

REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES DIRIGIDAS A LA ATENCIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Autores: Arturo Damián Rodríguez Zambrano ¹Cristian Augusto Jurado Fernández ²DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: arturo.rodriguez30@gmail.com

Fecha de recepción: 06-06-2022

Fecha de aceptación: 21-07-2022

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 con DI. La investigación corresponde al diseño no experimental-trasversal, de corte cualitativo con enfoque exploratorio. La aplicación de entrevistas semiestructuradas a veinte siete docentes, quienes tienen o han tenido a su cargo casos de estudio, permitió analizar las variables de representaciones y prácticas. Entre los resultados, se identifica que 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 una de las demandas del sistema educativo. En su accionar, los docentes no priorizan el desarrollo de habilidades adaptativas y sociales, 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 CLAVES: Discapacidad intelectual, educación, inclusión, prácticas docentes, representaciones.

¹ Magíster en Investigación Educativa. Ing. en administración de empresas turísticas. Docente Investigador. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. arturo.rodriguez@uleam.edu.ec, código ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7017-9443>, Manabí, Ecuador.

² Doctor en Gestión en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Docente de la Universidad César de Vallejo de Piura, Escuela de Postgrado. cjurado@ucv.edu.pe, <https://orcid.org/0000-0001-9464-8999>. Provincia, País. Correo electrónico.

REPRESENTATIONS AND TEACHING PRACTICES AIMED AT CARE FOR INTELLECTUAL DISABILITIES

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.

INTRODUCCIÓN:

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).

El objetivo general es reconocer las representaciones y prácticas docentes dirigidas a la atención de la discapacidad intelectual en instituciones regulares de Manta. El 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. El mismo forma parte del Programa Académico de Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo, Piura.

DESARROLLO:

El presente trabajo acude los siguientes antecedentes:

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 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 aplicada, 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.

De la misma forma, Morán (2020), examinó importantes aspectos asociados con la calidad de vida de los niños con DI. Entre sus resultados reconoce que el nivel de discapacidad y de necesidades de apoyo son variables que influyen mayormente en la calidad de vida.

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 los cuidadores manifiestan unas perspectivas de rehabilitación que influyen en el desarrollo de los estudiantes, así que recomienda que deben ser considerados dentro de los procesos escolares de enseñanza a estudiantes con DI.

El trabajo de De la Hoz (2018) fue realizado con la participación de una muestra de 96 personas con DI en instituciones de educación especial en Madrid. Se exploraron 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 carecer, 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. 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.

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 las estadísticas de estudios nacionales 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.

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.

MATERIALES Y MÉTODOS

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.

Categorías y subcategorías.

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:

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.

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 de la categoría prácticas: 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).

Técnicas y participantes.

La investigación se realizó a través de la aplicación de la técnica de entrevista semiestructurada. El instrumento consistió en un cuestionario de entrevista semiestructurada con 43 preguntas organizadas en las categorías operativizadas: representaciones y prácticas.

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

Procedimiento y análisis.

El análisis de la información del presente estudio establece su desarrollo a través del análisis de contenido con el uso de la herramienta Atlas.ti. Para el análisis de datos se recurrió el esquema de categorización de Calderón (2020), que señala que las representaciones pueden ser cognitivas, de orientación, identitaria y justificadora (Ver Tabla 1).

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 1 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.

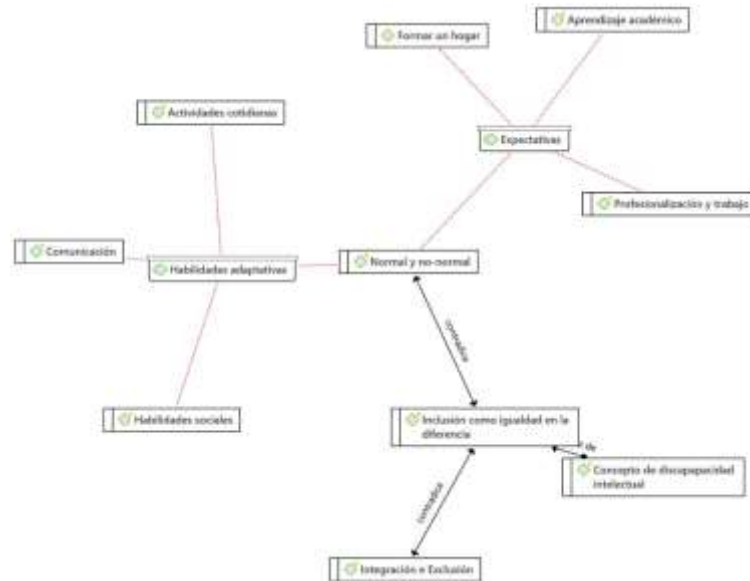
Sobre la categoría enfoque, a la que se le denomina inclusión como igualdad en la diferencia, la visión que tienen los docentes sobre la discapacidad y la inclusión parte desde las representaciones de la normalidad. Es claro que la visión principal de lo que significa ser un estudiante en educación básica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

Se evidencia la creencia en características de los estudiantes con discapacidad intelectual que implican que "son normales" y otras características que no. Se considera 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 y desenvolverse en algunas áreas de

dominio generalmente cognitivo. EL discurso carece de una perspectiva sociopolítica sobre la discapacidad.

Figura 1.

Red semántica de la categoría de representaciones docentes



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

Desde el conocimiento, se manifiestan conceptos erróneos en el discurso, con el uso inadecuado de términos como el de retardo mental. Aunque ello 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.

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. Rosato y otro (2009) agregan que, desde esta mirada, una persona con discapacidad tiene un rol de enfermo. Así, 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.

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.

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 en tanto el estudiante experimente dichas habilidades en contextos reales. En este sentido, la interacción del estudiante con sus pares académicos en un escenario como la escuela es apropiado.

Estas representaciones influyen en cómo se abordan el desarrollo de habilidades adaptativas. Es indispensable reconocer que, en los casos de discapacidad intelectual severa y profunda, los docentes deben trabajar en habilidades funcionales, tal como lo establece el Ministerio de Educación (2013). Las adaptaciones en estos casos deben ser significativas, incluyendo cambios en los criterios de desempeños y los objetivos educativos.

Aunque, la práctica de la experimentación, en esencia, se podría considerar suficiente para el 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; Guerrero (2017) sobre la incorporación del trabajo multidisciplinario; y Rodríguez (2012) sobre la comprensión del concepto de la muerte en los casos de discapacidad intelectual.

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 peligrosa inferencia: 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 de tipo - ¿entendieron? - Sí -. 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 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.

Lo encontrado sobre las representaciones 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. La percepción, sobre la enseñanza de educación física y artes es inadecuada por ser limitada al área de recreación (Fernández & Sahuquillo, 2020) y solo hay una conciencia objetiva sobre las dificultades en la enseñanza de la lectura, coincidiendo con autores como León (2021) y Quimi & Maqueira (2021).

En cuanto a la categoría de prácticas, como se ha mencionado, esta está determinada por la noción de "orquestrar el proceso de aprendizaje" que se presenta en la red semántica presentada en

Se infiere la existencia de una visión que nace desde el micro currículo (planificaciones diarias/semanales) y cuya adecuación no se apropia del meso currículo (planificación trimestral/semestral/anual). De igual modo, se evidencia desvinculación entre el aprendizaje y el desarrollo de habilidades funcionales (objetivo a largo plazo). 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.

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.

Figura 2. Entre ellas encontramos la priorización de habilidades funcionales, la selección de estrategias metodológicas adaptadas y la diferenciación de las estrategias de evaluación de aprendizajes.

Sobre las prácticas, los docentes manifiestan tener 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.

Tabla 1.
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 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 estudiantes con NEEADI.	Se consideran las evidencias observadas sobre una posible vida familiar y laboral “normal”.	Persiste las bajas expectativas académicas

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

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 remplazarlas 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 desarrollo y puesta en marcha del Documento Individual de Adaptaciones Curriculares.

Se infiere la existencia de una visión que nace desde el micro currículo (planificaciones diarias/semanales) y cuya adecuación no se apropia del meso currículo (planificación trimestral/semestral/anual). De igual modo, se evidencia desvinculación entre el aprendizaje y el desarrollo de habilidades funcionales (objetivo a largo plazo). 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.

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.

Figura 2.

Red semántica de categoría Orquestar el Proceso de Aprendizaje.



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

En cuanto a la ejecución de los procesos para la enseñanza a estudiantes con NEEADI, en la Tabla 8 se presentan posturas contradictorias entre los docentes. Por un lado, hay docentes que consideran que las adaptaciones se realizan de manera general para todos los estudiantes. En cambio, otros profesionales manifiestan que su aplicación es particular a cada caso y la necesidad.

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, motivar su desarrollo y mantenerse pacientes y calmados. Adicionalmente, se encontró que, en la virtualidad, durante el contexto de confinamiento por COVID-19, no se realizaron adaptaciones de recursos y materiales. Asimismo, no se dan tutorías personalizadas porque, en palabras de algunos docentes, “estas deben ser ejecutadas por personas especializadas”.

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.

En cuanto a los procesos de formación docente, entre los hallazgos 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. De la misma forma, 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) (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

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

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

En la Figura 3 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.

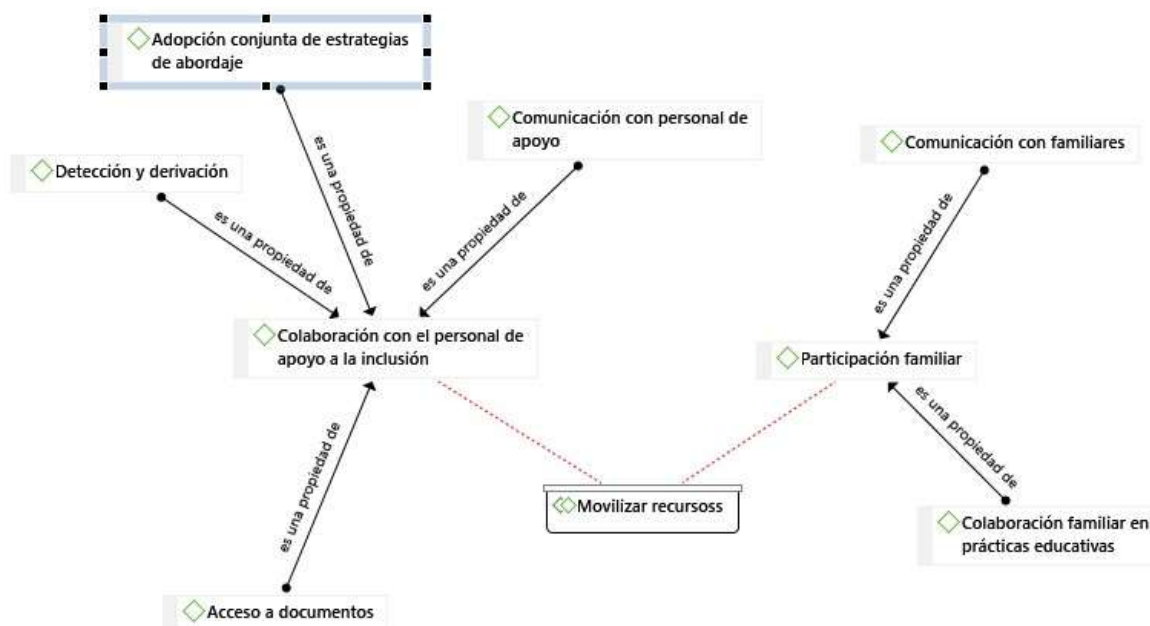
En cuanto a la colaboración parental y comunicación con familiares, los docentes manifiestan que esta es fluida, bajo la condición de que el padre de familia haya pasado la etapa de duelo.

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").

Figura 3.

Red semántica de categoría Movilizar Recursos



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

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 3, 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.

Tabla 3.

Resultados de la categoría orquestar el movilizar recursos

Código	Contenido de cita
Detección y derivación 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 UDAl. Ahí ellos hacen el diagnóstico, 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 conjunta no implica didáctica	(...) una vez que es detectado un estudiante (...) se nos comunica a toda la comunidad educativa (...) y ha tocado tomar decisiones (...) para poder (...) trabajar con ellos, incluso adaptar la institución (Ent.2.2.1:26)

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

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.

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.

Los resultados se presentarán en secuencia lógica y se proveerán solo las estadísticas pertinentes. Se expondrán solo tablas o solo gráficos. El análisis de los resultados es una inferencia del autor, no debe repetir la información que se expresa en las tablas o gráficos.

En la discusión se tratarán los aspectos aportados que resulten novedosos y relevantes.

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.

Con respecto a las representaciones 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. Se halló un discurso que diferencia a los individuos desde el canon de la normalidad.

La conceptualización sobre la inclusión es adecuada, pero se responsabiliza a otros actores como el sistema educativo, padres y otros estudiantes. Se evidencian justificación de acciones excluyentes. No se evidencia la valoración de la diversidad en el aula como un 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.

En cuanto a la enseñanza, en el discurso, no se priorizan aspectos relevantes como 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 desarrollo de habilidades. Se perciben bajas expectativas sobre los aportes que dan a los trabajos grupales.

Sobre las prácticas, se planifican adaptaciones, pero esta planificación es cortoplacista. Se desvincula así del meso currículo y resta relevancia al documento individual de adaptaciones curriculares.

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.

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.

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. Los docentes consideran que el trabajo multidisciplinario 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

- 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>
- 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
- 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
- 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>
- 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>
- 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
- 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>
- 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://caeipe.weebly.com/uploads/7/9/7/3/7973828/liliana_escalante_-_diseo_y_validacin_de_la_guia_para_evaluar_preticas_inclusivas_en_el_aula.pdf
- 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>
- 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 <https://n9.cl/hdqj6>

- 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>
- 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>
- 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>
- 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
- Mendoza, E. V., Cano, A. G., Chasipanta, W. G., Navarrete, L. R., Ipiates, E. N., & Frómeta, 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>
- 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. (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
- 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>
- 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=S0718-737820180002000097&script=sci_arttext
- 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%e3%93>

[N%20-%20Nicole%20Carolina%20Palacios%20Soto.pdf](#)

- 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>
- 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&isAllo wed=y
- 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/1903/3318>
- 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%20RIV ERA%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. Obtenido de <https://n9.cl/7hunne>
- 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
- 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>
- 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>