



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Carrera de Educación Básica y Especial

**PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN BÁSICA
EN LA CIUDAD DE MACAS**

Autora:

Karen Coronel Vera

Directora:

Huiracocha Karina Mgst.

Cuenca-Ecuador

2022

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, quiero agradecer a la Mgst. Karina Huiracocha quien con su gran conocimiento y apoyo me ha guiado a través de cada etapa de esta investigación para alcanzar los objetivos buscados.

También agradecer a mis docentes quienes compartieron conmigo sus conocimientos durante mi vida estudiantil.

Por ultimo y no menos importante agradecer de manera especial a mis familiares y amigos por todo el apoyo brindado, quienes han estado dándome ánimo y palabras de aliento durante este proceso.

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a mis padres Samuel Coronel, Amira Vera Vera y mi abuela Edita Rojas quienes me han brindado las herramientas necesarias para mi crecimiento personal y mi formación académica, guiándome por el camino de los grandes logros siendo ellos con su espíritu siendo ellos con su espíritu que me han enseñado que los sueños se cumplen.

INDICE

AGRADECIMIENTO	i
DEDICATORIA.....	ii
INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo 1.....	3
1.1 Introducción:	3
1.2 Discapacidad.....	3
1.3 Discapacidad Intelectual	6
1.3.1 Concepto.....	6
1.3.2 Clasificación:	6
1.4 ¿Qué es la percepción?	7
1.5 Percepción sobre la discapacidad intelectual	8
1.6 Percepción de la sociedad sobre discapacidad intelectual	10
1.7 Familia y discapacidad intelectual	12
1.8 Contexto educativo y discapacidad intelectual	14
1.9 Percepción docente sobre discapacidad intelectual	15
Conclusión	17
Capítulo II.....	18
2. Metodología:.....	18
2.1 Introducción	18
2.2 Participantes	18
2.3 Instrumentos y Técnicas	19
2.4 Procedimiento.....	22
2.5 Categorías de análisis de la discapacidad intelectual	22
2.5.1 Conocimiento acerca de la discapacidad intelectual.....	22
2.5.2 Inclusión escolar	23
2.5.3 Familia	23
Conclusión	23
Capitulo III.....	25
3. Análisis y Discusión de Resultados	25
3.1 Introducción:	25

3.2 Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones educativas de la ciudad de macas.....	25
Conclusiones:	46
Conclusiones y Recomendaciones	47
Bibliografía.....	49
Anexos:.....	58
Anexo 1.....	58
Entrevista Semiestructurada.....	58
<i>“Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas”</i>	58
Anexo 2.....	60
CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	60
Anexo 3.....	61
Consentimientos firmados por los participantes	62
Anexo 4.....	74
Desarrollo de la entrevista.....	74

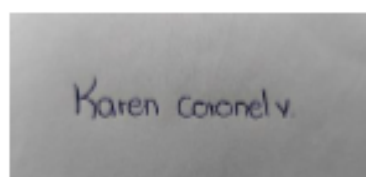
RESUMEN

En nuestro país, la educación inclusiva ha tenido importantes avances en los últimos años, situación que ha repercutido directamente sobre la mirada que tienen los docentes frente a la diversidad y la discapacidad intelectual. El objetivo de la presente investigación fue conocer la percepción acerca de discapacidad intelectual en docentes de tres instituciones de la ciudad de Macas en la provincia de Morona Santiago. Este estudio tuvo un enfoque cualitativo, que se basó en el paradigma hermenéutico interpretativo con alcance descriptivo. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas para conocer sus puntos de vista en torno al tema. Los resultados más importantes obtenidos de los docentes indican que la educación inclusiva de los niños con discapacidad intelectual dentro del país es vista como un reto difícil asumirlo, por ende, se concluye que esta perspectiva se deriva de la falta de capacitación y compromiso por parte de las autoridades.

Palabras clave: discapacidad intelectual, docentes, educación inclusiva, perspectivas.



Mgst. Karina Huiracocha Tutivén



Karen Coronel Vera

ABSTRACT

In our country, inclusive education has made significant progress in recent years, a situation that has had a direct impact on the way teachers look at diversity and intellectual disability. The objective of the present investigation was to know the perception of intellectual disability in teachers of three institutions in Macas, province of Morona Santiago. This study had a qualitative approach, which was based on the interpretative hermeneutical paradigm with a descriptive scope. The data collection was carried out through interviews to know their points of view on the subject. The most important results obtained from the teachers indicate that the inclusive education of children with intellectual disabilities within the country is seen as a difficult challenge to do. Hence, it is concluded that this perspective is derived from the lack of training and commitment on the part of the authorities.

Keywords: inclusive education, intellectual disability, teachers, perspectives.



Translated by:

Karen Coronel v.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se refiere al derecho que todas las personas tienen de una educación de calidad, sin importar si se tiene alguna diferencia con los demás. La educación inclusiva también se relaciona con el currículo y con la manera en que los docentes lo modifican para lograr su aprendizaje. De este modo la educación inclusiva se considera como proporcionar un ambiente inclusivo, enfocado en todos los requerimientos y necesidades de los alumnos sin importar su condición, logrando que los conocimientos se aprendan de la mejor manera, trabajando también en las habilidades sociales de integración, aun cuando no exista necesidades educativas.

En el Ecuador las reformas emitidas por el Ministerio de Educación sobre la educación inclusiva a nivel nacional han permitido que estudiantes con discapacidad intelectual se sumen a la educación regular, trayendo consigo interrogantes y zozobra por parte de los docentes, pues si bien es cierto, se empezó a dar una perspectiva diferente sobre la discapacidad en el país, es importante conocer la percepción tienen los docentes sobre los estudiantes con discapacidad intelectual en un salón de clase, si un docente de educación regular sin conocimientos y experiencia sobre la discapacidad ha podido enfrentar la situación. Estas y más cuestionamientos son las que se vive diariamente en los centros educativos del país.

El Ministerio de Educación dirige su mirada a la inclusión y a la eliminación de barreras que limitan el derecho a la educación, pese que en el discurso se considera que las percepciones de los docentes en el ejercicio educativo podrían llegar a ser trabas en el proceso académico; sin embargo, no hay mayor consideración y proyección en la práctica. En consecuencia, sería necesario saber sobre la forma de pensar que se tiene de los estudiantes con discapacidad intelectual, pues es la que determina una forma de relación; en este sentido es necesario considerar

el respeto a los derechos de las personas, la inclusión y la vulnerabilidad social existente en los diferentes ambientes académicos, (Necchi et al., 2014) por lo que sería una buena partida para dar inicio a la investigación.

Llevar un aula inclusiva donde estudiantes con discapacidad intelectual formen parte del proceso educativo implica la reestructuración en la percepción de los maestros con el fin de llevar un acompañamiento a las necesidades educativas de todo el salón, de tal manera que todos consigan logros efectivos en el proceso educativo (Domínguez et al., 2015). Se ha observado en instituciones donde se realizará la presente investigación, acciones como: discriminación involuntaria, indiferencia y poca atención a personas con discapacidad intelectual; de igual manera, se ha evidenciado en los profesores que por la poca o nula experiencia sobre discapacidad han optado por victimizar a estudiantes con esta condición, provocando sobreprotección de todo el entorno, sobre estos casos.

Capítulo 1

1.1 Introducción:

En la actualidad nuestro sistema educativo está ligado y sujeto a cambios constantes, tanto tecnológicos como inclusión de nuevas metodologías de aprendizaje. Si bien los principales beneficiados deben ser los niños, niñas y adolescentes que gozaran de mejores recursos para su aprendizaje, conviene tocar también el tópico que tiene que ver con la percepción que tienen los docentes sobre la discapacidad intelectual; este tópico genera varias aristas que desembocan en cierta preocupación y en modelos adecuados de accionar de ellos ante este tema. Si bien su vocación de maestros les permite ser flexibles en cuanto a su enseñanza será importante saber su opinión respecto a esto, su manera de percibir y su estado actual para la enseñanza. Como se dijo desde un inicio, los principales beneficiarios deben ser las personas con discapacidad intelectual, pero ampliando esta visión, los beneficiarios por ende deberán ser todos los actores que integran el sistema educativo.

1.2 Discapacidad

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) referirse a la “discapacidad” abarca desde limitaciones en actividad, deficiencias hasta restricciones de participación de esta forma las deficiencias limitan la función corporal y la ejecución de ciertas acciones o tareas, por otro lado, las restricciones dificultan en cierta medida la participación en situaciones que se consideran vitales; por ende, la discapacidad es considerada una alteración grave que define la manera de convivencia entre el ser humano y todo el entorno que lo rodea.

También será necesario que los conceptos que se incluyan sobre discapacidad tendrán que abarcar todas las dificultades que estos niños atraviesen, para que la modificación que se pueda

realizar vaya más allá de la adaptación curricular (Booth y Ainscow, 2002). Se puede categorizar a la discapacidad desde distintos ámbitos, como el médico, teniendo en cuenta que esta puede ser congénita o por el contrario se puede desarrollar a lo largo de la vida de la persona, pero siempre teniendo en cuenta que más allá de la discapacidad estas personas pueden ser aporte a la sociedad si se sigue un tratamiento adecuado (Hernández M. , 2015).

Para esclarecer este punto se habla del modelo social, que indica que la persona con discapacidad es aquella que tiene limitaciones físicas que a su vez le permiten desarrollarse en la sociedad de manera funcional si tienen las facilidades necesarias (López y Valenzuela, 2015). Pero si se habla desde otro punto de vista de derechos humanos, el termino discapacidad se cita en el Artículo 1 de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, que fue dictada por la Organización de las Naciones Unidas (2006), la cual indica lo siguiente referente a las personas con discapacidad: “Son consideradas personas con discapacidad aquellas con una limitación mental, física, intelectual, sensorial, que las condiciona a largo plazo, siendo estas una barrera para que el individuo adquiera participación afectiva en la sociedad y al relacionarse con los demás” (p.1).

Este mismo concepto fue usado y adaptado a la Ley de Discapacidades del Ecuador (2014), en la que indica que una persona discapacitada es:

Art. 6.- Persona con discapacidad.- toda aquella persona que como resultado de una o más deficiencia mental, física, intelectual o sensorial, sin importar la causa que la haya generado, al verse limitada en su capacidad: psicológica, asociativa, biológica, para realizar una o más actividades comunes en la vida de esa persona, en la proporción a como indica dicha ley (p.2).

Padilla (2010), indica que la discapacidad abarca un gran número de dificultades desde limitaciones en realizar una actividad que involucre la parte de visión y audición hasta mal funcionamiento en la estructura del cuerpo como sordera, parálisis, ceguera, todo esto desembocando en la limitación o poca autonomía que tendrá un sujeto en participar de situaciones de su vida diaria.

Por esta razón, De Alba (2015) afirma que según el impacto que cierta discapacidad afecté a la hora de realizar actividades de vida diaria de la persona, puede clasificarse en los siguientes grados:

- Grado 1 Discapacidad Nula: efectos mínimos, su deficiencia no limita ni restringe el realizar actividades en la vida cotidiana.
- Grado 2 Discapacidad Leve: si presenta cierta dificultad para llevar a cabo situaciones en la vida diaria, pero genera compatibilidad en la práctica de estas.
- Grado 3 Discapacidad Moderada: disminución o incapacidad de una persona para desarrollar de manera autónoma una actividad de vida diaria.
- Grado 4 Discapacidad Grave: Disminución o incapacidad para realizar acciones de vida diaria, que a su vez pueden ser afectadas ciertas de autocuidado.
- Grado 5 Discapacidad Muy grave: Impedimento para realizar acciones de la vida diaria.

Por otro lado, el 22 de mayo de 2021 en la asamblea de la OMS, fue aprobada la versión más reciente de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y Salud, en la cual se hace referencia a los siguientes tipos de discapacidad: discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad intelectual.

Este y otros conceptos de cierta forma hacen ver como las personas con discapacidad sufren de restricciones y limitaciones, en actividades y rutinas diarias, que de hecho también incluye actividades educativas. Por otro lado, al referirse a discapacidad, se habla también de dimensiones más complejas y profundas, que tienen relación con los distintos grados de discapacidad que algún individuo pueda presentar, por consiguiente, se asume que no se puede en el sistema educativo referirse solo a un nivel de adaptación, sino más bien los cambios deben ser más profundos orientados hacia su bienestar, ya que de estos dependerá como se adapten a la sociedad (Milici y López, 2003).

1.3 Discapacidad Intelectual

1.3.1 Concepto

Principalmente la discapacidad intelectual se caracteriza por limitar al individuo en acciones significativas en el área de habilidades adaptativas sociales y prácticas como en el área de funcionamiento intelectual (American Psychiatric Association DSM-5, 2014). Para Peredo (2016) la discapacidad intelectual se presenta con mayor recurrencia en las áreas de dificultad generalizada de aprendizaje y desarrollo.

1.3.2 Clasificación:

Según la Organización Mundial de la Salud (2019) la discapacidad intelectual se presenta en los siguientes grados:

- ❖ Leve (CI entre 55-50 y 75-70)
- ❖ Moderada (CI entre 55-50 y 40-35)
- ❖ Grave (CI entre 35-40 y 20-25)
- ❖ Profunda (CI por debajo de 20-25)

Ahora bien, cuando se habla de discapacidad intelectual se presentan síndromes o cuadros clínicos en el ambiente escolar por discapacidad intelectual los cuáles son (Fernández y Pons, 2010):

- ❖ Retraso en el desarrollo causado por la alteración genética en la expansión del gen FMR1, lo que provoca un retraso mental variable, además de dificultad para relacionarse con el entorno, comportamiento autista e impulsividad.
- ❖ Trastorno del espectro autista, causado por alteración en el Gen MECP2, lo que provoca estereotipias de aleteo, auto pellizcos y frotamiento.
- ❖ Síndrome de Down, provocado por trisomía del par 21, mosaicismo, duplicación y traslocación de cierta porción del cromosoma 21. Entre sus características fenotípicas principales tenemos: braquicefalia, fisuras palpebrales hacia arriba, pliegues epicánticos, estrabismo, nariz pequeña hundida, macroglosia, orejas redondeadas, boca abierta y retraso en estatura y extremidades.

1.4 ¿Qué es la percepción?

La percepción se define como el proceso cognitivo inmerso en la conciencia, que consiste en reconocer, interpretar y dar significado para elaborar juicios de valor en torno a lo que el individuo percibe del ambiente tanto social como físico, además, están incluidos otros procesos psíquicos como la memoria, el aprendizaje y la simbolización. También, la percepción se concibe como un proceso cognitivo, pero existen autores que la conciben como un proceso distinto indicando los problemas que esta guarda relación con el conocimiento. Allport apunta que la percepción es :

Algo que comprende tanto la captación de las complejas circunstancias ambientales como la de cada uno de los objetos. Si bien, algunos psicólogos se inclinan por asignar esta última consideración a la cognición más que a la percepción, ambos procesos se hallan íntimamente relacionados que casi no es factible, sobre todo desde el punto de vista de la teoría considerados aisladamente uno del otro (Allport, 1974: 7-8).

Un punto fuerte relacionado con la percepción es la formulación de juicios, está incluida dentro de procesos intelectuales, donde el individuo percibe estimulaciones del ambiente, además de sensaciones y la intelectualización creando juicios sobre estas, posicionando a la percepción dentro del ámbito de la mente consciente. La percepción por lo tanto no es lineal en estímulo y respuesta, sino que, está incluido dentro de una serie de procesos de percepción e interacción donde el individuo tiene relación directa con la sociedad en la formación particular en cada grupo al que este pertenezca (Vargas Melgarejo, 1995).

1.5 Percepción sobre la discapacidad intelectual

Para hablar acerca de este tema se debe partir del año 1992 con una manera nueva y radical de entender a las personas con discapacidad intelectual, ya que se plantea ya no definirla como algo inmerso dentro del individuo planteando un modelo contextual y ecológico que la define ajustado a el contexto y a la persona, destacando que se hizo el cambio de distinción en cuanto a términos de retraso mental a discapacidad intelectual que buscaba superar la estigmatización y modificar los criterios de diagnóstico (Verdugo, 2002).

Por ende, se habla posteriormente de un cambio de paradigma y sobre todo entendiendo que cuando alguien padece de limitaciones asociadas con sus capacidades, se puede comenzar a

hablar de una definición estructurada de discapacidad intelectual, bajo un marco teórico que incluye tres conceptos clave: el modelo multidimensional, el modelo ecológico, y finalmente la calidad de vida. Partiendo con el modelo multidimensional nace en el año 1992 y entre sus características principales está centrado en la búsqueda de información concerniente sobre necesidades individuales pero vista desde varias dimensiones, tales como conducta adaptativa, habilidades intelectuales, participación y contexto, salud, que a su vez deben tener relación con el nivel de apoyo que es el adecuado para cada persona (Luckasson et al., 2002).

Ahora el modelo ecológico planteado por Bronfenbrenner (1979) intenta explicar el papel que tiene el sistema dentro del individuo. En base a sus postulados, ambientes naturales serían la principal influencia en la conducta humana, es decir el funcionamiento normal de las personas está condicionado con el ambiente que las rodea. El autor también hace referencia al mesosistema que tiene que ver con las interrelaciones de dos o más entornos en los que las personas se desenvuelven normalmente, como los amigos, la familia, compañeros de trabajo, y miembros de actividades en su vida social. Finalmente, el microsistema que se crea cuando la persona ingresa a un nuevo entorno; es decir, representaría como interactúa con los ambientes en los cuales se desarrolla.

La calidad de vida, en base a la percepción actual, está definida como un modelo multidimensional planteado por Schalock y Verdugo (2006), que contiene experiencias de vida y valores positivos, dimensiones que son sensibles al contexto cultural incluyendo estados fijos de bienestar personal. En este modelo se incluyen ocho dimensiones, las cuales a su vez contienen indicadores que indican el nivel logrado dentro de cada una de las áreas. La dimensión básica de calidad de vida es entendida como un conjunto de factores que están relacionados con el bienestar personal, y que representan la extensión y rango de como la calidad de vida se postula.

Hablando ahora de la discapacidad intelectual, el concepto de calidad de vida no es distinto del resto de la población. En consecuencia, el modelo descrito contiene conceptos básicos de calidad de vida:

- a) Se logra cuando las personas logran satisfacer sus necesidades y pueden mejorar en áreas vitales más importantes.
- b) Los conceptos de calidad de vida tienen los mismos indicadores que son importantes para todas las personas, sin excepción alguna.
- c) Se basa en el control individual, las elecciones, las necesidades.
- d) Tiene componentes tanto objetivos como subjetivos, pero a su vez responde a la percepción que el propio individuo sobre su calidad de vida propia.
- e) Es por tanto un constructo multidimensional que está relacionado con factores ambientales y personales como relaciones íntimas, amistades, trabajo, la vida familiar, la ciudad, el barrio, la educación, el nivel de vida y el estado de la propia nación (Schalock y Verdugo, 2006).

1.6 Percepción de la sociedad sobre discapacidad intelectual

Hablando del tema social relacionado con discapacidad intelectual se debe hacer distinción primeramente del tema médico, este modelo considera a la discapacidad provocado de manera directa como una enfermedad, o una condición de salud, que requiere atención y tratamiento a cargo de un equipo multidisciplinario, los cuales están encargados de conseguir una cura o a su vez que las personas que la padecen puedan desenvolverse de manera natural en la sociedad. Concretamente el modelo social busca una integración concreta sobre como las personas interactúan con su medio. Conviene decir que la discapacidad no es atributo directamente de la

persona, sino un cumulo de condiciones muchas de estas concebidas por el contexto social (de los Milagros Alí y Blanco, 2015).

En la actualidad el constructo de la discapacidad se caracteriza por expresar las limitaciones en el área social y que a su vez es una desventaja importante para el individuo. La discapacidad intelectual se origina directamente en una condición de salud, que debilita al soma y afecta a su vez el funcionamiento dentro de un contexto social y ambiental (Schalock S., 2010).

Tiempos antes se hablaba de un retraso mental, discapacidad de aprendizaje, ahora la sociedad considera el termino discapacidad intelectual como políticamente correcto. Sin embargo, el constante cambio en la denominación no tiene relación con la terminología sino al estigma social acerca del retraso mental. Esto se entiende como un problema directamente con su denominación, de hecho, los distintos términos son consumidos por dicho estigma, lo cual género que sea inminente cambiarlos (Alonso y Bermejo, 2009).

Los términos utilizados para denominar lo que ahora llamamos discapacidad intelectual ha cambiado con el paso del tiempo, para esto se han ocupado de manera general cuatro enfoques: criterio clínico, social, dual e intelectual, con el fin de clasificarlos y definirlos. Toda esta relación que se trabajaba antes aun genera debates en quien debería ser diagnosticado con discapacidad intelectual (Switzky y Greenspan, 2006).

Según Luckasson et al (2002), existen cinco factores importantes que se deben tener en cuenta para la elección del término. Se debe partir en que el término tendría que ser específico, solo a una entidad, para permitir ser diferenciada de otras y a si mejorar su nivel comunicativo. En segundo lugar, todas las variables involucradas: familia, escuelas, individuos, médicos, investigadores, deberán utilizarlo de manera consistente. Tercero, el término a ocuparse deberá

representar lo más adecuadamente el conocimiento de ahora y tener la capacidad de incorporar y relacionar el conocimiento con los avances científicos. En cuarto lugar, tendrá que poder abarcar su uso con múltiples propósitos es decir poder, definir, clasificar, diagnosticar y planear los apoyos. El quinto punto tiene que poder reflejar un componente básico y esencial de poder nombrar a un grupo de personas, comunicando de esta forma valores importantes para todo el grupo de personas.

Como ya se mencionó la discapacidad intelectual está caracterizada por la limitación en funcionamiento intelectual y en cómo se puede generar una conducta adaptativa sobre su entorno social, esto repercute la limitación en habilidades de la vida diaria en relación con distintas situaciones y contextos. Estas limitaciones se derivan de la interacción con el entorno y sus dificultades propias, esto asumiendo que el contexto en el que se desenvuelve será una ayuda para el mismo, la discapacidad será expresada de manera particular y diferente. La nueva terminología elimina la expresión retraso mental, de hecho, se prima más también las características propias que tienen que ver con su desenvolvimiento en la vida diaria, hablando ya de un tema más grande y no centrado solo en la deficiencia (Wahlberg, 2014)

1.7 Familia y discapacidad intelectual

Las necesidades que surgen a raíz de convivir con una persona con discapacidad intelectual en la familia son fundamentales para una intervención oportuna, sobre todo que brinden respuesta a todas las dudas que se generan en todo su desarrollo. Para Climent Giné (2008), sostiene que identificar las necesidades de familias para el tema de discapacidad intelectual es un tanto complejo, esto con el fin de mejorar sustancialmente sus condiciones de vida. Conviene decir también que tratar este tema con las familias puede ser sinónimo de incomodidad y de tristeza ya

que es tratar directamente en su rol familiar y en lo mucho que intervienen a lo largo de su vida, es por esto que su intervención deberá realizarse con mucho profesionalismo y cautela.

Muchas de las familias expresaran muchos datos sensibles en torno a su situación de vida, es por esto que se deberá respetar y guardar la información que esta brinde, así como tener tino para emitir ciertos comentarios, o valoraciones que su situación plantee, lo que se relaciona también con las habilidades del profesional, los cuales también deberán estar apegados a una actitud empática, ya que en su mayoría estos temas pueden desembocar en sentimientos de culpa por parte de los padres; estos a su vez querrán sentirse escuchados y respaldados, teniendo en cuenta siempre sus limitaciones pero sobre todo sus fortalezas (Climent Giné, 2008).

Para abordar la discapacidad intelectual la familia deberá tener psicoeducación, principalmente en familias grandes con un hijo con una discapacidad intelectual, si los espacios de análisis y reflexión que la familia necesita sobre este tema se pueden originar muchos conflictos por falta de empatía y comprensión, que a su vez no sean los esperados para sobrellevar esta situación y se relaciona también con los recursos de adaptación de la persona con su medio, los cuales como ya se dijo antes con la psicoeducación podrán ser potenciados y mejorados. (Schalock et al., 2006)

Un punto importante también es que la familia necesita apoyo de su red familiar cercana, de su comunidad y también de la sociedad. Por el contrario, en casi todas las situaciones surge lo contrario, desencadenando que tanto ellos como su familia sea excluidas y aisladas, sobre todo por los prejuicios que desembocan en rechazo o su vez temor que genera en cierta parte de la sociedad, lo que repercute en que la familia se sienta sola, triste, agobiada y sin apoyo. Ahora, se debe considerar también que la familia es vital para el desarrollo de cualquier ser humano, también que cada uno de sus miembros tendrá que ver en el desarrollo de su vida en general (Etxeberria, 2008).

1.8 Contexto educativo y discapacidad intelectual

La escuela es el medio más influyente para el desarrollo del infante permitiéndole desarrollarse y crecer en su entorno social. Es en esta en donde interactúa con niños o niñas de su edad o con mayores, de distintos estratos sociales o familiares, que a su vez lo sumergen en una cultura nueva que no se logra en la única interacción que el infante puede hacer con su familia o en su vecindario (Climent, 2008).

El gran reto de la escuela de hecho es tener un modelo que favorezca por sobre todo la educación inclusiva, permitiendo a todos sus actores una atención de calidad y equidad a las necesidades educativas que presentan todos los estudiantes. Asimismo, permitir que los niños que padezcan discapacidad intelectual sean educados en aulas con niños de la misma edad. Implementar un paradigma sobre educación inclusiva requiere que cada una de las escuelas se implemente un ambiente de equidad y justicia, que a su vez promueva el ejercicio de derechos fundamentales (Hernández M. , 2015).

La labor que cumple todo el contexto escolar será fundamental, para Vergara (2014) manifiesta que las políticas de inserción a las personas con discapacidad intelectual tendrán que guardar relación con su medio social, poniendo en consideración también sus temores, expectativas y deseos. La metodología deberá estar sintonizada a minimizar las barreras sobre socialización y aprendizaje los cuales también están relacionados con los demás niños y su contexto.

Al infante que padezca discapacidad intelectual al igual que otro, se le debe dar espacio para varias interacciones, ya que estas a su vez darán nuevos estilos de comportamiento, la manera de afrontar la adversidad, su comunicación y como se desenvuelven en distintos medios. Como ya

se dijo antes la familia también será un apoyo importante ya que con ellos las estrategias en su socialización estará ligada a sus valores, costumbres y responsabilidades (Maestre, 2009).

Se debe coincidir sobre la eliminación de barreras que no permitan el desarrollo y participación de alumnos con discapacidad intelectual, para lograr la enseñanza regular, por lo que el promover metodologías nuevas en escuelas regulares, además de la reestructuración de la pedagogía asociada al niño y como el docente lleva su clase. El contexto educativo deberá capacitar constantemente a sus profesores ante alguna situación que tenga que ver con su desarrollo; hablar también acerca de las prácticas en situaciones reales que briden estrategias para fortalecer su interacción con el medio (Recchia y Puig, 2011).

1.9 Percepción docente sobre discapacidad intelectual

En los últimos tiempos la inserción de alumnos con discapacidad intelectual ha ido sido cada vez mayor, esto tiene que ver como ya se mencionó antes con las estrategias pedagógicas, la manera de llevar una clase y la manera en que los niños se desenvuelven. Hablando concretamente desde la percepción y óptica docente propone un gran desafío ya que ellos deberán de manera inminente contar con herramientas y recursos que les permita sobrellevar este tipo de casos (Escribano y Martínez, 2013).

El tener una clase con alumnos que necesiten una atención personalizada y especializada requiere sin lugar a duda una atención especial que a su vez puede generar cierto grado de temor en la percepción que el docente tiene sobre el trabajo con estas personas. Su inseguridad y temor de cierta forma se deriva de prejuicios preexistentes, no tener la preparación suficiente y la falta de apoyo dentro de su entorno laboral (Forlin y Chambers, 2011).

Esta sensación a su vez tiene que ver con el grado de discapacidad intelectual que el alumno presenta, de acuerdo con estudios realizados anteriormente los profesores muestran niveles elevados de ansiedad y rechazo al estar en contacto con casos de discapacidad intelectual y conducta en contraste con estudiantes que presentan discapacidad sensorial o motora. Como ya se dijo antes que como el maestro actúe dentro el aula, la relación que genere con el alumno repercutirá directamente en el compromiso que el alumno muestre frente a su clase y a su vez con su desempeño social y académico (Avramidis y Norwich, 2002).

En el periodo de 2017-2018 se obtuvieron datos provistos por el ministerio de Educación, indican que 10.807 personas con discapacidad intelectual asisten regularmente a instituciones educativas regulares en todo el país. Considerando también que de los casos ya mencionados 2.211 están en la provincia de Pichincha, siendo la ciudad de Quito la que cuenta con mayor número de alumnos con discapacidad intelectual que asisten ordinariamente a la escuela siendo un total de 1.908 estudiantes (Ministerio de Educación, 2017).

Un punto importante es que los estudios antes mencionados no han sido realizados dentro del contexto ecuatoriano, sino en diversos países del mundo, sin embargo, el modelo inclusivo está presente en nuestro país, dando como resultado una percepción no tan favorable de los maestros al tema de discapacidad intelectual. De hecho, muchos de estos hacen énfasis en los prejuicios e inseguridades que se presentan al momento de aplicarlos, limitando el modelo de enseñanza aprendizaje, todo esto se deberá revertir para que los beneficiados sean los estudiantes con discapacidad intelectual (Álvarez et al., 2005).

Ahora, diversos estudios también han podido determinar que los principales motivos que impiden a los maestros aparte de los ya mencionados, se encuentra la falta de experiencias previas en relación con la inclusión educativa, la falta de acercamiento y contacto de personas que

presenten una necesidad educativa especial, la falta de una visión medica rehabilitadora sobre la discapacidad, la falta de una red de apoyo o también la falta que sienten directamente en la comunidad educativa (Ahmmed et al., 2012).

Importante también mencionar que gran parte de los docentes no cuentan con los conocimientos necesarios ni cuentan tampoco con las estrategias queridas para el trabajo con personas con discapacidad intelectual. Razón por la cual el alumno no se beneficia como debería y su potencial no logra se desarrollado por completo (Álvarez et al., 2005).

Conclusión

Después de haber revisado los conceptos en torno a la discapacidad intelectual, la mayoría de ellos se refiere a como este término ha ido evolucionando con el tiempo, sobre todo a favor en este caso de los estudiantes. Un punto importante tiene que ver también con la percepción que tienen los docentes a lo largo del tiempo sobre el tema de la discapacidad intelectual, con el tiempo la percepción y los conocimientos acerca de este tema han ido mejorando pero aun falta mucho por hacer tal como dicen las investigaciones, por un lado se tiene la base teórica que ayuda a tener una idea mas clara sobre las necesidades educativas especiales, pero por otro lado y es el tema complejo, la acción que ejercen los docentes y su percepción sobre este tema, como pasar ya a la práctica en beneficio de los alumnos.

Capítulo II

2. Metodología:

2.1 Introducción

El paradigma en el que se fundamenta esta investigación es el hermenéutico interpretativo pues la intención es conocer parte de la realidad que tienen los docentes de Educación Básica en cuanto a la Discapacidad Intelectual y de esta manera poder comprenderla, además se basará en un enfoque cualitativo, ya que busca conocer la percepción de los docentes sobre la discapacidad mencionada, es decir lo que piensan, sienten y cómo actúan frente a esta condición (Bernal, 2010).

Al respecto Guerrero y Cepeda (2016) afirma que este enfoque tiene el objetivo de profundizar casos específicos y no permite la generalización, de esta manera utilizar este método permitirá entender una situación social como un todo desde contextos educativos, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica

Además, el estudio es de carácter descriptivo, ya que permitirá caracterizar las formas de pensar o las ideas que tienen los docentes y como perciben la inclusión dentro de los salones de clase; es de tipo transversal puesto que se observará el fenómeno en su contexto natural, sin manipular las variables, recolectando información en un momento dado y tiempo único (Guerrero, 2016).

El objetivo de este estudio es analizar la percepción que tienen los docentes sobre la discapacidad intelectual en instituciones públicas de educación básica de la ciudad de Macas.

2.2 Participantes

Los participantes fueron 12 docentes de distintos niveles de Educación Básica (primero, tercero, quinto y séptimo de Básica) de las siguientes instituciones públicas de la ciudad de Macas de la provincia de Morona Santiago: 4 de la Unidad Educativa Fiscomisional “Don Bosco”, 4 de la Escuela de Educación Básica “Jaime Roldós Aguilera” y 4 Escuela “Amazonas”. Cabe mencionar que la participación de los docentes previa conversación con la investigadora fue voluntaria, debido a que primero se les notificó por medio de las autoridades de los centros educativos quienes aprobaron esta iniciativa y luego se envió a cada uno de ellos el respectivo consentimiento informado.

2.3 Instrumentos y Técnicas

En esta investigación se utilizó la técnica de la entrevista, la misma que nos permite obtener la información de forma directa por parte del entrevistado, a la que se la considera una conversación formal ya que lleva objetivos específicos que ayudarán a alcanzar el objetivo planteado en la investigación, actividad que se la desarrolló dentro del marco de la naturalidad y la conversación con la finalidad de obtener información relativa a la percepción que tienen los docentes de Educación Básica sobre la Discapacidad Intelectual (Kvale, 2012).

Para la entrevista se elaboró un guion de preguntas semiestructuradas (Anexo 1), las mismas que fueron desarrolladas a partir del objetivo de la investigación, del aporte de la propia investigadora, de la revisión de la literatura y estudios que señalan a la entrevista como un instrumento de gran eficacia para la investigación cualitativa pues su objetivo central es recopilar datos para después cotejar con las variables que ya se tiene, en el caso particular de este estudio, la percepción docente.

Partimos de la idea que la entrevista en un proyecto investigativo se fundamenta en un encuentro entre dos o más sujetos en el cual se busca descubrir subjetividades. Las entrevistas son más que eso, no son simples recolectoras de información va más allá acercándose a la generación de sentido de una idea en concreto, ya que las técnicas que se emplean en la entrevista son generadoras de situaciones, así como actos de comunicación, facilitando la comprensión y análisis en contextos en donde pretende ser aplicada (de Toscano, 2009)

Según Vélez Restrepo (2003) la entrevista es un evento dialógico que permite encuentros entre subjetividades, que se conectan por medio de la palabra, permitiendo que emerjan emociones, recuerdos, racionalidades, que se forman de la historia personal, o a la memoria colectiva de una sociedad entre cada uno de los sujetos implicados. Es decir, una técnica útil de carácter pragmático, basado en como varios sujetos construyen un sistema de representaciones sociales para lograr establecer un tipo de conducta mediante la recolección de datos

De esta forma hablar acerca de las entrevistas es referirnos a una conversación en este caso no tan rígida entre un emisor y un receptor, con un fin determinado y basado en la consecución de objetivos y preguntas de investigación. El investigador es quien plantea las preguntas para que el receptor vaya emitiendo su opinión y se solventen las dudas a la par como se vayan generando. Concretamente en este caso como ya se mencionó anteriormente se usaran entrevistas semi estructuradas que según Lopezosa (2020), tienen un grado de menor rigidez que las entrevistas semiestructuradas, ya que en su mayoría son preguntas fijas, pero para esta ocasión los entrevistados responden libremente sin necesidad de un guion; inclusive los entrevistadores se acoplan a esta dinámica siendo una entrevista más flexible y obteniendo un resultado más abierto en comparación de las entrevistas estructuradas.

Conviene decir que no se debe confundir a la entrevista con un cuestionario, ya que las entrevistas en su mayoría permiten una interacción en cierta medida con el receptor, ya sea para aclarar dudas o para acotar algún punto de vista, llegando a acuerdos en común. Todos estos factores convierten a la entrevista tenga un grado mayor de eficacia en contraste con el cuestionario. De hecho, las entrevistas semi estructuradas son las que despiertan mayor interés en el mundo académico, ya que son flexibles y otorgan respuestas a preguntas de manera inmediata, esto también permite que la dinámica de esta está basada en puntos de vista objetivos, más conformidad de respuestas y a su vez brinde más facilidad de interpretación (Ozonas y Perez, 2004).

Visto de otra forma la entrevista es un método cualitativo que recopila datos detallados y bastante certeros como visión principal de enfocarse al entrevistado y a su dinámica, variando en aspectos tales como: conocer el tema, sus creencias, su visión, etc. La manera de identificar claramente cuáles son los datos más relevantes es investigar exhaustivamente sus respuestas, llegando punto por punto entre divergencia y convergencia para llegar a un consenso en común, que respondan a objetivos y preguntas de investigación planteadas desde un inicio (Troncoso y Daniele, 2003).

Este guion de preguntas luego fue revisado por docentes de la carrera de Educación Básica de la Universidad del Azuay, posterior a esto se hicieron los ajustes solicitados. Así también se desarrolló un pilotaje de las entrevistas con dos docentes con la finalidad de verificar la claridad de las preguntas y el entendimiento por parte de los participantes.

2.4 Procedimiento

En la I fase de este estudio, previa autorización por parte de las directoras de las directoras de las instituciones participantes, y con el consentimiento informado de los participantes durante la última semana del mes de diciembre de 2021, se realizó las entrevistas de manera presencial a las docentes de los distintos niveles.

En la II fase, se transcribieron las entrevistas, se describió la información obtenida y posteriormente se interpretó y discutió los hallazgos por medio de la argumentación de los autores y de la investigadora.

2.5 Categorías de análisis de la discapacidad intelectual

El análisis se desarrolló de la siguiente manera:

Las grabaciones de las entrevistas a los docentes fueron transcritas y revisadas en función de categorías que surgieron del marco teórico, a partir de la pregunta de investigación y de los testimonios de los participantes: *Conocimiento de la discapacidad intelectual, Inclusión escolar, y familia* para lo cual se interpretó dichos hallazgos con el argumento de los autores y de las investigadoras.

2.5.1 Conocimiento acerca de la discapacidad intelectual

Se define como el conocimiento o desconocimiento por parte de los docentes acerca del manejo conceptual, teórico, descriptivo sobre la discapacidad intelectual, es decir como estos manejan la teoría para aplicarla en lo posterior a la práctica en sus aulas de clase. También se incluye, que tanto saben acerca de la discapacidad intelectual para su correcto trato, en como ellos son el pilar para su desarrollo siendo fuente principal para su avance cognitivo, donde primara el respeto y el buen trato hacia estos (Hernández, 2014).

2.5.2 Inclusión escolar

Se relaciona a la forma en que los docentes consideran en base a su experiencia la forma en que un niño o niña debe incluirse dentro de un aula regular con su condición de discapacidad intelectual. Según Velásquez et al (2016) los niños con discapacidad intelectual leve y moderada deberán ser incluidos en un aula normal considerando los recursos materiales y humanos que estos necesiten para su correcto desenvolvimiento, teniendo en cuenta que necesitarán apoyos educativos específicos que les permitan adaptarse al entorno del aula.

2.5.3 Familia

En este apartado se refiere al grupo cercano del niño o niña con discapacidad intelectual y en como ellos se involucran en su desarrollo, educación y aprendizaje a lo largo de su vida, también en su apoyo y percepción acerca del proceso inclusivo en las aulas regulares. La influencia que tengan los padres y cuidadores cercanos sobre todo la interacción con ellos permitirá un crecimiento sano con influencia positiva sobre su proceso de aprendizaje, sobre todo porque en su entorno social presentaran mayor dificultad de adaptación y ellos serán quienes estén pendientes de su desarrollo (Alonso y Bermejo, 2009).

Conclusión

Este capítulo permitió integrar aquellos elementos metodológicos que sostienen a la presente investigación, por medio de la definición del método, los instrumentos y técnicas, los participantes, el procedimiento y el análisis, aspectos fundamentales que permitieron conocer percepción de los docentes de Educación Básica en tres contextos públicos, y a partir de ello conocer la forma en la que miran e interpretan a la Discapacidad Intelectual. Los testimonios de

los docentes identificaron realidades poco conocidas o visibilizadas, lo cual trajo consigo importantes hallazgos.

Capítulo III

3. Análisis y Discusión de Resultados

3.1 Introducción:

A continuación se analizará y discutirá las categorías relacionadas con el objeto de estudio para este caso en concreto serán tres: conocimiento (discapacidad intelectual), inclusión escolar y familia; las mismas que se originaron de la revisión teórica, de la pregunta de investigación, de los objetivos, lo que a su vez permitió sistematizar la información, considerando que el tema principal es la percepción que tienen los docentes acerca de la discapacidad.

3.2 Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones educativas de la ciudad de macas

De acuerdo a las entrevistas realizadas y transcribiendo cada una de ellas, a continuación se analizan, describen y discuten aquellas experiencias contadas por parte de los docentes acerca su percepción sobre la discapacidad intelectual. Para una mejor organización de las respuestas se las ha agrupado considerando las categorías de análisis que se aplicaron en la metodología: *Conocimiento acerca de la Discapacidad Intelectual, Inclusión Escolar y Familia.*

Categoría Conocimiento de la discapacidad intelectual:

Basados en las preguntas relacionadas con esta categoría de análisis conocimiento de la discapacidad intelectual se puede discutir y describir lo siguiente:

1. ¿Cómo definiría a la discapacidad intelectual?

En la primera pregunta se pudo evidenciar en cierta forma una similitud en las respuestas, basados en su mayoría en la dificultad que presentan los niños a la hora de aprender y participar

dentro del salón de clases. Cinco docentes estuvieron de acuerdo con esta aseveración y los demás difirieron en aspectos como que se lo define por medio de un estudio, o problemas en su cerebro. En cierta forma es relevante el hecho que en su mayoría son mujeres las presentes dentro de este estudio a comparación de los hombres, por tanto:

D 1: [...] Niños que no resuelven un problema inmediatamente. [...]

D 2 : Se lo realiza por medio de un estudio.

D 3: Niños tienen aprendizaje lento y poca participación.

D 4 : [...] Necesidad que tiene el estudiante de un aprendizaje guiado [...]

D 5: Niño que necesita ayuda.

D 6: Dificultad que un niño presenta en diferentes ámbitos.

D 7: Falta de destrezas para desarrollar trabajo académico.

D 8: Niño no entiende los contenidos de enseñanza.

D 9: [...] Incluirles en el sistema educativo y tratarles con respeto [...]

D 10: Algo malo que tiene el niño en su cerebro y no le permite realizar actividades.

D 11: [...] No existe discapacidad intelectual [...]

D 12: Los niños no entienden las tareas solos y necesitan ayuda.

Como se puede mirar en las respuestas de los docentes, existe diversidad en las mismas, muchos de ellos delegan la responsabilidad de su desconocimiento a otros profesionales, es decir que por sí solos no toman iniciativa alguna de buscar aquel conocimiento que les permita mejorar el abordaje de estos niños y con ello su práctica dentro del aula. Para Rosero et al (2021) el rol que

cumplen los maestros es vital para el desarrollo de los niños en etapas adultas, lo que no se equipara con las respuestas de los docentes. También se evidencian respuestas que muestran percepciones que por un lado pudiesen apoyar los procesos inclusivos.

Tal como lo manifiesta el **D 11** [...]. no existe discapacidad intelectual, todos somos iguales [...], sin embargo si este criterio no es correctamente entendido e interpretado se pudiese caer en la inevitable invisibilización de las diferencias. En este punto Roque y Domínguez (2012) aseguran que la discapacidad intelectual debe ser mejor difundida y entendida, los términos apropiados para hablar de inclusión se refieren a todos las personas que tengan dificultad en el ámbito académico asociado a un problema intelectual, a partir de esto es contradictorio el criterio que tienen los docentes.

Para Gallegos (2018) la inclusión está basada no solamente en el uso de las tics sino en el trabajo conjunto de los docentes con el niño, de hecho también hace mención de la ayuda que brindan los padres para el desarrollo de sus hijos. La autora menciona su importancia de la tecnología para hablar de inclusión escolar, pero el desconocimiento de estas genera desventajas en los niños. Por ende la percepción que tienen los docentes esta encaminada a lo que dicen los autores pero falta aun reforzar para que tengan las herramientas para usarlas dentro del aula de clase, remarcando el hecho tal como ellos lo indican que requieren un trabajo en conjunto.

2. ¿Puede usted mencionar por favor algunas de las características de los niños con discapacidad intelectual?

En esta pregunta existen varios criterios respecto a las características de alumnos con discapacidad intelectual, algunos de ellos se refieren a problemas propios de los Trastorno Específicos del Aprendizaje como la dislexia, dificultades en la escritura y además en las

habilidades sociales. Muchas de las respuestas se alinean a la pregunta anterior lo cual muestra serias confusiones conceptuales propias de la falta de conocimiento.

D 1: [...] Falta de lectura, no escriben, no hablan, no se comunican bien [...]

D 2: No ha tenido alumnos con discapacidad intelectual.

D 3: Distraídos, no están incluidos en el grupo.

D 4: Aprendizaje lento.

D 5: No ha tenido alumnos con discapacidad intelectual.

D 6: [...] Discapacidad intelectual se presenta en distintos niveles [...]

D 7: Niño es tímido y es discriminado.

D 8: Dislexia, son olvidadizos,

D 9: [...] No reconocen bien frases, oraciones, confusión de letras [...]

D 10: No ha tenido alumnos con discapacidad intelectual.

D 11: Niño es muy retraído y no se integra.

D 12: Dificultad para integrar los conocimientos de clases.

Llama la atención **D 2**, **D 5** y **D 10** aún no han tenido alumnos con discapacidad intelectual, y de cierta forma se sienten limitados para el trato con ellos. Referido a este punto Alulema et al (2022) indican que el problema constante en la educación parte de la falta de contacto con estos alumnos y el nulo uso de protocolos para su correcto trato.

D 3 y **D 11** hablan acerca de su dificultad para integrarse dentro de un grupo en concreto lo que les genera aislamiento e inseguridad. **D 7** también manifiesta un punto importante que tiene que ver con la discriminación hacia estos alumnos la falta de empatía de sus compañeros. Rodríguez y Ferrer (2018) coinciden con el punto anterior y hacen mención también a que existen más términos que se incluyen para la mala inclusión educativa, los mismos que según los autores se derivan de una falta de conocimiento de las características de estos alumnos y el poco compromiso por parte de los docentes hacia ellos. Los docentes no tienen criterios comunes respecto a esta pregunta es por esto que la percepción que se tiene esta dividida, ya que el punto fuerte según los autores se deriva del desconocimiento.

3. ¿Qué niveles de la discapacidad intelectual usted conoce?

En esta pregunta la mayoría de los docentes confunde los niveles de adaptación curricular con los niveles de discapacidad intelectual, son pocos los casos que realmente tienen una idea concreta respecto a este tema y pueden sustentar sus respuestas, pero en su mayoría existe un desconocimiento.

D 1: Primer y segundo grado de discapacidad según su desarrollo.

D 2: [...] Presentan 3 grados, grado 1, 2, o 3 [...]

D 3: No está clara en niveles, sino se refiere a los grados.

D 4: Presentan 3 grados, grado 1, 2, o 3.

D 5: No ha tenido alumnos con discapacidad intelectual.

D 6: [...] Leve, moderado o avanzado [...]

D 7: Acudir a un profesional para este tema.

D 8: Presentan 3 grados, grado 1, 2, o 3.

D 9: Desconoce respecto al tema.

D 10: No ha tenido alumnos con discapacidad intelectual.

D 11: Presentan 3 grados, grado 1, 2, o 3.

D 12: Se categoriza por el grado pudiendo ser grave, leve, normal.

Aquí llama la atención por un lado al igual que la pregunta anterior como **D 5, D 10** aún no han tenido acercamientos con casos de esta índole. Casi la mayoría de las respuestas como **D 2, D 4, D 8, D 11**, habla acerca de los niveles de adaptación curricular propuestos para la ayuda a alumnos con dificultades pudiendo ser generales o específicas. Gavia (2013), manifiesta el correcto uso de los términos para referirse a alumnos con discapacidad intelectual pero sobre todo el conocimiento que se debe tener acerca de los niveles de discapacidad intelectual para la integración correcta de los alumnos.

De acuerdo a Flores (2020), los niveles de discapacidad son leve, moderada, grave y profunda, esto en relación a la comorbilidad con otras patologías que agraven esta condición, y se determina con ayuda de baterías especializadas y un diagnóstico que abarque distintas áreas de desarrollo. **D 6** [...] Leve, moderado o avanzado [...] si se refiere al tema correctamente y está al tanto sobre todo en su salón de clases.

4. ¿Cómo se organiza el curriculum para trabajar con el grupo cuando hay un niño con DI?

En la mayoría de las respuestas en esta pregunta todos los docentes coinciden en la derivación de los casos a el departamento de consejería estudiantil, recalcando el hecho que ellos

por si solos no pueden hacerse cargo de esos casos sino deben resaltar el trabajo en conjunto. De igual manera esta pregunta se enlazo con la anterior porque según indican los docentes, todo parte de un buen diagnóstico para poder hacer un trabajo adecuado.

D 1: Regulando el tema haciéndolo más entendible para el estudiante.

D 2: En base a la planificación la psicóloga da alternativas para los estudiantes con discapacidad intelectual.

D 3: Se organizan con la psicóloga de la institución para el trabajo con los niños.

D 4: [...] Elabora un informe en base a las necesidades de los niños para ser remitido a las autoridades [...]

D 5: Se pide al DECE que ayude con el caso del niño.

D 6: Se habla con las autoridades respecto a ese caso.

D 7: [...] Se comunica al director de la escuela, pasa al distrito y al DECE [...]

D 8: Remitiendo al DECE.

D 9 : [...] Hablando con las demás maestras y pidiendo ayuda al DECE [...]

D 10: No sabría cómo organizarse.

D 11: Remite al distrito o al DECE.

D 12: Con adaptaciones curriculares.

Después de analizar cada una de las respuestas **D 3, D 5, D 7, D 8, D 9** y **D 11** hablan acerca de la derivación al DECE y de las redes de apoyo que como docente necesitan para el avance con los niños que presentan discapacidad. Sobre este punto Pastor et al (2018) también coincide

con las respuestas docentes, manifestando que el trabajo para beneficio de los niños en la escuela debe realizarse con profesionales cercanos a su contexto, el apoyo multidisciplinario ayuda a ampliar la óptica en beneficio de estos niños.

Solamente **D 10** no sabría cómo organizarse en ese caso para el trabajo con los niños debido a su falta de experiencia, pero en términos generales todos los docentes siempre se respaldan en equipo para desarrollar mejor su trabajo. Bizama y Martínez (2021) indica que los docentes serán los encargados de brindar el soporte adecuado para sus alumnos ya que de ellos depende que salgan adelante, no por falta de experiencia sino por ganas de ayudar a estos niños y motivación por enriquecer sus conocimientos. La percepción docente sobre esta pregunta por lo tanto es el trabajo en conjunto y las redes de apoyo que se tienen para el trabajo con los niños, considerando que ellos son parte de un equipo en beneficio de los estudiantes.

Categoría Inclusión Escolar

- 1. ¿Cuáles son las condiciones que debe cumplir un niño con DI para incluirse a educación regular? ¿ por qué? (porque aprendí en la universidad, porque he ido a cursos de capacitación, por pena, porque me gusta ayudarles)**

Al igual que la pregunta anterior aquí los docentes indican que se pedir ayuda a los distintos actores educativos para beneficio de los niños con discapacidad intelectual, siendo el departamento del DECE o las autoridades de la escuela, al igual que la importancia de una valoración externa para tener mayor certeza en el trabajo desarrollado.

D 1: La institución en conjunto con el DECE valoran al niño y se da el seguimiento respectivo.

D 2: [...] Se aprende desde pequeño acerca de temas de inclusión, todo parte de la enseñanza de la casa [...]

- D 3:** Se parte de un análisis del DECE para evaluar el nivel del niño y poder evaluarle.
- D 4:** [...] Se debe incluir a todos los niños sin excepciones, y garantizar su adecuada participación [...]
- D 5:** Se debe tener una valoración por parte de un especialista.
- D 6:** Se debe tener más atención porque el niño no va a aprender normalmente.
- D 7:** Todos los niños deberán incluirse con normalidad.
- D 8:** Todo estudiante podrá ser incluido dentro de la educación regular.
- D 9:** [...] Ayuda por parte de los padres para poder salir adelante [...]
- D 10:** Ninguna condición, todos deberán ser incluidos.
- D 11:** Predisposición del niño para poder desarrollar el trabajo.
- D 12:** Ayuda por parte de todas las autoridades de la institución.

López et al (2009) indica que la integración correcta a los niños para lograr el éxito educativo se basa en las estrategias y la metodología que el maestro use en sus aulas, esto va más allá de lo que se aprende en su formación académica, tiene que ver con un tema de brindar un apoyo real enfocado en cada una de sus necesidades. La perspectiva docente en esta pregunta guarda relación en su mayor parte con la experiencia que tienen ellos en el trabajo con niños que presentan discapacidad intelectual y en las redes de apoyo que necesitan para su beneficio, pero no se relaciona con lo que manifiesta el experto, dando a entender en esta pregunta a la conexión a otras fuentes de ayuda más que a su acción personal.

D 4, D 7, D 8, D 10, hacen referencia a la inclusión de estudiantes sin importar su condición sino la predisposición del maestro el trabajo con los niños, idea que se complementa con la inclusión escolar en distintos ámbitos. Albán y Naranjo (2020) indican que el éxito educativo este asociado con las estrategias de los docentes, la disposición de ayuda que tengan para ellos y su empatía de ayuda al aprendizaje, lo que coincide con lo que manifiestan estos docentes. Las perspectivas sobre este punto en cambio coinciden con preguntas anteriores, ya que la idea de los docentes es trabajar en equipo para obtener los resultados esperados encaminado en beneficio de los estudiantes.

2. ¿Cuáles son las necesidades más importantes de los estudiantes con discapacidad intelectual a la hora de impartir clases?

De acuerdo con las respuestas obtenidas en esta pregunta por parte de los docentes, en su mayoría estos indican la atención extra que se les debe brindar a los niños para que puedan avanzar con sus demás compañeros, al igual que la ayuda profesional que puedan requerir y el trabajo en el área emocional que también es importante.

D 1: No tener un profesional para su atención permanente.

D 2: Llamar la atención de los niños para que puedan captar la clase.

D 3: [...] Aceptación del docente y la familia para el trabajo con el niño [...]

D 4: Niños necesitan atención trabajando en su parte emocional.

D 5: Depende de la discapacidad.

D 6: Estudiantes necesitan más atención que otros.

D 7: [...] Correcta planificación por parte del maestro para incluir a todos [...]

D 8: Atención especial para ellos.

D 9: Explicarle al niño individualmente.

D 10: No tienen implementos para atender a los niños.

D 11: Requieren más atención y más recursos.

D 12: [...] Ayuda por parte de profesionales externos para el avance del niño [...]

La percepción que tienen los docentes sobre las necesidades de los estudiantes resulta ser un tanto variada pero como menciona **D 3** o **D 11**, la atención que necesitan siempre será importante. Chávez del Castillo (2016), concuerda con este punto dicho por los docentes pues manifiesta que se debe tener asignado recursos específicos para su atención sobre todo en las edades iniciales, pues indica que mientras más pequeños son, mejor deberá ser su enseñanza.

La percepción también va incluida con el llamado de atención y las estrategias que los docentes puedan aplicar a la hora de sus clases, que permitirá que la adaptación de manera correcta y así puedan aprender. Rojas y De Los Santos (2016) coinciden con lo manifestado por los docentes ya que para que el aprendizaje sea exitoso, también depende de cómo integren a todos los actores educativos en el aula, con el uso de recursos para captar su atención.

3. ¿Cuáles son las características que debe tener un docente para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Las respuestas que se obtuvieron por parte de los docentes tienen mucho que ver con valores y vocación, en su mayoría coinciden que deben estar predispuestos para el trabajo con ellos y brindarles todo el apoyo que necesiten. De igual forma se rescata el hecho de las capacitaciones que deben tener para afrontar este tipo de casos ya que algunos no se sienten tan preparados.

D 1: Paciencia y capacitaciones.

D 2: [...] Docentes deben tener conocimiento general sobre la discapacidad y capacitaciones [...]

D 3: Vocación de ayudar al estudiante.

D 4: Valores como amor motivación y paciencia.

D 5: Vocación docente.

D 6: [...] Paciencia y comunicación con los padres [...]

D 7: Empatía y cariño a todos los niños.

D 8: Capacitaciones para actualizarse en conocimientos.

D 9: Amor y paciencia para los niños.

D 10: [...] Vocación de enseñar con amor a los niños [...]

D 11: Cariño y respeto a los estudiantes.

D 12: Empatía y sensibilización con los estudiantes.

La percepción docente evoca mucho la parte humana y de sensibilización en esta pregunta, su percepción es clara ya que al ser docentes como ellos manifiestan deben tener la sensibilidad que los niños necesitan para aprender correctamente tal como lo indican **D 6** y **D 7**. Para Echeverry y Vásquez (2018) tal como lo manifiestan los docentes, la vocación parte primeramente del valorar a la persona por sus características y cualidades propias, un buen maestro deberá tener características asociadas a la empatía y respeto para que se dé una correcta inclusión educativa.

Pareja (2019) cuestiona el accionar por parte de los padres para el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual, para este autor la familia es el pilar donde se dé un correcto desarrollo

y crecimiento de los niños. Aseveración que coincide con las respuestas por parte de los docentes ya que para ellos el trabajo y comunicación con los padres también es importante porque ambos son actores de su desarrollo y la percepción que maestros indican va de la mano con la familia en general.

4. ¿Siente usted que los niños con Discapacidad Intelectual incluidos en educación regular aprenden y disfrutan de este proceso?

La variedad de respuestas en cierta forma coincide en algunos aspectos, es decir, algunos docentes mencionan que si pueden ser incluidos en educación regular pero manifiestan algunas condiciones como ayuda de los padres, o la vocación del maestro, o que solamente en pocos casos se ve la inclusión adecuada y una correcta enseñanza.

D 1: No aprenden y no disfrutan del proceso.

D 2: [...] Con el tiempo pueden llegar a sentir confianza [...]

D 3: No porque los padres no colaboran.

D 4: Si, pero depende del maestro.

D 5: Si, porque los compañeros de clase los ayudan.

D 6: Si, pero si no tienen una dificultad muy elevada.

D 7: [...] No, porque no a veces no se incluyen correctamente [...]

D 8: Si, pero se necesita apoyo por parte del padre.

D 9: Considero que no aprenden casi nada de lo que se da en clase.

D 10: Si, pero en pocos casos.

D 11: Si, pero les cuesta mucho el proceso.

D 12: No, porque no aprenden mucho en las clases.

La percepción docente sobre la inclusión presenta criterios diversos, esto debido en cierta forma a que no todos ellos han tenido grandes experiencias en el trabajo con niños con discapacidad, o su vez que si es una situación difícil debido a la falta de apoyo por parte de padres o las autoridades como lo manifiestan **D 3**, **D 7** y **D 8**. Para Olmedo (2011) los docentes deberán estar en la capacidad de afrontar retos que su práctica educativa les ponga en adelante, de ellos y de su vocación depende que los estudiantes aprendan correctamente, no llegando a coincidir con lo que manifiestan los docentes.

Todos quizás llegan a un punto en común y como se mencionó parte de su percepción sobre aprendizaje, pero la noción es que se debe hacer más para que estos niños puedan disfrutar de su proceso educativo, coincidiendo de esta forma con Riaño (2012), quien tiene un criterio parecido a lo que manifiestan los docentes puesto que no se deben quedar en solamente decir acciones sino ejecutarlas, con o sin ayuda, ya que ellos están en contacto frecuente con los niños.

5. ¿De acuerdo a su experiencia, puede hablar de inclusión o integración? ¿por qué?

La mayoría de las doce respuestas por parte de los docentes se refieren al término integración, más que a la inclusión, algunos manifiestan que son iguales pero en su mayoría se inclinan por integrar a los alumnos a la educación regular.

D 1: Integración porque no tienen capacitaciones necesarias.

D 2: Solo se habla de integración.

D 3: [...] Criterios divididos pero no se incluye [...]

D 4: Solo integración porque no se hace más por el niño.

D 5: Integración.

D 6: Ambas son iguales.

D 7: Se habla de ambas por igual.

D 8: [...] Integración porque inclusión es excluyente [...]

D 9: Integración porque falta mucho para la inclusión.

D 10: Integración por la realidad de la escuela.

D 11: [...] Inclusión e integración ahora con los niños [...]

D 12: Integración.

Infante (2010) en su estudio sobre los desafíos en la formación docente, menciona que el término más adecuado para referirse a estudiantes con discapacidad en contextos educativos es inclusión, ya que se habla de incluirles en todos los ámbitos de su desarrollo, este término también está relacionado con el futuro de los niños cuando ya pasen a un ámbito profesional. Sobre el criterio que los docentes manifiestan sobre si se presenta inclusión o integración, existe una ligera discrepancia con los términos, quizás orientados a que si se integran pero no es su mayoría o que para ellos resulte satisfactoria su enseñanza no coincidiendo con lo que dice el estudio anterior.

Solamente **D 6** manifiesta que ambas son iguales, quizás porque su cognición esté relacionada a la igualdad educativa, pero se presenta aquí también basados en la percepción que se debe mejorar la integración de estos alumnos para que disfruten de la enseñanza. Calvo (2013) se refiere acerca de integración pero lo hace partiendo de la inclusión educativa, al igual que el autor anterior; para este el término inclusión es el más apropiado para el ámbito educativo.

Categoría Familia

1. ¿Cómo mira usted el involucramiento de las familias de niños con DI? ¿Siente el apoyo de ellos?

Las respuestas en esta pregunta quizás en su mayoría tienen que ver con la falta de apoyo por parte de los padres o también con su falta de compromiso que limita mucho su accionar en las clases. Pocos son los casos según las respuestas que verdaderamente el apoyo se siente, por lo general los padres son muy descuidados.

D 1: [...] Generalmente si pero no es común que lo hagan porque no aceptan la discapacidad [...]

D 2: Depende la familia, porque no aceptan que el niño tiene discapacidad.

D 3: [...] Muchas veces no, porque no aceptan la discapacidad del niño [...]

D 4: Hace falta mucho apoyo familiar.

D 5: No todos porque no les interesan.

D 6: Solamente en algunos casos.

D 7: Muy poca colaboración por parte de los padres.

D 8: [...] En la mayoría de los casos no y no solamente con estudiantes con discapacidad [...]

D 9: No muchas veces por falta de interés.

D 10: Pocas veces cuando el niño ya está muy bajo en calificaciones.

D 11: No por descuido o falta de tiempo.

D 12: Si pero cuando son casos muy graves, sino mucho descuido

La percepción docente en esta categoría que tiene que ver con la familia si es homogénea, es llamativo que **D 1** y **D 2** manifiesten que en su experiencia los padres no aceptan que el niño presenta discapacidad y les limita su labor. Andrade y Roldán (2007) indican que el apoyo familiar es el éxito que tendrán los estudiantes a futuro para su integración a la sociedad y su aprendizaje, coincidiendo con los docentes ya que si la familia no forma parte del proceso educativo lo que hagan los docentes en sus prácticas no servirá de mucho.

También coinciden en criterios de falta de apoyo e interés **D5** y **D 9**, algunos indican además que el desinterés es general no solamente en estudiantes con discapacidad. Peralta y Arellano (2013), sobre lo manifestado también coinciden pues para ellos, al no integrarse la familia al proceso educativo, los resultados no serán tan favorables como los que se esperan a largo plazo, repercutiendo negativamente en ellos.

2. ¿Por qué es importante la participación de la familia dentro del proceso educativo de niños con DI?

Sobre las respuestas que los docentes manifiestan en esta pregunta, la mayoría coincide en que la familia es la mayor fuente de apoyo para poder salir adelante, ya que les brindan cariño, apoyo dependiendo como se especifica de la discapacidad. Algunos indican también que el niño al pasar la mayor parte de su tiempo en casa aquí es donde realmente se deben afianzar los conocimientos y el refuerzo que esto amerite.

D 1: El niño siente el apoyo de los padres de familia y eso es importante.

D 2: [...] Es importante porque las demás horas luego de la escuela que los niños tienen es en su casa [...]

D 3: Es muy importante porque la familia es fundamental en el desarrollo de los niños.

D 4: [...] Es muy importante porque el seguimiento se lo realiza con los padres [...]

D 5: Porque son un apoyo

D 6: Porque son los que más tiempo pasan con los niños.

D 7: [...]Porque el padre de familia deberá siempre estar involucrado en el desarrollo del estudiante [...]

D 8: Porque son el pilar fundamental del niño.

D 9: Por la confianza que tiene el niño con sus padres.

D 10: Porque ellos deben estar involucrados en su aprendizaje.

D 11: Porque el niño necesita de sus padres para salir adelante.

D 12: Por la ayuda que los padres pueden brindar al niño dependiendo de su discapacidad.

La percepción que los docentes indican sobre el papel de la familia en la formación de los niños si llega a un punto en común, todos manifiestan que de acuerdo a su experiencia la familia es quien dará el apoyo que el niño necesite para salir adelante. Rumeu (2009) indica que el niño para la adaptación que se requiere en el campo educativo, estará enfocada en los primeros años en la ayuda familiar que reciba durante este proceso, coincidiendo con lo manifestado con los docentes.

D 5, D 10 y D 11, manifiestan que los padres deberán estar involucrados en su aprendizaje, aquí existe un criterio en común de apoyo y confianza para los niños, tal como lo indica Hernández (2014), los padres son todo el apoyo que el niño necesita para que la experiencia educativa sea favorable, el apoyo es vital para su correcto aprendizaje, y sus lazos de confianza se afianzaran dentro de este proceso.

3. ¿Cuáles son las expectativas de los padres de niños con DI frente a los aprendizajes de sus hijos?

Las respuestas de los docentes van en dos criterios, uno que tiene que ver con la parte pedagógica para determinar si los conocimientos están siendo captados y sobre todo que los padres de familia noten que sus hijos avanzan, y otra que tiene que ver con la integración dentro del contexto escolar que es lo que los padres esperan. Quizás muchos de ellos no tengan tanta experiencia en el trabajo con niños con discapacidad intelectual pero ya tienen la noción respecto a esto.

D 1: El padre de familia quiere que el niño se integre y se sienta contento, a pesar de que no aprende mucho.

D 2: Los hijos tengan el conocimiento básico de lo aprendido en clase.

D 3: Que los niños si están aprendiendo.

D 4: Negativas y positivas.

D 5: [...] Que sean integrados a la educación regular [...]

D 6: Que su hijo aprenda normalmente.

D 7: Esperan lo mejor pero se necesita su apoyo.

D 8: Que los maestros sean un apoyo para ellos.

D 9: Que el niño se sienta aceptado en clases.

D 10: [...] Que los conocimientos sean retenidos y que puedan aprender bien [...]

D 11: Que los niños aprendan.

D 12: Que se sientan aceptados y contentos.

Los docentes **D3**, **D 10**, y **D 11** perciben en su mayoría que los padres tienen la expectativa que el niño está aprendiendo acorde al ritmo de sus compañeros, que ellos basados en sus estrategias pueden salir adelante con los conocimientos que le servirán a futuro. Sobre esto Villavicencio y López (2017) manifiesta que la individualidad del niño está enfocada en sus capacidades y no en como aprende el resto, difiriendo con lo expresado por los docentes

Llama la atención las respuestas dadas por **D 1** y **D 6** que indican que en su experiencia y percepción a los padres no les interesa mucho que los hijos aprendan sino que se integren con sus demás compañeros, discrepando lo dicho por Acuña (2017) quien manifiesta que los padres están interesados en que los niños aprendan y a la vez socialicen con sus compañeros, siendo este un factor importante para todo su desarrollo.

4. ¿Cuáles son las expectativas de los padres hacia el futuro educativo de sus hijos?

Las respuestas a esta pregunta se componen de expectativas altas por parte de los padres hacia el futuro de sus hijos, todos indicando que esperan que los hijos lleguen lo más lejos pero en combinación de las bases que ellos como docentes puedan implementar precisamente ahora que están creciendo. De igual manera, según las respuestas lo que los docentes indican es que puedan ser independientes y llegar lo más lejos que puedan académicamente.

D 1: Culminar la escuela si pueden pero no tienen muchas expectativas.

D 2: Que los hijos lleguen lo más lejos.

D 3: Que el hijo sea profesional.

D 4: Muy poca expectativa o interés.

D 5: Que ellos se integren a la educación regular.

D 6: [...] Que a pesar de sus limitaciones puedan salir adelante [...]

D 7: Que su hijo sea feliz.

D 8: [...] Altas expectativas pero con un correcto aprendizaje [...]

D 9: Que sean felices.

D 10: Que lleguen a ser profesionales.

D 11: Que puedan llegar a ser independientes.

D 12: [...] Que sean correctamente integrados en la sociedad [...]

El criterio y percepción por parte de los docentes con los padres hacia el futuro de los niños con discapacidad intelectual, está basado en su mayoría en que puedan ser independientes como lo manifiesta **D 11** o que puedan ser feliz como indica **D 7**. Según Fresnillo (2014) los padres tienen expectativas bajas sobre el desarrollo e independencia de sus hijos, ya que indican que siempre deberán estar pendientes de ellos para que puedan salir adelante, no llegando a coincidir con lo que dicen los docentes.

El hecho que ellos sienten como docentes que para desarrollar el potencial de estos estudiantes requieren más apoyo y compromiso familiar e institucional, ya que actualmente no lo tienen lo que dificulta el desarrollo de los niños. Córdoba et al (2007), sobre esto coincide ya que indica que sin el suficiente apoyo de la familia los niños que presentan discapacidad intelectual y quieren integrarse al ámbito educativo no lo harán de una manera satisfactoria, además de que el trabajo en conjunto deberá hacerse durante toda su etapa escolar.

Conclusiones:

Después de concluir este capítulo la percepción que tienen los docentes en diferentes categorías no coincide del todo, y esto no es un factor que se encamine al beneficio de los estudiantes. Algunas de las respuestas proporcionadas indican un conocimiento cercano a la realidad, derivado de sus conocimientos previos, pero el gran problema es la falta de capacitación y la falta de interés por parte de las autoridades tal como lo expresan ellos.

Se puede concluir también que los docentes están conscientes del equipo de trabajo multidisciplinario que se debe armar para un correcto abordaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, departamentos como el DECE, la familia, profesionales externos, son clave para el bien de los alumnos, y tal como lo indican ellos, no solamente en esos casos sino de manera general. La idea central que coinciden los docentes es que los alumnos puedan desarrollarse en un ambiente sano, capaces de desarrollar su potencial y tener una vida normal en el futuro.

Conclusiones y Recomendaciones

Habiendo finalizado el presente trabajo se puede concluir que:

- ✓ Los criterios de los docentes acerca de la discapacidad intelectual en su mayoría no coinciden, esto debido a que su percepción en torno a este tema difiere mucho, ya que sus conocimientos por un lado se basan a su experiencia y por otro lado de su capacitación.
- ✓ Dentro del país la inclusión educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales es vista por los docentes como un reto que no todos se animan a asumirlo.
- ✓ Las definiciones sobre discapacidad intelectual que se derivan del capítulo 1, no coinciden sobre lo manifestado por los docentes en las entrevistas, los criterios son divididos y poco unificados.
- ✓ Sobre el apoyo de la familia a estudiantes con discapacidad intelectual, los conceptos teóricos se refieren a la importancia que esta tiene en el avance de los niños, sobre todo en la parte social, pero algunos docentes no coinciden con esto por esto se concluye que los criterios no coinciden con la teoría por falta de compromiso.
- ✓ Se concluye también que las redes de apoyo para los docentes son de vital importancia para el desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual, mientras mas gente se sume al trabajo multidisciplinario, mayor será el beneficio.

De igual forma habiendo concluido la investigación se recomienda:

- ✓ Mayor capacitación por parte de las autoridades para los docentes sobre el tema de discapacidad intelectual, con conocimientos recientes sobre esta temática.
- ✓ Mayor interés por parte de los docentes para conocer la realidad de los estudiantes y así lograr una intervención integral para ellos.

- ✓ No existe unificación sobre lo dicho por las autoridades y lo expresado por los docentes sobre el tema de discapacidad intelectual, por ende se recomienda que el trabajo mayor parta de ellos en beneficio de los estudiantes.
- ✓ Concretar mayores redes de apoyo con instituciones externas capacitadas para el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual, corroborando lo dicho por los docentes en las entrevistas sobre el trabajo en equipo.

Bibliografía

- Acuña, L. M., Cabrera, V., Medina, D., & Lizarazo, F. (2017). Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños con discapacidad intelectual. *I+ D revista de investigaciones*, 126-137.
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(3), 132-140.
- Albán, J., & Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 56-68.
- Andrade, L., & Roldán, G. (2007). Familia y discapacidad: intervención en crisis desde el modelo ecológico. *Psicología Conductual*, 15(3), 525-541.
- ALLPORT, F. H. (1974). *El problema de la percepción*. Nueva Visión.
- Alonso, M., & Bermejo, B. (2009). *Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento*. Pirámide.
- Alulima, L., Chiluisa, L., & Vallejo, E. (2022). Construcción y validación del cuestionario de percepción de docentes sobre discapacidad intelectual y aprendizaje. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 167-175.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M., & Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Revista Psicothema*, 17(4), 601-606.

- American Psychiatric Association DSM-5. (2014). *Definición y Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®de Discapacidad*. American Psychiatric Pub.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education, 16*(3), 277-293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education, 17*(2), 129-147.
- Bernal, C. (2010). *RUTA PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA O ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA* . Pearson.
- Bizama, M., & Martínez, J. (2021). Prácticas evaluativas de personal docente de educación especial para estudiantado con discapacidad intelectual, integrado en escuelas regulares. *Revista Electrónica Educare, 400-414*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Universidad Autónoma de Madrid.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development* . Harvard University Press.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación, 19-35*.
- Chávez del Castillo, M. (2016). Adaptaciones curriculares e inclusión escolar con discapacidad intelectual a partir de la percepción de los docentes de primaria, Ica-2016.

- Climent, G. (2008). *Trabajar con las Familias en Atención Temprana*.
- Córdoba, L., Mora, A., Bedoya, Á., & Verdugo, M. A. (2007). Familias de adultos con discapacidad intelectual en Cali, Colombia, desde el modelo de calidad de vida. *Psykhé (Santiago)*, 29-42.
- De Alba, C. (2015). *Gestión de recursos laborales, formativos y análisis de puestos de trabajo para la inserción sociolaboral de personas con discapacidad*. Paraninfo
- De los Milagros Alí, S., & Blanco, R. L. (2015). Discapacidad intelectual, evolución social del concepto. *Revista de la Facultad de Odontología*, 8(1), 38-41.
- de Toscano, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon*.
- Domínguez Alonso, José, & López Castedo, Antonio, & Pino Juste, Margarita Rosa, & Vázquez Varela, Elia (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2),31-50 ISSN: 0871-9187.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37443385003>
- Echeverry, J., & Vásquez, N. P. (2018). Estrategias comunicativas para docentes desde el modelo colaborativo para personas con discapacidad intelectual: Communication strategies for teachers from the collaborative model for people with intellectual disabilities. *Noria Investigación Educativa*, 56-64.
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo* . Narcea.
- Etxeberria, X. (2008). *La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual*. Universidad de Deusto.

- Fernández, J., & Pons, A. (2010). *Trastornos del desarrollo con discapacidad intelectual*. Junta de Andalucía.
- Flores, D. (2020). Discapacidad Intelectual. Reflexiones sobre la inclusión en educación virtual. *Ensayos de Filosofía*.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 39(1), 17-32.
- Fresnillo Poza, M. (2014). Desde la familia, la discapacidad se mira con otros ojos. *Educación y futuro digital*.
- Gallegos, M. (2018). La inclusión de las TIC en la educación de personas con discapacidad. *Relatos de experiencias*, Abya-Yala.
- Gavia, A. (2013). Creencias de los profesores sobre los problemas de conducta en alumnos con discapacidad intelectual. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 245-258.
- Guerrero, H., & Cepeda, M. (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables.
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Hernández, N. A. (2014). FAMILIA Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE ALGUNAS RECOMENDACIONES PRÁCTICAS. *Revista Cúpula*, 28(2), 36-46.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 287-297.

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa (Vol. 2)*. Ediciones Morata.

Ley Organica de Discapacidades. (2012 de Septiembre de 2014). *Ley Organica de Discapacidades*. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf

López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 485-496.

López, L., & Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. . Lopezosa C, Díaz-Noci J, Codina L, editores *Metodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social, 1. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra*, 88-97.

LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTIX, W. H., COULTER, D., L., C. E., REEVE, A., . . . d TASSE, M. J. (2002). Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports. *American Association on Mental Retardation*.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., & Reeve, A. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* . Alianza.

- Maestre, A. (2009). Familia y escuela, los pilares de la educación innovación y experiencias educativas. *DEP- LEGAL: GR 2922/2007 N° 14. ENERO DE 2009.*
- Milici, N., & López, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales. *Revista de Psicopedagogía*, 20(62), 143-153. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a07.pdf>
- Ministerio de Educación, Equipo Técnico de DNEEI. . (2017). Número de estudiantes con discapacidad intelectual en educación ordinaria.
- Necchi, S., Ripa, L., Bastons, L., Larrañaga, N. D., Gaviglio, A., Fernández, M. E., ... & Fernández, A. (2014). Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes. *Unidad de Publicaciones, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.* <http://sociales.unq.edu.ar/publicaciones>
- Olmedo, C. (2011). Las competencias docentes y la discapacidad intelectual en el aula regular. *MEMORIA*,.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad.* ONU.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Temas de salud. Discapacidades. Obtenido de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Ozonas, L., & Perez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *La Aljaba*, 9(5), 198-203.

- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381-414.
doi:<http://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>
- Pareja Medina, L. (2019). Experiencia vivida de los docentes en su trabajo con estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual.
- Pastor, M., Muñoz, L., & Martín, L. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60.
- Peralta López, F., & Arellano Torres, A. (2013). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación.
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Psicología*, 7(15), 101-122.
doi:http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf
- Riaño, D. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, 95-107.
- Recchia, S., & Puig, V. (2011). Challenges and inspirations: Students teacher's experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 133–151. doi:10.1177/0888406410387444
- Rodríguez, Y., & Ferrer, M. (2018). La preparación del docente de la Educación Primaria para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual. *Varona. Revista Científico Metodológica*,.

- Rojas, S., & De Los Santos, P. J. (2016). El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 287-310.
- Roque, M., & Domínguez, M. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio. *Nova scientia*, 129-146.
- Rosero, M., Delgado, D., Ruano, M., & Criollo, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar*, 39(1), 96-106.
- Rumeu, O. L. (2009). Discapacidad y familia: el papel de los hermanos. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea*, 653-660.
- SCHALOCK, R., & VERDUGO, M. A. (2006). *Revisión Actualizada del concepto de calidad de vida''*. En Verdugo (ed.). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Amarú.
- Schalock, R., Gardner, J., & Bradley, V. (2006). *Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo: aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas*. . Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual.
- Schalock, S. (2010). Intellectual disabilities: definitions, classification, and system of support. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*.
- Sierra, A. (1998). *Educación de la afectividad para el amor y la convivencia: Una alternativa a la educación sexual*. Chia.

- Switzky, H., & Greenspan, S. (2006). What is mental retardation: Ideas for an evolving disability. *American Association on Mental Retardation*.
- Troncoso, C., & Daniele, E. (2003). Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales. *Anuario digital de investigación educativa* (14).
- Vargas Melgarejo, L. (1995). *Los colores lacandones: un estudio sobre percepción visual*. México, Tesis presentada a la Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Velásquez Uribe, Y., Quiceno Figueroa, E. M., & Tamayo-Agudelo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en educación*, 16(3), 331-366.
- Vélez, R. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social*. Espacio.
- Verdugo Alonso, M., Miguel Ángel, S., Schalock, E., & Robert, L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(231), 7-21.
- Verdugo, M. (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(205), 1-17.
- Vergara, M. (2009). La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 10-27.

Villavicencio Aguilar, C., & López Larrosa, S. (2017). Presencia de la discapacidad intelectual en la familia, afrontamiento de las madres. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 99-112.

Wahlberg, E. (2014). Discapacidad intelectual.¿ Es la nueva denominación un cambio de perspectiva? *Revista Argentina de Psiquiatría*(25), 33-35.

Anexos:

Anexo 1



Entrevista Semiestructurada

“Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas”

Fecha: _____

Nombre del entrevistado: _____

Objetivo: Conocer la percepción que tienen los docentes sobre la discapacidad intelectual en instituciones públicas de educación básica de la ciudad de Macas.

Favor de responder las siguientes preguntas:

Conocimiento de la Discapacidad Intelectual

5. ¿Cómo definiría a la discapacidad intelectual?
6. ¿Puede usted mencionar por favor algunas de las características de los niños con discapacidad intelectual?
7. ¿Qué niveles de la discapacidad intelectual usted conoce?
8. ¿Cómo se organiza el curriculum para trabajar con el grupo cuando hay un niño con DI?

Inclusión escolar

6. ¿Cuáles son las condiciones que debe cumplir un niño con DI para incluirse a educación regular? ¿por qué? (porque aprendí en la universidad, porque he ido a cursos de capacitación, por pena, porque me gusta ayudarles)
7. ¿Cuáles son las necesidades más importantes de los estudiantes con discapacidad intelectual a la hora de impartir clases?
8. ¿Cuáles son las características que debe tener un docente para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual?
9. ¿Siente usted que los niños con Discapacidad Intelectual incluidos en educación regular aprenden y disfrutan de este proceso?
10. ¿De acuerdo a su experiencia, puede hablar de inclusión o integración? ¿por qué?

Familia

5. ¿Cómo mira usted el involucramiento de las familias de niños con DI? ¿Siente el apoyo de ellos?
6. ¿Por qué es importante la participación de la familia dentro del proceso educativo de niños con DI?
7. ¿Cuáles son las expectativas de los padres de niños con DI frente a los aprendizajes de sus hijos?
8. ¿Cuáles son las expectativas de los padres hacia futuro educativo de sus hijos?

Gracias por su participación

Anexo 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr/Sra. _____, con domicilio
en _____ con cédula de identidad _____ consiento mi
participación en la investigación “Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en
instituciones de educación básica en la ciudad de Macas”, previo a la obtención del título de la
estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional,
por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.

Firma:

Cédula identidad:

Anexo 3

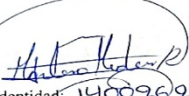
Consentimientos firmados por los participantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr/Sra. Marlene Lucía Medina Rivadencia, con domicilio en Macas con cédula de identidad 1400969471 consiento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.

Firma: 
Cédula identidad: 1400969471

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr/Sra. Daniel Eusebio Cordenas Flores, con domicilio en Macas con cédula de identidad 1400441042, consiento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.

Firma:



Cédula identidad:

1400441042

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr/Sra. Noemi Rodriguez, con domicilio en Macas con cédula de identidad 140034327-1, consiento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.

Firma: Noemi R.
Cédula identidad: 140034327-1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr./Sra. Elisabeth Janet González Sánchez, con domicilio en Macas con cédula de identidad JU00341309, consento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.

Firma:



Cédula identidad:

JU00341309

CONSENTIMIENTO INFORMADO

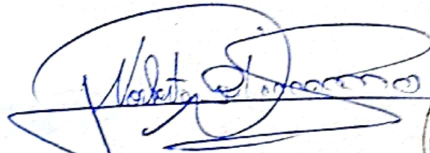
Sr/Sra. Norberto Rivadeneiro Alarcón, con domicilio en Macas con cédula de identidad 140022877-9, consiento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.

Firma:

Cédula identidad:


140022877-9

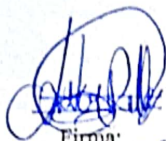


CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr/Sra. Lic. Ana Piltzo, con
domicilio en Macas con cédula de Identidad 1400786982
consiento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad
intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención
del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la
Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto
profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.



Firma:
1400786982
Cédula identidad:

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr./Sra. Miguel Alcides Torres Sarmiento, con domicilio en Macas con cédula de identidad 110024029-6 consiento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.

Firma:



Cédula identidad: 140024038-6

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr/Sra. Lubala Roguena Jacinto Tele'foco, con domicilio en Macas con cédula de identidad 110030317-2 consiento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.

Firma:



Cédula identidad:

110030317-2

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr/Sra. Nely Magali Obregon Heredia, con domicilio en Macas con cédula de identidad 1400395883 consiento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.



Firma:

Cédula identidad:

1400395883

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr/Sra. Cecilia Janet Zabala Aguayo, con domicilio en Macas con cédula de identidad 140042764-5 consiento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.

Firma:



Cédula identidad: 140042764-5.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr/Sra. Gilma Saquiza, con domicilio en Macas con cédula de identidad 0702941142, consiento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.

Firma: [Firma]
Cédula identidad: 0702941142

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr/Sra. María del Carmen Muillo Plaza, con domicilio en Macas, con cédula de identidad 0924862832, consento mi participación en la investigación "Percepción docente sobre la discapacidad intelectual en instituciones de educación básica en la ciudad de Macas", previo a la obtención del título de la estudiante Karen Michelle Vera Coronel, estudiante de 9no ciclo de la Universidad del Azuay.

ADEMÁS

Ha sido informado que todo lo concerniente al proceso de entrevista está sujeto a secreto profesional, por lo tanto, no puede ser divulgada a terceras personas sin mi consentimiento.

Firma: María del Carmen Muillo Plaza
Cédula identidad: 0924862832

Anexo 4

Desarrollo de la entrevista













