

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



LA INCLUSIÓN EDUCATIVA TÉCNICO SUPERIOR DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA DESDE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES REGULARES

Tesis para optar por el título profesional de Licenciado en Psicología.

Anite Hermoza Puente Arnao

Código 20130613

Asesora

Zoila Magaly Flores Giles

Lima – Perú

Julio 2021



**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA TÉCNICO
SUPERIOR DE PERSONAS CON
DISCAPACIDAD COGNITIVA DESDE LA
PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES
REGULARES**

**THE INCLUSION OF PEOPLE WITH
COGNITIVE DISABILITIES IN HIGHER
TECHNICAL EDUCATION FROM THE
PERSPECTIVE OF REGULAR STUDENTS.**

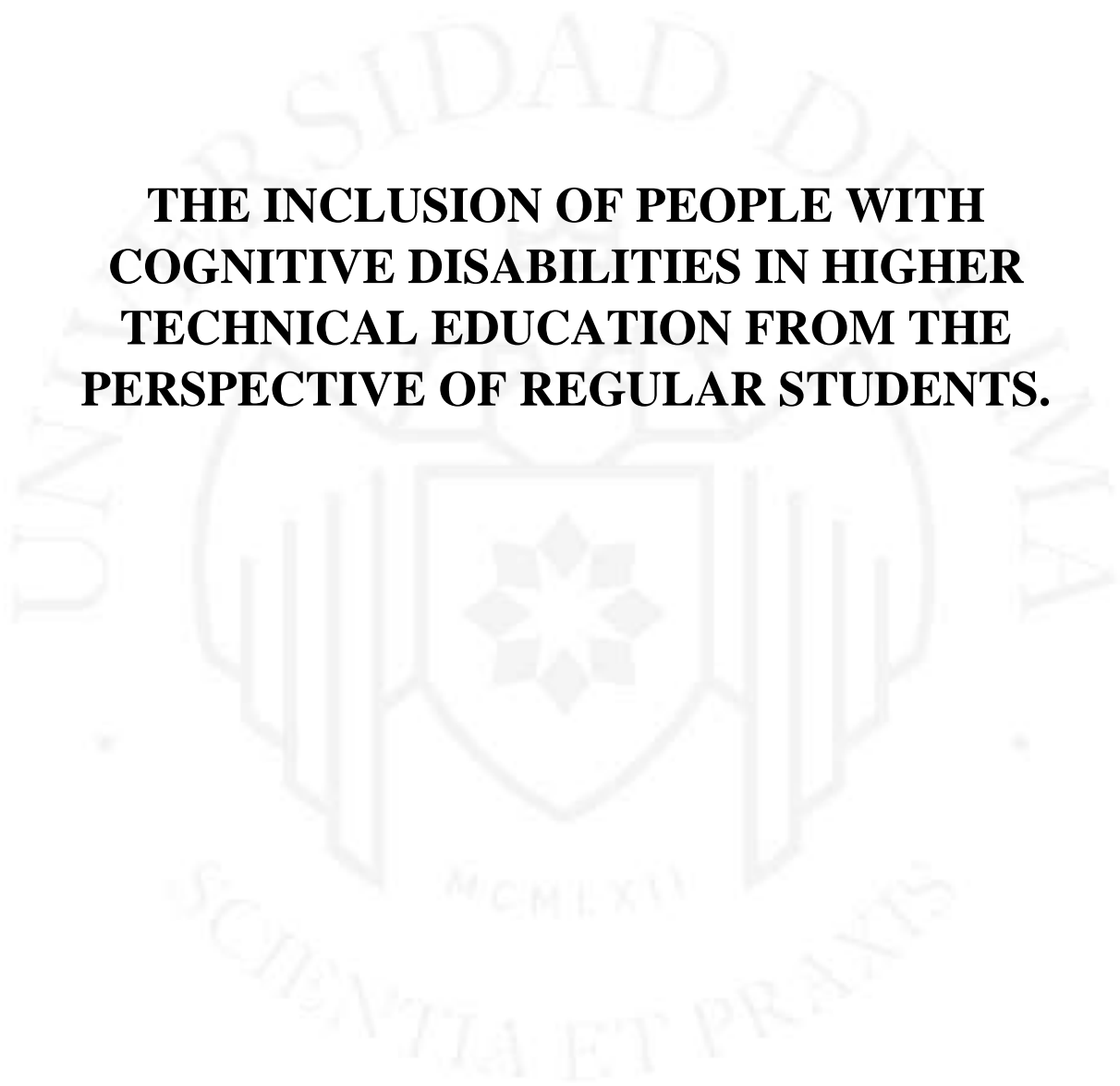


TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	
ABSTRACT	
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción del problema.....	1
1.2 Justificación y relevancia.....	3
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	5
2.1 Discapacidad cognitiva.....	5
2.1.1 Evolución de la terminología y su relación con el contexto.....	7
2.1.2 Diagnóstico de la discapacidad cognitiva	8
2.2 Percepción social	19
2.3 Inclusión educativa técnico superior en el Perú.....	21
2.4 Barreras en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.....	12
2.5 Convivencia en inclusión educativa: percepciones, actitudes e interacción.....	14
2.6 Inclusión social vs. exclusión social.....	16
CAPÍTULO III: OBJETIVOS	18
3.1 Objetivo general.....	18
3.2 Objetivos específicos.....	18
CAPÍTULO IV: MÉTODO	19
4.1 Tipo y diseño de investigación.....	19
4.2 Participantes	19
4.3 Técnicas de recolección de datos.....	21
4.4 Procedimiento de recolección de datos	22
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	24
CONCLUSIONES	47
RECOMENDACIONES	48
REFERENCIAS	49
APÉNDICES	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1: Datos de los informantes.....	30
---	----



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Red de relaciones.....46



ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1: Ficha de datos personales.....	59
Apéndice 2: Guía de entrevista.....	60
Apéndice 3: Consentimiento informado.....	61
Apéndice 4: Libro de códigos.....	62
Apéndice 5: Cuestionario de validación por juicio de expertos.....	63



RESUMEN

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo con carácter exploratorio-descriptivo. Se llevó a cabo mediante un diseño fenomenológico con el objetivo de describir la percepción de estudiantes regulares en un programa de inclusión educativa de personas con discapacidad cognitiva. Para la recolección de los datos se realizaron entrevistas semi-estructuradas a doce participantes entre 18 y 27 años de un instituto de educación técnica superior. Se transcribieron y analizaron las entrevistas para categorizar la información. Las categorías obtenidas fueron: percepciones sobre las personas con discapacidad cognitiva, percepción hacia otros agentes del proceso de inclusión, interacción entre estudiantes regulares y estudiantes con discapacidad cognitiva y percepción sobre inclusión educativa. Los criterios de rigor utilizados son juicio de expertos y el análisis de contenido, que permitieron contrastar los datos recogidos con diferentes perspectivas. Los resultados revelaron que los participantes modifican parcialmente sus percepciones sobre las personas con discapacidad tras haber compartido un semestre de estudio con alumnos del programa de inclusión educativa. Esto evidenció en la interacción continua durante las actividades académicas, la relación amical y las conductas de apoyo hacia los estudiantes con discapacidad. Refieren que la inclusión educativa genera cambios en distintos niveles. A nivel personal, asumieron la responsabilidad y el compromiso en el rol de apoyo en el aprendizaje de sus compañeros con discapacidad. Esto los llevó a desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje que les permitió una mejor organización, comprensión e internalización de los contenidos.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad cognitiva, percepción, interacción

ABSTRACT

The present study is characterized as a qualitative and descriptive research. It was developed under a phenomenological design involving the superior educational inclusion of people with cognitive disabilities, focusing on the perception of students without cognitive disabilities. To obtain information for this study, twelve semi-structured interviews were carried out. The participants for the interviews were between the ages of eighteen and twenty-seven, and all formed part of a superior technical institution. The interviews were transcribed and analyzed in order to categorize the information provided. The categories that were used to analyze the data were the following: perception about people with cognitive disabilities, perception towards other agents of the inclusion process, interaction between students with cognitive disabilities and students without cognitive disabilities and lastly their perception about educational inclusion. The criteria of rigor used were judgment of expert and content analysis, which allowed the contrast of different perspectives for the data collected. The results revealed that participants modify their attitudes and perceptions about people with disabilities after sharing a semester of study with students in an educational inclusion program. This conclusion is evidenced by the continuous interaction during academic activities, the friendly relationships displayed and the behaviors demonstrating support towards students with disabilities. The participants revealed that the educational inclusion generates changes at different levels. At a personal level, the participants shared that they accepted the responsibility to support their peers with intellectually disabilities to academically succeed. During the process, the participants learned and developed skills and strategies to help their other peers in terms of organization, comprehension and internalization of the content.

Key words: educational inclusion, cognitive disability, perception, interaction

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2017), sostiene que más de 1000 millones de personas presentan algún tipo de discapacidad, lo que significa un 15% de la población mundial.

Según el Instituto Nacional de Estadística [INEI] (2017) un total de 3 209 261 de personas en el Perú tienen alguna discapacidad, lo que representa el 10,3% de la población. Asimismo, según el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad [CONADIS] (2019), durante el período entre los años 2000 al 2019, el 7,7% del total de personas con discapacidad hacían referencia a una deficiencia cognitiva.

Con relación a la formación educativa de las personas con discapacidad, más de 57 mil niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad reciben educación en un centro regular; sin embargo, solo 10 667 son orientados a través de Servicios de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE, 2015). Las políticas sobre inclusión educativa varían en todo el mundo; no obstante, coinciden en que el establecimiento de centros de educación inclusiva donde convivan personas con y sin discapacidad es necesario y deseable para la igualdad, equidad y los derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2002). La Organización de las Naciones Unidas (ONU) considera la educación inclusiva de calidad como un objetivo de desarrollo sostenible (ODS); asimismo, es un medio para lograr los demás ODS (UNESCO, 2002).

En el ámbito nacional se han planteado bases legales (Decreto Supremo N° 022-2004-ED, Reglamento de Educación Técnico Productivo; Decreto Supremo N° 013-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Regular) para lograr que los centros de educación sean espacios donde personas con y sin discapacidad cognitiva puedan desarrollar sus capacidades y fortalezas. El Proyecto Educativo Nacional 2021 propone contribuir al desarrollo integral de la educación del país mediante una serie de medidas que tienen como objetivos: aprendizajes, oportunidades, resultados educativos de igual

calidad para todos los estudiantes, docentes capacitados y una gestión educativa que promueva la equidad. Dichas medidas serán favorables para las personas con discapacidad cognitiva siempre y cuando haya una respuesta positiva a la inclusión por parte de los compañeros sin discapacidad (SAANEE, 2015). Los compañeros sin discapacidad tienen un rol importante en la socialización a favor de la inclusión social, ya que podrán contribuir a que los estudiantes incluidos se sientan realmente aceptados en el aula académica (Corona et al., 2012).

Actualmente, los reglamentos de Educación Básica Alternativa, Básica Regular y Educación Técnico Productiva, se basan en los principios que guían la educación inclusiva y orientan dicho proceso. Los reglamentos consideran aspectos como la atención de estudiantes de manera transversal al sistema educativo, generar oportunidades para que se produzcan cambios e innovaciones a favor de la inclusión, contar con procesos pedagógicos inclusivos en las instituciones que se basen en el aprendizaje significativo fuera y dentro del aula considerando la participación de estudiantes sin discapacidad, desarrollar un clima entre estudiantes que valore la inclusión y desarrollar estrategias de interaprendizaje entre los estudiantes. Asimismo, se busca la participación y sensibilización de los compañeros sin discapacidad para que los centros de educación inclusiva sean espacios donde estudiantes con y sin discapacidad puedan intercambiar experiencias, reflexiones y sobretodo aprendizajes (SAANEE, 2015). Si bien el Perú ya presenta cierta normativa para implementar programas de inclusión educativa técnico productivo o superior; la actitud y voluntad de los compañeros sin discapacidad será lo que marcará la diferencia. La guía de los SAANEE (2015) propone que no basta con una ley, es necesario asumir un compromiso para desarrollar una cultura inclusiva dentro y fuera de las aulas; rechazando la discriminación, exclusión y prejuicios que actúan como barreras para la inclusión educativa.

Una parte esencial de la comunidad educativa involucrada en la inclusión de personas con discapacidad cognitiva son los estudiantes regulares; sin embargo, no se hallan mayores investigaciones en el ámbito nacional sobre la inclusión educativa desde la perspectiva de los compañeros regulares. Hernández y Baños (2012) llevaron a cabo un estudio en España sobre el cambio de actitudes y percepciones que tenían los alumnos tras haber compartido horas académicas con personas con discapacidad. Encontraron relaciones significativas y positivas en variables como la autoconcepción personal, los

núcleos actitudinales y la facilitación de concepciones sobre la convivencia con personas con discapacidad. Asimismo, Aguado et al. (2004), sostienen que la implementación de un programa de inclusión educativa estructurado con la correcta normativa puede provocar importantes mejoras en la valoración a la diversidad y en la construcción social de la discapacidad.

Como se evidencia, la discapacidad cognitiva es una realidad compleja que implica una permanente interacción entre la persona y las características de la sociedad que la rodea. La inclusión educativa no pretende únicamente brindar una mejor educación para la persona con discapacidad cognitiva, sino mejorar también la educación para el resto de los estudiantes, docentes y todos aquellos que participen del proceso. Asimismo, la inclusión educativa pretende favorecer la inclusión social desde la experiencia en el aula académica (Sepúlveda-Parra et al., 2016). En lo que respecta a lo mencionado anteriormente, la presente investigación pretende indagar la siguiente interrogante en la población de estudiantes que tiene algún compañero con discapacidad cognitiva dentro de un instituto de educación técnico superior de Lima Metropolitana: ¿cuál es la percepción de un estudiante de educación técnico superior al compartir el aula con un compañero con discapacidad cognitiva?

1.2 Justificación y relevancia

Durante los últimos años han surgido investigaciones en el área de la discapacidad que se han centrado en estudiar aspectos como el acceso de las personas con discapacidad a la educación regular (Castro & Abad, 2009; Nava- Caballero, 2012); las actitudes hacia los estudiantes universitarios con discapacidad (Rodríguez-Martín & Álvarez-Arregui, 2014); los servicios y programas de apoyo universitario (Álvarez et al., 2012); la actitud del profesorado (Fernández Batanero, 2011) y la accesibilidad y el diseño universal (Fernández et al., 2012). Las investigaciones mencionadas son de gran ayuda para incentivar la ejecución y puesta en marcha de programas de inclusión educativa técnica superior. Dichos estudios mejoran el proceso de adecuaciones en las instituciones e incrementan las oportunidades de participación con igualdad y equidad (Rodríguez-Martín & Álvarez-Arregui, 2014). Si bien han ayudado a favorecer el proceso de inclusión, hace falta conocer la percepción de los mismos estudiantes regulares que

conviven en la inclusión educativa, ya que son ellos quienes interactúan permanentemente con los estudiantes con discapacidad y están presentes durante todo el proceso de enseñanza en el aula.

En este escenario, como aporte teórico, este trabajo permitirá dar a conocer la percepción que tienen los estudiantes regulares sobre su interacción con personas con discapacidad cognitiva y sobre la intervención de los otros agentes de la comunidad educativa que ocurre durante el proceso de inclusión educativa. Esto dará a conocer las percepciones que se han generado tras la convivencia; asimismo, la percepción que tienen sobre de la actitud del profesor del curso hacia los estudiantes con y sin discapacidad, el valor agregado-o no-que le genera a la institución contar con el programa de inclusión y la necesidad de apoyo de las personas con discapacidad por parte de un profesor exclusivo para ellos dentro del aula.

Como aporte metodológico, la triangulación teórica permitió desarrollar una guía de preguntas a profundidad validada por la opinión de tres expertos que permitirá seguir ahondando en la investigación sobre la inclusión educativa técnico superior de personas con discapacidad cognitiva. Asimismo, esta guía podrá ser modificada para adaptarse al estudio de las percepciones de otras poblaciones involucradas en la inclusión educativa técnico superior.

Por último, a nivel práctico, la información obtenida en el estudio podrá servir de insumo para los profesionales a cargo, como directivos de las instituciones y docentes que trabajen directamente con el grupo de estudiantes. Contarán con evidencia para que al implementar programas de inclusión educativa se juzguen los riesgos y beneficios que pueden darse en el proceso para los estudiantes con y sin discapacidad. De esta manera, se podrá mejorar el proceso de inclusión favoreciendo la adaptación de ambos grupos de estudiantes y promoviendo la inclusión de los estudiantes con discapacidad cognitiva en tiempos recreativos fuera del aula; asimismo, logrando desarrollar la mayor apertura y naturalidad posible hacia la inclusión.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Discapacidad cognitiva

Según Valencia (2013), la discapacidad cognitiva hace referencia a las dificultades que presenta una persona al aprender habilidades útiles para la vida diaria, las cuales le permiten dar respuesta a situaciones y contextos distintos. Dicha discapacidad se evidencia en las relaciones que tiene la persona con el entorno; lo cual significa que las barreras y obstáculos, o ayudas y apoyos dependerán de qué tan facilitador o no, sea el ambiente. Considerando este punto, si se analiza el contexto a lo largo de la historia, se pueden identificar tres hitos en los que la situación de las personas con discapacidad cognitiva varía de acuerdo con los cambios económicos, científicos y sociales. A continuación, se detallan los tres momentos.

Un primer momento se da con el fortalecimiento del capitalismo. Previamente, en las sociedades antiguas, las personas con discapacidad eran tan oprimidas que no se consideraban ciudadanos o sujetos con derechos. Se hacía referencia a ellos como “desvalidos” e “incapaces”, y se hallaban en la misma situación que los esclavos o prisioneros de guerra. La llegada del capitalismo trajo consigo el concepto de “discapacidad” como sinónimo de “incapacidad”. Asimismo, se evidencian algunos avances como la creación de Institutos de Formación y los sistemas alternativos de comunicación para personas con sordera o ceguera. Surge un segundo momento con el “Paradigma de la Rehabilitación”, que, junto con el Modelo Médico Biológico, percibían a la discapacidad como una enfermedad que debía ser curada. Hasta que no fueran “curados”, serían privados de sus derechos y excluidos de la sociedad “normal”. Un tercer giro ocurre cuando a mediados del siglo XX, las personas con discapacidad se organizan en movimientos sociales para luchar por sus derechos y obligaciones. Es la primera vez en la historia que las personas con discapacidad empiezan a constituirse como sujetos en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad (Carrillo, 2018; Valencia, 2013).

En el año 1978, Mary Warnock junto con una comisión de expertos, publican en Informe Warnock en el Reino Unido, siendo una de sus premisas principales el hecho de que todas las personas tienen derecho a ser educados. Este informe significó un importante hito en la programación dirigida a estudiantes con discapacidad, ampliando

los conceptos de educación especial y necesidades educativas especiales. La comisión señaló diversas sugerencias con dos principales fines: a) aumentar el conocimiento que una persona tiene del mundo en el que vive, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y b) brindarle toda la independencia y autosuficiencia de la que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para desarrollar una vida laboral, controlar y dirigir su vida. Dentro de las principales sugerencias que se señalan en el informe, se destacan (Peirats y Marín, 2019):

- Ninguna persona será considerada ineducable.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- Ya no existirán dos grupos de alumnos: con y sin discapacidad.
- La educación especial debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
- Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

Tomando en cuenta las sugerencias planteadas y los distintos contextos por los que ha atravesado el concepto de discapacidad, la educación especial consiste en satisfacer las necesidades especiales de una persona para acercarse, considerando sus capacidades y posibilidades, al logro de los fines de la educación. Por un lado, las necesidades educativas son comunes a todas las personas, al igual que lo son los fines de la educación; por otro lado, las necesidades de cada persona son específicas, ya que se definen como lo que él o ella necesita para individualmente progresar y desarrollarse (Montero, 1991; Corona et al., 2017).

La comisión de expertos amplió el concepto de educación especial con respecto al concepto tradicional. Rechazó la idea de la existencia de dos grupos diferentes, en los que unos reciben educación especial y otros simplemente educación. La educación especial se transforma en un concepto más amplio y flexible (Corona et al., 2017).

Si bien existen sugerencias, ya mencionadas, para la educación especial, pocas han sido puestas en marcha. Lamentablemente, a lo largo de estos años se fue naturalizando

la exclusión de las personas con discapacidad, quienes encuentran ciertas limitaciones no solo por su condición, sino también por la propia sociedad que las rodea. Es importante mencionar que dichas limitaciones podrían surgir desde el momento en el que una persona decide qué terminología usar para referirse a una persona con discapacidad (Valencia, 2013).

2.1.1. Evolución de la terminología y su relación con el contexto

La mayoría de los profesionales y asociaciones que trabajan en el área de la discapacidad tienen como inquietud el proponer una terminología apropiada. Uno de los mayores desafíos al unificar criterios ha sido el formular conceptos que, con el tiempo, se vuelven estigmatizadores o peyorativos para las personas con discapacidad cognitiva (Crespo, 2003; Vega, 2018).

Existen en la actualidad muchas definiciones y significados con relación a la discapacidad cognitiva, los cuales se basan en modelos explicativos y contextos sociales por los que la humanidad va pasando. Una de las instituciones que ha ido ofreciendo nuevos conceptos a lo largo de los años es la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AADID), la cual fue fundada en el año 1876 con el nombre de Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) (Vega, 2018).

En el año 1992, la AADID propuso un enfoque multidimensional en el que los elementos claves asociados a lo que se llamaba en esa época retraso mental eran las capacidades, el entorno y el funcionamiento. Estos tres conceptos buscaban clasificar el retraso mental para poder determinar un diagnóstico y un perfil de apoyo específico (Castán, 2020).

Además, García (2005) señala que hacia el año 2002, la AADID definía el retraso mental como una discapacidad con significativas limitaciones con relación a las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Asimismo, consideraba cinco premisas asociadas a la definición. Una primera premisa hacía referencia a que las limitaciones del funcionamiento deben ser consideradas dentro de un contexto social, tomando en cuenta las diferencias en edades y culturas. Una segunda premisa abarca el área evaluativa; indica la importancia de considerar la diversidad lingüística y cultural en los modos de comunicación y en características sensoriales, motoras y conductuales. Una

tercera premisa indica la importancia de describir las limitaciones específicas para determinar el tipo de apoyo que requiere cada persona. Finalmente, la cuarta premisa, hace referencia a la mejoría que debe haber en una persona tras recibir los apoyos apropiados. Además, la definición que planteó la AAIDD sobre el concepto de discapacidad en el año 2002 consideraba que las limitaciones del funcionamiento de una persona se expresaban dentro del contexto social. Esta interrelación persona-contexto, incluía tres niveles: el entorno social más cercano; la comunidad o servicios educativos; y los patrones culturales e influencias socio-políticas.

Según Pérez (2011), el modelo en el que se basan las definiciones mencionadas ha ido cambiando en los últimos años. Uno de los más importantes logros en la historia de la discapacidad cognitiva ocurrió en el XV Congreso Nacional de Psiquiatría en el 2011, donde finalmente se anunció la desaparición del término “retraso mental”. A partir de ese momento, se cambió dicha denominación por “trastorno del desarrollo intelectual”, lo que hoy en día se conoce como “trastorno cognitivo”.

En la actualidad, la Organización Mundial de la Salud propone el término “discapacidad” para referirse a “las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación”. Las deficiencias se entienden como dificultades que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad, como problemas para llevar a cabo acciones o tareas; y las restricciones de la participación, como complicaciones para participar en situaciones vitales. Dicha definición, al igual que la expuesta por Valencia (2013), considera el ambiente como facilitador-o no-del desarrollo integral y participación de la persona con discapacidad en la sociedad. Estas modificaciones, ya sean a nivel estructural, conceptual o legal, han logrado cambios positivos con relación a las responsabilidades, compromisos y deberes que giran en torno a las personas con discapacidad, considerando siempre las capacidades y posibilidades individuales (Ayala & Borregón, 2010; Valencia, 2018).

2.1.2 Diagnóstico de la discapacidad cognitiva

La discapacidad cognitiva, dentro de la nomenclatura médica, se conoce como trastorno del desarrollo intelectual. Los trastornos del desarrollo intelectual abarcan un grupo de afecciones cognitivas causadas por diversos motivos durante el desarrollo pre o post

natal. Las personas con dicho trastorno demuestran un funcionamiento intelectual por debajo del promedio y dificultades significativas de adaptación (Pozo, 2019).

El diagnóstico de discapacidad cognitiva se rige a diversas pruebas y procedimientos (Ke & Liu, 2017). Algunas pruebas, como el Test de Inteligencia de Stanford-Binet (Fancher & Rutherford, 2012) y la Escala de inteligencia de Weschler (Weschler, 2007) miden la capacidad intelectual. Otras pruebas, como la Escala de Conductas Adaptativas de Vineland (Doll, 1936), miden áreas como la comunicación, habilidades de la vida diaria y destrezas sociales y motrices. Las pruebas mencionadas generalmente comparan el rendimiento de una persona con el segmento de población de su misma edad; sin embargo, el diagnóstico de discapacidad cognitiva requiere que el profesional integre los datos de las diversas pruebas con información obtenida por la observación y, en caso sean niños, la entrevista con los padres. Es por ello que las familias de las personas con discapacidad cognitiva deben trabajar junto con los profesionales para desarrollar un programa amplio e individualizado. De esa manera, se podrá considerar el conjunto global de la persona: sus fortalezas y debilidades, para así determinar qué áreas se deben trabajar (Sulkes, 2016).

En el Perú, el Ministerio de Salud hace uso del CIE-10 para determinar diagnósticos clínicos (Resolución Ministerial N° 013-2015 MINSa); sin embargo, para la presente investigación se utiliza la nomenclatura y criterio del CIE-11. Este clasifica el trastorno del desarrollo intelectual en leve, moderado, grave, profundo, provisional y sin especificación.

Las personas diagnosticadas con un trastorno del desarrollo intelectual leve se caracterizan por demostrar dificultades al adquirir y comprender lenguaje complejo. Generalmente logran una vida personal y laboral relativamente independiente. Si bien pueden requerir de ayuda en ocasiones, manejan la mayoría de actividades principales de autocuidado. En el caso de las personas diagnosticadas con trastorno del desarrollo intelectual moderado, generalmente presentan las competencias básicas relacionadas al lenguaje y a la capacidad para adquirir habilidades académicas. Pueden requerir de mayor apoyo para lograr una vida independiente y la inserción en el mercado laboral. La afección del lenguaje y las habilidades académicas de una persona con trastorno del desarrollo intelectual grave son más significativas. En ocasiones se pueden presentar

dificultades relacionadas al desarrollo motor y requieren de un entorno supervisado. Las pruebas de inteligencia estandarizadas existentes no son válidas ni confiables para personas con trastorno grave o profundo, por lo que las diferencias se evidencian en la capacidad para demostrar un comportamiento adaptativo. Por otro lado, en el caso del trastorno provisional, son casos en los que se evidencia el trastorno en un lactante un niño menor de 4 años o en una persona con deficiencias sensoriales o problemas graves de comportamiento que no permiten una evaluación válida del funcionamiento intelectual y del comportamiento adaptativo (Pozo, 2019)

La etiología de la discapacidad intelectual es heterogénea. Los factores genéticos se señalan como aspectos predominantes, y causan diagnósticos específicos como puede ser el Síndrome de Down o el Síndrome de X Frágil. Asimismo, durante la etapa perinatal, factores como la anoxia, uso inadecuado del fórceps o traumatismos pueden desencadenar en discapacidad intelectual. Las causas menos frecuentes son las lesiones o infecciones en la etapa pre natal (OMS, 2019).

2.2 Percepción social

La percepción social es el proceso por el cual se busca conocer y comprender a otras personas. Debido a que las demás personas juegan un rol importante en la vida de cada uno, el proceso de la percepción social se encuentra presente frecuentemente y se dedica esfuerzo para descubrir a los otros: aquello que les gusta como individuos, el porqué de ciertos comportamientos o un futuro comportamiento en próximas situaciones. Estos esfuerzos pueden resultar exitosos en algunas situaciones; sin embargo, existen otros momentos donde se cometen errores al tratar de entender a los demás (Baron & Byrne, 2005).

Las investigaciones sobre percepción social giran entorno a cuatro aspectos: comunicación no verbal, formación de impresiones, el manejo de la impresión y la atribución. La comunicación no verbal hace referencia a la comunicación entre individuos que no implica el contenido del lenguaje hablado, se basa en las expresiones faciales, contacto visual y el lenguaje corporal. Es importante indicar que las señales no verbales emitidas por otras personas pueden afectar los propios sentimientos, inclusive sin una atención consciente a las señales, a ese fenómeno se le llama contagio emocional

(Neumann y Strack, 2000). La formación de impresiones de las otras personas es un proceso que dependerá, en cierta medida, de las propias características. El manejo de las impresiones son los esfuerzos que hará cada persona para generar primeras impresiones que sean favorables acerca de los demás. Por último, la atribución corresponde al proceso por el cual se busca identificar las causas del comportamiento de las demás personas para conocer sus rasgos estables y disposiciones (Baron & Byrne, 2005).

Una teoría que busca comprender lo compleja que es la atribución es la teoría de la inferencia correspondiente (Jones y Davis, 1965), la cual describe cómo se usa el comportamiento de los otros como base para inferir sus disposiciones estables. En otras palabras, cómo decidimos, basándonos en la observación del comportamiento, que las personas tienen rasgos específicos que permanecen estables en el tiempo. Dicha teoría sugiere también que se presta mayor atención a acciones que son bajas en deseabilidad social, es decir, se busca saber más sobre los rasgos de las personas a través de acciones que de alguna manera están fuera de lo ordinario. Asimismo, la teoría de la atribución ayuda a explicar por qué las personas pertenecientes a grupos vulnerables víctimas de la discriminación son, con frecuencia, reacias a enfrentarse con ella. Esto se debe a que existe un temor de que, si atribuyen algún resultado negativo al prejuicio, entonces serán percibidas negativamente por otros (Baron & Byrne, 2005).

A continuación, se presentarán dos autores que resaltaron la importancia e influencia que tienen las variables cognitivas en la percepción social: Solomon Asch y Jerome Bruner.

Asch (1946) marcó el inicio del estudio de la formación de impresiones, y se encontró mucha utilidad al examinarlas en términos de procesos cognitivos básicos. Cuando se conoce por primera vez a alguien no se presta igual atención a toda la información que se halla de la persona; el observador se centra en aquella información que le resultará de mayor utilidad y la registrará en la memoria (almacenamiento, recuerdo e integración de información social) para poder recuperarla posteriormente. Por lo tanto, las primeras impresiones dependerán en cierta medida de las propias características, rasgos, motivos y deseos.

Bruner (2008) resaltó también la influencia de las variables cognitivas y motivacionales en la percepción social. Menciona tres fases durante esta: una fase pre-

perceptiva, en la que el sujeto está, guiado por sus esquemas cognitivos, a la expectativa de un acontecimiento; una segunda fase de recepción de la información; y una tercera fase de evaluación de hipótesis perceptivas. En esta última fase, el sujeto juzga si se adecúan sus expectativas anteriores y la información recibida.

En conclusión, los procesos cognitivos son fundamentales durante la percepción social; las señales no verbales, la atribución, las impresiones y el manejo de las mismas cumplen una compleja tarea para correlacionar las evaluaciones que se hacen de las personas y su comportamiento. Este proceso juega un papel clave en el comportamiento, ya que este está medido por la información y señas que se reciben por medio de diferentes canales.

2.3 Inclusión educativa técnico superior en el Perú

Según la UNESCO (1996), la educación es un derecho básico; no obstante, grupos humanos como las personas con discapacidad muchas veces se han visto excluidos o restringidos en su derecho a recibir este servicio. Las políticas sobre educación en el Perú han ido modificándose desde los años 80, y han surgido distintos modelos educativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una persona con discapacidad. A continuación, se expondrán tres modelos; sin embargo, es el tercer modelo el que ha sido abordado en el presente trabajo. El modelo de educación especial abarca un punto de vista segregador y reduccionista. Dicho modelo buscó distinguir entre centros de educación regular y centros de educación especial. Este último era destinado para personas con desarrollos anormales, carencias o limitaciones en el proceso evolutivo (Arnaiz, 2003). El modelo de integración educativa, bajo el principio de normalización, buscó hacer cumplir el derecho de las personas con discapacidad de ser educadas junto con personas sin discapacidad como alternativa a la educación especial (López, 2011; MINEDU, 2012).

En la década de los 90 surge un gran cambio educativo, en el que se reemplazó el término de integración por inclusión. El nuevo modelo se basa en aceptar la diversidad y adaptar el sistema educativo considerando las necesidades de los alumnos (Muntaner, 2010). La inclusión educativa es un proceso que busca responder a las diversas necesidades de los estudiantes mediante su participación en el aprendizaje y las

comunidades, reduciendo la exclusión en el ámbito de la educación (UNESCO, 2005). En el Perú, la educación inclusiva se considera aún como un modelo en el que hay que atender, dentro de la educación regular, a las personas con discapacidad. No obstante, lo que se busca es que se apoye y se asuma la diversidad de cada uno de los estudiantes (Ainscow, 1995; CONADIS, 2019).

El Decreto Supremo N° 022-2004-ED, Reglamento de Educación Técnico es una de las bases legales que respalda la inclusión educativa técnico superior en el país (SAANEE, 2015). Este Decreto refleja los principios que rige la educación inclusiva y orienta el proceso considerando lo siguiente (SAANEE, 2015):

- Atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales de manera transversal en todo el sistema educativo.
- Generar oportunidades para que la sociedad produzca cambios a favor de la educación inclusiva.
- Desarrollar un clima y una cultura institucional a favor de la inclusión.
- Desarrollar estrategias en las que los alumnos aprendan unos de otros.

Llevar a cabo procesos de inclusión educativa de manera adecuada, siguiendo dichas estrategias y estatutos, genera diversos beneficios en la educación técnica superior.

En esta línea, Saavedra et al. (2014) mencionan que los beneficios que brinda la inclusión educativa técnica superior en el alumnado regular son diversos. A partir de las experiencias con los estudiantes con discapacidad, los alumnos regulares tienen la oportunidad de formar parte de un proceso de aprendizaje y valoración de la diversidad humana y de los derechos de las personas con discapacidad. Ellos verán a los alumnos con discapacidad como sujetos con derechos, potencialidades y sentimientos. Personas con quienes conviven, comparten, aprenden y tienen las mismas oportunidades durante las clases. Asimismo, se debe destacar la adquisición de valores sociales como resultado de la inclusión educativa. Los alumnos regulares desarrollan cualidades sociales que además de mejorar sus aprendizajes, mejoran la capacidad de interacción con sus pares basándose en una perspectiva de respeto e igualdad. Esto se da a través de la sensibilización y reflexión sobre sus actitudes y prácticas cotidianas positivas con sus compañeros incluidos, la convivencia empieza a basarse en la colaboración. Uno de los

valores más desarrollados en este proceso es el de la solidaridad, evidenciado especialmente en los diversos momentos en los que los estudiantes con discapacidad requieren de la ayuda de estudiantes durante la clase. La interacción entre estudiantes se vuelve un acompañamiento donde unos están atentos a las necesidades de otros.

Los estudiantes con discapacidad reciben también beneficios al formar parte de un programa de inclusión educativa (Saavedra; Hernández y Ortega, 2014 y CONADIS, 2019). En primer lugar, la obtención de aprendizajes significativos debido a la atención de sus individualidades. Al haber sido incluidos en una escuela regular se les han brindado mayores oportunidades para su desarrollo integral. Los aprendizajes se dan de acuerdo con su propio ritmo, estilo y logros. Un segundo beneficio es el incremento del grado de autonomía, demuestran mayor capacidad de acción y de comportamiento autodirigido al realizar sus tareas, actividades o solucionar algún problema. Finalmente, se evidencia un mayor desarrollo de habilidades sociales por el incremento del grado de socialización. Estas contribuyen a seguir logrando una interacción positiva con sus pares. Este clima inclusivo debe ser fortalecido durante todo el proceso.

La inclusión educativa busca la reculturización. Una transformación de los hábitos de jóvenes sin discapacidad, quienes al convivir durante un periodo de tiempo con estudiantes con discapacidad internalicen lo valiosa que puede ser la diversidad humana y el proceso bidireccional que significa la inclusión educativa. Es evidente que no basta con leyes y reglamentos cumplidos por parte de una institución; ya que, de ser así, no se lograría superar todas las barreras sociales presentes para lograr una educación inclusiva (SAANEE, 2015).

2.3 Barreras en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva

Actualmente, las escuelas deberían garantizar una educación de calidad a los distintos sectores de la población. Si bien puede haber personas con algún compromiso cognitivo que acceden a los servicios de educación, son pocos los que pueden permanecer y lograr el cumplimiento de los distintos objetivos planteados. Las barreras en el proceso de inclusión no solo hacen referencia a los obstáculos en cuanto el acceso, sino también en la permanencia y egreso de la educación. En América Latina, factores como la pobreza, precariedad laboral y la poca participación ciudadana debilitan el sentimiento de pertenencia a una sociedad, y por lo tanto, se ve afectado el vínculo social que origina

cierta exclusión (Vaillant, 2007). Se presentan diferentes dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por ello que se enfatiza en la importancia de la actuación de los diferentes actores de la comunidad educativa (Alcaín & Medina- García, 2017).

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), sostiene que las barreras se desprenden de factores del contexto, como pueden ser físicos, actitudinales y sociales. Estos generan condiciones de inequidad, desigualdad y exclusión respecto al alumnado (OMS, 2019).

Las barreras actitudinales son una de las dificultades más fuertes en los pares. Están formadas por factores cognitivos, afectivos y conductuales. Los factores cognitivos hacen referencia a los pensamientos y percepciones que puedan tener los estudiantes regulares sobre los estudiantes con discapacidad. Las expectativas que ellos tengan sobre el proceso de inclusión educativa influirán en la conducta que muestren frente a los compañeros incluidos. De esta forma, podrán ser un facilitador-o no-de la adaptación de los alumnos con discapacidad. Las actitudes negativas crean obstáculos reales en el desarrollo de un individuo y en el logro de su proyecto de vida. Son el principal obstáculo para lograr una plena participación de las personas con discapacidad en contexto educativos (Sandoval et al., 2019).

Las barreras sociales surgen en la interacción entre la persona con discapacidad y el contexto social sumado a restricciones que se imponen por falta de políticas, programas o servicios de apoyo. La interacción entre los alumnos se verá influenciada también por la propia personalidad de los estudiantes sin discapacidad. Asimismo, la desinformación puede ser un factor que limite la interacción por falta de conocimiento al comunicarse o al resolver situaciones nuevas que surjan por la propia discapacidad de la persona (Sachs & Scheeur, 2011). No se puede hablar de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva sin antes llevar a cabo una intervención a los pares sin discapacidad, donde se inicie una concientización sobre el valor de la inclusión y la diversidad humana. La teoría y práctica de la inclusión educativa indican que uno de los factores que más influye en el proceso de adaptación es la interacción entre los alumnos (Marconi & Salazar, 2017).

Al crear un ambiente favorable para el aprendizaje, se promoverá el desarrollo emocional de la persona con discapacidad cognitiva, ya que se sentirá escuchada, entendida y respetada; lo cual generará una mayor autoconfianza. El ejemplo que los

docentes, estudiantes regulares e institutos puedan darle a las personas con discapacidad con relación a la inclusión y valoración de la diversidad humana será la base para que sean en un futuro profesionales protagonistas del cambio e inclusión social. (Calvo, 2013).

2.4 Convivencia en inclusión educativa: percepciones, actitudes e interacción

El comportamiento de las personas y los cambios de conducta hacia quienes las rodean varían de acuerdo con sus cogniciones sociales, al desarrollo cognitivo y al nivel educativo (Castorina & Lenzi, 2000). El enfoque expuesto por ambos autores explica el desarrollo del comportamiento social, la comprensión de un tercero y las relaciones sociales. A partir de estos comportamientos se generan actitudes, las cuales determinan el compañerismo, amistad y relaciones que tienen los estudiantes en el aula. Cuando dichas actitudes están asociadas a adjetivos de distancia o menor aceptación, se generan prejuicios, estereotipos o falsas creencias, resultando en relaciones con menor interacción. Es por ello que los centros educativos deben favorecer actitudes, representaciones y percepciones en torno al aprendizaje y a las posibilidades de personas con discapacidad.

Albert Ellis y Debbie Joffe Ellis (2019) sostienen que las creencias en relación con uno mismo, a los demás y al funcionamiento del mundo condicionan la percepción de la realidad y de nuestra conducta. La percepción es un proceso cognitivo básico que implica recoger información, comprender e interpretar relaciones. Cumple la función de organizar la información que viene del entorno o del interior de uno mismo para darle sentido. El desarrollo de percepciones y actitudes debe construirse tanto en los alumnos como en los docentes, ya que tendrá relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el clima socioafectivo del aula. Las actitudes suponen una tendencia en una situación nueva o compleja, por lo que se debe reconocer su importancia al momento de intervenir en el aula; abarcando así niveles cognitivos y conductuales (Luque, 2011).

Considerando que la actitud es un resultado de la integración de lo cognitivo, afectivo y conductual, estará influenciada de acuerdo con la propia historia y desarrollo individual de la persona; asimismo, predispone a una clase de acciones ante un determinado tipo de situaciones sociales. Las condiciones y las características de la interacción con una persona con discapacidad son muy relevantes, ya que influyen en la

modificación, confirmación o invalidez de los estereotipos. La influencia que tiene la información y lo que se dice sobre las personas con discapacidad puede tener un impacto profundo, ya sea positivo o negativo. Por lo tanto, la formación de actitudes es una gran oportunidad para modificar, a través de una correcta interpretación y orientación de las instituciones, creencias erróneas o equivocadas sobre la inclusión educativa de una persona con discapacidad (Antonak & Livneh, 2000; Gento, 2003; Ledesma, 2013) .

Existen investigaciones que buscan evaluar las actitudes hacia la discapacidad en distintos agentes. Estas consideran diversas variables como experiencia con persona con discapacidad, antecedentes académicos, percepciones, sentimientos, disposición hacia la inclusión, y la necesidad de adaptación curricular. Choi y Lam (2001) indican que las actitudes hacia una persona con discapacidad están relacionadas con la experiencia y contacto directo. En otras palabras, la experiencia tiene un efecto positivo sobre las interacciones personales, disposición a ayudar y la formación de actitudes. Por otro lado, se ha demostrado que parte de las actitudes negativas a los estudiantes con discapacidad es que los estudiantes regulares creen que son muy diferentes a ellos. Además, la falta de experiencia y contacto directo genera una incertidumbre respecto al cómo interactuar con la persona con discapacidad (Fichten, 1988; Novo-Corti et al., 2011).

La falta de experiencia genera que los estudiantes sin discapacidad subestimen la adaptación a la comunidad educativa de un estudiante con discapacidad. Esto indica que de alguna manera demuestran una baja expectativa en las dinámicas donde deben relacionarse e interactuar. El contacto limitado acompañado de una imagen estereotipada puede ser el único referente al formar un concepto erróneo sobre el desempeño de una persona con discapacidad en una comunidad educativa (Barragán et al., 2018).

Las diferentes actitudes hacia las personas con discapacidad han sido estudiadas también en función a la edad. Upton y Harper (2002) realizaron una investigación con estudiantes universitarios, donde reportaron que medida que aumentaba la edad, aumentaba también las emociones y comportamientos positivos hacia las personas con discapacidad. Asimismo, los estudios demostraron que mientras más avanzado estaba un universitario en su carrera, sus actitudes serían más favorables hacia la inclusión.

Del planteamiento teórico formulado hasta el momento sobre la inclusión de personas con discapacidad en contextos educativos se deduce que es un proceso en el que

deben participar de manera activa una serie de agentes como la institución, los docentes, los alumnos regulares y los directivos. Las actitudes evidenciadas en la comunidad educativa serán la base para asumir responsabilidad y compromiso con los estudiantes con discapacidad. Se requiere una internalización del aporte y riqueza que significa la diversidad humana para el desarrollo integral de una persona y su participación en una sociedad inclusiva.

2.5 Inclusión social vs. exclusión social

El contacto entre personas con y sin discapacidad que genera la inclusión educativa va a modificar actitudes no favorables para facilitar la inclusión social de personas con discapacidad. Se busca promover cambios actitudinales a largo plazo en la sociedad por medio de la promoción de la inclusión desde un aula académica (Ainscow & Miles, 2008).

Koster et al., (2009) propone una definición de la inclusión social dentro del contexto educativo que abarca cuatro componentes. El primer componente es la presencia de contacto e interacción positivos entre los estudiantes con y sin discapacidad, es decir, realizar actividades y tareas trabajando de manera conjunta. El aislamiento social sería un indicador de una interacción negativa. El segundo componente es el de la aceptación por parte de los compañeros sin discapacidad, el cual hace referencia a la presencia de conductas de apoyo hacia los alumnos del programa de inclusión educativa. El rechazo social sería una evidencia de que el alumno no está siendo aceptado por parte de sus pares. El tercer componente es el de la relación amical, debe haber una relación de amistad recíproca entre los estudiantes con y sin discapacidad. Finalmente, sostiene que el estudiante con discapacidad debe sentirse aceptado por parte de sus compañeros y desarrollar un autoconcepto positivo (Koster et al., 2009). La definición expuesta presenta tres componentes basados en la percepción de los estudiantes sin discapacidad y uno basado en la percepción de los alumnos del programa de inclusión educativa, lo cual permite un panorama completo de la inclusión -o no- de estudiantes.

La inclusión social también ha sido aclarada mediante la definición de la exclusión social. Cohen (2015) sostiene que la exclusión ocurre cuando, en este caso, las personas con discapacidad son aparentemente involucradas en las actividades sociales. Es probable que durante su vida hayan estado integradas a un contexto social específico; no obstante, son percibidas de manera distinta al resto. Ello genera que no logren un sentimiento de

pertenencia y estén inmersas en una inclusión incompleta/exclusión incompleta. Asimismo, Geddes y Bennington (2001) afirman que la exclusión social hace referencia a la privación de acceso a bienes materiales, servicios de salud y educación. Hacen referencia a tres dimensiones en la exclusión: dimensión funcional: capacidad de integrarse a un sistema; dimensión social: la incorporación a distintos grupos sociales; y la cultural: integración a la sociedad con pautas de comportamiento consideradas como aceptadas. Grutter et al. (2017) realizaron una investigación para determinar si jóvenes sin discapacidad desarrollarían mayores actitudes positivas hacia la inclusión de personas con discapacidad si mantenían una relación amical cercana y expresaban emociones displacenteras hacia la exclusión social. Sus estudios demostraron que una relación amical cercana con una persona con discapacidad no era suficiente para mostrar una actitud positiva hacia la inclusión de personas con discapacidad en actividades sociales, como por ejemplo, una reunión de cumpleaños.

Si el concepto de educación modifica sus términos de segregación o integración por el de inclusión, podrá contribuir con el cambio de mentalidad sobre la educación de personas con discapacidad para crear una sociedad inclusiva en todo sentido. Para combatir la exclusión es necesario recibir, reconocer y aceptar la diversidad humana en la sociedad. Esto puede alcanzarse mediante una interacción diaria que permita a los individuos conocer las características personales de cada uno.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Describir la percepción de los estudiantes regulares hacia la inclusión educativa técnico superior de personas con discapacidad cognitiva.

3.2 Objetivos específicos

Describir las percepciones de los estudiantes regulares sobre las personas con discapacidad cognitiva en el proceso de inclusión educativa técnico superior.

Describir las interacciones de los miembros de la comunidad educativa con las personas con discapacidad cognitiva, desde la percepción de los estudiantes regulares

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

Este estudio aborda a través del método cualitativo la percepción de los estudiantes regulares ante la inclusión de personas con discapacidad cognitiva en una institución técnica superior. Dicho método tiene como objetivo explorar los fenómenos para comprender cómo es que los participantes los experimentan y perciben. Asimismo, se pretende profundizar en los significados e interpretaciones que la población estudiada tiene sobre el fenómeno (Creswell et al., 2007; Taylor & Bogdan, 1986).

Tiene un alcance exploratorio y descriptivo, Fidias (2012) señala que el alcance exploratorio busca profundizar un fenómeno no muy conocido, para así ahondar aspectos sobre una problemática poco estudiada. Con relación al alcance descriptivo, se busca especificar contextos, situaciones y sucesos para así detallar cómo se manifiestan y poder entender de manera precisa la percepción de la población estudiada (Howitt & Cramer, 2011). Asimismo, Mendieta-Izquierdo (2015) sostiene que el estudio es descriptivo ya que pretende identificar cómo la presencia de estudiantes con discapacidad cognitiva en el aula genera algún cambio de perspectiva en los estudiantes regulares. Además, hallar significados y situaciones comunes que exprese la población estudiada (Morgan, 2013).

El diseño utilizado es el fenomenológico, ya que se explora y se describe el significado que le da la población estudiada a un fenómeno en particular; asimismo, se profundiza en las experiencias de cada uno para entender un aproximado del sentido común de este evento. Específicamente, el estudio ahonda en la percepción que tienen los estudiantes regulares sobre la experiencia de compartir el aula con estudiantes con discapacidad cognitiva (Mendieta-Izquierdo, 2015).

4.2 Participantes

Los participantes fueron estudiantes de un instituto técnico superior que cuenta con un programa de inclusión educativa para personas con discapacidad cognitiva. Los estudiantes regulares eran de ambos sexos, tenían entre 18 y 27 años, y residen en Lima

Metropolitana. Cabe mencionar que al momento de la entrevista ya había transcurrido 5 meses académicos en los que estudiantes con y sin discapacidad habían compartido el aula.

El número de participantes fue de 12 personas (Tabla 4.1), que fue definido por el principio de saturación de categorías, dicho principio sostiene que el análisis se dará por terminado en cuanto la información obtenida se convierta redundante; y además, los nuevos datos aporten únicamente confirmando lo que se ha ido analizando y no proporcionen nueva información (Howitt & Cramer, 2011).

Inicialmente el método de selección de participantes consistió en participantes voluntarios, o “autoseleccionados”. Se realizó una convocatoria para incluir a todos los estudiantes regulares que hayan compartido aula con un estudiante con discapacidad cognitiva en un instituto técnico superior de Lima Metropolitana. Los participantes respondieron de manera libre ante la convocatoria para formar parte del estudio. Con el objetivo de aumentar el tamaño de la muestra, en un segundo momento se seleccionó a través del método “bola de nieve”, ya que a los entrevistados se les pidió el contacto de estudiantes regulares que podrían tener interés en participar de la investigación (Mendieta-Izquierdo, 2015).

Tabla 4.1

Datos de los informantes

Seudónimo	Edad	Familiar o amigo cercano con discapacidad	Experiencia de educación inclusiva previa a la actual
Ema	21	No	No
Cat	19	Sí	Sí
Dani	18	No	No
Ostos	23	No	No
Fer	22	No	No
Alex	20	No	No
Ángel	20	No	No
Liz	18	No	Sí
Stef	21	Sí	No
Tony	18	No	No
Jo	18	No	Sí
Riki	18	No	No

4.3 Técnicas de recolección de datos

Como instrumento para recolectar datos se utilizó la entrevista a profundidad. Katayama (2014) la define como una interacción directa, dialógica y personal entre el investigador y el sujeto estudiado. Se busca una expresión tallada de sus motivaciones y percepciones sobre un tema en específico.

Se presentó una guía general que centró la conversación en el tema; sin embargo, esta guía no fue estandarizada. Las preguntas y el orden de estas se adecuaron a cada participante, fueron abiertas y no promovieron algún punto de vista, debido a que lo que se buscó fue obtener perspectivas y significados desde el propio lenguaje del entrevistado (Katayama, 2014).

Para el presente estudio, se utilizó la entrevista semiestructurada a profundidad, por lo que se elaboró una guía de 15 preguntas que se abordarían en distinto orden precisando conceptos y detalles de la información. Se llevó a cabo la entrevista a partir de 15 preguntas relacionadas a la percepción sobre compartir espacios académicos con personas con discapacidad cognitiva. Esta tuvo una duración aproximada de 50 minutos y se llevó a cabo dentro de un aula del instituto, estando presentes únicamente la entrevistadora y el entrevistado.

Para garantizar el rigor metodológico durante el proceso se establecieron marcos concretos y sistemáticos sobre la recolección de datos. Se realizó una entrevista piloto previa a la recolección de datos. La persona entrevistada presentaba características similares a las de la muestra, de esa manera se identificó que las preguntas planteadas en la guía permitían comprender las percepciones de los participantes. La entrevista piloto permitió realizar ajustes a la guía con relación al vocabulario usado y a la precisión de las preguntas. Además, esta guía de preguntas estuvo acompañada de una ficha de datos personales (ver apéndice 1) que permitió conocer los datos sociodemográficos de los participantes.

Se aplicó el método de validación “juicios de expertos” para poder determinar la validez de la información que se obtendría de la guía de preguntas (Escobar & Cuervo, 2008). El instrumento fue revisado por dos psicólogas especialistas en inclusión educativa y una docente de educación especial, ya que este procedimiento requiere la opinión de profesionales reconocidos por otros como “expertos calificados” en el medio.

Para poder seleccionar a las profesionales que forman parte del Juicio de Expertos, se tomaron en cuenta criterios de selección expuestos por Skjong y Wentworht (2001):

- Trayectoria del profesional con relación a sus grados, investigaciones, publicaciones, premios, entre otros.
- La reputación que tiene el profesional.
- La motivación y disponibilidad de horarios para formar parte del proceso.
- La imparcialidad por parte del profesional.

Al revisar la guía de preguntas (ver apéndice 2), los profesionales expresaron la necesidad de utilizar términos más sencillos al entrevistar a los estudiantes. De esta forma, se evitaron sesgos por desconocimiento. Se obtuvieron sugerencias, aportes y valoraciones a la entrevista.

4.4 Procedimiento de recolección de información

Para comenzar, se solicitó una reunión con la coordinadora académica del instituto, en la que se explicaron los lineamientos de la investigación para poder entrevistar a los alumnos en sus instalaciones. Asimismo, en la reunión se solicitó información sobre el programa de inclusión educativa. Una vez que el permiso fue aprobado, se solicitó al instituto un listado del aula donde habían participado jóvenes con trastorno en el desarrollo cognitivo. Este listado incluía datos de los posibles participantes que cumplieran el requisito para participar de la investigación.

Una vez obtenidos los datos, se realizó el contacto con los posibles participantes, quienes expresaron su interés por compartir sus percepciones relacionadas al convivir en el aula de estudios con un alumno con discapacidad cognitiva. Se explicó brevemente a los participantes qué es lo que se buscaba con la investigación; asimismo, se les dio información sobre su rol en la entrevista. Luego se acordó un día y hora para la entrevista.

El momento de la entrevista se inició con la lectura y firma del Consentimiento Informado. Además, se les solicitó autorización para que la entrevista pueda ser grabada y no se perdieran datos importantes para el análisis de información. Finalmente, se procedió a realizar individualmente la entrevista semi- estructurada, dentro de un aula, con una duración aproximada de 50 minutos.

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación nacen de doce entrevistas realizadas a alumnos entre los 18 y 23 años, quienes asisten a un instituto de educación técnico-superior de Lima Metropolitana. Se usó un conjunto de métodos y procedimiento de análisis de documentos que ponen énfasis en el sentido del texto, llamado análisis de contenido. En dicho análisis de contenido se utilizó de la lectura como instrumento para recoger información, la cual se realizó de manera sistemática, objetiva y válida.

En primer lugar, se realizaron las transcripciones de las entrevistas individuales a los participantes haciendo uso de las grabaciones. Se leyeron y analizaron cuidadosamente las entrevistas para realizar un esquema de categorías para las respuestas de cada entrevistado. Dicho esquema contiene las categorizaciones y subcategorizaciones de la información recabada; asimismo, incluye también extractos de las entrevistas (Vallés, 2003).

Más adelante, se buscaron semejanzas en la información analizada y se determinaron relaciones entre las categorías y los temas abordados (Denzin & Lincoln, 2015). Para llevar a cabo una metódica clasificación, se consideraron las tres etapas mencionadas por Pasek (2006): se seleccionaron características entorno a un elemento en común, se determinó una denominación para las características, y finalmente se analizaron las afirmaciones u opiniones alrededor del concepto para evaluar si se presentaba algún nexo o encadenamiento. Para terminar, se interpretaron los datos y resultados que se consiguieron.

Dicho proceso de construcción tuvo como producto las categorías de “percepciones sobre las personas con discapacidad cognitiva”, “interacción entre estudiantes regulares y estudiantes con discapacidad cognitiva”, “percepción hacia otros agentes del proceso de inclusión” y “percepción sobre la inclusión educativa”. A continuación, se detalla cada categoría y subcategoría que parten de las opiniones de cada uno de los participantes.

Categoría 1: Percepciones sobre las personas con discapacidad cognitiva

Durante el análisis de las entrevistas, se consideró relevante hacer una diferenciación entre las percepciones que tenían los alumnos regulares sobre las personas con discapacidad cognitiva antes y después del semestre con los alumnos del programa de inclusión educativa. Para este caso, surgieron las siguientes dos subcategorías: percepciones previas al acercamiento y percepciones actuales.

Subcategoría 1.1: Percepciones previas al acercamiento

Los participantes consideran que tuvieron temores e inseguridades el primer día de clases cuando fueron informados sobre el programa de inclusión educativa. Estas podrían estar asociadas a los significados sobre discapacidad y a las experiencias previas que cada uno de ellos pudo haber vivido. Los conceptos y significados que las personas generan en torno a la discapacidad cognitiva son el resultado de los contextos sociales por los que han atravesado (Verdugo, 2011).

"bueno, cuando no les conocía, o sea, como que, si así me daba pena y todo, quería acercarme, pero, o sea, no me atrevía y era algo como medio incómodo porque son personas, ¿si? deberíamos interactuar normal, no debería haber por qué ese temor ni nada" (Tony).

"no sé, a la gente que tiene problema de Down, cuando yo estoy cerca de ellos, me siento un poco incómodo...por lo que hablan, por cómo se comportan, o son muy cariñosos, así" (Ángel).

Las citas de los participantes hacen referencia a una percepción común sobre la educación de personas con discapacidad, la cual está relacionada al modelo de educación especial (Arnaiz, 2003). Los entrevistados no habían concebido la idea de personas con y sin discapacidad estudiando de manera conjunta, lo cual nos llevaría a un punto de vista segregador y reduccionista que no sería favorable para la interacción.

Asimismo, se evidencia una exclusión social implícita, entendida no como un estado, sino como un proceso que afecta de manera distinta a cada persona según sus individualidades. La exclusión se percibe en tres dimensiones: funcional, social y cultural (Geddes & Bennington, 2001). La primera dimensión es referida a la dificultad para integrarse a un sistema. Los entrevistados no incluyen a las personas con discapacidad

como parte del funcionamiento de una institución de educación técnica superior, proponen un sistema segregador donde las personas con discapacidad sean parte de instituciones especiales.

"yo pensé que no podían estudiar en institutos superiores, por sus problemas que tienen con la gente..." (Ángel)

"sí me imaginaba que podían hacerlo. Pero como te digo, en una institución especial donde puedan enseñarles mejor. Donde puedan enseñarles profesionales que sepan de este tema" (Alex)

La segunda dimensión, referida al aspecto social, incorpora al individuo a distintos grupos sociales, en este caso, con sus compañeros de aula. Una de las necesidades psicológicas básicas de una persona es la de pertenencia, es decir, la necesidad de amistad y relaciones afectivas en general, incluyendo la sensación general de comunidad. Esta necesidad se exhibe en la vida cotidiana, abarcando también una elección de carrera para el futuro como lo hicieron los estudiantes con discapacidad al ingresar al instituto (Boeree, 2006; Deci & Ryan, 2017).

"yo no me burlaba, nada, sino yo lo veía como una persona normal. Pero si lo lograba conocer, era porque me hablaban a mí, porque si no lo conozco, pues no es lo mismo pues, si no lo conozco...o sea cuando estaba cerca de ellos, como dije, me sentía incómodo y me apartaba de esas personas" (Fer)

La tercera dimensión afectada es la del tipo cultural, la cual permite que una persona logre integrarse a las diversas pautas de comportamiento que se perciben como aceptables en una comunidad. Algunas de las conductas que presentaron los estudiantes con discapacidad, como el tono de voz, las preguntas que hacían y la aproximación física, llamaron la atención de los estudiantes regulares porque no son pautas de comportamiento que ellos consideran como comunes o aceptables.

"yo pensé así, o sea como que más conservadores, o algo así, y solo que paraban en su grupo, con sus compañeros de su centro" (Dani)

Las dimensiones descritas evidencian inicialmente una alteración en dos de los cuatro componentes que definen la inclusión social según Koster et al., (2009). En primer lugar, no se demuestran conductas de apoyo por parte de los estudiantes regulares, lo que

llevaría a concluir que no hay aún una aceptación de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, las verbalizaciones refieren que no existe una relación de amistad recíproca. Sin embargo, eso podría deberse a que cuando se conversó con ellos sobre las percepciones que tenían sobre las personas con discapacidad se les pidió que describan todos los pensamientos que tenían antes de iniciar el curso en el instituto, por lo que no habrían podido aún forjar una relación de amistad. El tercer componente hace referencia al contacto e interacción entre los estudiantes. Si bien describen que hubo interacción desde el primer día, esta se debía a la naturaleza del curso que llevaban, el cual exigía trabajos grupales desde un primer momento. Posteriormente se analizarán con mayor profundidad la interacción desde distintos puntos de vista. El cuarto componente describe el sentimiento de aceptación que debe tener el estudiante con discapacidad; no obstante, no se abarcó el punto de vista de dicho grupo en la presente investigación. Más adelante se volverán a analizar los cuatro componentes.

Si bien la mayoría de los participantes expresaron la exclusión descrita anteriormente, hubo cuatro participantes, quienes, al haber tenido una experiencia previa familiar u amical, tuvieron un punto de vista distinto:

"son normales, siempre los vi normales...porque yo sentía, un ejemplo, si yo no quiero, si no me gustaría de que, me mirarán de una manera...no lo voy a mirar de esa manera, me disgustaría mucho de que me miraran" (Cat).

"Sí, diría que mi tío me ayudó demasiado, a entenderlos... sí, a tener demasiada paciencia, si ellos comenten un error no gritarles o no amargarme con ellos y buscar soluciones" (Stef)

Las experiencias mencionadas por los participantes permitieron la naturalización de la convivencia e interacción con personas con discapacidad, lo cual se ve evidenciado en sus verbalizaciones. Además de normalizar la situación, contribuyó al desarrollo de capacidades como la paciencia, que como menciona Stef, fue de ayuda al momento de iniciar el semestre con compañeros con discapacidad cognitiva. Hay una clara diferencia en la percepción de estos dos grupos de participantes, la cual influyó en la interacción que tuvieron y en la adaptación ante una situación académica nueva. Como indican Choi y Lam (2001), la previa relación directa con una persona con discapacidad generó que las actitudes hacia ellos sean positivas, además de mostrar disposición de ayuda ante los

desafíos encontrados.

Subcategoría 1.2: Percepciones actuales

Romper las barreras físicas, sociales y actitudinales que existen en torno a la discapacidad es una tarea pendiente en la sociedad que solo se logrará valorando la diversidad humana y transformando los significados en torno a la discapacidad por medio de una convivencia natural (Verdugo, 2011). Los participantes demostraron una transformación en sus percepciones tras haber compartido con compañeros con discapacidad cognitiva el primer semestre del año.

"... no son nada fuera de lo común...podemos ser amigos, podemos interactuar, podemos jugar y normal, como dos amigos cualquiera, ¿no? No es cuestión de ver si tienen alguna enfermedad o no. Ellos son personas normales y tienen que llevarse bien, normal" (Tony)

"ahora que ya trato con uno de ellos, siento que...son mejores... que puedes hablarles normal, común y también te pueden apoyar, claro que, a su forma de ellos, pero te pueden apoyar". (Dani)

Las verbalizaciones de los participantes coinciden con los estudios de Verdugo (2011), ya que las restricciones impuestas a las personas con discapacidad cognitiva que se percibieron en la sub categoría "percepciones previas al acercamiento" habrían sido producto de percepciones comunes sobre las personas con discapacidad, mas no basadas en conocimientos teóricos o experiencias vividas. Si bien sus afirmaciones evidencian cierta naturalización de la situación, los estudiantes entrevistados se mostraron conscientes ante las características que los diferenciaban de ellos. Al momento de trabajar en grupo habían ciertas tareas que evitaban darles a los estudiantes con discapacidad porque las consideraban peligrosas para ellos, ya sea trabajos con cuchillos o agua hervida.

Las opiniones de los participantes concuerdan con los hallazgos del estudio de Molina y Valenciano (2010), quienes indican que se facilita la modificación de percepciones y actitudes mediante el contacto con personas con discapacidad. Si bien las respuestas de Ángela y Tony demuestran este cambio de percepciones, es necesario mantener contacto y relación con personas con discapacidad para poder adquirir

significados integrales en torno a la discapacidad. Así como la experiencia generó este cambio de percepciones, el dejar de estar en contacto con personas con discapacidad puede generar que los participantes vuelvan a la incertidumbre de cómo interactuar con una persona con discapacidad cuando se encuentren nuevamente frente a una (García & Hernández, 2011).

"sí, que son igual que nosotros aunque solamente tienen dificultades para aprender, pero que son iguales que nosotros. Que quieren aprender, que también sueñan, que quieren hacer cosas" (Alex).

Los resultados de la investigación de Hernández y Baños (2012) señalan de igual manera un cambio significativo en las percepciones y actitudes de alumnos regulares tras haber compartido espacios y experiencias con alumnos con discapacidad. Alex, luego del semestre académico con compañeros del programa de inclusión educativa, expresa su percepción sobre la naturalización de la discapacidad y la posibilidad de la convivencia en el ambiente educativo, lo cual se debe a la interacción que tuvo con sus compañeros durante los trabajos en grupo. Se podría considerar que los trabajos en grupo son una obligación impuesta por el docente que se cumple con un sentido académico; sin embargo, la socialización de los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad fue más allá de la cercanía física durante el trabajo. Se percibió disposición de ayuda por parte de los estudiantes regulares al trabajar de manera conjunta, y por parte de los jefes de cada grupo de trabajo al asignar tareas según la capacidad de cada estudiante.

Categoría 2: Interacción entre estudiantes regulares y estudiantes con discapacidad cognitiva

Durante las entrevistas, los participantes comentaron sobre distintos momentos de interacción entre ellos y los estudiantes del programa de inclusión educativa técnico superior. Esta categoría está descrita en función a la interacción al inicio del semestre, la interacción actual y la interacción fuera del aula.

Subcategoría 2.1: Interacción al inicio del semestre

Los participantes comentaron las dificultades que hallaron para relacionarse con los estudiantes con discapacidad al inicio del semestre, esto relacionado a dos principales

factores. En primer lugar, se evidenció desconocimiento por parte de los entrevistados sobre el programa de inclusión educativa. Varios de ellos mencionaron que no les habían informado que un grupo nuevo de alumnos con discapacidad se uniría a las clases prácticas y a las clases de demostración. El instituto debió llevar a cabo una inducción para explicar los objetivos y beneficios de la inclusión educativa, mencionando ejemplos de otros institutos donde el programa ya había sido ejecutado.

En segundo lugar, se evidencia desconocimiento sobre la discapacidad en sí, ya que algunos de los participantes utilizaron términos como “enfermedad” al referirse a la discapacidad cognitiva. Asimismo, no tenían conocimiento sobre las capacidades, tanto sociales como intelectuales, que podría llegar a desarrollar una persona con trastorno en el desarrollo cognitivo. Este factor podría haber sido resuelto, al igual que el anterior, mediante una inducción organizada por el instituto.

Esta falta de información sobre el programa de inclusión educativa y la discapacidad cognitiva influye negativamente en la socialización entre los participantes, especialmente sobre aquellos que nunca habían estado frente a una persona con discapacidad.

"pensaba de que va a ser difícil algo de comunicarnos entre nosotros, muy difícil...pensaba de que, no sé, o sea es que no sabía qué enfermedad tenían ellos...los primeros días no me acercaba porque ellos estaban como que, todos estamos acá, todos acá reunidos, y ellos como que estaban un poquito más allá en la esquina, ahí, con su supervisora."(Fer)

Los primeros contactos fueron importantes para facilitar el proceso de interacción a partir de la convivencia. La interacción requerida por los trabajos grupales generó información relacionada a espacios de comunicación, conciencia de pertenecer al grupo y aceptación por los miembros. De esa manera, el trabajo grupal fue una estrategia no solo de aprendizaje sino también de desarrollo de habilidades que permitió normalizar la interacción con estudiantes con discapacidad. Los participantes expresaron las formas como trataban de ayudarlos los primeros días de clases, la mayoría no había tenido previa experiencia con personas con discapacidad, por lo que la interacción en clase era algo totalmente nuevo, y en algunos casos, complicado. Esto se debía, como se mencionó anteriormente, a falta de información sobre las habilidades sociales y académicas de las personas con discapacidad. Esto era una limitación inclusive al momento de comunicarse,

ya que los estudiantes regulares no estaban seguros del nivel de vocabulario que podían usar para lograr que sus compañeros del programa de inclusión puedan comprenderlos.

Las percepciones sobre los primeros contactos sirvieron de guía para describir el proceso de inclusión, ya que el simple hecho de que las personas con discapacidad estén dentro del ambiente educativo regular y se normalice la situación, no garantiza la participación total de los estudiantes (Vignes et al., 2009).

"básicamente yo le decía lo que tenía que hacer y sí lo hacía, pero lo malo es que a veces estábamos con presión, a veces no le decíamos qué hacer y solamente se quedaba ahí y ya pues. Nada más.." (Alex)

"una vez le dije una cosa y no me entendía y ahí era como que... ¿cómo hago para decirle? Me quedaba pensando en qué hacer yo para que... me entienda" (Ema)

Los estudiantes afirmaron haber tenido disposición para ayudar a que los alumnos del programa de inclusión puedan adaptarse al modelo de la clase práctica y logren seguir las indicaciones. De acuerdo con Verdugo (1995), lo que se busca con la inclusión es transformar las actitudes sociales y profesionales hacia la población de personas con discapacidad.

Nuevamente, las respuestas de los estudiantes que habían tenido una experiencia previa con personas con discapacidad fueron distintas.

"le mandaba a cortar y no podía cortar muy bien. No podía cortar, así que dejé de mandarle porque sabía que no iba a poder. Porque casi se corta, también, la mano. Después no más le mandaba a batir el huevo, esas cositas simples, eso no más le mandaba...o sea, a hacer...después que tuve esa experiencia con mi colegio, yo normal, sabía que podían venir algunos, pero sería difícil que se mantuvieran, yo creo que porque tuvieran discapacidad." (Liz)

Si bien demostraron una naturalización con relación a la inclusión social, la experiencia previa le permitió a Liz concluir que no sería fácil la adaptación de los estudiantes. Dicha conclusión es producto de la experiencia que percibió Liz en su colegio con el estudiante con discapacidad; sin embargo, esta no fue obstáculo para que la participante interactuara de forma regular con sus compañeros con discapacidad. Ello demuestra que las experiencias previas con estudiantes con discapacidad, si bien influyen

en las percepciones y actitudes, no son definitivas. Liz ha podido recordar su experiencia y decidir no hacer el esfuerzo por incluir en el grupo a su compañero con discapacidad; no obstante, se adaptó a la situación y le solicitaba al estudiante con discapacidad objetivos que coincidían con sus habilidades y capacidades.

Subcategoría 2.2: Interacción actual

Con respecto a la interacción actual, los participantes demostraron cambios en la relación con los estudiantes con discapacidad. Para algunos de los compañeros este cambio se debía a la cercanía que se había generado; sin embargo, otro grupo expresó que aún no lograba tenerles esa “confianza” que ya se había ganado con otros compañeros regulares. La mayoría de los participantes utilizaron el término confianza para referirse a la relación amical cercana entre compañeros

"Así, como vio que yo, o sea, sí le tomaba en cuenta, que le preguntaba cosas: pero tú qué opinas de este tema, pero esta tarea lo podemos hacer así, a ver tú ¿cómo lo puedes hacer le preguntaba, les trataba, y se pegó a mí también... ya en clase, me hablaba, ya, le hacía una broma o algo y aquí en cocina igual estábamos ahí. Siempre nos pregunta, estoy para enseñarle. No sé todo, pero a lo que yo sepa, estoy para enseñarle." (Tony)

"ahora es normal, si me preguntan algo, claro que respondo, ahora ya sé tratarlos, cómo explicarles las cosas."(Dani)

"de hecho yo algún día espero tener más confianza para que me pueda decir que es lo que le pasa ¿no? Para saber mejor y si... si en algo podemos ayudar, pues ayudarnos." (Ostos).

Se evidencia que la mayoría de los encuestados no se regían por prejuicios ni estereotipos con relación a las personas con discapacidad. Sin embargo, a la hora de interactuar, no sobresalían aspectos como la naturalización e inclusión social: no se hallaba aún en todos los jóvenes esa naturalidad con la que conversaban con los estudiantes sin discapacidad. Se presenta nuevamente una diferencia entre dos grupos, ya que ello no ocurría con las personas que habían tenido una previa experiencia con personas con discapacidad y habían mantenido contacto con ellas durante un período de tiempo (García & Hernández, 2011).

"tenemos que tener paciencia con ellos para un poco, para hablar con ellos, un poco para que expliques las cositas porque no entienden bien, eso sí que sería la experiencia con...porque algunos no entienden muy bien las cosas y tienes que volver a explicarlo, volver a explicarlo...para que ya, lo hagan bien, ¿no?" Lisa

Si bien las ideas de igualdad en este grupo de estudiantes están presentes, estas tienen que ser canalizadas hacia una interacción positiva por parte de profesionales involucrados en el proceso educativo. Es una tarea interdisciplinaria, toda la comunidad educativa debe estar presente durante el proceso del programa de inclusión para poder atender a necesidades como esta. El incluir socialmente a un compañero con discapacidad no es una tarea únicamente del estudiante regular, es evidente que se necesita cierta orientación, sobre todo si el primer contacto directo con una persona con discapacidad ha sido ya en la juventud y no en la niñez. Si se evidencia una falta de orientación, esas ideas y percepciones positivas en los estudiantes regulares podrían ser reemplazadas por otras actitudes sociales desfavorables que sobresalen en el contexto social actual (Calvo, 2013).

Subcategoría 2.3: Interacción fuera del aula

La dinámica de las clases grupales y los trabajos asignados por el profesor y los jefes de grupo, en cierta medida forzaron una interacción. Esta subcategoría nace al explorar si los estudiantes interactuaban entre ellos una vez finalizada la jornada académica.

"yo no tengo interacción fuera del Instituto, porque la verdad yo salgo y me voy, y ellos salen con su acompañante y se van, y como que no tenemos un dialogo como que nos quedamos y hablamos, así..." (Dani)

"normal, un saludo, me saludo yo le saludo, nos quedamos charlando un rato y de ahí, normal...es que yo no involucro mis amigos del instituto, fuera del instituto...Pero si hemos tenido la intención como que, de salir, encontrarnos y salir a comer, así... no se ha llegado a concretar. " (Stefan)

No se halló interacción fuera del aula en la mayoría de los participantes. Cuando se les preguntó por la posibilidad de realizar alguna actividad extracurricular con los alumnos con discapacidad cognitiva, lo aceptaron con normalidad; sin embargo, no se evidencia iniciativa para llevarla a cabo. Cabe mencionar que los participantes expresaron tener muy poca interacción fuera del aula haciendo referencia a todo el grupo de

estudiantes, lo cual puede deberse a que muchos de ellos tienen responsabilidades laborales. Los encuentros sociales se daban principalmente a la salida del instituto mientras esperaban el transporte público, y no eran frecuentes los días en los que los estudiantes con discapacidad eran incluidos en estas conversaciones.

"yo ni con mis compañeros del aula salgo, lo máximo que he hecho fue jugar videojuegos con uno de ellos, y es con el único que juego prácticamente del salón." (Cat)

Las respuestas de los estudiantes regulares permiten observar un compromiso por ayudar dentro del ámbito académico, más no fuera de él. Esta actitud puede estar respondiendo a tres causas: a) un vínculo con todos los compañeros, regulares o con discapacidad, restringido al horario académico; b) la falta de tiempo por responsabilidades laborales que indicaron la mayoría de estudiantes presentan al concluir las clases en el instituto; c) con respecto a los estudiantes con discapacidad, es posible que los estudiantes creen que su responsabilidad por ayudar fuera de clase no sea necesaria porque consideren que aquello le compete a autoridades escolares u otros profesionales. Este último punto se señala en el trabajo de Novo-Corti et al. (2011).

Categoría 3: Percepción hacia otros agentes del proceso de inclusión

En las entrevistas realizadas, los participantes expresaron también sus percepciones sobre la inclusión y el significado de esta en los otros agentes relacionados al programa de inclusión educativa. Nacen así las sub categorías: profesor del curso, otros compañeros regulares, profesor de apoyo e instituto.

Subcategoría 3.1: Percepción hacia el profesor del curso

Se hallaron ciertas contradicciones en la narración por parte de los entrevistados, ya que referían que no había un trato diferenciado por parte del profesor del curso hacia los estudiantes con discapacidad; sin embargo, expresaban también que el profesor los trataba con mayor tolerancia y paciencia. Los entrevistados explicaron que, en el área de la cocina, lo esperado es que el chef, ya sea jefe o profesor, se comunique con los estudiantes o colaboradores con un tono de voz bastante alto y hasta agresivo. A diferencia de ellos, el profesor se comunicaba con los estudiantes del programa de inclusión de manera calmada, con un tono de voz más bajo y repitiendo las indicaciones si ellos se lo pedían.

"trata a todos por igual, solamente que a ellos es un poco más tolerante que con nosotros, obviamente que con nosotros deben ser más estrictos, pero con ellos es más tolerante."(Ema).

"es mejor, es como igual... o sea nos trata igual como para todos, claro que como que a veces eh... al explicar también explican un poco lento ¿no? Para que todos entiendan, y también ellos. Lleguen a... para que entiendan la clase..." (Dani)

Desde el punto de vista de los entrevistados, los profesores del instituto respondieron de la manera correcta ante las características de los alumnos con discapacidad, ya que se adaptaron al tipo de comunicación que ellos requerían para comprender las indicaciones en clase y realizar el trabajo de manera correcta. Un profesor debe estar preparado para enseñar en diferentes contextos de aprendizaje, exista o no inclusión educativa de personas con discapacidad, las necesidades y formas de aprendizaje serán distintas para cada alumno (Infante, 2010).

"no siento que sea injusto porque es comprensible, pues ¿no? Yo no lo siento injusto, la verdad. No lo veo raro, ni tampoco... porque yo creo que en su lugar de los profesores haría lo mismo, yo haría lo mismo..."(Ostos)

Según las verbalizaciones de los participantes, esta mayor tolerancia y paciencia por parte del profesor fue aplicada a los alumnos del programa de inclusión, mas no al resto de estudiantes. Cuando se habla de necesidades de aprendizaje no se hace referencia únicamente a dos grupos: con y sin discapacidad. Existen alumnos que, sin presentar algún diagnóstico o sin haber estado en una escuela diferenciada, requieren de una metodología distinta para lograr un óptimo aprendizaje (Infante, 2010).

Subcategoría 3.2: Percepción hacia otros compañeros regulares

La categoría “percepción hacia otros compañeros regulares” surge debido a las contradicciones halladas en los participantes. Esto se evidencia al contrastar esta subcategoría con la subcategoría “percepciones actuales”. Hubo participantes que expresaron que ciertos estudiantes regulares no eran tolerantes con los estudiantes con discapacidad cognitiva; no obstante, ninguno de los entrevistados expresó haber sido intolerante con sus compañeros con discapacidad. Esto podría deberse a dos factores, uno vinculado a la capacidad de tomar conciencia de su propio comportamiento (a) y otro

factor relacionado a un sesgo de recolección de información (b): a) los estudiantes no tuvieron la capacidad de reconocer cuando perdían la paciencia al interactuar con los estudiantes con discapacidad; b) deseabilidad social: tratar de dar una imagen positiva de sí mismos a la entrevistadora, una búsqueda de aprobación social para establecer relaciones sociales armoniosas, lo cual promueve su alta autoestima y un sentido de competencia (Fleming & Zizzo, 2011).

"Yo sé que... yo soy consciente de que hay algunos en el salón, que han estado en los grupos con ellos, es como que, o sea se han... como podría decir, se han un puesto un poco tercos ¿no? – "oye porque no entienden" – yo sé porque he visto la cara que ponen ellos al momento de estar en los grupos y si malogro algo o se le pasó algo, yo veo las caras que ponen..." (Ema)

"los tratan bien, ¿si?, pero yo a veces veo, o sea, los pueden tratar bien pero al momento de tratarles bien, yo soy bien minucioso y veo sus gestos o qué cara hacen cuando les mandan a hacer algo...y eso me da mucho cólera, de verdad, porque, o sea no, las cosas no deberían ser así." (Tony)

Ema y Tony, expresaron que algunos de los estudiantes usaban un lenguaje verbal distinto al lenguaje corporal, ya que los gestos revelaban demostrar cierto fastidio por tener que explicarle algo nuevamente a alguno de los compañeros con discapacidad. Esto puede deberse a que sentían cierto compromiso de brindar apoyo a los alumnos del programa de inclusión por estar en su mismo instituto o en su mismo grupo de trabajo; sin embargo, las contradicciones halladas demuestran que no es un acto que a todos les nacería de manera auténtica. Es claro que los alumnos que presentaban este lenguaje no verbal asumían que los alumnos con discapacidad no se darían cuenta del fastidio que habían generado, probablemente por su misma discapacidad. Vignes et al. (2009) hallaron también contradicciones en una muestra estudiada. Sostienen que las percepciones pueden ser favorables hasta cierto punto, ya que algunos de los participantes de su investigación expresaban actitudes positivas sobre la inclusión que finalmente no llevaban a cabo mediante sus acciones. Esto lleva a resaltar una vez más la importancia de no visualizar la inclusión como una norma por cumplir, sino como un proceso que requerirá de tiempo y capacitación para poder ser internalizado.

Por otro lado, las afirmaciones demuestran también la preocupación por parte de

los estudiantes regulares en la inclusión de los alumnos con discapacidad. Refieren haber estado pendientes de las reacciones y actitudes de los otros compañeros; no obstante, más allá de las buenas intenciones y actitudes que demuestran, no hubo una intervención de su parte para lograr el cambio o corrección de estas miradas o expresiones negativas que mencionaban.

Subcategoría 3.3: Percepción hacia el profesor de apoyo

Los estudiantes con discapacidad cognitiva contaron durante el semestre académico con una profesora de apoyo, quien era responsable de orientarlos durante la clase con relación a normas de conducta como participación en clase, volumen de voz o uso del celular. Se exploró la manera como percibían los participantes la ayuda de esta docente en el aula y fuera de ella.

"les da aliento para que siguen o les ayuda a cortar o ella también se mete, "mira hazlo así" y luego ellos también lo hacen. Siempre está ahí apoyándoles. No les deja sentirse menos, nada. Ella está ahí dándole más ánimos, que sigan." (Tony)

"a veces claro que algunas cosas no las entendemos ¿no? Como que ellos (profesores de apoyo) ya tienen experiencia y lo pueden ayudar a ellos también, y para nosotros también es bueno, porque hay algunas como que nosotros no sabemos que decirles o como explicarlo y ellos ya saben, y pueden ayudarlos." (Dani)

Díaz (2010) refiere que los modelos sociales tienden a reforzar la dependencia de las personas con discapacidad en lugar de favorecer la autonomía. El contar con un profesor de apoyo no busca que los compañeros y demás agentes piensen que los alumnos de un programa de inclusión deberán tener siempre junto a ellos un profesional. Lo que se busca es lograr que los estudiantes con discapacidad se adapten de la mejor manera a un ámbito desconocido por ellos. Asimismo, las intervenciones del profesor de apoyo servirán como una guía para los estudiantes regulares. Ellos podrán aprender mediante la convivencia y observación del profesor de apoyo a interactuar de manera natural con personas con discapacidad.

"como que con ella es más, la comprenden más, como que tiene la autoridad de respeto, que quizás con nosotros que somos unos desconocidos para ellos, no

tendrían ¿no?, siento que si es necesario porque a nosotros no nos hacen caso, entonces..." (Ostos)

Por otro lado, se indagó en la posibilidad de no contar con un profesor de apoyo. Las respuestas fueron diversas, algunos mencionaron la necesidad del apoyo, mientras que otros expresaron que veían preparados a los estudiantes para desenvolverse solos en clase. Esto podría deberse a dos motivos: a) pensar que la ausencia de un profesor de apoyo haría que el docente deba prestarles más atención a los alumnos de inclusión, y por lo tanto, descuidar al resto de la clase; b) pensar que el estudiante del programa de inclusión no podría aprender y aprovechar al 100% la clase sin la orientación de un profesor de apoyo. Ambas ideas serían basadas en la experiencia o conocimiento previo que tengan los estudiantes (Verdugo, 1995).

"normal a veces sin profesor de apoyo, porque como que se han acostumbrado cual es el rol de cada uno, yo creo que lo harían bien, o sea ya, ya están desenvolviéndose un poco más, yo creo que sí, lo harían bien." (Ema)

"sin la profesora podría pasar algo, porque eh... todos son de temperamento alto, la cocina es temperamento alto, y todo están gritando." (Jo).

La diferencia en las respuestas de Ema y Jo podría deberse a que Ema no ha tenido una experiencia educativa previa con personas con discapacidad, mientras que Jo la tuvo en la secundaria. Asimismo, la mayoría de los docentes en un instituto regular no ha tenido experiencia con personas con discapacidad; no obstante, ellos también podrían necesitar orientación y capacitación para alguna circunstancia o experiencia que no estén seguros de cómo manejar.

Subcategoría 3.4: Percepción hacia el instituto

Durante las entrevistas se exploró sobre cómo percibían los estudiantes al instituto al recibir a personas con discapacidad. Además, se exploraron sus percepciones sobre el cambio, o no, de la calidad educativa al contar con alumnos con discapacidad cognitiva en el aula.

"...le da más valor, creo, al instituto, porque recibir personas así. Lo tomo como ejemplo para que se den cuenta los demás, ¿no?...mayor prestigio, creo yo,

porque tener una persona así, cualquier instituto no lo tiene y yo creo que el instituto se debería sentir prestigioso...por la ayuda que da, por todo." (Tony)

Será tarea del instituto el no permitir que la inclusión se base simplemente en el acceso al aula, ya que hay tareas pendientes como la adaptación de currículos y formación de docentes para que el proceso sea un éxito y favorezca a todos los agentes involucrados. Los participantes la vieron como un valor agregado, no solo para el instituto, sino también para su propio crecimiento personal. Hurtado y Agudelo (2014) señalan que la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo no solo es beneficioso para ellos, también aumenta la calidad educativa al crear espacios de aprendizajes mutuos.

Por otro lado, se exploró si la inclusión educativa era vista por los participantes como un derecho para las personas o un acto de generosidad por parte del instituto.

"este centro educativo es este... por así decirlo generoso, ¿no?... bueno, porque trata de incluir ¿no? A ellos, con nosotros y se siente como que, bien" Ostos

"según lo que veo en el instituto, sería un derecho y generosidad, porque exigen el derecho de estudiar, los aceptan..."Cat

"todos tienen los mismos derechos, sea como sea tienen los mismos derechos. Todos. No hay exclusividad para alguien." Alex

Las respuestas de los entrevistados varían entre ambas ideas. Por un lado, Ostos refiere percibir generosidad por parte del instituto, lo cual llevaría a pensar que la inclusión es un favor que le hacen a los estudiantes con discapacidad cognitiva. Esta percepción influye directamente en el trato e interacción que tienen los alumnos en los trabajos en grupo. Lo que se busca con la inclusión educativa es un trato igualitario y equitativo (SAANEE 2015), la postura del entrevistado no permite que el alumno reciba un trato regular; asimismo, limita las exigencias académicas en lugar de explotar las capacidades y posibilidades.

Por otro lado, Cat expresó que además de generosidad es también un derecho para los estudiantes el recibir educación. Alex resalta la idea de que la educación no es exclusiva para las personas sin discapacidad, sin mencionar la generosidad del instituto como ingrediente para un proceso de inclusión educativa. Se percibe una combinación de ambos puntos de vista, lo cual evidenciaría la necesidad de orientación sobre los derechos

de las personas con discapacidad en relación con la formación educativa. Las opiniones no solo reflejan el trato dentro del aula, también podrían explicar la falta de interacción fuera de ella debido a dos motivos: a) no hay un acercamiento genuino por parte de los estudiantes regulares; b) los alumnos sin discapacidad se perciben como un grupo muy distinto, ya que acceden a educación porque ellos sí tienen el derecho y las capacidades.

Categoría 4: Percepción sobre la inclusión educativa

Durante las entrevistas con los participantes se exploraron las percepciones sobre la inclusión educativa tras haber vivido dicha experiencia durante todo un semestre. A partir de ello, surgen las sub categorías “percepciones personales”, “descripción de aprendizajes” y “obstáculos percibidos”.

Subcategoría 4.1: Percepciones personales

Al igual que en algunas de las categorías señaladas anteriormente, se encontraron ciertas contradicciones por parte de los participantes. Muchos de ellos señalaban estar de acuerdo con que personas con discapacidad ingresen a un instituto regular; sin embargo, expresaban luego la necesidad de contar con instituciones especializadas con profesionales capacitados.

“no sabría qué decir, ¿no? Pero por mí, estarían en un sitio normal, pero sí hay algunas personas que son terribles, que...o algunos más traviesos otros que se mueven, no sé cómo controlarían eso, pero sí, para mí normal, a mí hay...como te digo, hay personas que no se les nota...” (Tony)

"Creo que estarían mejor en una escuela diferenciada, ya que podrían tener un poco más de paciencia, no digo que aquí no tengan, porque el chef sí lo, les da su respeto debido, pero creo que se sentirían un poco mejor estando allá, ya que podrían aprender un poco más al tiempo que ellos tienen para aprender...prácticamente mitad, mitad porque acá también aprenden, un poco más a lo rápido, pero se les haría un poco más difícil aprender, ya que en un instituto que ellos tienen una discapacidad se demorarían, pero lo lograría a un largo plazo. " (Jo)

Las contradicciones por parte de los estudiantes podrían deberse a falta de información, debido a que las afirmaciones que exponen son basadas en la poca

experiencia que tienen con personas con discapacidad. La escuela inclusiva es aquella que reconoce la diversidad humana como un valor; es decir reconoce las diferencias cognitivas y emocionales sin considerarlas un obstáculo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante las entrevistas, los participantes hacían referencia únicamente al área académica, mas no al aspecto emocional. Contribuir con el desarrollo emocional será clave para que una persona pueda adaptarse de la mejor manera a las distintas situaciones que se le presenten en el futuro. No se busca una escuela regular para personas con discapacidad únicamente por la formación académica, sino también como parte de un desarrollo integral (Leiva, 2013). Hubo un grupo de entrevistados que refirió sin contradicciones estar de acuerdo con la inclusión educativa.

"yo creo que deberían estar en cualquier instituto así, con personas ya sea con discapacidad o normales, que todos somos iguales y estudiamos lo mismo."(Ángel).

"yo creo que debe ser derecho para todos, por todos, universidades, instituto, escuela." (Fer)

La participación efectiva por parte de los agentes involucrados en el proceso de inclusión educativa es un factor primordial. Ángel y Fer demuestran que su punto de vista no percibe las dificultades como una carga para asumir. Sin haber tenido previamente una experiencia cercana con personas con discapacidad, asumen la inclusión educativa como un derecho para todos. Asimismo, describen su posición haciendo referencia a la educación como un derecho para todos, no un acto de solidaridad que evite la exclusión.

Subcategoría 4.2: Descripción de aprendizajes

Surgen durante las entrevistas comentarios por parte de los participantes que hacen referencia a los aprendizajes que genera la inclusión educativa. Algunos mencionaron ganancias personales, otros a consecuencias en las mismas personas con discapacidad y otros a consecuencias generadas en la sociedad en general.

"a mi me ayudó a aprender, a... a valorar y respetar a las personas como, a los demás no sé, pero yo creo que también, yo creo que también aprendieron a respetar de alguna manera las personas como son ellos." (Ema)

"ahora cuando estamos como que todos juntos, o algo así ellos deben sentirse un poco mejor, porque ya saben que tienen a alguien en quien los apoya, quien estén constantemente con ellos." (Dani)

"daría un gran cambio a la perspectiva a cómo les ven ellos a esa clase de personas, porque esa clase de personas les está demostrando a los demás que pueden hacer, pueden trabajar, pueden estudiar, pueden hacer todo..." (Tony)

La interacción con personas con discapacidad cognitiva ha propiciado en los participantes el desarrollo de competencias personales y habilidades de aprendizaje académico, las cuales se especificarán más adelante. Estos dos factores llevaron a los estudiantes a asumir un compromiso personal con los compañeros con discapacidad, involucrando así el área emocional, la cual evidencia un desarrollo integral en el que los beneficios hallados van más allá del rendimiento académico. Las verbalizaciones de los participantes se alinean a los resultados obtenidos en las investigaciones de Ledesma (2013) y Gento (2003), quienes refieren que los centros que han aplicado el modelo inclusivo han identificado beneficios en la comunidad educativa, como el enriquecimiento de las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo del área social y afectiva. Los entrevistados mencionaron también cómo los había ayudado académicamente el convivir en el aula con personas con discapacidad cognitiva.

"cuando tu explicas, entiendes mejor porque a veces, a veces este... eh... si tu sabes y lo compartes con un punto de vista diferente, te puedes dar cuenta de algo que quizás te olvidaste, entonces puedes aprender más de eso." (Ostos)

"creo que me siento más responsable, más responsable por tratar de que ellos también aprendan...y eso, solo que me siento más responsable." (Alex)

En cuanto a las competencias personales, los participantes asumieron un rol de apoyo en la enseñanza de sus compañeros. Ello significó un compromiso personal que los llevaba a repetir los contenidos de clase de distintas maneras para lograr que comprendan las indicaciones y explicaciones del docente. Esto propició la mejora de las habilidades de aprendizaje: mejoras en la estrategia de organización e internalización de contenido.

Como se había mencionado en el marco teórico, el SAANEE (2015) propone

cuatro principios que rigen la inclusión educativa. Según las verbalizaciones de los participantes, tres de los cuatro principios se identifican en la convivencia. En el primero, se desarrollaron estrategias en las que los alumnos aprendieron unos de otros. Como se mencionó en los párrafos anteriores, se desarrollaron nuevas competencias personales y habilidades de aprendizaje durante la interacción entre ambos grupos de estudiantes. El segundo principio hace referencia al desarrollo de un clima institucional a favor de la inclusión. Como se explicó en la categoría percepciones actuales, los estudiantes modificaron las percepciones que tenían con relación a las personas con discapacidad y su desempeño académico y laboral, lo que generó un clima con actitudes que favorezcan la interacción continua. El tercer principio está referido a generar oportunidades para que la sociedad produzca cambios a favor de la educación inclusiva. El programa fue una oportunidad para que los estudiantes regulares puedan producir cambios y generar inclusión social desde un aula académica, modificando las percepciones y actitudes que presentaban al inicio del semestre.

Si se enfocan los aprendizajes a los cuatro componentes de la inclusión social que propone Koster et al. (2009), los resultados se ajustan a tres de ellos, el cuarto no forma parte de lo estudiado en la presente investigación. En la primera categoría, percepciones sobre las personas con discapacidad cognitiva, se analizó que al inicio del semestre únicamente se identificaba uno de los componentes: la presencia de contacto e interacción al realizar actividades de manera conjunta. Actualmente, se puede afirmar que se cumplen los otros dos componentes: existe una relación amical entre los compañeros y se presentan conductas de apoyo hacia los compañeros con discapacidad.

Subcategoría 4.3: Obstáculos percibidos

Los participantes expresaron sus percepciones sobre las dificultades que se presentan frente a la inclusión educativa. Describieron obstáculos relacionados a la sociedad, a docentes, a los centros educativos y al Estado.

"apoyo por parte del Estado, supongo yo, del Ministerio de Educación, que sea más, mejor capacitados a los maestros y eso, para que puedan interactuar con personas con discapacidad, porque el gran problema también creo que son los maestros, que son ya con métodos antiguos y todo eso...y ahí ves que no tienen ni paciencia y gritan al alumno y todo eso." (Tony)

"bueno, yo creo que lo primero es la discriminación, porque muchos discriminan a...muchos discriminadores hay...eso. "(Liz)

"va muy mal, de que va bien mal porque no todos los institutos o en colegios vas y te reciben, ¿no?, más bien te dice que hay algo especial para ellos, más bien te tratan de sacar de ahí...y por eso va mal pues." (Tony)

Los entrevistados refieren que se necesita una adaptación de los contenidos académicos y de los exámenes, lo cual estaría relacionado a una adecuación de la malla curricular. La modificación de políticas institucionales y universitarias junto con las normas sociales llevarán a una mayor sensibilización por parte de los agentes involucrados en un programa de inclusión educativa. Las verbalizaciones de los participantes coinciden con los hallazgos de Novo-Corti et al. (2011), quienes mencionan que, para tener éxito en un programa de inclusión educativa, el diseño de las políticas educativas deberá sincronizarse con las políticas sociales. Además, se hizo referencia a los obstáculos que surgían por parte de los alumnos regulares; principalmente a la falta de paciencia.

"solo tenerle un poco de paciencia, ya que cuando trabajan así en grupo, hay algunos como que no les gusta y deben tener paciencia y ayudarlos también... más que todo ayudarlos..." (Dani)

Cabe resaltar la importancia de que hayan sido los mismos compañeros quienes hayan podido reconocer los obstáculos para el éxito de la inclusión educativa; no obstante, los obstáculos que mencionan son referentes a otros compañeros de aula, mas no a ellos mismos. Esto podría deberse a que buscan no contradecir sus anteriores verbalizaciones, donde expresan estar de acuerdo con que los alumnos con discapacidad estudien en un instituto regular. La falta de conocimiento en la interacción o la falta de tolerancia no serán un obstáculo muy grande si es que existe un deseo de cambio, de conocimiento, crecimiento y adaptación. El vivir la experiencia permite conocer un punto de vista distinto al de cualquier estudiante en formación; asimismo, fortalece el compromiso que adopta cada uno de los estudiantes regulares con los alumnos con discapacidad.

Finalmente, y sobre las limitaciones identificadas en la presente investigación, se encontró poca literatura vinculada con las temáticas de estudio en programas de inclusión educativa desde la percepción de estudiantes regulares en institutos de educación técnica superior, que sirviese para enriquecer el proceso de entrevistas y recolección de

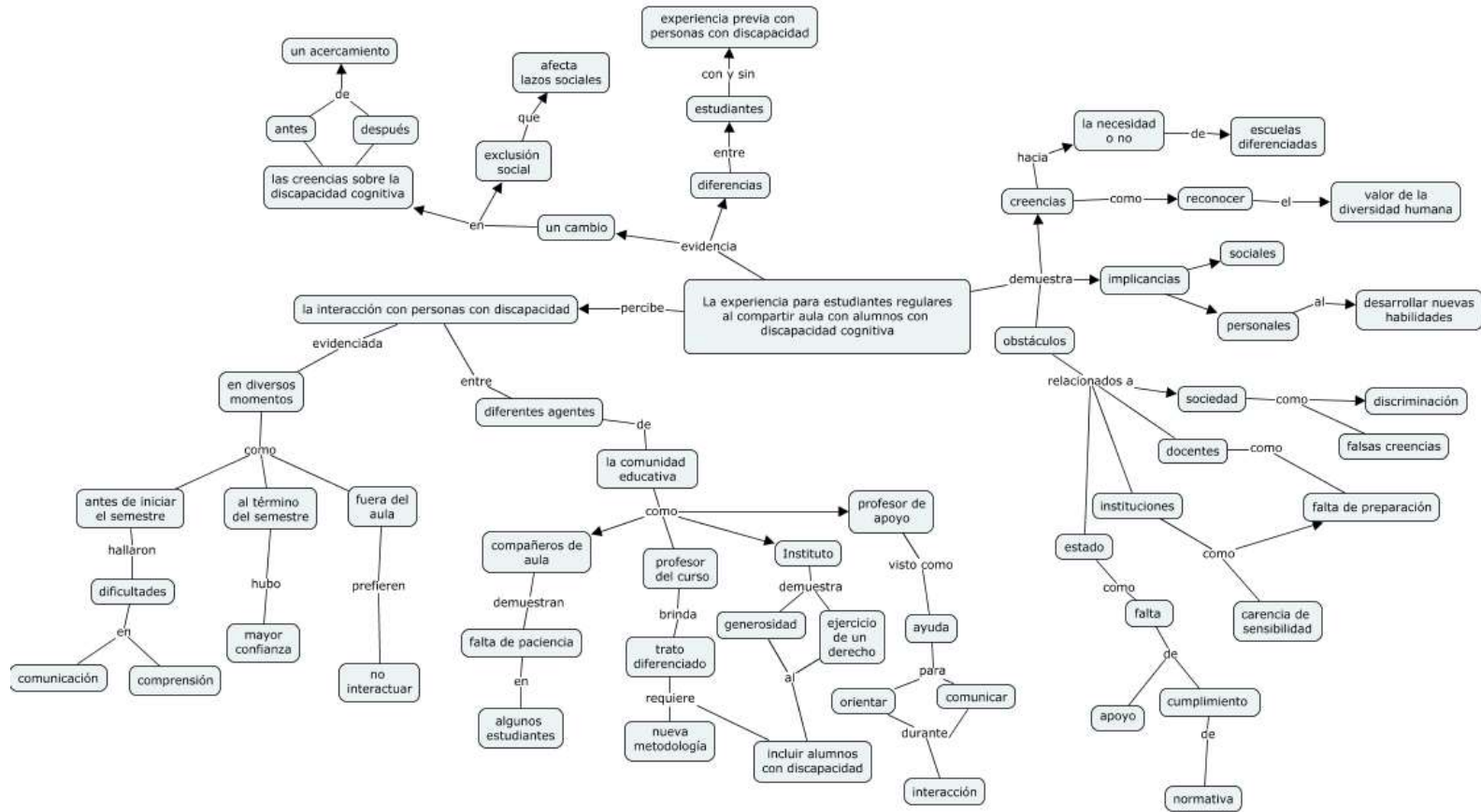
información, así como guiar la discusión y el análisis de los resultados. Además, en la mayoría de los casos resultó complicado llevar a cabo la entrevista a profundidad, ya que los participantes se mostraban con poca iniciativa hacia la conversación.

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede realizar una red que refleje los hallazgos al describir las percepciones de un estudiante regular al compartir aula con un estudiante con discapacidad cognitiva. A continuación, se muestra la red de relaciones.



Figura 5.1

Red de relaciones



CONCLUSIONES

- Al inicio del semestre los estudiantes percibían la inclusión educativa técnica superior de personas con discapacidad cognitiva como una experiencia nueva para la institución. La mayoría de los participantes expresó conocer sobre la discapacidad cognitiva; sin embargo, sin un conocimiento a profundidad. Esto no impidió su parcial apertura y aceptación.
- Las percepciones que tenían los participantes sobre las personas con discapacidad cognitiva evolucionaron con el transcurso del semestre, la convivencia con ellos permitió que se asuma la discapacidad con naturalidad y se transformen las percepciones comunes. Entre las principales percepciones halladas se destacan: a) las personas con discapacidad cognitiva pueden estudiar en una institución regular si reciben los apoyos necesarios como una adecuación curricular, b) las personas con discapacidad cognitiva pueden trabajar en una empresa siempre y cuando sus responsabilidades se ajusten a sus capacidades y posibilidades, y c) las personas con discapacidad cognitiva pueden tener una vida autónoma e independiente, no todas requieren una persona que los apoye en el día a día. Las percepciones mencionadas se fueron transformando a lo largo del semestre.
- Se resaltó la participación efectiva de todos los agentes involucrados en el proceso de inclusión educativa. En relación al docente, los participantes percibieron que se adecuó al tipo de comunicación pertinente para las personas con dicha condición mostrando mayor tolerancia hacia el error de los estudiantes con discapacidad; en relación a la profesora de apoyo, perciben que brindó las ayudas necesarias para dar orientación e independencia a los estudiantes con discapacidad; y en relación al instituto, favoreció el clima de inclusión mediante normativas que valoran y respetan el derecho de educación para todas las personas.

RECOMENDACIONES

- Se sugiere considerar una inducción a los estudiantes regulares sobre la educación inclusiva antes de iniciar el semestre debido a que la experiencia de estudiar con personas con discapacidad cognitiva es nueva en muchos de los casos, tal como se evidenció en las entrevistas. Asimismo, realizar un acompañamiento a los estudiantes regulares a lo largo del semestre para garantizar el adecuado desarrollo del programa de inclusión.
- Se sugiere realizar estudios cualitativos que analicen los factores asociados a la percepción sobre la discapacidad cognitiva en dos grupos: personas con y sin experiencia previa con personas con discapacidad cognitiva con la finalidad de desarrollar mayor tolerancia, apertura y naturalidad en las relaciones con personas con dicha condición.
- Se considera necesario realizar una capacitación de sensibilización a la comunidad educativa, previo al inicio de actividades académicas que explique conceptos básicos sobre la discapacidad cognitiva con el objetivo de favorecer percepciones y actitudes que promuevan la inclusión. En relación al personal docente, fortalecer técnicas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje e inclusión de las personas con discapacidad; y en relación al personal administrativo, técnicas de acompañamiento y trato de acuerdo a la edad de los participantes del programa.

REFERENCIAS

- Aguado, A., Flórez, M., & Alcedo, M. (2004). Programa de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicotherma*, 16(4), 667-673.
<http://www.psicothema.com/contenidos.asp>
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Editorial Unesco-Narcea.
- Alcaín, E. & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: Realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a02v11n1.pdf>
- Álvarez, P., Alegre, O. & López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), 1-18.
<https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>
- Antonak, R., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards people with disabilities [Medición de actitudes hacia personas con discapacidad]. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-24. <https://doi.org/10.1080/096382800296782>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41(3), 258–290.
<https://doi.org/10.1037/h0055756>
- Barragán, J., Espada, R., & Díaz, M. (2018). *Inclusión de personas con diversidad funcional en estudios universitarios*. Repositorio Iberoamericano sobre discapacidad. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5605>
- Bennington, J., & Geddes, M. (Eds.) (2001). *Local Partnership in the Social Exclusion in the European Union: New Forms of Governance*. Routledge.
- Boeree, C. G. (2006). *Persoenlichkeitstheorien: Abraham Maslow*. Shippensburg University.
- Borrel, J.M. (15 de noviembre de 2015). ¿El Síndrome Down es una enfermedad? Down España. <https://www.sindromedown.net/noticia/articulo-es-el-sindrome-de-down-una-enfermedad/>
- Bruner, J. S. (2008). *Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability*. Ethos
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es.

- Carrillo, E. (2018). *Discapacidad Intelectual, Evolución del discurso y su Incidencia en la Inclusión Social de la Persona con Discapacidad Intelectual* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio insitucional de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/17459>
- Castán, S. (2020). Prejuicios, lenguaje y discapacidad: notas en torno a la terminología antigua y moderna relativa a las personas con discapacidad. *Cultura, Lenguaje Y Representación*, 23, 47-63. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clar/article/view/4108>
- Castorina, J., & Lenzi, A. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Gedisa.
- Castro, J., & Abad, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: Situación del alumnado con discapacidad. *Revista Currículum*, 22, 165-188. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13923/Q_22_%282009%29_08.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CIE-11 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento*. Meditor.
- Choi, G., & Lam, C. (2001) Korean students' differential attitudes toward people with disabilities: an acculturation perspective [Actitudes diferenciales de los estudiantes coreanos hacia las personas con discapacidad: una perspectiva de aculturación]. *International Journal of Rehabilitation Research* 24, 79-81. https://journals.lww.com/intjrehabilres/fulltext/2001/03000/korean_students__differential_attitudes_toward.12.aspx?__
- Corona, F., Peñaloza, I., & Vargas, M. (2017). La inclusión de niños con discapacidad intelectual y en situación de calle: Una mirada comparativa entre Chile, Colombia y México. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 195-215. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.9>
- Cohen, R. (2015). Reconsidering social inclusion/exclusion in social theory: nine perspectives, three levels [Reconsiderando la inclusión / exclusión social en la teoría social: nueve perspectivas, tres niveles]. *MONDI MIGRANTI*, 23, 7-29. <https://doi.org/10.3280/MM2015-001001>
- CONADIS (2019). *Pre publicación del Proyecto de "Plan de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad 2016-2021*. <https://www.conadisperu.gob.pe/notas-informativas/pre-publicacion-del-proyecto-de-plan-de-igualdad-de-oportunidades-para-las-personas-con-discapacidad-2016-2021>.
- Confederación Autismo España (2014). *Sobre el TEA*. Autismo. <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA>

- Crespo, M. (2003). Historia de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF): un largo camino recorrido. *Siglo Cero*, 34(205), 20-26. <http://sid.usal.es/6142/8-2-6>
- Creswell, J., Hanson, W., Clark Plano, V., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation [Diseños de investigación cualitativa: selección e implementación]. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236- 264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Deci, E., Olafsen, A., & Ryan, R. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science [La teoría de la autodeterminación en las organizaciones laborales: el estado de una ciencia]. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Díaz Velázquez, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-135. <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5514/Ciudadan%c3%ada%2c%20identidad%20y%20exclusi%c3%b3n%20social.PDF?sequence=1&rd=003193693528550>
- Doll, E. (1936). Preliminary standardization of The Vineland Social Maturity Scale [Estandarización preliminar de la escala de madurez social de Vineland]. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6(2), 283-293. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1936.tb05235.x>
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Ellis, A., & Joffe Ellis, D. (2019). *Theories of psychotherapy series. Rational emotive behavior therapy* [Serie de teorías de psicoterapia Terapia racional emotiva conductual] (2ª ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000134-000>
- Fancher, R., & Rutherford, A. (2012). *Pioneers of psychology*. Norton & Company, Inc.
- Fernández, J. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 137-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957905>
- Fernández, M., Álvarez, Q. & Malvar, M. (2012). Accesibilidad e inclusión en el espacio europeo de educación superior: el caso de la Universidad de Santiago de

Compostela. *Aula Abierta*, 40(3), 71-82.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994607>

- Fichten, C. (1988) Students with physical disabilities in higher education: Attitudes and beliefs that affect integration . En H.E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp.171- 186). Springer
- Fidias, A. (2012). *El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Episteme.
- Gallegos, M. (2011). La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana. *Revista de Educación*, 6(2), 118-126. <https://doi.org/10.17163/alt.v6n2.2011.03>
- García, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 14(3), 255-276. <http://www.redalyc.org/html/1798/179817547002/>
- García, L. & Hernández, O. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10 (3), 817-827.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n3/v10n3a14.pdf>
- Gento, S. (2003). Integración e inclusión educativa de calidad. En S. Gento Palacios (Coord.). *Educación Especial I* (pp. 195-288). Sanz y Torres.
- González-Gil, F., & Martín-Pastor, E. (2013). Formación del profesorado para la inclusión en España y Latinoamérica. En B. Vigo y J. Soriano (Coords.). *Educación inclusiva: Desafíos y respuestas creativas* (pp. 259-269). Prensa Universitaria de Zaragoza.
- González, J., & Baños, L. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (2), 101-108. <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v12n2/articulo10.pdf>
- Grütter, J., Gasser, L., & Malti, T. (2017). The role of cross-group friendship and emotions in adolescents' attitudes towards inclusion. *Research in developmental disabilities*, 62, 137-147. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.004>
- Hermida, L., & Mateos, L. (2010). Cuando las deficiencias se convierten en discapacidad. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, (5), 4-31.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3687115>
- Hernández, S. Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to research methods in psychology* (3ª ed.). Pearson.
- Hurtado, L., & Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES: Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.
<http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4889>

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (02 de diciembre de 2017). *47 de cada 100 personas con discapacidad son adultos mayores*. INEI. <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/47-de-cada-100-personas-con-discapacidad-son-adultos-mayores-10226/>
- Kaminker, P. y Armando, R. (2008). Síndrome de Down. Primera parte: Enfoque clínico- genético. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 106(3), 249-259. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752008000300011&lng=es&tlng=es
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual (M. A. Irrázaval, F. Prieto-Tagle y O. Fuertes, Traductores). En R. Joseph. *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP* (pp. 1-28).
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension in education [Formar parte del grupo de pares: un estudio de literatura centrado en la dimensión social en la educación]. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Ledesma, N. (2013). Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis. En M. J. Chisvert Tarazona, A. Ros Garrido y V. Horcas López (Coords.). *A propósito de la inclusión educativa* (pp. 17-26). Editorial Octaedro.
- Leiva, J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural: de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
- López, R. (2011). Bases conceptuales de la Inclusión Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (14), 1-21. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/481>
- Luque, D. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), 1-12. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4401>
- Marconi, L., & Salazar, M. (2017). *Inclusion Educativa de personas con discapacidad en la Educación Superior 2016-2017* [Tesis doctoral, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio institucional de la Universidad Mayor de San Andrés. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/14191>

- Maturana, H. (2003). *Desde La Biología a la Psicología*. Lumen.
- Mendieta-Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Revista Investigaciones Andina*, 17(30), 1148- 1150.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Ministerio de Educación del Perú (2008). *Informe nacional: La inclusión educativa en el Perú*. <http://hdl.handle.net/123456789/629>
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva: Balance y perspectivas*.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>
- Ministerio de Educación del Perú (2 de diciembre de 2017). *Minedu asignará S/ 185 millones para ampliar atención a personas con discapacidad en 2018*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=45215>
- Molina, J., & Valenciano, J. (2010). Creencias y actitudes hacia un profesor de educación física en silla de ruedas: Un estudio de caso. *Revista de Pedagogía del Deporte*, 19 (1), 137-149. <https://www.rpd-online.com/article/view/633>
- Montero, L. A. (1991). El informe warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 62-64.
<https://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>
- Morgan D. (2013). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Sage.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-23). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Nava-Caballero, E. (2012). El acceso y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 293-316. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40030
- Neumann, R., & Strack, F. (2000). Mood contagion: The automatic transfer of mood between persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 211–223. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.2.211>
- Noreña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4322420>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J., & Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Relieve* 17(2), 1-26.
https://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002). *Education for all: Is the world on track?* UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129053e.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2017). Informe mundial sobre discapacidad. Malta: OMS.
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Discapacidad y salud.* Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Pasek, E. (2006). ¿Cómo construir categorías en Microhistoria? *Revista de Arte y Humanidades Única*, 7(16), 85-97.
<http://132.248.9.34/hevila/UNICARevistadeartesyhumanidadesdelaUniversidadCato licaCecilioAcosta/2006/vol7/no16/4.pdf>
- Peirats, J., Marín, D. (2019). *Dos décadas de normativa valenciana. Hechos, circunstancias y reflexiones sobre inclusión.*
<https://roderic.uv.es/handle/10550/76915>
- Pérez, D. (10 de noviembre de 2011). *Se pone fin a la definición de retraso mental.* Autismo Diario. <https://autismodiario.org/2011/11/10/se-pone-fin-a-la-definicion-de-retraso-mental/>
- Pozo, A. P. (2019). *Proceso de diagnóstico de la discapacidad intelectual.*
<http://186.3.32.121/handle/48000/14663>
- Presidencia de la República de Perú (2006). *Reglamento de Educación Técnico Productivo.*
http://www.osterlingfirm.com/Documentos/cdi/Formatos_new/NORMAS_REGISTERALES/DECRETOS_SUPREMOS/Decreto_Supremo_09-2006-ED.pdf
- Presidencia de la República de Perú (2012). *Reglamento de Educación Básica Regular.*
<http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/ds/013-2004-ed.htm>
- Rodriguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad: Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683
- Saavedra, M., Hernández, A., & Ortega, L. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del iii concurso nacional experiencias exitosas en educación inclusiva – 2010* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Repositorio institucional.

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5524>

- Sachs, D., & Schreuer, N. (2011). Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student's experiences [Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior: desempeño y participación en las experiencias de los estudiantes]. *Disability Studies Quarterly*, 31(2), 1593-1561. <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593>
- Sandoval, M., Simón, C., & Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista complutense de educación*, 30(1), 261-276. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Sepúlveda-Parra, C., Brunaud-Vega, V., & Carreño, C. (2016). Justicia social en la escuela: Representaciones de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 109-129. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6873/7193>
- Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (2015). *Guía para orientar la Intervención*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saane.pdf>
- Skjong, R., & Wentworth, B. (2001). Expert judgement and risk perception [Juicio experto y percepción del riesgo]. *Proceedings of the International Offshore and Polar Engineering Conference*, 4, 537-544. <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Sulkes, S. (2016). *Discapacidad Intelectual. Manual MSD*. <https://www.msmanuals.com/es-pe/hogar/salud-infantil/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/discapacidad-intelectual>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Upton, T., & Harper D. (2002). Multidimensional disability attitudes and equitable evaluation of educational accommodations college students without disabilities [Actitudes multidimensionales de discapacidad y evaluación equitativa de las adaptaciones educativas estudiantes universitarios sin discapacidad]. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(2), 115-130. <https://eric.ed.gov/?id=EJ653971>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formació%20Permanent/Educació%20Prim>

aria/Publicaciones/Mejorando%20la%20formación%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoamérica.%20Vaillant,D.pdf

- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional* (3ª ed.). Síntesis Sociológica.
- Valencia, L.A. (30 de noviembre de 2013). *Personas con discapacidad y neoliberalismo. Rebelión*. <http://www.rebelion.org/noticias/2013/11/177540.pdf>
- Valencia, L. (2018), *Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas*. ONU. <https://bit.ly/2FDdb171>
- Vega, A. (2018). Concepto, historia y perspectiva actual en el estudio de la discapacidad intelectual. *DidáSkomai - Revista Del Instituto De Educación*, (9). <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/43>
- Verdugo, M. (1995). *La concepción de discapacidad en los modelos sociales* [Trabajo presentado en Mesa de Redonda]. ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales, México D.F. <https://www.um.es/discatif/TEORIA/Verdugo-ModelosSoc.pdf>
- Verdugo, M. (2011). *Discapacidad Intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities [Determinantes de las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad]. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473–479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV: Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV* (2ª ed.). TEA.
- Wilcox, A., Strandberg-Larsen, K., Moster, D., Nohr, E. A., & Terje Lie, R., (2016). Asociación entre índice de masa corporal materno pregestacional y riesgo de parálisis cerebral infantil. *Revista Médica La Paz*, 22(2), 104. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582016000200016&lng=es&tlng=en



APÉNDICES

APÉNDICE 1: FICHA DE DATOS PERSONALES

Seudónimo: _____ **Edad:** _____

1. ¿Tienes algún familiar o amigo cercano (sin considerar el instituto) con discapacidad cognitiva?

Sí - No

2. ¿Has tenido alguna experiencia educativa previa al instituto con un compañero con discapacidad cognitiva?

Sí - No

3. En caso de que su respuesta anterior haya sido “sí”, ¿cuánto tiempo duró su experiencia académica?

APÉNDICE 2: GUÍA DE ENTREVISTA

1. Si yo te menciono el término “discapacidad cognitiva”, ¿qué es lo primero que se te viene a la mente?
2. ¿Cómo describirías la relación que tienes con ----- (según ficha sociodemográfica)?
3. ¿Qué entiendes por el concepto “inclusión educativa”?
4. ¿Cómo consideras que debería ser la educación de las personas con discapacidad?
5. ¿Cómo consideras que el instituto valora la diversidad humana?
6. ¿Cómo describirías tu experiencia en el instituto al tener un compañero con discapacidad cognitiva?
7. ¿Cómo es tu relación con los compañeros con discapacidad cognitiva?
8. ¿Cómo creerías que ha cambiado la relación con tus compañeros con discapacidad a lo largo del tiempo de estudio?
9. ¿Qué pensaste de la calidad educativa del instituto cuando te dijeron que tendrías compañeros con discapacidad?
10. ¿Cómo describirías el trato de tus compañeros con discapacidad por parte del profesor?
11. ¿Cuál es tu opinión sobre la presencia de un profesor de apoyo para tus compañeros con discapacidad?
12. ¿Cómo ha sido tu interacción con los compañeros del aula fuera del instituto?
13. ¿Cómo consideras que te ha cambiado la presencia de un compañero con discapacidad en tu salón?
14. ¿Cómo ha cambiado tu percepción hacia la persona con discapacidad cognitiva al término del curso?
15. ¿Cómo crees que podría una persona con discapacidad desempeñarse en un trabajo?

APÉNDICE 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____,
acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Anité Hermoza. He sido informado de que este estudio busca explorar la percepción de estudiantes al tener compañeros de aula con discapacidad cognitiva.

Soy consciente de que tendré que participar de una entrevista individual que tomará aproximadamente 1 hora, en la cual seré grabado por voz. Asimismo, reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación será anónima y no será utilizada para ningún otro propósito fuera del presente estudio sin mi consentimiento. De igual manera, no se me hará una devolución de los datos obtenidos.

Además he sido informado de que puedo hacer preguntas en cualquier momento durante mi participación, y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida sin que esto me perjudique.

Finalmente, de tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Anité Hermoza al teléfono 949149964.

Fecha: _____

Firma del entrevistado

Firma de la investigadora

Nombre:

Nombre:

Yo, _____ he sido informado de las condiciones en las cuales acepto participar de la investigación realizada por Anité Hermoza. Frente a cualquier duda o pregunta la puedo contactar 949149964.

Fecha: _____

Firma del participante

APÉNDICE 4: LIBRO DE CÓDIGOS

Categoría	Código	Sub-categoría	Código
Percepciones sobre las personas con discapacidad cognitiva	PDC	Percepciones previas al acercamiento	PDC-PRE
		Percepciones actuales	PDC- ACT
Percepción hacia otros agentes del proceso de inclusión	PAI	Percepción hacia el profesor del curso	PAI-P
		Percepción hacia otros compañeros regulares	PAI-C
		Percepción hacia el profesor de apoyo	PAI-A
		Percepción hacia el instituto	PAI-I
Percepción sobre la inclusión educativa	IE	Percepciones personales	IE-P
		Descripción de aprendizajes	IE-A
		Obstáculos percibidos	IE-O
Interacción entre estudiantes regulares y estudiantes con discapacidad cognitiva	INT	Interacción al inicio del semestre	INT-I
		Interacción actual	INT-ACT
		Interacción fuera del aula	INT-F

APÉNDICE 5: CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Señora Especialista,

Me dirijo a usted para solicitarle su colaboración en el proceso de validación de la guía de preguntas que servirá para recoger información en la investigación “CONVIVENCIA EN LA DIVERSIDAD HUMANA: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA TÉCNICO SUPERIOR DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD DESDE LA MIRADA DE ESTUDIANTES REGULARES”.

La investigación tiene como objetivos:

Describir la percepción de los estudiantes regulares hacia la inclusión educativa técnico superior de personas con discapacidad cognitiva.

Describir las percepciones de los estudiantes regulares sobre las personas con discapacidad cognitiva a lo largo del proceso de inclusión educativa técnico superior.

Describir las interacciones de los miembros de la comunidad educativa desde la percepción de los estudiantes regulares.

A continuación, se resumen los principales aspectos que se tendrán en cuenta durante el proceso de validación del instrumento.

Objetivos de la validación	-Evaluar la redacción de las preguntas. -Evaluar el contenido de las preguntas. -Brindar observaciones de mejora, de acuerdo con su experiencia dentro del ámbito de la inclusión educativa de personas con discapacidad cognitiva.
Expertos	-Psicólogos y docentes
Método de validación	Valoración por Juicio de Expertos. <u>Método individual:</u> Cada experto responde al cuestionario y proporciona sus valoraciones de forma individualizada.



CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Nombre:

Especialista en:

La guía de preguntas permitirá que se pueda realizar la entrevista semi-estructurada a profundidad. Se le presentarán 17 preguntas agrupadas de acuerdo a los tres objetivos a explorar: Estas deberán ser calificadas de acuerdo a los siguientes criterios:

1: Pregunta muy poco aceptable	2: Pregunta poco aceptable	3: Pregunta regularmente aceptable	4: Pregunta aceptable	5: Pregunta muy aceptable
---------------------------------------	-----------------------------------	---	------------------------------	----------------------------------

En el caso de considerar que alguna pregunta es poco o muy poco aceptable para poder cumplir los objetivos, se le invita a indicar la razón o su duda en las casillas de “Observaciones” y “Sugerencias”.

Por favor califique las siguientes preguntas respecto a su relevancia y/o representatividad en relación al constructo evaluado:

	Tema 1: Explorar la percepción de un estudiante regular en un programa de inclusión educativa técnico-superior de personas con discapacidad cognitiva.	Calificación					Observaciones	Sugerencias
		1	2	3	4	5		
1	¿Qué entiendes por el concepto “inclusión educativa”?							

2	¿Cómo consideras que el Instituto Columbia valora la diversidad humana?									
3	¿Cómo describirías tu experiencia en Columbia al tener un compañero con discapacidad cognitiva?									
4	¿Cómo es tu relación con los compañeros con discapacidad cognitiva?									
5	¿Sientes que tus compañeros incluidos tienen algún trato diferenciado por parte del profesor del curso?									
6	¿Has interactuado con tus compañeros del programa de inclusión fuera del Instituto?									
7	¿Podrías definir tu experiencia en el programa de inclusión educativa técnico-superior con tres palabras?									

Tema 2: Identificar las percepciones de los estudiantes regulares sobre la inclusión educativa técnico-superior de estudiantes con discapacidad cognitiva.		Calificación					Observaciones	Sugerencias
		1	2	3	4	5		
1	Si te menciono el término “discapacidad cognitiva”, ¿qué es lo primero que se te viene a la mente?							
2	¿Consideras que las personas con discapacidad cognitiva deben tener acceso a este proceso inclusivo?							
3	¿Pensaste en algún momento que podría disminuir la calidad educativa? ¿En qué sentido?							
4	¿Consideras necesaria la presencia de un profesor de apoyo para los estudiantes incluidos?							

Tema 3: Identificar los cambios de percepción de los estudiantes regulares hacia las personas con discapacidad cognitiva tras haber participado del programa de inclusión educativa técnico-superior.		Calificación					Observaciones	Sugerencias
		1	2	3	4	5		
1	¿Cómo describirías la relación que tienes con ---- (según ficha sociodemográfica)?							
2	¿Cómo creerías que ha cambiado la relación con tus compañeros a lo largo del tiempo de estudio?							
3	¿Consideras un valor agregado para ti la convivencia con tus compañeros del programa de inclusión?							
4	¿Cómo ha cambiado tu percepción hacia la persona con discapacidad cognitiva al término del curso?							
5	Si pudieras elegir un instituto sin propuesta de inclusión educativa, ¿lo harías?							
6	¿Consideras que una persona con discapacidad cognitiva posee los recursos necesarios para insertarse laboralmente?							

Firma de especialista