de que los niños lo quisieran, le tenían miedo porque el niño solo estaba con la boquita abierta babeaba y él... a él para hablar... los otros niños le tenían miedo (Ent.1, 32'9").</p>
Desconocimiento sobre aspectos de sexualidad.	<p>en lo que es sexual no sé en qué términos que lo dice ahí en lo que sexual no sé hasta dónde puede llegar si hablamos del término sexual no podría decirle (Ent.2, 8'15").</p>
Son más efusivos al mostrar emociones positivas y negativas.	<p>ellos lo demuestran diferente a los otros niños (...) con más alegría. Ellos al hacer algo, lograr algo, ellos aplauden, ellos saltan de alegría en diferencia de los otros, pero si demuestran sus emociones en forma positiva si lo hacen (Ent.5, 3'35").</p> <p>Por lo general se agachaba en la mesa y se quedaba allí. En cambio, el (otro caso) se ponía enojado. Gritaba. Se estremecía y ser (era) una forma de mostrar) que no le gustaba algo. De que no estaba conforme con lo que uno le estaba haciendo (...) (Hasta) se ponía impotente (...), era agresivo. (...) los otros amigos todo lo que van mirando, porque la parte de eso la carita se le notaba, por lo que la boquita siempre la mantenía abierta, pero ya estaba demostrando lo negativo y la niña lo mismo; o sea, la niña no era no así. Demostraba de esa forma, pero ella por lo general se agachaba se queda dos lleva un rinconcito y de esa forma estaba demostrando que no le gustaba algo (Ent.10, 4'36").</p>
Confusión entre la romantización de la forma de	<p>Yo hablo de lo que es afectivo en el rol del niño. Bueno, el niño es normales. Son milagrosos. Tratan de demostrar lo que sienten, sus sentimientos tanto a las personas adultas, en el</p>

manifestar las emociones y la calidad de ser normales. caso de (a) la maestra, y en el caso de sus compañeros. Yo considero que sí, ellos normales... demuestran su efectividad de los otros niños (Ent.8, 1'14")

Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Entrevistas.

Las representaciones que tienen los docentes sobre las habilidades adaptativas influyen en la manera en cómo se abordan los casos. Es indispensable reconocer que, en los casos de discapacidad intelectual severa y profunda, los docentes deben, indispensablemente, trabajar en habilidades funcionales, tal como lo muestra el Ministerio de Educación (2013). Las adaptaciones en estos casos deben ser significativas, incluyendo cambios en los criterios de desempeños y los objetivos educativos. A la luz de lo encontrado en este estudio, esta representación está acorde a lo manifestado por Rosata y otros (2009) al decir que la sociedad responsabiliza a las personas en situación de vulnerabilidad de “mejorar”.

Aunque, en esencia cabría una particular aceptación de este razonamiento como suficiente en aras del cumplimiento de la integración, desde un ideal de la diversidad no se evidencian prácticas realmente inclusivas en el discurso. Arechavaleta (2019) menciona que, si bien la experimentación es adecuada, no se trata de una experimentación empírica sino de una experimentación de aprendizaje que debe estar relacionada, en sus palabras, en acciones como “observar las conductas ejecutadas adecuadamente por otras personas, practicarlas, corregirlas, perfeccionarlas, recibir reforzamiento y practicarlas en situaciones variadas y reales” (pág. 103).

En este sentido, es importante la promoción de procesos innovadores y prácticas educativas centradas en aspectos específicos necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes. Como ejemplo de ello para esta discusión, se pueden citar trabajos como los de Alarcón (2015), sobre la empleabilidad de estudiantes; de Bravo (2021) con la aplicación de software educativo; Guevara (2012) sobre la incorporación del trabajo multidisciplinario; y Rodríguez (2012) sobre la comprensión del concepto de la muerte en los casos de discapacidad intelectual.

La limitada concepción encontrada en este estudio sobre las habilidades sociales, reconocen la capacidad lingüística y comunicativa como una posibilidad cuasi exclusiva de interacciones humanas sanas. Esto conlleva a que, tomando como referencia la clasificación propuesta por Arechavaleta (2019) para determinar los niveles de discapacidad según el dominio de habilidades comunicativa, estudiantes con una discapacidad grave o profunda no tendrían la posibilidad de participar en la comunicación humana. El mismo autor señala que, entre las características de las habilidades sociales en los casos de discapacidad intelectual, se encuentran las dificultades en la comunicación verbal.

Sin embargo, también aporta que la capacidad a desarrollar en estos individuos debe basarse en la complementariedad entre comunicación verbal y no verbal. Agrega también que el camino es la evaluación de las habilidades sociales y la intervención educativa en el campo “más deficiente” (pág. 105) con la enseñanza directa (como en este estudio suele suceder), pero también modelando (a través de la observación de conductas correctas), practicando la conducta en diversos contextos y con diferentes personas, reforzando los aciertos y remodelando las conductas (revisar y dividir las conductas en partes para mejorar fortalecer los puntos específicos) (Arechavaleta, 2019).

Entre las representaciones alrededor de las habilidades sociales encontradas en este estudio, se encuentra la indicación de que estas se manifiestan de un modo normal. Esta noción es contradictoria a luz de lo expresado Rodríguez, Salabarría, Cruz, Díaz, & Angueira (2018) por quienes aseguran que las personas con DI suelen tener “en general, problemas para compartir, esperar el turno, sonreír, atender, imitar y seguir instrucciones” (s/p).

Tal como se menciona en la Tabla 4, sobre las expectativas en los ámbitos académico, profesional y sobre la formación de un hogar, sobre las expectativas en el ámbito académico, los docentes manifiestan que los estudiantes con discapacidad intelectual tienen facilidades para el aprendizaje de las nociones matemáticas en los niveles iniciales. En este aspecto es importante recurrir a una inferencia (peligrosa): para el docente el trabajo con estudiantes con DI en el área de matemáticas no es difícil y, aparentemente, a pesar de la limitación verbal no

desarrollada en la práctica, el docente podría estar percibiendo que puede evaluar la competencia matemática del estudiante a través de aseveraciones. Dentro del discurso se manifiesta que el estudiante es hábil en matemáticas, pero no se explica el cómo se llega a esta conjetura.

Por otro lado, destacan las dificultades que tienen los estudiantes en el aprendizaje de la lectoescritura. Los docentes relacionan esta debilidad con aspectos como la motricidad y, en algunos casos, incluso con la habilidad comunicativa. Sin embargo, no lo relacionan con la dificultad para la abstracción y la apropiación de los significados de las letras, sílabas y palabras del texto.

De la misma forma, en áreas como la educación física, se manifiesta que los estudiantes no tienen dificultad. Una de las razones es porque ellos pueden imitar las actividades en la compañía de sus pares académicos. De la misma forma, en artes tienen un buen desempeño al poder realizar actividades como dibujos de acuerdo a la percepción docente. En este sentido no se observa una intención de desarrollo de nociones artísticas ni el de desarrollo de nociones motrices, sino de actividades de recreación.

Los docentes entrevistados desconocen sobre el desenvolvimiento de los estudiantes en el área de idiomas. Al respecto no se mencionan las motivaciones, las actitudes, las prioridades, las formas o las posibilidades de desarrollo en este campo. Lo manifestado por los docentes sobre la participación de estudiantes con DI en grupos de trabajo denota expectativas bajas sobre sus aportes.

Algunos docentes han observado casos de adultos con DI quienes han formado un hogar con esposa e hijos y tienen un trabajo estable. Esto les hace inferir la posibilidad de que estos alumnos tengan las mismas oportunidades que sus pares y establezcan sus carreras profesionales. Sin embargo, en su discurso se puede inferir que, como se ha mencionado anteriormente, las habilidades sociales y adaptativas parecerían ser abordadas de forma negligente, por lo que no hay una conexión entre la labor docente actual y el desarrollo de una vida plena del estudiante con DI.

Tabla 4.

Resultados de representaciones sobre expectativas.

Códigos	Contenido de cita
Aprendizaje de la escritura es dificultoso.	(...) bien lento, porque ellos pueden actuar, desarrollarse en todos los otros aspectos, pero para la lectoescritura, (es) difícil. (...) Hablando (del caso que tengo actualmente) (...) también (...) se le hace muy difícil. En Inicial (...) lo que es motricidad las (...) técnicas grafos plásticos (...), rasgar, bueno, esas cosas ellos si la hacen con facilidad (...) (pero los casos que) no tienen mucha, bueno al menos el niño con problemas de retardo, no tiene mucha agilidad de la mano. (El otro caso) trabajaba en casa y escribía, pero (...) no lo hacía como lo asimilan los otros niños. (Ent.6, 1'40").
En matemáticas no tienen dificultades.	Con matemáticas (...) ellos son muy inteligentes (...) tienen facilidad para captar nociones, percibir formas, (...) no tienen ningún inconveniente(...) o los (...) que no hablan como (nombra el caso actual) no habla y como el niño que yo tuve hace años tampoco hablaba, pero ellos a través de indicar (...) sí demuestran que sí (...) están interiorizando esos conocimientos (Ent.4, 16'41").
Sin dificultades en educación física y artes.	<p>“en el área de educación física solo que tengan algún problema con lo que es el cuerpo” (Ent.1, 15:43”).</p> <p>ellos he visto a algunos niños con discapacidades intelectuales (...) que se saben desenvolver muy bien. Les encanta lo que es crear dibujos, (...) usar pintura” (Ent.1, 1'44).</p> <p>Ellos si imita y observan lo que hay a su alrededor, pero más bien en cultura física si me he percatado que casi ellos a la maestra no Se dirigían sino más bien a lo que hacían el resto de compañeros (Ent. 6, 8'44”).</p>
Sin identificación en Idiomas.	pero para inglés (...) no le he visto (...), no lo sé no sé (Ent. 2, 11'33).

Aportes a los grupos son menores que otros estudiantes.	(...) pero ellos también aportan con trabajando en grupo y (...) uno como maestra tiene que aprender a valorar el trabajo que ellos hacen. Claro, no vas a ser al mismo nivel que los otros, pero si trabajan en grupo (Ent.1.13'37").
No es fácil para una mujer aceptar una pareja con discapacidad intelectual.	(...) trabajé en (..) un colegio (...) por unos cuatro años y allí había un chico con discapacidad intelectual y ahora que yo lo he visto, pues, el chico es un profesional y tiene su esposa y tiene hijos entonces yo creo que no hay ningún inconveniente (...) siempre y cuando claro la pareja que tengan pues sepa llevarse bien con él y entender el problema o la necesidad que tiene él (Ent.26, 26'57").
Expectativas sobre la profesionalización y el trabajo.	pero le cuento que él es un ingeniero en marketing parece que es y se graduó con mi hermana él lo hizo normal en la universidad no tuvo ningún inconveniente no recibió rechazo de tantos docentes ni de compañeros y él ahora tengo con entendido que trabaja en el municipio entonces no hay ningún problema en que estos chicos ingresen a la universidad o que tengan discriminación nada son tratados en igualdad y tienen las mismas oportunidades que una persona normal (Ent.23, 17'18"). Bueno ahí sí realmente no sabría responderle si tienen actitudes para alguna carrera específica y no lo sé porque bueno en sí y nosotras somos docentes y no nos preparan como para decir bueno los niños son buenos para esto los niños con discapacidad intelectual entonces no le podría decir, pero yo sé que si pueden llegar a ser grandes profesionales (Ent.12, 21'47").

Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Análisis de entrevistas en Atlas.ti.

Las nociones encontradas en el presente trabajo sobre las expectativas en el área de matemáticas contradicen lo expresado por Fernández & Sahuquillo (2020). Ellos manifiestan que el aprendizaje de los estudiantes con DI en esta área requiere de ayudas y metodologías específicas y adaptadas. Argumentan que, a pesar de que

la forma de enseñanza de las matemáticas en los casos de DI debe ser similares a los aplicados a estudiantes normo-típicos, la dificultad es mayor que en el aprendizaje de la lectoescritura. Esto debido a que requieren del establecimiento de patrones de numeración y el desarrollo del sentido espacial. Rodríguez, Salabarría, Cruz, Díaz, & Angueira (2018) agregan a esta lista de requerimientos los patrones sensoriales, la manipulación y agrupación concreta y abstracta de objetos, dependiendo de características específicas y las habilidades motoras, tanto fina como gruesa para considerar algunas operaciones. Además de esta larga lista de requerimientos, hay una importante falta de competencias en la enseñanza en esta área y una reducida oferta de recursos didácticos para este fin.

De la misma forma, según su percepción, no se evidencian dificultades en la enseñanza de educación física y en las prácticas artísticas (Fernández & Sahuquillo, 2020).

A la luz de los resultados, los docentes reconocen las dificultades que tienen los estudiantes con el aprendizaje de la lectoescritura. Esto coincide con lo encontrado por León (2021) y Quimi & Maqueira (2021) en cuanto a la existencia de la dificultad, pero difiere en tanto a las razones. Mientras los docentes consideran aspectos como la motricidad la base de esta dificultad, el estudio de autor mencionado, realizado a través de evaluaciones a estudiantes de 7 a 12 años de edad, concluye que, incluso en un grado leve, la discapacidad incide en un bajo nivel de lectura de palabras, comprensión, expresión escrita y ortografía.

En el área de idiomas, el desconocimiento manifestado o la ausencia de representación permite reconocer que el área de idiomas o lengua extranjera es considerada como menos prioritaria para los docentes. A pesar de ello, sería importante saber que, tal como la manifiestan Medina & Pérez (2017) su enseñanza requiere el desarrollo en términos de la “memoria, atención, metacognición, conciencia fonológica y habilidades lingüísticas” (pág. 270) y que, en el caso de estudiantes con DI, se deben reconocer diferentes posibilidades metodológicas adaptadas. Además, es importante resaltar que, según el mismo autor, los estudiantes con DI suelen demostrar un gran entusiasmo por su aprendizaje.

En cuanto al trabajo grupal, la literatura académica muestra estudios que explican la participación de estudiantes con DI en contextos de educación regular. Sin embargo, estas investigaciones están vinculadas al uso didáctico de juegos y trabajos grupales para el desarrollo de habilidades sociales (Carrizalez, 2019) y la estimulación cognitiva (Cárdenas y otros, 2017). Por el contrario, no existen estudios sobre el trabajo de tipo formal-académico entre la bibliografía revisada.

Entre las representaciones que se tiene sobre las expectativas de la vida adulta de las personas con DI, se encontraron representaciones docentes positivas basadas en evidencias empíricas y observaciones personales. Sin embargo, dentro del discurso es casi inexistente una visión que incluya aspectos pedagógicos para el desarrollo de aspectos como los manifestados por Yurrebaso, Martínez, & Galarreta, (2020), como lo son la autodeterminación, el manejo del hogar, la lanificación del futuro, la vida independiente, entre otros. Un hallazgo similar fue encontrado por Jiménez, Villada, & Marín (2021), pero sobre una muestra de padres de familia. En este sentido, los autores manifiestan que, en aspectos como el noviazgo entre personas con discapacidad, las personas son visibilizadas como infantes limitándolas, en la práctica, con imaginarios que no incluyen la sexualidad y la paternidad.

En la Tabla 5, se presenta un resumen de los hallazgos de la categoría representaciones a partir del esquema valoración, información y actitud de Calderón (2020):

Tabla 5.

Resumen de hallazgos de la categoría representaciones.

	Valoración	Información	Actitud
Enfoque de la inclusión.	Se incluye una perspectiva biomédica de la DI. Ausencia de la perspectiva sociopolítica.	Los conceptos son acertados, aunque se confunde el uso de términos e, incluso, se plantean vulnerabilidades que no son, necesariamente, la DI.	La actitud es positiva en un nivel pasivo-reactivo. No se evidencia proactividad.
	Se acepta la inclusión, pero se mezcla con perspectivas de integración y exclusión.	Se limita la inclusión al aspecto relacional y el trabajo en aula: el estudiante es incluido y cuando se relaciona y trabaja en clases.	Se responsabilizando de ellas a otros actores.
Habilidades adaptativas de los ENEEDI.	Las habilidades adaptativas se consideran como normales en los casos de DI.	Se reconoce la existencia de problema en la adquisición y desarrollo de HA como responsabilidades intrínsecas del individuo, sus padres y pares académicos.	Reconocen su propio rol único como cuidadores y a través de la enseñanza directa.
Habilidades sociales de los ENEEDI.	Se romantizan la expresión de emociones por parte de los estudiantes.	No se reconoce una metodología o pedagogía para abordar la enseñanza de habilidades sociales.	Se evidencia una actitud positiva, pero pasiva-reactiva.
Expectativas.	Reducido interés en los aportes de los	Se consideran las evidencias observadas	Persiste las bajas expectativas académicas .

estudiantes con sobre una posible vida
NEEADI. familiar y laboral “normal”.

Nota. Elaborado por el Autor. Fuente: Análisis de entrevistas en Atlas.ti.

De la misma forma, en la Tabla 6, se presenta el resumen de hallazgos en el esquema de representaciones cognitiva, identitaria, de orientación y justificadora del mismo autor (Calderón, 2020).

Tabla 6.

Resumen del análisis de aspectos cognitivo, identitario, de orientación y justificador de la categoría representaciones

	Enfoque de la inclusión	Habilidades adaptativas de los ENEEDI	Habilidades de sociales de los ENEEDI	Expectativas
Cognitiva	Conceptual desactualizado	Desconocimiento	Romántico	Canon de la Normalidad
Identitaria		Canon de la normalidad		
De orientación	Biomédico	Cumplimiento pasivo-reactivo		Consideración de escuela como no asociada con vida futura
Justificadora		Responsabilización de otros actores		

Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Análisis de entrevistas en Atlas.ti.

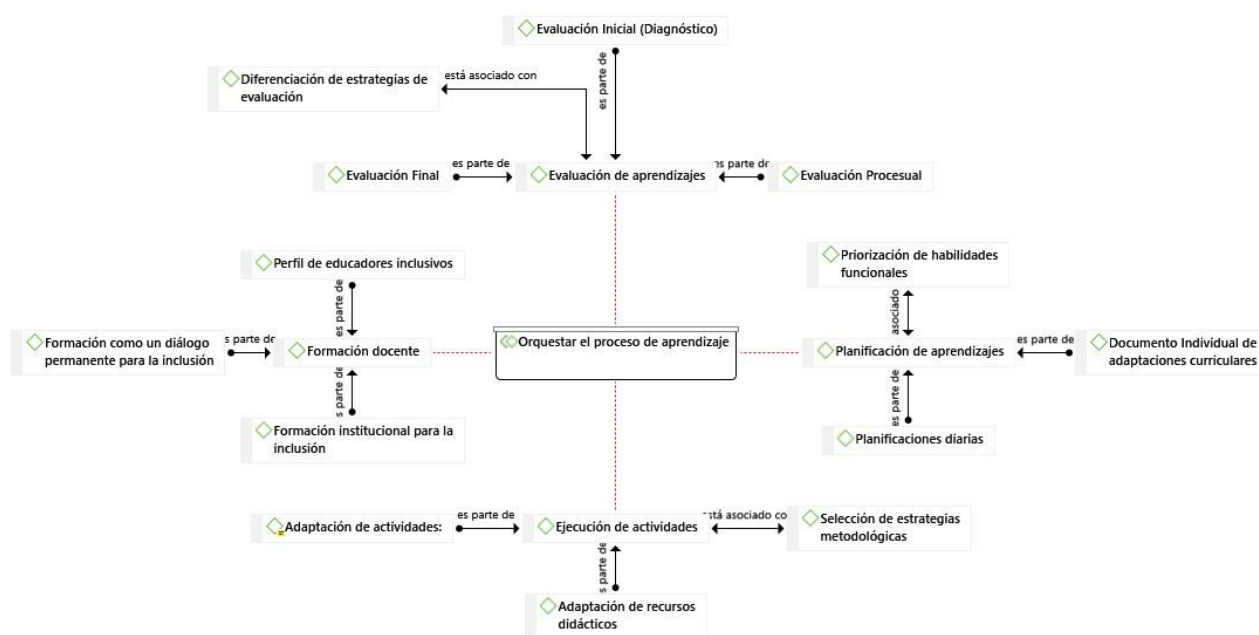
A continuación, se examina la categoría de prácticas en la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, la cual, a su vez, se subdivide en las categorías de orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos.

En cuanto a la red semántica presentada en la **Figura 3**, se observan aspectos o indicadores que “son parte” de los nodos o subcategorías. Esto implica que estos nodos son condiciones consideradas como requeridas u obligatorias. Por otro lado, aquellas relaciones semánticas establecidas en la red en la condición de “asociadas con”, a pesar de no estar relacionadas con requisitos u obligaciones, son condiciones de relevante aplicación para la atención de las NEEADI. Entre

estas últimas encontramos la priorización de habilidades funcionales, la selección de estrategias metodológicas adaptadas y la diferenciación de las estrategias de evaluación de aprendizajes.

Figura 3.

Red semántica de categoría Orquestrar el Proceso de Aprendizaje.



Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Análisis de Entrevistas en Atlas.ti.

En la Tabla 7, los docentes manifiestan poca experiencia y escasos fundamentos académicos relacionados con la planificación de adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual. A pesar de ello, se reconoce la noción básica del significado de “desagregar destrezas” como el proceso de “disminuir la complejidad” de su apropiación.

Sin embargo, se deben tomar en consideración dos particularidades encontradas: En primer lugar, se evidencia que la acción prioritaria sobre las adaptaciones curriculares de grado 3 es desagregarlas y no reemplazarlas con destrezas de niveles inferiores (Ministerio de Educación, 2013). Como segundo aspecto en el discurso, el acto de desagregar destrezas es mayormente relacionado con las planificaciones semanales y diarias que realizan los docentes y no como parte del Documento Individual de Adaptaciones Curriculares.

Se infiere así, el énfasis en una visión que parte desde el micro currículo (planificaciones diarias/semanales) y cuya adecuación no se apropia del meso currículo (planificación trimestral/semestral/anual), así como la desvinculación del aprendizaje y el desarrollo de habilidades funcionales. Se debe agregar que, en algunos casos, se concibe el proceso de desagregar destrezas como una forma de disminuir la complejidad para toda el aula, y no únicamente para el estudiante con NEE.

Tabla 7.

Resultados de la subcategoría planificación de aprendizajes en casos de discapacidad intelectual.

Códigos	Contenido de cita
Poca experiencia en el DIAC.	si hacemos sí, pero no es que tengamos experiencia, porque, al menos yo, en este año recién estoy haciendo estas adaptaciones, porque los anteriores años no lo hacía. Entonces, no es que tenga experiencia, experiencia así que digamos. Solo recientemente (es) que estamos estoy utilizando en lo que son mis planificaciones (Ent.12, 25'35").
Destrezas se desagregan para reducir complejidad, pero no cambiar el contenido.	Nosotros utilizamos eso por lo que el currículo nos da las destrezas y hay destrezas que son muy largas, que abarcan muchos contenidos (..) y nosotros sólo queremos tomar una parte. Eso es desagregar una destreza: que de una gran puedes sacar una pequeña digamos que así o el tema principal al que queremos utilizar nosotros para trabajar con los niños (Ent.16, 20'13").
Destreza se desagrega para todos y no solo para ENEEADI.	Los contenidos no, porque eso sí yo tengo por entendido que el contenido a nivel de las destrezas se le da a nivel de los otros niños lo único es que yo tengo que tener una metodología o una estrategia adecuada para poder llegar a éste a estos niños con discapacidad intelectual pero los contenidos van a ser siempre los mismos (Ent. 12, 1333").
	No, porque nosotros las destrezas del currículo las desagregamos para todos los niños en general, sean los niños

	normales o los niños con alguna necesidad educativa. Nosotros trabajamos la misma destreza con todos los niños (Ent.10, 15'7").
La destreza se desagrega en la planificación, semanal, no en el DIAC.	La destreza, si la desagregamos, la utilizamos una o dos clases. Porque damos la clase principal y el refuerzo en dos clases, máximo tres clases. No abarcamos más tiempo (Ent.5, 18'35").
No se detectan destrezas asociadas con el grado 3, reconocidos en los grados anteriores.	Le cuento que no, pero (...) en el colegio ellos si se demoran más en eso. O sea, ellos planifican no sólo para uno o dos días. Ellos planifican algunas clases con el mismo tema. Claro porque ellos más bien las destrezas la abarcan en general y no la van desagregando (Ent.13, 19'42").

Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Análisis de entrevistas en Atlas. Ti.

Sobre las prácticas en la planificación de adaptaciones curriculares, tal como se ha encontrado en este estudio, Salazar (2021) manifiesta que regularmente, los docentes mantienen un esquema tradicional del currículo cuyas características principales son la secuencia de contenidos en cada nivel, acorde a lo estipulado. De la misma forma, Debonis (2021) señala el cómo las reformas y las normativas de la educación general pueden ocasionar concepciones prácticas sobre las implicaciones en los procesos de adaptaciones curriculares. En ese sentido, se puede relacionar la acción docente con el cumplimiento de los requisitos y demandas, a veces mínimas, del Ministerio de Educación.

En cuanto a la ejecución de los procesos para la enseñanza a estudiantes con NEEADI, en la Tabla 8 se pueden presentar posturas contradictorias entre los docentes. Por un lado, hay docentes que consideran que las adaptaciones se realizan de manera general para todos los estudiantes. Esto implica la falta de distinción entre una actividad de clases y una adaptación. En cambio, otros profesionales manifiestan claridad sobre la aplicación de actividades para cada

caso y la necesidad de los recursos individualizados.

Entre las estrategias manifestadas por los docentes y que son consideradas como adaptaciones, se encuentran el dar más tiempo y atención al estudiante, explicar las actividades y motivar su desarrollo y mantenerse pacientes y calmados.

Adicionalmente, se encontró que, en la virtualidad, dado el contexto de la pandemia por COVID-19, no se realizaron adaptaciones de recursos y materiales. Asimismo, no se dan tutorías personalizadas porque estas deben ser ejecutadas por personas especializadas.

Se evidencia que la aplicación de tutorías, tanto docente-estudiante como entre pares académicos se desarrolló de manera espontánea y sin planificación. Esto implica que el docente brinda un tiempo extra al estudiante durante la clase o que refuerza actividades cuando el estudiante está libre de otras asignaturas. Esto último se realiza como una opción para que estos se mantengan ocupados. Por otro lado, las tutorías entre pares se confunden con liderazgo de algunos estudiantes en trabajos grupales.

Tabla 8.

Resultados de la subcategoría ejecución de procesos de enseñanza.

Código	Contenido de cita
Adaptación de recursos como individualizado.	desarrollar primero eso y (después) poder enseñar el resto, sino no va a poder comprender como (...), ejemplo si no ha desarrollado ciertas motricidades (Ent.7, 15'6").
No se adaptan contenidos, sino estrategias.	Estrategias necesito (...) para poder llegar a los niños y (...) saber qué material debe utilizar con esos niños, pero yo sé que también el material va a variarme porque no todos los niños van a tener el mismo problema, (Ent.4, 12'28").
Adaptación de recursos como proceso general para todos los	(...) nosotros si utilizamos lo que son bastante materiales audiovisuales, incentivamos al niño sobre la investigación, (...) de algún tema (...) que el niño como que no lo entiende, (...) materiales sensoriales (...) (Ent.14, 8'25"). (...) en las clases virtuales, en elaborar así material, pues no.

estudiantes.	Pero nosotros sí elaboramos muchos materiales cuando
En la	estamos en clases presenciales porque en si el niño aprende,
virtualidad no	no solo los niños con alguna discapacidad intelectual, sino todos
se realizan	los niños aprenden más bien es observando, manipulando (...)
adaptaciones	escuchando. Entonces nosotros, más bien, nos basamos, por
de recursos y	ahora, (en) diapositivas y, cuando estábamos, presenciales,
materiales.	pues, elaborar cartillas, carteles, materiales que el niño pueda
	aparte de manipular, pueda observar y también trabajamos con
	muchos vídeos para desarrollar lo que es la persona, la
	percepción el audio del niño (Ent.14, 16'18").
Dar más tiempo	lo que nos da mayor resultado, bueno, es que sí, es prestarle
y atención,	más atención al niño al momento de trabajar, darle más tiempo
explicar y	al niño (Ent.7, 12'10").
motivar, y estar	(...) no es ese tiempo es espontáneo para el niño. Nosotros no
calmados.	lo apuramos por lo que el niño se va a desesperar (Ent.7,
	13'01").
	sí nosotros si dejamos que el niño lo haga con calma que tenga
	más tiempo para hacerlo eso sí si lo hacemos (Ent.16, 16'16")
	no va a trabajar al mismo nivel que los otros y, nosotros, tratar
	de incentivarlo, motivarlo (y) explicar bien lo que el niño va a
	hacer o la actividad que va a realizar para que él pueda asimilar
	(Ent.12, 25'18").
	(...) para que el niño nos entienda, mantener la calma (...)
	porque muchas veces el niño (...) se siente impotente y empieza
	y actuar de una forma negativa. Unos lo hacen calmado, pues,
	y otros, en cambio, demuestran con una agresividad (...) (Ent.8,
	15'55").
Falta de	(...) bueno los niños imitan observan, pero en lo que es
comprensión	repeticiones pues no entiendo (Ent.18, 23'07").
sobre el	A ya no es claro eso nos..., sí hacemos repeticiones,
proceso de	limitaciones y observan al niño en el momento de trabajar
repetición como	(Ent.27,14'33").

estrategia de
enseñanza.

Tutorías realmente tutorías personalizadas a los niños que yo tuve, no personalizadas tuvieron (...) con alguna persona o con otra persona preparada deben ser para esto no (Ent.23, 18'12").
dadas por
personas
especializadas.

Tutorías como (...) no es que citábamos al niño que vaya después de las una práctica clases, no (...) El niño se iba un poquito más tarde o en el espontánea sin momento de que el niño no quería (...) ir a las diferentes áreas, planificación. pues, por ejemplo, cultura física, inglés, se quedaba en el salón de clases. Pues, (...) no lo dejamos que el niño se quedara sin hacer nada, sino que íbamos reforzando alguna actividad que el niño tenía pendiente o que veíamos que no había captado, así, pero quitarlos para una tutoría no (Ent.19, 23'51").

Tutorías entre Entre compañeros y, eso, nosotros s poníamos a los niños pares se líderes (...) con los otros compañeros, como para que ellos le confunde con indicaran y todo eso. Sí, eso nosotros se hacen. Digo nosotros liderazgo en porque si nos ha tocado (a) alguna(s) de las compañeras tener trabajos niños con alguna discapacidad intelectual (Ent.19, 25'12).
grupales.

Nota. Elaborado por el Autor. Fuente: Análisis de entrevistas Atlas. Ti.

Una adaptación curricular es un proceso que implica la modificación de aspectos relacionados al contenido, las estrategias o los recursos para estudiantes con NEE. En el esquema propuesto por Palacios y Sánchez (2021), se hace énfasis en la planificación, la aplicación y la valoración de las modificaciones realizadas. Esto difiere de lo encontrado en el estudio en que las adaptaciones curriculares son procesos que parten desde la espontaneidad o el requerimiento inmediato para cumplir con un determinado contenido.

Con respecto a su ejecución en el contexto del COVID-19, Salazar (2021)

manifiesta que, desafortunadamente, durante este período se ha enfatizado en tareas centradas en el contenido, lo que ha recargado a padres y estudiantes.

Luego, la ejecución de actividades de tutorías personalizadas y de pares no académicos es considerada como un proceso no planificado, relacionado con el liderazgo de los estudiantes o el tiempo libre de los estudiantes. Esto difiere de lo expresado por autores como Núñez & Opaza (2018), quienes lo consideran como procesos fundamentales para asegurar el aprendizaje y la inclusión, que garantizan la mejora del rendimiento y la prevención de la deserción.

En la Tabla 9 se analizan las expresiones docentes al respecto del proceso de evaluación de los aprendizajes en estudiantes con DI. Se infiere una concepción adecuada sobre la evaluación, considerándola como un proceso constante basado en la retroalimentación. Adicionalmente, se entiende como ideal el uso de estrategias similares de evaluación para todos los estudiantes. Por otro lado, en algunos casos se confunde la evaluación diagnóstica con las evaluaciones psicopedagógicas, delegando la responsabilidad (teórica) al personal de apoyo. En cuanto a la ausencia, no se manifiesta la necesidad de evaluar acorde a contenidos relacionados con habilidades funcionales, ni de estrategias especializadas de evaluación. Es importante reconocer que los docentes han admitido la dificultad o incapacidad para evaluar los aprendizajes.

Tabla 9.

Resultados de la subcategoría evaluación de procesos de enseñanza.

Código	Contenido de cita
Concepción adecuada sobre la evaluación como proceso constante basado en la retroalimentación.	Este mediante eh la observación, mediante la entrevista porque ahí uno observándolo, preguntando, conversando como que uno saca más información de ellos para poder evaluar (Ent.11, 15'03"). <hr/> (...) hablando con el estudiante, haciendo dinámicas porque aparentemente uno está jugando con el estudiante, pero también lo está evaluando en ciertas habilidades que debe tener o no (Ent.11, 15'45").
Evaluación es la misma para todos los estudiantes.	Sí (...) evaluamos a todos nuestros niños de la misma forma tengan los niños los niños normales los niños con alguna discapacidad intelectual (Ent.18, 07'22").
No se realiza evaluación diagnostico pues esta depende del DECE (Confusión entre evaluación diagnóstica y diagnóstico).	Nosotros no evaluamos. No sé si al momento de ingresar o al momento de salida esto lo hagan las compañeras del DECE. Ellas son las que pueden evaluar a los niños con alguna discapacidad intelectual. Ellas son las que se encargan de evaluar a los niños, tanto al inicio, o sea cuando van a ingresar, y al final, cuando ya salen, para ver qué tanto han avanzado los niños y ya saben cómo aplicar esa, esa, evaluación más no a nosotras (Ent.7, 23'41").
No se reconoce la necesidad de contenidos relacionados con habilidades funcionales.	(...) los contenidos no, porque (...) el contenido a nivel de las destrezas se le da a nivel de los otros niños, lo único es que yo tengo que tener una metodología o una estrategia adecuada para poder llegar a estos (...) niños, pero los contenidos van a ser siempre los mismos (Ent.27, 16'17").
Incapacidad de identificación de NEE en la virtualidad.	(el caso) es una niña normal. Bueno, será porque estamos en clases virtuales (y) no veo (...), pero (...) por lo general ella sí trabaja. Yo la veo trabajar en lo que es presencial. No puedo decir que le he visto cómo se relaciona con los demás niños, cómo trabaja, si lo haría sola o no (Ent.1, 12'17").

Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Análisis de entrevistas en Atlas. Ti.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes encontrados en este estudio, se ha observado la evaluación como un proceso constante que se moldea a cada estudiante, lo que corresponde a una noción adecuada. Sin embargo, no se ha evidenciado la diferenciación explícita de estrategias de evaluación para casos de DI. En este sentido, se debe tomar en consideración lo manifestado por Salazar (2021) quien expresa que para realizar adaptaciones curriculares es fundamental primero reconocer el estado de la cognición, motricidad y afectividad desarrollada por el estudiante.

En cuanto a los procesos de formación docente, entre los hallazgos observados en la **Tabla 10** se encuentran la falta de capacitación en aspectos de inclusión educativa desde el perfil de educadores, tarea que anteriormente era asignada exclusivamente a educadores especiales, por lo que la formación profesional no abarcaba la inclusión.

Por otro lado, la formación actual del docente sobre el proceso de inclusión suele resumirse a la búsqueda de información en internet o, dependiendo de la necesidad específica que se tenga en la marcha ante la presencia de diferentes casos, la asistencia a cursos institucionales organizados por el Ministerio de Educación. Así, en el discurso, los docentes reconocen la necesidad de formación específicas para la atención de ENEEADI.

Tabla 10.

Resultados de la subcategoría procesos de formación.

Código	Contenido de cita
Formación profesional no	cuando uno estudia no nos preparan para este tipo de cosas, adaptaciones ver los diferentes tipos de estudiantes que uno

incluía inclusión. se encuentra (Ent.12, 20'42").

Formación se resume en la búsqueda de información virtual y la asistencia a cursos institucionales. (...) más bien ahora en el ejercicio de nuestra carrera lo hemos hecho, pero no es que hemos estado preparada para hacerlo (...) hemos estado adquiriendo un poquito de experiencia (...) y capacitándonos, (...) investigando de acuerdo al caso que tenemos que nos va apareciendo año a año, pero no es porque hemos recibido un seminario una capacitación bueno algo relacionado con el tema no (Ent.2, 10'25").

No ya una vez porque antes se daba como opcionales, pero una vez (...nos llegaron estudiantes con NEE y que) prácticamente (...) va a seguir estudiando, entonces el resto de docente también tuvo que este capacitarse (Ent.2, 13:12).
(...) no me he preparado para el tema o no me han capacitado para el tema. Más bien leyendo es que tengo conocimientos (Ent.7, 12'36").

Se reconoce la necesidad de formación específicas para la atención de ENEEADI. lo único es que yo tengo que tener una metodología o una estrategia adecuada para poder llegar a éste (.) a estos niños con discapacidad intelectual (Ent.12, 10'27").

Estrategias necesito como estrategias para poder llegar a los niños y, sí, una buena capacitación como para saber qué material debe utilizar con esos niños (...) y aprender a elaborar los materiales (Ent.23, 12'55").

En este momento todo es necesario (Ent.16, 17'21")

Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Análisis de entrevistas en Atlas. Ti.

Al igual que en el presente trabajo, Palacios y Sánchez (2021) han evidenciado el escaso conocimiento la atención de estudiantes con NEE. Esto también concuerda con lo manifestado por Guayasamín (2017) en tanto a la escasez de profesionales con perfil de educación inclusiva.

A continuación, se presenta un resumen de los hallazgos de la categoría orquestar el proceso de aprendizaje, a partir del esquema valoración, información y actitud

de Calderón (2020).

Tabla 11.

Resultados de la categoría orquestar el proceso de aprendizaje.

Subcategoría	Valoración	Información	Actitud
Planificación	En cumplimiento de normativa	Concepto sobre desagregar destrezas, pero no cambios en destrezas por niveles.	Desvinculación del aprendizaje y con el desarrollo de habilidades funcionales.
Ejecución	Se aprecian acciones informales como dar más tiempo, motivar, explicar.	Desconocimiento sobre planes a mediano y largo plazo para casos individuales	Negligencia en la adaptación de actividades en la virtualidad
Evaluación	Constructivista	Desconocimiento sobre evaluación relativas a habilidades funcionales	Simpatía hacia los procesos de evaluación como práctica constante
Formación	Valoran los procesos de formación para la inclusión	Desconocimiento de inclusión desde el perfil profesional	Abiertos al aprendizaje en áreas específicas de atención de ENEEADI

Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Análisis de entrevistas en Atlas.ti

Del mismo modo, en la Tabla 12 se presenta el resumen de hallazgos en el esquema de representaciones cognitiva, identitaria, de orientación y justificadora del mismo autor de la categoría orquestar el proceso de aprendizaje (Calderón, 2020).

Tabla 12.

Resumen del análisis de aspectos cognitivo, identitario, de orientación y justificador de la categoría orquestar el proceso de aprendizaje.

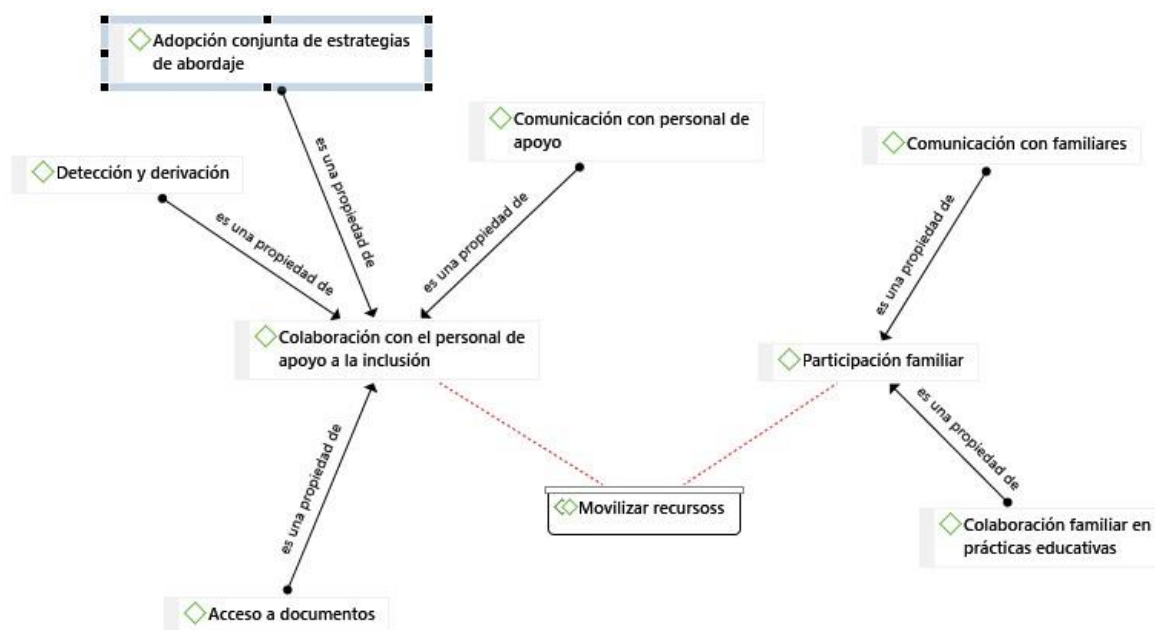
	Planificación	Ejecución	Evaluación	Formación
Cognitiva	Se reconoce el desagregar destrezas, pero a nivel de micro currículo.	Se conocen diferentes tipos y adaptaciones .	Se conocen los tipos de evaluación y su aplicación	Se reconoce la falta de formación de grado
Identitaria	Planificación cortoplacista	Las adaptaciones como procesos cortoplacistas	Se considera que la evaluación adaptada es un proceso que compete a personal de apoyo	Se considera la búsqueda de información como parte de la formación
De orientación	La práctica se basa en normativa	se basa en el cumplimiento de la		Se realiza acorde a la aparición de casos.
Justificadora	Se responsabiliza a otros actores de fallos en el proceso			

Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Análisis de entrevistas en Atlas. Ti.

Finalizando el análisis de información, se presentan a continuación los hallazgos de la categoría movilizar recursos, consistente en las subcategorías participación familiar y colaboración con el personal de apoyo a la inclusión (**Figura 4**).

Figura 4.

Red semántica de categoría Movilizar Recursos



Nota. Elaborado por el autor. Fuente: Análisis de entrevistas en Atlas.ti

En cuanto a la colaboración parental y comunicación con familiares, los docentes manifiestan que esta es fluida, bajo la condición de que el padre de familia haya pasado la etapa de duelo. Algunas voces de ello se presentan a continuación:

Docente: "(...) en los casos que yo he tenido (...) los padres muy atentos, participativos, prestos a recibir cualquier información acerca del caso de sus niños (...), comunicativos, aunque (...) hay padres que no reconocen la necesidad intelectual que tienen sus hijos y no quieren aceptar" (Ent.8, 1'30").

Docente: "(...) cuando el padre de familia no está consciente de que el hijo necesita ayuda (...) ahí se vuelve como difícil porque para todo padre se vuelve complicado aceptar que su hijo necesite ayuda de este tipo entonces peor(x)" (Ent.12,12'41").

Docente: "uno quiere tratar al estudiante a su necesidad, pero el padre de familia no lo permite" (Ent.17, 7'27").

Sobre la colaboración parental, los hallazgos permiten reconocer que los

apoderados de estudiantes con DI suelen tener una actitud positiva hacia la colaboración, participación y mantienen la comunicación con los docentes, en pro de mejorar el ambiente de atención a su NEE. Esto pasa con regularidad, excepto en los casos de padres quienes no han aceptado la condición de su apoderado, en otras palabras, no han pasado el proceso de duelo. Este resultado corresponde con lo encontrado por Jiménez, Villada, & Marín (2021). En su trabajo hallaron que la estructura familiar cambia tras la detección del caso de DI de uno de sus miembros, generando un sentimiento de amenaza al no encontrarse preparados para encararla. Entre estas emociones se encuentran “la confusión, la confusión, la angustia, la tristeza, la culpabilidad y negación” (p. 57). De esta manera, los padres que aún no llegan a la etapa de la aceptación en el duelo son reacios a cualquier tipo de intervención diferenciada.

Finalmente, se analiza la colaboración multidisciplinaria establecida entre los docentes y el personal de apoyo a la inclusión (DECE y UDAI).

Como se observa en la Tabla 13, la detección de NEE requiere inicialmente de la identificación por parte del docente, a partir de observaciones y/o evaluaciones empíricas. A partir de ello se realiza un proceso de derivación del caso (Ministerio de Educación, 2019). Los hallazgos del presente estudio distinguen dos tipos de accionar: uno comprometido y el irresponsable. En el primer caso, el docente cumple constantemente con el designio de derivación de casos a partir de las evaluaciones constantes. Mientras que, en el segundo caso, se confunde (o se excusa en) la evaluación psicopedagógica de la detección de NEE. De esta manera, se responsabiliza de la no realización del proceso al personal de apoyo.

Por otro lado, en un sentido formativo, los docentes han manifestado un grado relativo de satisfacción en cuanto al seguimiento dado por el personal de apoyo. Esto se denota como algo positivo, especialmente para los docentes con poca experiencia en el ámbito de la inclusión, quienes aún no adquieren las prácticas inclusivas como parte de su cotidianidad. Según lo manifestado por los entrevistados, una de las razones es la falta de retroalimentación a las acciones efectuadas, especialmente en la planificación.

Por último, se denota la falta de multidisciplinariedad y adopción de estrategias. Según lo manifestado por los entrevistados, tanto en casos de docentes que toman una actitud comprometida como una irresponsable, las acciones no suelen culminar en planteamientos didácticos y aportes directos en el aula.

Tabla 13.

Resultados de la categoría orquestar el movilizar recursos

Código	Contenido de cita
Detección y derivación es realizada por los docentes	Uno lo que hace es observar (...) aptitudes que tiene un estudiante (por ejemplo) falta de atención o (...) cualquier novedad. Uno lo que hace ahí este es realizar un documento, este comunicando al DECE (sobre qué tipo de situaciones se presta con este estudiante dentro del aula y allí una vez hecho esto, (...) llama al estudiante, si ella cree necesario la deriva con la docente de apoyo UDAI. Ahí ellos hacen el diagnostico, entonces allí regresa de nuevo la información (de) cómo se debe trabajar con el estudiante, si lo necesita en verdad. (...) así sí he participado activamente en ese aspecto (Ent.2.2.1:25)
Docentes que no saben proceso de detección y derivación	le cuento que (...) si los niños que vienen (...) otro tipo de problemas que no es tan fácil detectarlos, no. En cambio (otros) niños (...) ya el DECE ya nos dio (...) la carpeta (...) el DECE y le había hecho el diagnóstico. Creo que también ellos se encargan de ver el diagnóstico que les da el médico que los atiende y ya con eso pues ya nos pasan a nosotros (Ent.1.2.1:24)
Personal de apoyo está atento, pero no logra transferir las prácticas	El DECE si ha estado muy atento siguiendo el caso de los niños que tenemos, preguntando cómo va el caso (...) nos pidieron que hiciéramos las adaptaciones curriculares, nosotros estábamos nulas, perdidas (...) recibimos una capacitación, pero no considero que fue por alguien que estaba preparado para hacerlo (Ent.1.2.1:31)

Cumplimiento sin recibir retroalimentación Porque lo estamos haciendo (las adaptaciones), pero nunca nos han dicho si está bien o no está bien, y lo hacemos porque tenemos que cumplir (Ent.1.2.1.33)

Adopción de estrategias conjuntas implica didáctica de (...) una vez que es detectado un estudiante (...) se nos comunica a toda la comunidad educativa (...) y ha tocado no tomar decisiones (...) para poder (...) trabajar con ellos, incluso adaptar la institución (Ent.2.2.1:26)

Nota. Elaborado por el Autor. Fuente: Análisis de entrevista en Atlas.ti

Sobre la colaboración con el personal de apoyo con docentes, se ha hallado que esta se manifiesta en un nivel de cumplimiento, pero que todavía no se logra el empoderamiento de los procesos y la transferencia del conocimiento. En este sentido, la investigación concuerda con la postura presentada por Haro (2019) en tanto que es necesario el trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos para el cumplimiento de los procesos de atención a estudiantes con DI.

V. CONCLUSIONES

La investigación inició con los objetivos específicos de explorar las concepciones sobre la discapacidad intelectual y la postura de los docentes sobre la inclusión educativa, determinar cuáles son las prioridades de enseñanza y desarrollo que tienen los docentes alrededor de los casos de discapacidad intelectual e identificar las prácticas docentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual

1. Con respecto a las representaciones, las concepciones sobre la discapacidad que tienen los docentes en el sistema educativo ecuatoriano responden a perspectivas biomédicas. Se evidencia la ausencia total de la una perspectiva sociopolítica. Por otro lado, se halló un discurso que diferencia a los individuos desde el canon de la normalidad.

Las perspectivas sobre la inclusión dan indicios de claridad teórica, pero también se mezclan con la responsabilización de otros actores, como el sistema educativo, los padres y otros estudiantes. Además, se evidencian acciones menos inclusivas y hasta excluyentes. En esta misma línea, es necesario expresar que, más allá de la inclusión, la valoración de la diversidad en el aula no se reconoce como un valioso recurso u oportunidad de aprendizaje.

Estas representaciones, en su conjunto, se han generado desde la experiencia. En la mayoría de los casos, se expresa una visión pasivo-reactiva sobre el rol que tiene el docente en la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. Los docentes han aprendido a ser inclusivos en la práctica, por obligación, alineándose a los casos presentados en cada año y, en especial, a las demandas del sistema educativo.

2. En cuanto a la enseñanza, en el discurso, los docentes no priorizan aspectos relevantes en los casos de discapacidad intelectual como lo son el desarrollo de habilidades adaptativas y habilidades sociales. En el primer caso, estas suelen ser vistas como una responsabilidad que no atañe al trabajo que debe desarrollar el docente, sino a un aspecto que debe ser desarrollado por los padres o, directamente, por el estudiante con discapacidad. En el segundo, la

conceptualización de esta es limitada a la capacidad verbal.

Excepto por el aprendizaje de la lectoescritura, no se reconocen las dificultades en la enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual en otras áreas. Se enfatizan la actividad física y el arte como sinónimo de recreación y no como escenarios de aprendizaje. Por otro lado, se perciben bajas expectativas sobre los aportes que dan a los trabajos grupales.

3. Sobre las prácticas, los docentes manifiestan que planifican adaptaciones, pero esta planificación se encuentra vinculada con aspectos a corto plazos, y desvinculada del meso currículo, evidenciado por la falta de apropiación del documento individual de adaptaciones curriculares, con su respectiva desagregación de destrezas y las adaptaciones de grado 3, en los casos requeridos.

En tanto a la ejecución, se realizan adaptaciones insitu y se trabaja en la adaptación de recursos de manera específica para los estudiantes con discapacidad intelectual, aunque se percibe de manera acertada que los recursos adaptados deben servir para el aprendizaje de todos los estudiantes. Finalmente, no se desarrolla una perspectiva de evaluación de aprendizajes diferenciados de los del resto de estudiante, lo cual se conecta con el hecho de que, a falta de coherencia en tanto la planificación individual, no se puede evidenciar los logros en las destrezas seleccionadas para cada caso. Por otro lado, es importante manifestar que estas prácticas (planificación, adaptación y evaluación) han sido relegadas durante el período de pandemia por COVID-19 (período 2020-2022).

Se ha reconocido también la influencia que tiene la falta de formación de grado, sumada a una actitud reactiva de parte de los docentes hacia los procesos formativos, a pesar de que, en el discurso, valoran el aprendizaje de los procesos inclusivos.

De la misma forma, los docentes manifiestan que la colaboración parental fluye, siempre que los padres se encuentren en la etapa de aceptación de su proceso de duelo.

Se encontró que la colaboración entre el personal de la UDAI, DECE y los docentes es parcialmente efectiva. Por un lado, existen casos de docentes que contribuyen con la detección y derivación de manera comprometida, mientras que otros actúan de manera negligente. Por otro lado, a pesar según es considerado por los docentes, el cumplimiento del rol de este personal solo llega al nivel de seguimiento, pero no logra transferir el aprendizaje sobre las prácticas inclusivas y tampoco se efectiviza la retroalimentación de la labor del maestro.

VI. RECOMENDACIONES

Sobre las presentaciones sobre la discapacidad intelectual y la postura de los docentes sobre la inclusión educativa se debe:

1. Integrar la inclusión como eje transversal en la formación profesional de los educadores.
2. Desarrollar procesos de capacitación vinculados con las planificaciones, adaptación de estrategias y recursos, desarrollo de habilidades adaptativas y habilidades sociales, enseñanza de la lecto escritura y matemáticas.
3. Promover una mirada sociopolítica, que más allá del cumplimiento de los derechos y la inclusión, vele por la de atención y valoración de la diversidad.

Sobre las prioridades de enseñanza y desarrollo que tienen los docentes se debe:

4. Promover el fortalecimiento en áreas como la educación física, el arte y el idioma, como escenarios de aprendizajes significativos y no solo como espacios de recreación.

Sobre las prácticas docentes alrededor de los casos de DI se debe:

5. Enfatizar en una planificación a mediano y largo plazo para cada estudiante. Esto implica integrarla a la mirada cortoplacista actual que se tiene sobre que el rol del docente en la planificación está solo vinculado con el micro currículo.
6. Fortalecer los vínculos escuelas-padres de familia en los casos de discapacidad intelectual, haciendo énfasis en la ayuda que requieren los padres para encarar el duelo y, de esta manera, constituirse como un facilitador para la inclusión.
7. Trabajar en una integración multidisciplinar que no se quede solo en la organización de reuniones y el envío - recepción de notificaciones, sino que el proceso sea traducido, de manera explícita, en acciones áulicas que incidan en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual. En este sentido, se debe coordinar la toma de decisiones en conjunto con toda la comunidad

educativa, pensando en toda la vida académica y personal de cada estudiante.

Finalmente, se añade una recomendación investigativa:

8. Se recomienda partir desde el presente trabajo para la incorporación de nuevos proyectos de investigación desde enfoques correlacionales y explicativos. Dada las conclusiones del presente trabajo, se infiere en la necesidad que tienen la ciudad y el país de caminar en favor de la mejora de las prácticas inclusivas en la discapacidad intelectual. Esto solo es posible con procesos de formación, investigación e innovación educativa.

VII. PROPUESTA

Entre las contribuciones del presente trabajo doctoral, se plantea la posibilidad de desarrollar habilidades y conocimientos en los profesionales de la educación quienes tienen a su cargo la responsabilidad.

Título de la propuesta: Programa de formación para atención de la discapacidad intelectual en escuelas regulares.

Problemas priorizados

El abordaje teórico y metodológico de la presente investigación, junto al análisis de sus resultados, han permitido inferir la existencia de fallos en las representaciones y prácticas educativas en la atención de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Por tal, es importante poner énfasis en los procesos de formación docente desde planteamientos específicos.

En este sentido, se hace acopio de las siguientes necesidades de formación docente, a partir de las recomendaciones que arroja el estudio:

- a. Fortalecimiento en áreas como la educación física, el arte e idioma
- b. Planificación de la atención a la discapacidad intelectual.
- c. Duelo e involucramiento familiar en los casos de discapacidad intelectual.
- d. Trabajo multidisciplinar en casos de discapacidad intelectual.

Justificación

La presente propuesta se justifica desde el punto de partida: la necesidad formativa de los docentes en tanto a la atención específica de estudiantes con discapacidad intelectual. Como ha sido reconocida, varias áreas prácticas requieren de fortalecimiento en el sentido de la mejora de los procesos de inclusión educativa.

Por otro lado, se justifica la propuesta por ser factible y viable. El autor de la propuesta es actualmente docente de la carrera de educación especial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, líder del proyecto de vinculación con la sociedad denominada: Aprendizaje en la Diversidad para el fortalecimiento de la inclusión educativa en el Distrito 13D02 Manta- Jaramijó – Montecristi. Este proyecto cuenta con el respaldo institucional, así como el acceso a población de docentes y comunidad en general.

A través del Ministerio de Educación del Ecuador, Distrito 13D02 se puede acceder al personal docente para involucrarlos en el proceso formativo, De la misma forma,

a través del convenio con el Gobierno Autónomo Descentralizada del Cantón Manta se puede acceder a espacios generales comunitarios para la formación para la atención integral de niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual.

Objetivos de la propuesta

General.

- Fortalecer conocimientos y competencias docentes para mejorar la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en la ciudad de Manta.

Específicos.

- a. Promover áreas como la educación física, el arte e idioma, como áreas claves para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual.
- b. Formar a los docentes en competencias actitudes para la planificación a mediano y largo plazo de la atención a la discapacidad intelectual.
- c. Desarrollar destrezas que permitan a los docentes el involucramiento familiar e los casos de discapacidad intelectual, tomando en consideración variables como el duelo y los factores socioeconómicos.
- d. Fomentar el trabajo multi e interdisciplinario para la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual.

Población beneficiaria

El presente proyecto busca fortalecer las competencias específicas de la siguiente población:

Rol	Cantidad
Docentes pedagogos de apoyo	70
Docentes de Educación Regular del Distrito 13D02	299

Contextualización del Proyecto

Según reporte de la Zonal 4 del Ministerio de Educación del Ecuador, existen 4.489 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con discapacidad carnetizados los cuales asisten a las instituciones de educación ordinaria. De ellos, 2 453 estudiantes tienen Necesidades Educativas Especiales en el Distrito 13D02 (Manta-Montecristi-Jaramijó) y son atendidos por 75 Docentes de Apoyo a la Inclusión en las 2.182 instituciones educativas fiscales y fiscomisionales. Eso

incluye la participación de alrededor de 400 docentes de educación inicial, básica y bachillerato.

Recursos disponibles

Proyectos institucionales en la educación superior. - Los proyectos de investigación y vinculación con la sociedad de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí permiten acceder a la transferencia tecnológica, a través del involucramiento y la intervención integral de niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual. De esta manera, se involucrará interinstitucionalmente el proyecto con todos los actores locales.

Plataformas digitales Locales. - Las plataformas digitales tales como “Manta Capacita”, perteneciente al GAD Municipal y “Mecapacidato” del Ministerio de Educación del Ecuador, son de acceso libre para docentes e integrantes de la comunidad educativa.

Cronograma

La propuesta será ejecutada durante el período 2023-2025.

Evaluación

Se establece una evaluación diagnóstica inicial, y una evaluación final como parte del proceso de aprobación del proceso de formación.

REFERENCIAS

- Acuña, A. I., Chávez Asencio, B., Calfunao, C., Urrutia, L. E., Danel, P. M., Pérez Ramírez, B., & Yarza de los Ríos, A. (2021). *Infancias, pobreza y discapacidad: análisis interseccional desde la provincia de Buenos Aires, Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/119781>
- Agudelo, G. A. (2017). *DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL Y NO-EXPERIMENTAL*. Colombia: Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6545/5996>
- Alarcón, M. S. (2015). *Relación entre la gestión del servicio de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales (SAANEE) y la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas especiales [Tesis de Maestría]*. San Marcos: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Obtenido de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/4560/Alarc%C3%B3n_ms.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alban, G. P., Arguello, A. E., & Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. Obtenido de <http://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Arechavaleta, M. A. (2019). Habilidades sociales en la discapacidad intelectual. *Educación y Futuro Digital*, (19), 95-118. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7569273>
- Arias, J., Villasís, M. Á., & Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Ávila, E. (2015). Inclusión escolar de educandos con discapacidad: tarea de toda la escuela. *Educación en Contexto*, 1(2), 113-130. Obtenido de <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/15>
- Avila, R. P. (2018). *Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência intelectual [Tesis de Maestría]*. Rio Grande, Brasil: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE ARTES. Obtenido

de

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183284/001078643.pdf?sequence=1>

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK.: Centro de los Estudios en la Educación,. Obtenido de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Borro, R. F. (2017). *Un modelo educativo musical para la inclusión educativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678335#?>
- Bravo, P. A. (2021). *Desarrollo de software educativo para mejorar el proceso de aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual, Ecuador [Tesis Doctoral]*. Piura, Perú: Universidad César Vallejo.
- Cabello, M. (2007). Discapacidad y dificultades de aprendizaje: Una distinción necesaria. *Revista de Investigación*, 31(62), 055-070. Obtenido de https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11502/discapacidad_dificultades_aprendizaje.pdf
- Calderón, M. P. (2020). *Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la Universidad: un estudio de caso [Tesis Doctoral]*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/693683>
- Cárdenas, D. C., Rojas, A. F., Cuellar, S. T., & Castañeda, N. N. (2017). Estrategias de estimulación cognitiva para la mejora de la atención en adultos con diagnóstico de discapacidad intelectual. *PSICOESPACIOS*, 1-21. Obtenido de <http://bibliotecadigital.iue.edu.co/bitstream/20.500.12717/2103/1/949-Texto%20del%20art%20c3%20adculo-4477-1-10-20200909.pdf>
- Cárdenas, J. E., & Rodríguez, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-517. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4975/497557156013/497557156013.pdf>
- Carrizalez, D. M. (2019). *Estrategias para desarrollar las habilidades sociales de*

- un alumno con discapacidad intelectual integrado a una escuela regular con servicio de usar (Tesis de Especialidad)*. Lima, Perú: INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL MONTECRISTO. Obtenido de <http://repositorio.ipnm.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1317/1/SILVA%20CRUZ%2c%20Geovanny%20Sarita.pdf>
- Cenacchi, M. A. (2019). Modelos, discursos y perspectivas teóricas vigentes sobre discapacidad y deficiencia. *Revista IRICE*, (35), 65-94. Obtenido de <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/970>
- CONADIS. (Septiembre de 2021). *Estadísticas de Discapacidad*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2021, de Consejo de Discapacidades: <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- CONADIS. (2022 de Febrero de 2022). *Consejo Nacional de Discapacidades*. Obtenido de Estadísticas discapacidad: <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades. (2013). *Guía sobre discapacidades (CONADIS (ed.))*. CONADIS. Obtenido de https://www.academia.edu/39938546/GU%C3%8DA_SOBRE_DISCAPACIDADES
- Corral, J. K., Villafuerte, H. J., & Bravo, L. S. (2015). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador Percepciones de los Actores Directos al 2014. v. 2: *Atas – Investigação Qualitativa na Educação*, 2, 583-587. Obtenido de <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/320/315>
- Debonis, F. (2021). Maestras integradoras y " adaptaciones curriculares": las huellas de las políticas socio-educativas en los " procesos de integración". *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 91-112. Obtenido de https://revistas.uam.es/reps/article/view/reps2021_6_2_004/13589
- Decreto Legislativo 0 Registro Oficial 449 de 20-oct.-2008. (01 de ago de 2018). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Tribunal Constitucional del Ecuador., Quito, Ecuador: Asamblea Nacional. Recuperado el 09 de 07 de 2021, de <https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador.pdf>

- Edelmira, C., & Vázquez, M. (2022). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. Obtenido de <https://redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Fernández, C. (2013). *La Discapacidad Intelectual en la sociedad: percepción e integración social*. Universitat de Barcelona [Tesis de Grado]. Barcelona, España: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/53928>
- Fernández, C. A., & Sahuquillo, O. A. (2020). Plan de intervención para enseñar matemáticas a alumnado con discapacidad intelectual. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 4(1), 11-23. Obtenido de <http://www.edma0-6.es/index.php/edma0-6/article/view/136/129>
- Ferrer, Á. (2019). Identificando buenas políticas y prácticas para una educación inclusiva. Participación educativa. *Participación educativa.*, V. 6, N. 9, p. 165-172. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190908>
- García, I., Romero, S., & Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA. *In XI Congreso nacional de investigación educativa* (págs. pp. 1-11). México, D.C: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Obtenido de http://caei.pe.weebly.com/uploads/7/9/7/3/7973828/liliana_escalante_-_diseo_y_validacin_de_la_guia_para_evaluar_prcticas_inclusivas_en_el_aula.pdf
- García, L. (2019). Dimensiones de la teoría del desarrollo humano. *Ehquidad*, (11), 27-54. Obtenido de <https://n9.cl/yfrej>
- Gómez, J. (2015). *Estudio e integración de tecnologías para la asistencia de personas con diversidad funcional intelectual en actividades de la vida diaria*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666682>
- Guayasamin, M. N. (2017). Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa Ecuador 2007-2017. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 9-30. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100009

- Guerero, B. Y. (2012). Trabajo multidisciplinario para la atención de personas con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 949. Obtenido de <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num3/Vol15No3Art9.pdf>
- Guerrero, F., de Oliva, M. d., & Ojeda, V. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de enfermagem*, 38(2), 1-5. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>
- Haro, P. D. (2019). *Incidencia de los equipos interdisciplinarios para asegurar la permanencia de los estudiantes con discapacidad en Unemi* [Tesis de Grado]. Universidad Estatal de Milagros: Milagros, Ecuador. Obtenido de <http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/5011/2/INCIDENCIA%20DE%20LOS%20EQUIPOS%20INTERDISCIPLINARIOS%20PARA%20ASEGURAR%20LA%20PERMANENCIA%20DE%20LOS%20ESTUDIANTES%20CON%20DISCAPACIDAD%20EN%20UNEMI.pdf>
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación (Sexta ed.)*. México D.F.: INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/60813/4564456547606>
- Ibarra García, M. E., & Chávez Pachay, R. M. (2015). *Estudio sobre la Situación Actual del Proceso de Inclusión Educativa en la Parroquia San Mateo del Cantón Manta y Propuesta de Guías de Adaptación Curricular de las Áreas de Lenguaje y Matemáticas desde Primero a Séptimo Año de Básica durante el año 2013*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10016>
- Iglesias, A. (2014). *La evolución de los Derechos Fundamentales a partir del siglo XIX*. Madrid: Instituto de derechos fundamentales "Bartolomé de las

Casas".

- Jiménez de la Hoz, M. d. (2018). Formación del profesorado y atención a las personas con discapacidad en afectividad y sexualidad. *Aera.Aufop.Com*. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685201/jimenez_de_la_hoz_m_carmen.pdf?sequence=1
- Jiménez, M. D., Villada, P. A., & Marín, H. L. (2021). *Dinámicas familiares y duelo en familias con un integrantes con discapacidad intelectual en la Fundación Nedisco del Municipio de Copacabana [Tesis de Grado]*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquía. Obtenido de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/20063>
- León, Y. M. (2021). *Discapacidad Intelectual Leve y su incidencia en la Lectoescritura en Niños y Niñas de 7 a 12 años (Bachelor's thesis)*. Milagro, Ecuador: Universidad Estatal de Milagro. Obtenido de <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/5646>
- Ley 0 Registro Oficial Suplemento 417 de 31-mar.-2011. (mar de 31 de 2018). *Ley orgánica de educación intercultural*. Quito, Pichincha, Ecuador: Presidencia de la República . Obtenido de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Ley 100 Registro Oficial 737 de 03-ene.-2003. (07 de jul de 2014). *CODIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA*. Quito, Pichincha, Ecuador: Congreso Nacional. Obtenido de https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/codigo_ninezyadolescencia.pdf
- Ley 67 Registro Oficial Suplemento 423 de 22-dic.-2006. (18 de diciembre de 2015). *Código Organico de Salud, 0–220*. Quito, Pichincha, Ecuador: Asamblea Nacional del Ecuador. Obtenido de <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2017/03/LEY-ORG%C3%81NICA-DE-SALUD4.pdf>
- LOD. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Quito: Asamblea Nacional. Obtenido de https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Lopa, P. D. (2013). *La educación más allá del aula. Una experiencia comunitaria con la discapacidad intelectual*. Riberdis: Repositorio Iberoamericano sobre

- discapacidad. Obtenido de <https://n9.cl/g0y7k>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Medina, L., & Pérez, M. C. (2017). Adaptaciones metodológicas en el aula de lengua extranjera para el alumnado con discapacidad intelectual leve: estudio de caso. *PORTA LINGUARUM*, 267-282. Obtenido de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54150/19%20Adaptaciones%20Metodologicas%20en%20el%20Aula%20de%20Lengua%20Extranjera%20para%20el%20Alumnado%20con%20Discapacidad%20Intelectual%20Leve_Estudio%20de%20Caso.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mendoza, E. V., Cano, A. G., Chasipanta, W. G., Navarrete, L. R., Ipiates, E. N., & Frómata, E. R. (2017). Programa de actividades físico-recreativas para desarrollar habilidades motrices en personas con discapacidad intelectual. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(1), 1-13. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubinbio/cib-2017/cib171h.pdf>
- Merchán, V., & Puin, M. L. (2016). *La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular de la provincia de Chimborazo [Tesis de Maestría]*. Cuenca, Ecuador: Universidad del Azuay. Obtenido de <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/5628>
- Ministerio de Educación. (2013). *Guía de Trabajo: Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Quito: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educación. (18 de Septiembre de 2018). *Currículo de Educación General Básica*. Obtenido de Ministerio de Educación: 2018
- Ministerio de Educación. (2019). *Lineamientos para el accionar de los Docentes Pedagogos de Apoyo a la Inclusión*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación. Obtenido de https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/lineamientos_docentes_pedagogos_de_apoyo_2019.pdf

- Molina, G. P., Molina, G. A., & Rodríguez, A. I. (2011). La educación inclusiva en Latinoamérica, El Caribe y el caso de Ecuador. . *AULA: Revista de Pedagogía*, 17(0), 37–55. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1116>
- Morán, S. M. (2020). *Calidad de vida en niños y jóvenes con trastornos del espectro del autismo y discapacidad intelectual [Tesis Doctoral]*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo. Obtenido de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/57682/TD_MariaLuciaMoranSuarez.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Nabergoi, M. &. (2007). Discapacidad, pobreza y sus abordajes. Revisión de la estrategia de rehabilitación basada en la comunidad (RBC). . *Anuario de investigaciones*, 14, 159-165. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943015.pdf>
- Nieto, E. (. (2018). *Tipos de investigación*. Jimarca, Perú: Universidad Santo Domingo de Guzmán. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>
- Núñez, N. T., & Opazo, P. M. (2018). Tutores Pares Y Calidad De Vida: Una Experiencia Que Favorece La Inclusión De Estudiantes Con Discapacidad. *Congresos Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (págs. 596-603). Panamá: Universidad Tecnológica de Panamá. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/234021027.pdf>
- Ocampo, J. (2018). Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 97-114. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000200097&script=sci_arttext
- OMS, O. M. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Ginebra, Suiza.: Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. Obtenido de https://inee.org/system/files/resources/WHO_World_Report_Disability_Summary_2011_SPA.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Plan de Acción Sobre Salud Mental 2013-2020*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud. Obtenido de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_sp

a.pdf

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Palacios, S. N., & Sanchez, L. I. (2021). *La ejecución de las adaptaciones curriculares y la formación docente en el subnivel de preparatoria [Tesis de Grado]*. Machala, Ecuador: Universidad Técnica de Machala. Obtenido de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/17115/1/PROYECTO%20DE%20TITULACI%c3%93N%20-%20Nicole%20Carolina%20Palacios%20Soto.pdf>
- Pastor, M. S., Muñoz, L. F., & Martín, L. C. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6411092>
- Pizarro, A., & Mendez, F. (2006). *Manual de Derecho Internacional de Derechos Humanos: aspectos sustantivos*. Panamá: Universal Books.
- Pizarro, A., & Mendez, F. (2006). *Manual de Derecho Internacional de Derechos Humanos: aspectos sustantivos*. Panamá: Universal Books. Obtenido de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/22950.pdf>
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage.
- Quimi, J. M., & Maqueira, G. D. (2021). La estimulación cognitiva. Base para el proceso de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual. *AlfaPublicaciones*, 3(3.2), 69-80. Obtenido de <https://www.alfapublicaciones.com/index.php/alfapublicaciones/article/view/100/333>
- Red Latinoamericana por la Educación. (2017). *Hacia la inclusión educativa en América Latina: Una aproximación a 14 buenas prácticas en la región (Unión Europea (ed.))*. Santiago de Chile: Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación. Obtenido de [85](https://www.reduca-</p></div><div data-bbox=)

- al.net/files/observatorio/reportes/Inclusion_Educativa_D.pdf
- Rodríguez Herrero, P. I. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación para la muerte dirigido a personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 199–219. Obtenido de <https://doi.org/10.35362/rie630565>
- Rodríguez, L., Salabarría, M. C., Cruz, M. I., Díaz, R., & Angueira, Y. (2018). Caracterización del lenguaje en niños con discapacidad intelectual, implicación de las nociones elementales de Matemática. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 22(6), 6-18. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v22n6/1561-3194-rpr-22-06-6.pdf>
- Rodríguez, P. (2012). *Pedagogía de la muerte en personas con discapacidad intelectual elaboración, aplicación y evaluación de un programa educativo (Volumen I)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid Facultad. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/9104/48033_rodriguez_herrero1.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Rodríguez, P., de la Herrán, A., & Izuzquiza, D. (2013). ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO POR DUELO A PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN. *REVISTA INTERUNIVERSITARIA*, 25, 1, 173–189. Obtenido de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4872/Orientaciones_pedagogicas_para_el_acompañamiento_educativo_por_duelo_a_personas_adultas_con_discapacidad_intelectual..pdf?sequence=1&rd=0031629269264025
- Roig, R. d. (2006). Hacia una nueva generalización de los derechos. Un intento de hacer coherente la teoría de los derechos. Una discusión sobre la universalidad de los derechos humanos y la inmigración. *Curso de derechos fundamentales*. (págs. (5), 35). Madrid: BOE-Universidad Carlos III de Madrid.
- Rojas, H., Sandoval, L., & Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93. Obtenido de <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903/331>

- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., . . . Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad. *Humanities - Social Sciences*, 87-105. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/145/14512426004.pdf>
- Sacoto, R. E. (2020). *Estrategias de preparación a los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela "Oriente Ecuatoriano" [Tesis de Grado]*. Azogues: Universidad Nacional de Educación. Obtenido de <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1611/1/ERIKA%20KAROLINA%20SACOTO%20RIVERA%20TRABAJO%20DE%20TITULACION.pdf>
- Salazar, L. E. (02 de 2021). *Adaptaciones Curriculares para la Docencia Remota por la Pandemia COVID 19*. Obtenido de Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/65715686/AdaptacionesCurriculares_Docencia_Remota_PandemiaCOVID19_Luz_E_Salazar_S_2021-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1641055411&Signature=XwjMb9kEW6~G2u~Doyz479CIE5uC1zYd1eKGZvoqpNcNmjGKQldTi6hGDMtggyyAB1E15UG21TOqSH
- Schmidt, B., Palazzi, A., & Piccinini, C. A. (2020). Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 8(4), 960-966. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497966365017>
- Segura, R. M. (2018). *Cotidiano del cuidador familiar de niños con discapacidad intelectual-Ferreñafe [Tesis de Maestría]*. Mogrovejo, España: UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO. FACULTAD DE MEDICINA. Obtenido de https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/970/1/TL_SeguraChepeRosaMariadeFatima.pdf.pdf
- Tanganelli, P. T. (2017). *Professor na área da deficiência Intelectual: análise da formação na perspectiva docente [Tesis de Grado]*. Sao Paulo, Brazil: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO.

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS. Obtenido de
<https://n9.cl/deuwk>

Tantaleán, C. F. (2015). Análisis del proceso de internacionalización de los derechos humanos y de la incorporación de normas internacionales a los ordenamientos internos. *Derecho y Cambio Social*, 12(39), 1.

Troncoso, P. C., & Amaya, P. A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332.

<https://doi.org/https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

UNESCO & Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Madrid:

UNESCO ED-94/WS/18. Obtenido de

<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>

Universidad César Vallejo. (28 de 08 de 2020). *Resoluciones*. Obtenido de

Universidad César Vallejo: [https://www.ucv.edu.pe/wp-](https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/11/RCUN%C2%B00262-2020-UCV-Aprueba-Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf)

[content/uploads/2020/11/RCUN%C2%B00262-2020-UCV-Aprueba-](https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/11/RCUN%C2%B00262-2020-UCV-Aprueba-Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf)

[Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-](https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/11/RCUN%C2%B00262-2020-UCV-Aprueba-Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf)

[Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf](https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/11/RCUN%C2%B00262-2020-UCV-Aprueba-Actualizaci%C3%B3n-del-C%C3%B3digo-%C3%89tica-en-Investigaci%C3%B3n-1-1.pdf)

Victoria, M. J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. Obtenido de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>

Villafuerte, J., Luzardo, L., Bravo, S., & Romero, A. (2017). Implicaciones y Tensiones en Procesos de Inclusión Educativa, Adolescentes con discapacidad física narran sus experiencias. *Cumbres*, 3(2), 169-179.

Obtenido de

<http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/240>

Yance, P. (2018). *La configuración del sistema de apoyo para las personas con discapacidad intelectual en el Ordenamiento Jurídico Peruano-2017*.

Universidad Continental. Escuela de Derecho Peruano-2017. Hunacayo,

Perú: Universidad Continental. Escuela de Derecho. Obtenido de

[https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4905/1/IV_FD
E_312_TE_Yance_Zamudio_2018.pdf](https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4905/1/IV_FD_E_312_TE_Yance_Zamudio_2018.pdf)

Yurrebaso, G., Martínez, N., & Galarreta, J. (2020). Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la Transición a la Vida Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión de la literatura. *Siglo Cero*, 51(1), 7-30. Obtenido de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/143628/Marco_de_referencia_para_orientar_los_pr.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXOS

Anexo 1 Matriz de categorización Tabla 146.

Matriz de categorización de las representaciones sobre la DI.

Subcategoría	Indicador
Origen y enfoque	Demonológico o de prescindencia
	Naturalista o biomédico
	Social o sociopolítico
Desarrollo de habilidades adaptativas	Comunicación
	Cuidado personal
	Vida en el hogar
	Habilidades sociales
	Salud y seguridad
	Comportamiento afectivo Sexualidad
Expectativas en el desempeño	Desempeño por áreas
	Trabajo grupal
	Profesionalización
	Formación de un hogar
Inclusión como objetivo	Inclusión
	Exclusión
	Segregación
	Integración

Tabla 17*Matriz de categorización de prácticas docentes*

Categoría	Subcategoría	Indicadores
Orquestrar el proceso de aprendizaje	Planeación aprendizajes	Documento Individual de adaptaciones curriculares
		Priorización de habilidades funcionales
	Ejecución de actividades	Selección de estrategias metodológicas
		Adaptación de recursos didácticos
		Adaptación de actividades:
		<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar en la repetición, imitación y observación - Dar más tiempo - Tutorías personalizadas - Tutorías entre pares
	Evaluación de aprendizajes	Diferenciación de estrategias de evaluación
		Evaluación Inicial (Diagnóstico)
		Evaluación Procesual
		Evaluación Final
	Formación docente	Autoformación en inclusión
		Formación como un diálogo permanente para la inclusión
Formación institucional para la inclusión		
Perfil de educadores inclusivos		
Movilizar recursos	Participación familiar	Comunicación con familiares
		Colaboración familiar en prácticas educativas
	Colaboración con el personal de apoyo a la inclusión	Comunicación con personal de apoyo
		Acceso a documentos
		Detección y derivación
		Adopción conjunta de estrategias de abordaje

ANEXO 2: Instrumento de investigación

ENTREVISTA SOBRE REPRESENTACIONES DOCENTES FRENTE A LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

- Título(s) de tercer nivel
 - Licenciado en educación () Título en otro campo () No Tiene ()
- Título(s) de cuarto nivel:
 - Relacionado con educación () Relacionado con educación inclusiva o especial () No tiene ()
- Tipo de escuela en la que trabaja:
 - Fiscal () Particular () Fiscomisional ()
- Años de experiencia como docente: _____
- ¿Con cuántos estudiantes con Discapacidad Intelectual, aproximadamente, ¿ha tenido trabajado en aula? _____

	Ítem
1	¿Ha tenido usted niños con discapacidad intelectual en el aula?
2	Comente alguno de los casos que ha sido relevante para usted.
3	¿Qué es para usted la discapacidad intelectual?
4	¿Reconoce usted cuál es el origen de la discapacidad intelectual?
5	Según lo que usted conoce, ¿considera que las personas con discapacidad intelectual tienen el mismo comportamiento afectivo-sexual que sus pares (de la misma edad); o, al contrario, carecen de ellos, tienen una mayor apetencia u otra diferencia, o una diferente preferencia sexual?
6	¿Considera usted que las personas con DI están en la capacidad de formar un hogar, teniendo como rol de padres de familia y esposos o esposas en el futuro?
7	En los casos de estudiantes con DI, ¿cree que pueden acceder a la educación superior en igualdad de oportunidades?
8	Para usted, ¿cuál es la forma ideal de trabajar en el aula con un estudiante con DI?
9	¿Considera usted que los estudiantes con DI tienen aptitudes para alguna carrera o profesión específica? ¿Cuál?
10	¿Conoce usted la forma en la que los estudiantes con DI realizan sus actividades de aseo personal?
11	¿Conoce usted la forma en que los estudiantes con DI realizan sus actividades relacionadas con la alimentación?
12	¿Conoce usted la forma en que los estudiantes con DI desarrollan actividades relacionadas con el cuidado de su salud?
13	¿Conoce usted la forma en que los estudiantes con DI desempeñan la tarea de vestirse?
14	¿Conoce usted la forma en que los estudiantes con DI se movilizan en su

	entorno?
15	¿Conoce usted la forma en que los estudiantes con DI manifiestan sus emociones positivas?
16	Según lo que usted ha identificado, ¿cuál es la forma en que los estudiantes con DI manifiestan sus emociones negativas?
17	Cuando existen tareas académicas grupales, ¿considera usted que los estudiantes con DI realizan aportes significativos (al trabajo grupal)? Comente un ejemplo.
18	¿Considera que los estudiantes con DI tienen habilidades sociales (cortesía, respeto de los turnos, mantener una conversación) para relacionarse con sus pares (de edades similares)?
19	¿Considera usted que los estudiantes con DI pueden ser dignos de confianza para mantener secretos o respaldar una iniciativa grupal?
20	¿Considera usted que los estudiantes con DI pueden ser fácilmente manipulados por otras personas?
21	¿Cómo los estudiantes con DI manifiestan sus habilidades de lectoescritura?
22	¿Cómo los estudiantes con DI manifiestan sus habilidades en matemáticas?
23	¿Cómo los estudiantes con DI manifiestan sus habilidades en la Educación física?
24	¿Cómo los estudiantes con DI manifiestan sus habilidades artísticas?
25	¿Cómo los estudiantes con DI manifiestan el aprendizaje de idiomas extranjeros?

ENTREVISTA SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES FRENTE A LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

- Título(s) de tercer nivel
 - Licenciado en educación () Título en otro campo () No Tiene ()
- Título(s) de cuarto nivel:
 - Relacionado con educación () Relacionado con educación inclusiva o especial () No tiene ()
- Tipo de escuela en la que trabaja:
 - Fiscal () Particular () Fiscomisional ()
- Años de experiencia como docente: _____
- ¿Con cuántos estudiantes con Discapacidad Intelectual, aproximadamente, ¿ha tenido trabajado en aula? _____

	Ítems
1	¿Cuál es la percepción y experiencia sobre la elaboración o actualización del documento individual de adaptaciones curriculares (DIAC)? ¿Esta experiencia ha sido con casos de DI?
2	¿Qué referencias tiene usted por el término “desagregar destrezas”? (Si el entrevistado no comprende la expresión se le explica que esto es: modificar las destrezas del currículo de manera que se aplique solo aspectos funcionales de la destreza, como, por ejemplo: poder contar dinero, comprender situaciones de riesgo, alimentarse, etc....)
3	Ahora, durante la elaboración o actualización del DIAC, ¿ha tenido la experiencia de desagregar las destrezas del currículo?
4	Su experiencia en este sentido, ¿aplica a casos de discapacidad intelectual?
5	¿Cuál considera que es la metodología que tiene mejores resultados para la enseñanza a estudiantes con DI?
6	¿Cuál es su experiencia con la adaptación de recursos didácticos para la enseñanza a estudiantes con DI?
7	En su trabajo con estudiantes con DI, ¿qué adaptaciones han tenido un mayor efecto en el aprendizaje?
8	¿Qué piensa y cuál es su experiencia con las siguientes prácticas educativas para atender a estudiantes con DI?:
	a. Enfatizar en la repetición, imitación y observación
	b. Darle más tiempo al estudiante con DI para la realización de tareas.
	c. Tutorías personalizadas a estudiantes con Discapacidad Intelectual
	d. Tutorías entre pares (Compañeros)
9	¿Cuál es la mejor forma de evaluar a estudiantes con DI?
10	¿Cuáles estrategias considera que son más eficaces para una evaluación diagnóstica a estudiantes con DI?

11	¿Ha podido participar en cursos, seminarios, congresos o en alguna formación académica relacionada al trabajo con estudiantes con DI?
12	¿Qué habilidades y conocimientos considera usted que le hacen falta para poder mejorar la atención a estudiantes con DI?
13	¿Considera que la comunicación y participación de los padres de familia de estudiantes con DI es complicada?
14	¿Cuál considera que ha sido el rol del personal de apoyo pedagógico y del DECE para poder atender a estudiantes con DI?
15	¿Le ha sido posible recibir retroalimentación apropiada sobre su práctica en la atención de estudiantes con DI en el aula?
16	¿Suele solicitar, por ejemplo, que una persona observe su clase para darle retroalimentación?
17	¿Considera que la labor del personal de apoyo y el DECE ha facilitado el acceso y actualización de documentos de inclusión para atender los estudiantes con DI?
18	¿Cómo ha participado usted en el proceso de detección y derivación de casos de DI?
19	¿Se han tomado decisiones conjuntamente con las autoridades y comunidad educativa sobre el abordaje y la atención de algún estudiante con DI?

ANEXO 3: Validación de instrumento por juicio de expertos



FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

INFORME DE TESIS: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES DIRIGIDAS A LA ATENCIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INSTITUCIONES REGULARES DE MANTA 2021”

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100				OBSERVAC.
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado															X						NINGUNA
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables													X								NINGUNA
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la investigación																			X		NINGUNA

validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

		Manta, 14 de diciembre del 2021
Nombre y Apellidos	Jhonny Saulo Villafuerte Holguín	JHONNY SAULO VILLAFUERTE HOLGUIN FIRMA Firmado digitalmente por JHONNY SAULO VILLAFUERTE HOLGUIN Fecha: 2021.12.14 15:02:13 -05'00'
DNI	1305799072	
Teléfono	593+998219014	
E-mail:	Jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec euroidiomas.manabi@gmail.com	

CONSTANCIA DE VALIDACION

Yo, Jhonny Saulo Villafuerte Holguín; con DNI de Ecuador N° 1305799072 profesión DOCENTE UNIVERSITARIO; DOCTOR EN PSICODIDÁCTICA Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS desempeñándome actualmente como DOCENTE UNIVERSITARIO; en la UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABÍ; por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos los cuales se aplicaran en el proceso de la investigación del trabajo de Tesis Doctoral denominado “Representaciones y prácticas docentes dirigidas a la atención de la discapacidad intelectual en instituciones regulares de Manta 2021”, en desarrollo por el Mg. Arturo Damián Rodríguez Zambrano .

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

INTRUMENTOS	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
1. Claridad				X	
2. Objetividad				X	
3. Actualidad					X
4. Organización				X	
5. Suficiencia				X	
6. Intencionalidad				X	
7. Consistencia				X	
8. Coherencia				X	
9. Metodología					X

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura 14 de diciembre del 2021.

Apellidos y Nombres : Jhonny Saulo Villafuerte Holguín

DNI : 1305799072 (Ecuador)_____

Especialidad : Psicología Educativa

E-mail : jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec

JHONNY SAULO VILLAFUERTE HOLGUIN
 Firmado digitalmente por JHONNY SAULO VILLAFUERTE HOLGUIN
 Fecha: 2021.12.14 15:03:29 -05'00'




FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

INFORME DE TESIS: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES DIRIGIDAS A LA ATENCIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INSTITUCIONES REGULARES DE MANTA 2021"

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20					Regular 21 – 40					Buena 41 – 60					Muy Buena 61 – 80					Excelente 81 – 100					OBSERVAC.
		0	6	11	16	21	26	3	3	41	4	51	56	6	66	7	76	81	86	91	96						
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	3	4	45	5	55	60	6	70	7	80	85	90	95	100						
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado																					NINGUNA					
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																					NINGUNA					
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la																					NINGUNA					

6.Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
-------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

Nombre y Apellidos	Pedro Manuel Roca Piloso	Manta, 23 de diciembre de 2021.  FIRMA
DNI	1308173085	
Teléfono	0993362318	
E-mail:	pedro.roca@uleam.edu.ec	

CONSTANCIA DE VALIDACION

Yo, **ROCA PILOSO PEDRO MANUEL**; con DNI N° **1308173085**

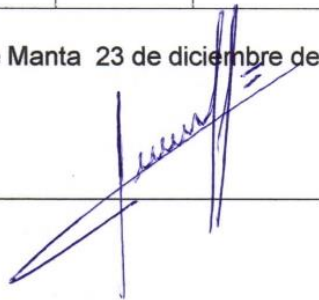
profesión **DOCENTE UNIVERSITARIO**; **DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICA** desempeñándome actualmente como **DOCENTE UNIVERSITARIO**; en la **UNIVERSIDAD LAICA "ELOY ALFARO" DE MANABÍ**; por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos los cuales se aplicarán en el proceso de la investigación del trabajo de Tesis Doctoral denominado "Representaciones y prácticas docentes dirigidas a la atención de la discapacidad intelectual en instituciones regulares de Manta 2021", en desarrollo por el Mg. Arturo Damián Rodríguez Zambrano .

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

INTRUMENTOS	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
1. Claridad				X	
2. Objetividad				X	
3. Actualidad					X
4. Organización				X	
5. Suficiencia				X	
6. Intencionalidad				X	
7. Consistencia				X	
8. Coherencia				X	
9. Metodología				X	

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Manta 23 de diciembre de 2021.

Apellidos y Nombres: Roca Piloso Pedro Manuel
 DNI :1308173085
 Especialidad : Doctor en Ciencias Pedagógica
 E-mail :pedro.roca@uleam.edu.ec



FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

INFORME DE TESIS: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES DIRIGIDAS A LA ATENCIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INSTITUCIONES REGULARES DE MANTA 2021”

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy buena 61 – 80				Excelente 81 – 100				OBSERVAC.
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACION		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado																				x	
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																	x				
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la Investigación																					x
4. Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																					x
5. Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.																					x

CONSTANCIA DE VALIDACION

Yo, **Moreira Macías Beatriz Araceli**, con N° de cédula **1304368234**, de profesión docente universitario, Doctor en Ciencias Pedagógicas, desempeñándome actualmente como docente universitario en la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí; por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos los cuales se aplicaran en el proceso de la investigación del trabajo de Tesis Doctoral denominado “Representaciones y prácticas docentes dirigidas a la atención de la discapacidad intelectual en instituciones regulares de Manta 2021”, en desarrollo por el Mg. Arturo Damián Rodríguez Zambrano.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

INTRUMENTOS	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
1. Claridad					X
2. Objetividad					X
3. Actualidad					X
4. Organización				X	
5. Suficiencia					X
6. Intencionalidad					X
7. Consistencia					X
8. Coherencia					X
9. Metodología					X

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Manta, 3 de enero de 2022.

Apellidos y Nombres : Moreira Macías Beatriz Araceli

DNI : 1304368234

Especialidad : Ciencias Pedagógicas

E-mail : beatriz.moreira@uleam.edu.ec

**BEATRIZ
ARACELI
MOREIRA
MACIAS**

Firmado digitalmente por
BEATRIZ ARACELI
MOREIRA MACIAS
Fecha: 2022.01.03
23:03:53 -05'00'

FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS


INFORME DE TESIS: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES DIRIGIDAS A LA ATENCIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELLECTUAL EN INSTITUCIONES REGULARES DE MANTA 2021”

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy buena 61 – 80				Excelente 81 – 100				OBSERVAC.
		0	5	10	15	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96	
ASPECTOS DE VALIDACIÓN																						
1. Claridad	Esta formulado con un lenguaje apropiado																					
2. Objetividad	Esta expresado en conductas observables																					
3. Actualidad	Adecuado al enfoque teórico abordado en la Investigación																					

4.Organización	Existe una organización lógica entre sus ítems																			
5.Suficiencia	Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad.																			
6.Intencionalidad	Adecuado para valorar las dimensiones del tema de la investigación																			NINGUNA
7.Consistencia	Basado en aspectos teóricos- científicos de la investigación																			NINGUNA
8.Coherencia	Tiene relación entre las variables e indicadores																			NINGUNA
9.Metodología	La estrategia responde a la elaboración de la investigación																			NINGUNA

INSTRUCCIONES: Este instrumento, sirve para que el **EXPERTO EVALUADOR** evalúe la pertinencia, eficacia del

Instrumento que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

Nombre y Apellidos:	Miguel Cartaya	Piura, 19 de noviembre del 2021.  FIRMA
DNI/CI:	1756341002	
Teléfono:	0967317767	
E-mail:	miguel.cartaya@uleamédu.ec	



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, **Cartaya Miguel**; con DNI N° **CÉDULA 17563412002** profesión DOCENTE UNIVERSITARIO; DOCTOR EN desempeñándome actualmente como DOCENTE UNIVERSITARIO; en la UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABÍ; por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación los instrumentos los cuales se aplicaran en el proceso de la investigación del trabajo de Tesis Doctoral denominado “Representaciones y prácticas docentes dirigidas a la atención de la discapacidad intelectual en instituciones regulares de Manta 2021”, en desarrollo por el Mg. Arturo Damián Rodríguez Zambrano.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

INTRUMENTOS	DEF ICIENTE	ACE PTABLE	B UENO	MU Y BUENO	EX CELENTE
1. Claridad			X		
2. Objetividad			X		
3. Actualidad			X		
4. Organización			X		
5. Suficiencia			X		
6. Intencionalidad			X		
7. Consistencia			X		
8. Coherencia			X		
9. Metodología			X		

En señal de conformidad firmo la presente en la ciudad de Piura 18 de noviembre del 2021.



Apellidos y Nombres: Cartaya Miguel

DNI : 1756341002

Especialidad : Docente Universitario

E-mail : miguel.cartaya@uleam.edu.ec



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS

Siendo las 15:50 horas del 17/08/2022, el jurado evaluador se reunió para presenciar el acto de sustentación de Tesis titulada: "REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES DIRIGIDAS A LA ATENCIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INSTITUCIONES REGULARES DE MANTA 2021", presentado por el autor RODRIGUEZ ZAMBRANO ARTURO DAMIAN estudiante DOCTORADO EN EDUCACIÓN.

Concluido el acto de exposición y defensa de Tesis, el jurado luego de la deliberación sobre la sustentación, dictaminó:

Autor	Dictamen
ARTURO DAMIAN RODRIGUEZ ZAMBRANO	Excelencia

Firmado digitalmente por: CLLAUCECT el
18 Ago 2022 16:49:45

Firmado digitalmente por: MWLOZANOR el
18 Ago 2022 21:48:28

CECILIA TERESITA DE JESUS
CARBAJAL LLAUCE
PRESIDENTE

MARTIN WILSON LOZANO RIVERA
SECRETARIO

Firmado digitalmente por: JFERNANDEZCA
el 18 Ago 2022 21:40:22

CRISTIAN AUGUSTO JURADO
FERNANDEZ
VOCAL

Código documento Trilce: TRI - 0414182



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Autorización de Publicación en Repositorio Institucional

Yo, RODRIGUEZ ZAMBRANO ARTURO DAMIAN identificado con DNI N° , (respectivamente) estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO y DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, autorizo (X), no autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi Tesis: "REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES DIRIGIDAS A LA ATENCIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INSTITUCIONES REGULARES DE MANTA 2021".

En el Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo, según esta estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33.

Fundamentación en caso de NO autorización:

--

PIURA, 14 de Agosto del 2022

Apellidos y Nombres del Autor	Firma
RODRIGUEZ ZAMBRANO ARTURO DAMIAN DNI: 1310417538 ORCID 0000-0002-7017-9443	Firmado digitalmente por: P7002342797 el 14-08-2022 12:48:09

Código documento Trilce: TRI - 0414183



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, JURADO FERNANDEZ CRISTIAN AUGUSTO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesor de Tesis titulada: "REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES DIRIGIDAS A LA ATENCIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INSTITUCIONES REGULARES DE MANTA 2021", cuyo autor es RODRIGUEZ ZAMBRANO ARTURO DAMIAN, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

PIURA, 14 de Agosto del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
JURADO FERNANDEZ CRISTIAN AUGUSTO DNI: 17614492 ORCID 0000-0001-9464-8999	Firmado digitalmente por: JFERNANDEZCA el 17- 08-2022 08:09:15

Código documento Trilce: TRI - 0414184



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, RODRIGUEZ ZAMBRANO ARTURO DAMIAN estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES DIRIGIDAS A LA ATENCIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN INSTITUCIONES REGULARES DE MANTA 2021", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
ARTURO DAMIAN RODRIGUEZ ZAMBRANO DNI: 1310417538 ORCID 0000-0002-7017-9443	Firmado digitalmente por: P7002342797 el 14-08-2022 12:47:11

Código documento Trilce: TRI - 0414186