



UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA

TESIS DOCTORAL

**INCIDENCIA DE LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS EN ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA RURAL DE
TUNJA, COLOMBIA.**

QUE PRESENTA

Mery Lizeth Roa Acero

**PARA OBTENER EL GRADO
Doctora en Educación**

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL

Dr. Diego Armando Bautista Díaz

Colombia, Tunja; diciembre 3 de 2021



**VOTO APROBATORIO
PARA LA DEFENSA DE TESIS DOCTORAL**

Tepic, Nayarit; 18 de febrero 2021

Dr. Antonio Ayón Bañuelos
Rector de la universidad de Baja California

El que suscribe Dr. Diego Armando Bautista Diaz, asignado por la Institución como director de tesis Doctoral y responsable de dirigir el trabajo de investigación al grado de Doctor en educación hago constar que:

MERY LIZETH ROA ACERO

Ha culminado la Tesis Doctoral satisfactoriamente bajo las normas establecidas por la Universidad de Baja California para la presentación y defensa con el tema denominado:

“ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA PARA EL FOMENTO DE HABILIDADES ADAPTATIVAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA RURAL EN TUNJA, COLOMBIA.”

Por tanto, habiendo sido designado por la Institución como su DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL le doy el VOTO APROBATORIO para la defensa, evaluación y obtención del Grado Académico de DOCTOR, reconociendo que este trabajo resultado de un largo proceso Académico de investigación científica, realizado con alto profesionalismo, constituyendo un tema relevante y una actualidad científica el cual aportara a la Ciencia, el Estado del Arte y a las diferentes disciplinas científicas que la integran.

Por lo que considero que el trabajo reúne los requisitos reglamentarios y exigidos por la institución para su defensa ante el tribunal de tesis que la Universidad de Baja California designe para ser evaluado.

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL

A handwritten signature in blue ink, consisting of several loops and flourishes, positioned above the printed name.

Diego Armando Bautista Diaz

AGRADECIMIENTOS

A la universidad de baja california, bajo la dirección del Dr. Antonio Ayón Bañuelos quien visionando una educación de calidad abre sus puertas a quienes deseamos cumplir el sueño de mejorar nuestro nivel educativo, al Doctor Diego Armando Bautista Diaz en su función de director de tesis por sus grandes aportes, oportuno y acertado asesoramiento para la culminación de tesis.

Mg. Leidy Evelyn Diaz Posada y Mg. Lucy Otero, grandes profesionales y asesoras, quienes con sus grandes aportes y experiencia en el área de educación inclusiva brindan su apoyo para la validación del instrumento de investigación.

Lic. Henry Eduardo Molano Sánchez, rector de la Institución Educativa Rural del Sur, por su confianza y apoyo para la realización del proyecto.

A los docentes de primaria de la Institución educativa Rural del Sur, especialmente mis queridos compañeros de la sede José Joaquín Castro Martínez, por su apoyo y trabajo en el pilotaje y aplicación del instrumento de evaluación de habilidades adaptativas.

DEDICATORIA

A ti señor que me has dado tanto, por fortalecerme y levantarme cada vez que decaí y permitirme con amor alcanzar una meta profesional más.

A ti mi hermosa (q e p d), porque siempre serás mi gran tesoro, mi vida y mi luz, porque desde el cielo sigues guiando mis pasos, con todo mi amor te dedico mi vida y mis triunfos Tita.

A mi querido esposo y mis dos ángeles Juan José y Edgar Andrés, apoyo constante y motivador para alcanzar un logro más.

A mi querida familia por el voto de confianza que siempre me han dado y el gran apoyo moral.

RESUMEN

La presente investigación se propone contribuir a la eliminación de inequidades de acceso y permanencia en la educación que aquejan a gran parte de la población en condición de discapacidad. Si bien se delimita el objeto de estudio a la población con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Rural del Sur en la ciudad de Tunja. En concreto, se hizo la pesquisa de antecedentes investigativos y postulados teóricos que brindara luces en torno a cómo intervenir a la población seleccionada y de qué modo evaluar y fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje escolar de la mano de la familia. Seguidamente y teniendo presente lo ya documentado, se dio paso al diseño de un instrumento de evaluación que buscó obtener información objetiva respecto al grado de desarrollo de las habilidades adaptativas conceptual, social y práctica de los y las estudiantes en condición de discapacidad de la Institución Educativa Rural del Sur – IERS- de la ciudad de Tunja. Se elaboraron dos versiones, una dirigida a los padres y otra a los docentes, pues se consideró que recolectar exclusivamente información en el ámbito escolar implicaba excluir el principal escenario de interacción de esta población.

De este modo, fue posible contrastar los resultados obtenidos desde el punto de vista de los padres y los docentes, evidenciando resultados equiparables que evidencian avances y retos importantes para lograr que los niños con discapacidad intelectual gocen de autonomía e independencia, de modo que puedan realizar un proyecto de vida. En este sentido se evidenció que las habilidades conceptuales, sociales y prácticas se hallan consolidadas con puntajes intermedios; si bien la habilidad conceptual desde la perspectiva del docente es la menos desarrollada. Entre las medidas a implementar se evidencia el fortalecimiento de la comunicación entre padres y docentes, con el fin de implementar estrategias mancomunadas que fortalezcan los procesos desarrollados en el aula y reconozcan la importancia de los hábitos y prácticas logradas en la interacción familiar. Finalmente, esta investigación busca constituirse como un precedente para futuras investigaciones que ahonden sobre estas temáticas en la ciudad de Tunja, en Boyacá y en el país.

PALABRAS CLAVE: discapacidad intelectual, habilidades adaptativas, rendimiento académico, instrumentos de evaluación, inclusión.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the suppression of inequities of access and permanence in education that afflict some people with disabilities. Although the object of study is delimited to the population with intellectual disabilities of Educational Institution. Rural del Sur in the city of Tunja. Specifically, the investigation of investigative antecedents and theoretical postulates was carried out to shed light on how to intervene with the selected population and how to evaluate and strengthen the teaching-learning processes at school in the hands of the family. Then, and bearing in mind what has already been documented, the design of an evaluation instrument was carried out that sought to obtain objective information regarding the degree of development of the conceptual, social and practical adaptive skills of the students with disabilities of the Educational Institution. Rural del Sur –IERS- of the city of Tunja. Two versions were prepared, one addressed to parents and the other two teachers, since it was considered that collecting information exclusively in the school environment implied excluding the main interaction scenario of this population.

In this way, it was possible to contrast the results obtained from the point of view of parents and teachers, showing comparable results that show significant progress and challenges to ensure that boys and girls with intellectual disabilities enjoy autonomy and independence, so that can carry out a life project. In this sense, it was evidenced that conceptual, social and practical skills are consolidated with intermediate scores; although conceptual ability from the teacher's perspective is the least developed. Among the measures to be implemented is the strengthening of communication between parents and teachers, in order to implement joint strategies that strengthen the processes developed in the classroom and recognize the importance of the habits and practices achieved in family interaction. Finally, this research seeks to establish itself as a precedent for future research that delves into these issues in the city of Tunja, in Boyacá and in the country.

KEYWORDS: intellectual disability, adaptive skills, academic performance, assessment instruments, inclusion.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA	16
1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	22
1.2.1. PROBLEMAS ESPECÍFICOS.	22
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
1.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	23
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	23
1.4. HIPÓTESIS.....	23
1.5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
1.6. ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.	28
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	30
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	30
2.1.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES	30
2.1.2. ANTECEDENTES NACIONALES.....	34
2.2. REFERENTES TEÓRICOS	38
2.2.1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO.....	40
2.2.2. ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO	42
2.2.2.1. ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA.....	46
2.2.2.2. PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	51
2.2.2.3. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	53
2.2.2.4. ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS	58
2.2.3. VARIABLE DEPENDIENTE: HABILIDADES ADAPTATIVAS	61
2.2.3.1. HABILIDADES ADAPTATIVAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	65
2.2.4. VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	66
2.2.4.1. CRITERIO DE EVALUACIÓN PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEL SUR	67
2.2.4.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL	69

2.2.4.3. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL.....	72
2.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES	74
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	78
3.1. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN	78
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	79
3.3. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	80
3.2.1 ETAPAS DE INVESTIGACIÓN	81
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	82
3.6. INSTRUMENTO	83
3.7. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	84
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	85
4.1. VALIDACIÓN ESTADÍSTICA DEL CUESTIONARIO APLICADO	85
1. Confiabilidad o fiabilidad.....	85
2. Validez	85
3. Objetividad	86
4.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	86
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN.....	98
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	102
BIBLIOGRAFÍA.....	105
ANEXOS.....	113

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Habilidades adaptativas	64
Tabla 2. Matriz de Operacionalización	74
Tabla 3. Escala Likert usada	86
Tabla 4. Categorización de resultados	87
Tabla 5. Estadísticas descriptivas de la dimensión conceptual	89
Tabla 6. Estadísticas descriptivas de la dimensión social	90
Tabla 7. Estadísticas descriptivas de la dimensión práctica	91
Tabla 8. Categorización de las dimensiones	92
Tabla 9. Estadísticas descriptivas calificaciones	92
Tabla 10. Correlaciones entre calificaciones y las dimensiones docentes.....	93
Tabla 11. Correlaciones entre calificaciones y las dimensiones de los padres.....	94
Tabla 12. Varianza total explicada	95
Tabla 13. Matriz de componentes	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sedimentación de los componentes.....	96
Figura 2. Componentes en espacio rotado.	97

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Instrumento de evaluación nivel adaptativo	113
Anexo B. Validación del instrumento.....	125

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se propone diseñar un instrumento de evaluación con la finalidad de evidenciar el grado de desarrollo de las habilidades adaptativas en estudiantes de una institución rural de la ciudad de Tunja, es decir, que se busca ver el estado de los procesos en torno a las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas en estudiantes con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Rural del Sur –IERS-, para ello se aplicará un instrumento de evaluación a padres y docentes de estudiantes con estas características.

En este sentido, se busca obtener información relevante que oriente las estrategias pedagógicas a implementar para lograr que los y las estudiantes con discapacidad intelectual logren la máxima autonomía e independencia posibles, de modo que puedan realizar un proyecto de vida propio. Lograrlo implica reconocer que la discapacidad no solo afecta a los y las estudiantes que la padecen, dado que los padres, los docentes y las personas cercanas también se ven implicadas en las dinámicas y necesidades que esta condición genera.

En pocas palabras, esta investigación permitirá repensar las prácticas que se desarrollan en el entorno familiar y escolar respecto a la discapacidad intelectual, en la medida que la aplicación del instrumento diseñado y el análisis de los resultados arrojará información relevante sobre el estado de los procesos y las medidas que se podrían tomar en pro de potenciar la realización personal, social, profesional, etc. de las personas con esta condición. Lograr avances en ese sentido equivale a repensar y fomentar la inclusión de las personas reportadas con discapacidad intelectual, que de acuerdo con el MEN (2019) equivale al 53% del total de personas que sufren alguna discapacidad y se halla registradas en el Sistema de Matrícula de Colombia -SIMAT- (2018).

Por ello se parte de entender que la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en las aulas conlleva a que los y las estudiantes deban establecer una relación dinámica y recíproca entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados. Es decir, que no basta con ir a la escuela, pues es preciso garantizar las herramientas, espacios y estrategias que les permitan desenvolverse cabalmente. Es en este punto donde se revela que el desarrollo de estas habilidades involucra a la familia, la escuela y los diversos espacios de interacción en los que se hace imperativos la aceptación y el respeto a los derechos de las personas con discapacidad intelectual.

En este contexto de inclusión subyace el cuestionamiento que orientará la presente investigación, a saber: ¿cómo inciden las habilidades adaptativas conceptual, social y

práctica en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja? Para responder a este interrogante es preciso conocer cómo se desenvuelve la vida de las y los estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria en la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja. Lo que dará lugar a una etapa de análisis en la que se podrá evidenciar la correlación existente entre las habilidades adaptativas y el rendimiento académico de la población antes mencionada. Finalmente se podrá reflexionar acerca de los factores que inciden o determinan los logros obtenidos en cuanto aprendizaje por la población estudiantil involucrada.

Ahora bien, con respecto a los aspectos procedimentales, para el desarrollo de esta fue preciso involucrar a la familia, pues siendo este el espacio de socialización primario y lugar donde los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo, resulta imprescindible su percepción respecto al desenvolvimiento de sus hijos e hijas en las tareas cotidianas y en los procesos de socialización e interacción que se dan en el hogar. En este sentido, la escuela se apoya en los padres para obtener un análisis global, que responda a las interrogantes que la escuela no siempre puede responder.

La metodología implementada fue de tipo descriptivo, dado que buscó delimitar las características del fenómeno a analizar y las tendencias de la población objetivo a través de una síntesis investigativa cuya finalidad fue aportar al campo investigativo de la educación y la inclusión. Ahora bien, el enfoque metodológico por el que se optó fue el de la investigación cuantitativa, en la medida en que se basó en la recolección de datos con la finalidad de probar hipótesis a partir de la medición numérica y el análisis estadístico; los resultados de estas pesquisas fueron cotejados a la luz de teorías y estudios similares con el fin de comprender su trascendencia y desencadenar prácticas coherentes con dichos hallazgos.

En cuanto al diseño de la investigación, fue de tipo no experimental, dado que se realizó observación de la realidad problemática en su contexto natural, lo cual implica que la información recolectada derivó de las experiencias y descubrimientos encontrados durante el desarrollo de las clases y en la cotidianidad familiar, en la medida en que, también, se indagó acerca de la percepción de los padres. Para recolectar la información se evaluaron las habilidades adaptativas de los y las estudiantes desde la perspectiva docente y de los padres, por medio de una escala Likert, con la finalidad de identificar los logros y dificultades de la población escolar con discapacidad intelectual. En este sentido, la forma de representación adoptada para sistematizar los resultados y datos fue de tipo estadístico y se apeló a diferentes niveles de análisis para comprender la realidad estudiada.

El proceso investigativo estuvo organizado en siete etapas, a saber: planteamiento del problema, revisión de la literatura, diseño, selección de la muestra, recolección de los datos, aplicación del instrumento, análisis y presentación de los resultados. Cada una de estas etapas y todas en su conjunto permitieron sentar las bases teóricas y prácticas para la pesquisa, por ello fue posible conocer la realidad respecto al desarrollo de las habilidades adaptativas de los niños de esta institución. Lo anterior implica una mayor comprensión de la realidad escolar en que se desenvuelven los procesos de enseñanza aprendizaje en escenarios de inclusión y contribuyó a sentar un precedente en torno al estado de los procesos y la manera como estos se pueden ir fortaleciendo mediante estrategias pedagógicas y didácticas. De otro lado, se espera que esta iniciativa dé lugar a nuevos procesos de evaluación que permitan mejorar las condiciones de vida de esta población, no sólo en Institución Educativa Rural del Sur –IERS-, sino en la ciudad de Tunja y en el territorio nacional en general.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

Las realidades que se evidencian en los escenarios educativos son diversas. Esto en la medida en que cada persona es única, distinta y por ende desarrolla una visión propia y un modo de ser particulares. No obstante, existen unas habilidades y destrezas que se establecen como deseables en las diferentes etapas de desarrollo, dado que la mayoría las alcanzan, cuando esto no ocurre se plantea que existe una discapacidad.

Ahora bien, Giaconi, Pedrero y San Martín (2017) entienden la discapacidad desde el modelo biopsicosocial, este se caracteriza por articular la médica y la social, como el resultado de la interacción entre la condición de salud de un individuo y las características del contexto social y físico donde se desenvuelve. De ahí que, son personas con discapacidad aquellas que tienen una o más deficiencias físicas, mentales; psíquicas, intelectuales o sensoriales; su carácter puede ser temporal o permanente. Estas se evidencian especialmente al interactuar con el entorno, momento en que se ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los otros.

De acuerdo con lo expresado por Martínez, Uribe y Velázquez (2014) a nivel mundial el número de personas con algún tipo de discapacidad supera los mil millones, lo que representa un 15% de la población mundial. Además, esta cifra va en aumento debido al incremento de las enfermedades crónicas y el envejecimiento. En Colombia, la población total de personas con discapacidad se encuentra alrededor de 2.149.710, correspondiente al 4,7% de la población según el DANE.

Por ello, según Gómez, Verdugo y Arias (2014) se han creado importantes políticas encaminadas a enfrentar las barreras discriminatorias y físicas que excluyen a estas personas de su participación activa en la sociedad, de modo que puedan disfrutar plenamente de una vida familiar, académica y social. En este sentido el gobierno nacional y, a nivel internacional, la United Nations Children's Fund (UNICEF) articulada con la United United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), han orientado iniciativas y acciones que buscan hacer de la educación como derecho universal, lograrlo implica eliminar las inequidades de acceso y permanencia, así como las de progresión y aprendizaje.

Al respecto, el Informe Mundial Sobre la Discapacidad realizado por la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011) evidencia una realidad que se busca revertir. Tiene que ver con la dificultad que afrontan las personas con discapacidad para

llevar una vida plena, pues tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas.

Belmonte (2013) argumenta que las personas con discapacidad tienen que sortear a lo largo de su vida obstáculos que entorpecen su acceso a servicios que para el grueso de la población están dados, como el acceso a la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Además, ocurre que estas se agudizan cuando el discapacitado es de escasos recursos. En el ámbito colombiano las estadísticas realizadas por “Programas de Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad” evidencian esta realidad.

En este sentido, la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011) presenta estadísticas que evidencian la realidad sobre la discapacidad: se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; o sea, alrededor del 15% de la población mundial. Esta cifra es superior a las estimaciones previas de la Organización Mundial de la Salud, correspondientes a los años 1970, que eran de aproximadamente un 10%. Desde lo expresado por Peredo (2016) la Organización de las Naciones Unidas estimó que en el mundo existen alrededor de 600 millones de personas con diversos tipos de discapacidad, de las cuales 400 millones se encuentran en los países en vías de desarrollo y, aproximadamente, 60 millones en Latinoamérica y el Caribe. Además, Peredo (2016) hace hincapié en la necesidad de considerar que la discapacidad no sólo afecta a la persona, sino también a los familiares, a la escuela y a la comunidad involucrando de hecho aproximadamente el 25% de la población total.

En Colombia, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas -DANE-, 6 de cada 100 personas sufren algún tipo de discapacidad física o cognitiva (DANE, 2010). Por otra parte, el programa Teletón Colombia (2015) en sus estadísticas demuestra que la incapacidad permanente afecta al 14% de la población, lo que equivale a cerca de 6 millones de personas en el territorio nacional. Según Padilla (2014) se calcula que en Colombia hay 400.313 personas menores de 18 años con discapacidad; según el tipo de discapacidad el 9,1% tiene discapacidad motriz; el 14%, discapacidad sensorial; el 34,8%, discapacidad cognitiva; y el 19,8%, discapacidad mental. Además, ocurre que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con el 8,7% de analfabetismo entre las personas sin discapacidad. Además, las personas con discapacidad realizan, en promedio, 4,49 años escolares, mientras que las personas sin discapacidad cursan, en promedio, 6,48 años.

Por otro parte, se estima que la discapacidad es más recurrente en aquellas familias de bajos recursos; lo cual se corresponde con los resultados de la Encuesta Mundial de la Salud realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), según esta la

prevalencia de la discapacidad es mayor en los países de ingresos bajos. Y en estos sectores las personas de escasos recursos, las mujeres y los ancianos son los más propensos a sufrir algún tipo de discapacidad; así como las personas con pocos ingresos, sin trabajo o con poca formación académica.

Así mismo, la OMS (2011) y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud -CIF- reconocen nueve tipos de discapacidad, a saber: Trastornos del Espectro Autista -TEA-, discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad visual, sordo-ceguera, discapacidad física, discapacidad psicosocial, trastornos permanentes de voz y habla y finalmente la discapacidad sistémica. Asimismo, las diferentes discapacidades pueden estar asociadas a otras.

En el caso concreto de la discapacidad intelectual Peredo (2016) señala que esta presenta gran incidencia dentro de las dificultades generales o globales del desarrollo y el aprendizaje. Una muestra de ello es que en algunos casos estas limitaciones sólo se hacen evidentes cuando los estudiantes regresan a la escuela y se contrasta su progreso con el de sus pares. En general, la discapacidad intelectual se evidencia en un ritmo de aprendizaje más lento y en la existencia de limitaciones en cuanto al nivel de desarrollo cognitivo.

De ahí que en las instituciones educativas se han evidenciado problemáticas relacionadas con barreras actitudinales que favorecen escenarios de exclusión. En este sentido, Paredo (2016) apunta que tradicionalmente a los estudiantes con esta discapacidad se les ha denominado de forma peyorativa deficientes mentales, retrasados mentales o con retardo en el desarrollo. Además, han sido caracterizados como "lentos" o "torpes" con respecto a sus habilidades para aprender y responder a los problemas de la vida cotidiana. En la actualidad hay acuerdo en cuanto a que estos calificativos son inadecuados y resultan discriminatorios.

Según el MEN (2017) en Colombia del total de la población reportada con algún tipo de discapacidad en el Sistema de Matrícula de Colombia -SIMAT- (2019) el 53% sufre de discapacidad intelectual. De acuerdo con la misma base de datos (septiembre del 2020), para el presente año en Tunja la situación es la siguiente: el total de estudiantes matriculados en las catorce instituciones públicas es de 23.665 en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, de los cuales 710 presentan alguna discapacidad. De estos, 420 tienen discapacidad intelectual, lamentablemente la Institución Educativa Rural del Sur -IERS- es una de las que presenta mayor número de estudiantes con discapacidad, de los 952 estudiantes matriculados 70 tienen alguna discapacidad, siendo 57 el número de estudiantes que tienen discapacidad intelectual.

En consecuencia, brindar soluciones a las necesidades educativas de los estudiantes que presentan alguna discapacidad es uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la educación actual. Por ello el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha implementado diferentes programas y políticas para garantizar el derecho a la educación, buscando erradicar de las aulas la discriminación hacia la población con diversidad funcional; entre los programas que ha implementado el MEN (2017) está el asistencialismo, la rehabilitación, educación especial, integración a instituciones educativas formales y la inclusión. Además de acciones desde sus tres ejes- mayores oportunidades para el acceso mediante el aumento de la cobertura, permanencia en condiciones de mejor calidad y puesta en marcha de las herramientas y procedimientos que aseguren la eficiencia-, la estrategia de integración al aula regular de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la que se conceptualiza a la persona con discapacidad como un sujeto con derechos de socialización y educable.

En este sentido, Guajardo (2017) destaca el modelo de integración académica y social para la educación formal, que permite al estudiante con discapacidad compartir un espacio pedagógico con estudiantes que no presentan esta condición, de esta forma se garantiza el derecho que tiene esta población a recibir educación. Este hecho constituye un desafío para el sistema educativo, al requerir espacios accesibles físicamente, docentes con una actitud abierta, flexible y de especial calidad humana, y metodologías que respondan a sus particularidades. Dado este contexto, es pertinente traer a colación lo expresado por Salazar (2017) en cuanto al fomento de habilidades adaptativas en las personas con discapacidad intelectual como un elemento fundamental para lograr su incorporación a contextos de la integración educativa inclusiva. Lo anterior implica establecer una mayor articulación entre el rol del docente, las técnicas de entrenamiento para la vida diaria y los aprendizajes básicos con ejemplos y finalidad pragmática.

Ahora bien, antes de continuar con la presente disertación se hace necesario precisar el concepto de “habilidades adaptativas” entendido por Figueroa, Vásquez y Campoverde (2015) como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para desenvolverse satisfactoriamente en su interacción con el entorno. Estas habilidades integran aspectos tales como el lenguaje (receptivo y expresivo), la lectura y escritura, el concepto de dinero, la autodirección, entre otras. Las habilidades adaptativas se materializan en el ámbito social mediante las relaciones interpersonales, la responsabilidad, la autoestima, la credibilidad, en seguir las reglas, obedecer leyes, evitar la victimización. De otro lado las habilidades adaptativas referidas a lo práctico tienen que ver con las actividades cotidianas, como la alimentación, la capacidad de movilizarse, asearse, vestirse, transportarse, ingerir medicinas, manejar del dinero, etc.

En Colombia se evidencia que estas exigencias han traído dificultades a los docentes de aula, por no contar con buenas estrategias pedagógicas para la atención de esta población, pues no es suficiente con incluirlos dentro del aula regular a compartir con aquellos que no tienen problema con sus desempeños. En este sentido, la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en las aulas implica entablar una relación dinámica y recíproca entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados. Por ende, Arana (2017) expresa que el reto al que se enfrentan los directivos, docentes, psicólogos y estudiantes en general lo constituye disponer de las estrategias didácticas necesarias para superar las desventajas a las que se ven enfrentados los estudiantes que padecen discapacidad intelectual, de modo que puedan superarse las barreras que tradicionalmente han imposibilitado su participación activa la sociedad.

Se evidencia que La Institución Educativa Rural del Sur, ubicada en la ciudad de Tunja en el departamento de Boyacá, no está lejos de esta problemática; por lo contrario, tiene una gran afectación de niños con discapacidad por las condiciones de vida de su población y a diario se sienten excluidos de muchas de sus actividades. La institución está constituida por siete sedes ubicadas en el área rural, en su mayoría es población campesina de bajos recursos, lo que conlleva a vivir en condiciones de vida de poca calidad.

Uno de los obstáculos a los que se la Institución Educativa Rural del Sur tiene que ver con el poco acompañamiento y seguimiento de la familia que por circunstancias de trabajo dejan a sus hijos solos. Además, se presentan diversos problemas de desintegración familiar, estilos de crianza, adicciones, madres solteras, entre otros. Al respecto, Salazar (2017) destaca la importancia de la familia en el desarrollo de las habilidades adaptativas de un hijo con discapacidad intelectual, para lo cual se requiere que este ámbito propicie un ambiente favorecedor que potencie la optimización de los resultados institucionales en cuanto al desarrollo de las habilidades adaptativas de los niños con discapacidad intelectual.

No obstante, ocurre que la Institución Educativa Rural del Sur se ha visto enfrentada a diversas dificultades en su labor de integrar a los estudiantes con discapacidad intelectual con aquellos que presentan niveles de rendimiento estándar. Pese a que la escuela está llamada a ser el escenario para la eliminación de barreras, existen elementos de fondo que no garantizan el buen desempeño de los escolares, teniendo en cuenta la organización interna de la escuela, falta de recursos, desconocimiento del contexto, ausencia de formación de los docentes en procesos inclusivos y de integración, entre otros.

Lo anterior, hace relevante lo expresado por Figueroa, Vásquez y Campoverde (2015) cuando afirman que el desarrollo de estas habilidades depende del nivel de influencia de la familia, la escuela y la colaboración de otros espacios de interacción, manifestados mediante la práctica axiológica de aceptación y respeto a los derechos de las personas con discapacidad intelectual como cualquier otro ser humano. En este sentido, se evidencia que en la institución no existen estrategias claras que fijen la atención en garantizar la adecuada inserción de la población con discapacidad o diversidad funcional en los procesos educativos. Lo anterior, acarrea consecuencias como bajo rendimiento académico, deserción escolar, abandono, exclusión y maltrato. A su vez, estas situaciones derivan en sensaciones de incomprensión e impotencia por parte de los docentes, afectación en el clima escolar y ambientes de aprendizaje, ruptura en procesos, estancamiento, desmotivación, apatía por el aprendizaje, analfabetismo, entre otros.

Tales dificultades no se han estudiado a fondo y requieren de un seguimiento especial, de acuerdo con los planteamientos propios de las políticas de educación inclusiva, entendida como el proceso educativo en el cual los niños con discapacidad intelectual tienen derecho a ser incluidos en los espacios académicos de sus pares, sin distinción de raza, estrato social o patologías físicas y mentales, es decir, en aulas regulares. De ahí que, de acuerdo con Crosso (2014) la educación inclusiva valora la diferencia en menoscabo de la homogeneidad; el aprendizaje cooperativo mediante la promoción de prácticas y posturas en sintonía con el marco de los derechos humanos; de acuerdo con esto su prioridad radica en ofrecer mayores y mejores oportunidades de aprendizaje de las que pueda beneficiarse todo el colectivo.

Así pues, en la medida en que el estudiante con discapacidad intelectual avanza en los procesos de escolarización, descubre que su plan de estudios se vuelve más complejo y, por ende, dificulta aún más su aprendizaje; por consiguiente, las adaptaciones curriculares, que esta población demanda, se vuelven más significativas. Por ello las prácticas de enseñanza aprendizaje en el marco de la educación inclusiva precisan otro seguimiento, dado que es en este contexto de inclusión se precisa de la adecuación del currículum y de las estrategias de enseñanza, así como en los procesos de evaluación.

De la misma manera, se observa que la mayoría de los conocimientos que se socializan en la escuela están atravesados por un ritual de reproducción y copia; cuando se observa que éstos son una práctica común en los diferentes ámbitos escolares en que el estudiante se desenvuelve, es posible deducir que procesos tan trascendentes como el desarrollo de habilidades adaptativas resultan inaccesibles para esta población. De ahí que, de acuerdo con Arana (2017) no es suficiente con integrar a los estudiantes con discapacidad intelectual en las aulas de clase, dado que se precisa de estrategias que le

permitan al docente obtener más información sobre esta población y sobre sus estudiantes con discapacidad intelectual en concreto. Dado que esta información puede fortalecer los procesos que se desarrollan en el aula y dar lugar a aprendizaje significativos producto de la interacción en el aula y el aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, subsiste una correspondencia directa entre las dificultades en el aprendizaje de habilidades adaptativas y el fracaso escolar de la población con discapacidad intelectual. Por consiguiente, la presente investigación surge para dar respuesta a las necesidades percibidas en el ámbito pedagógico en contextos de inclusión, dado que existe un alto porcentaje de niños escolarizados en básica primaria con discapacidad intelectual, que manifiestan distintos tipos de problemáticas en su proceso de aprendizaje. En este sentido, se establece que existe una relación entre la manifestación de dichos problemas y la posibilidad de presentar factores de riesgo respecto del fracaso escolar, dado que los docentes no manejan las herramientas y estrategias suficientes para el manejo de estudiantes con esta discapacidad.

Otra de las preocupaciones surge de la innumerable literatura que se encuentra al respecto de la educación inclusiva, tanto en el ámbito pedagógico-académico colombiano, como en el internacional. Esto significa que, a pesar de los innumerables esfuerzos teóricos, que le imprimen una importancia fundamental a la educación inclusiva, estos no han tenido el impacto necesario para configurar una política que dé cuenta de sus supuestos sobre la práctica con esta población.

1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo inciden las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja?

1.2.1. PROBLEMAS ESPECÍFICOS.

1. ¿Cuál es el nivel de las habilidades adaptativas (conceptual, social y práctica) en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja?
2. ¿Existe una correlación entre las habilidades adaptativas (conceptual, social y práctica) y el rendimiento académico de los niños con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja?

3. ¿Existe una correlación entre los factores que inciden en el desarrollo de habilidades adaptativas (conceptual, social y práctica) con respecto a los avances en discapacidad cognitiva de niveles de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de Tunja, Colombia?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.3.1. OBJETIVO GENERAL.

Determinar la incidencia de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Establecer el nivel de las habilidades adaptativas (conceptual, social y práctica) en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja.
- Analizar si las habilidades adaptativas (conceptual, social y práctica) se correlacionan con el rendimiento académico de los niños con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja.
- Evaluar la relación entre los factores que inciden en el desarrollo de habilidades adaptativas (conceptual, social y práctica) con respecto a los avances en discapacidad cognitiva de niveles de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de Tunja, Colombia.

1.4. HIPÓTESIS

En el campo de la investigación las hipótesis tienen un papel muy importante. Hernández-Sampieri y Torres (2018) las señalan como las guías de un estudio puesto que las hipótesis se presentan como explicaciones tentativas en torno al fenómeno o problema de investigación. Estas se formulan como proposiciones o afirmaciones que indican lo que se trata de probar. Por su carácter de respuesta provisoria a la pregunta

de investigación, estas deben ser confirmadas o rechazadas en el decurso de la indagación. Autores como Popper (2018), plantean que constantemente estamos formulando hipótesis en una dinámica de prueba y error en la que se mueve nuestro pensamiento. Por ejemplo, ante una entrevista de trabajo se genera por parte del entrevistado la hipótesis de la aptitud para dicha labor. Solamente por medio de la entrevista y el juicio del empleador la hipótesis será ratificada o rechazada.

La formulación de las hipótesis depende del alcance del estudio y de la formulación del problema. En el caso de los estudios correlacionales se formulan hipótesis con miras a pronosticar el tipo de relación que se cree puede llegar a resultar de la conjugación de las variables implicadas. Las hipótesis deben estar referidas a un contexto real donde puedan entrar a ser probadas, en este sentido los términos de su formulación deben ser concretos y medibles de manera empírica.

Según Hernández-Sampieri y Torres (2018) existen cuatro tipos de hipótesis: de investigación, alternativas, nulas y estadísticas. Las primeras se refieren a la acepción más amplia de hipótesis, también denominada hipótesis de trabajo, es decir son proposiciones de carácter tentativo sobre las posibles relaciones entre dos o más variables. Simbólicamente se representan así: H_i o con diversos números cuando responden a varias hipótesis: H_1 , H_2 , H_3 , etc. En este tipo se encuentran las hipótesis correlacionales, predictivas, comparativas y causales. Cada una de estas se determinan según sea la manera como establezca la respuesta de cara a las variables implicadas.

En el caso de las hipótesis nulas, se trata de las proposiciones que efectivamente niegan la hipótesis afirmativa de la investigación como su reverso o contradicción. En este caso las hipótesis nulas se dan como el reverso de los tipos de hipótesis de investigación en tanto que niegan una predicción, una relación entre variables, la diferencia entre grupos comparados, o la negación de una relación causal. Simbólicamente se representa así: H_0 .

En cuanto a las hipótesis alternativas, como su nombre lo indica, se constituyen en posibilidades opcionales, una explicación diferente a las formuladas por las hipótesis de investigación o las hipótesis nulas. Su simbología se representa como H_a . Un ejemplo de esta hipótesis, es que ante la proposición “el traje es rojo” (hipótesis de investigación) o “el traje no es rojo” (hipótesis nula) “el traje es verde” (hipótesis alternativa) (Hernández-Sampieri y Torres, 2018).

En cuanto a las hipótesis estadísticas se trata de una afirmación que se hace en torno a la distribución de una variable de carácter aleatorio. Es decir, es una hipótesis que se plantea sobre un valor cambiante. Este tipo de hipótesis puede ser paramétrica, cuando

la afirmación se da sobre el valor de un parámetro; o no paramétrica, cuando se hace la afirmación acerca de la forma de la distribución de las probabilidades (Hernández-Sampieri y Torres, 2018).

En esta investigación se plantean las siguientes hipótesis de estudio:

- El nivel de desempeño de las habilidades adaptativas (conceptual, social y práctica) es menos consolidada en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja.
- Las habilidades adaptativas (conceptual, social y práctica) se correlacionan de manera significativa con el rendimiento académico de los niños con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja.
- Existe una correlación significativa entre los factores que inciden en el desarrollo de habilidades adaptativas (conceptual, social y práctica) con respecto a los avances en discapacidad cognitiva de niveles de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de Tunja, Colombia.

1.5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Durante las últimas décadas se han presentado importantes avances en América Latina en cuanto a la atención de estudiantes con discapacidad, si bien las políticas se han centrado en el fortalecimiento de la educación post-primaria y en la incorporación de personas con discapacidad en el ámbito laboral. De acuerdo con lo expresado por Hurtado y Agudelo (2014) la UNESCO entiende la inclusión educativa como un proceso con el que se busca identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, de modo que se logre reducir la exclusión en la educación.

En este sentido Vásquez (2015) expresa que la inclusión educativa contempla de manera significativa las características, los intereses, las capacidades y necesidades de aprendizaje de los niños que participan en los escenarios educativos. Razón por la cual se busca que los programas educativos pongan en marcha diversas estrategias y recursos para acercarse a los estudiantes y lograr su participación activa en los procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, hablar de inclusión implica remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización; implica garantizar su participación como miembros

de una clase o aula regular, con pares de su misma edad y la posibilidad de aportar en sus contextos.

Por ende, desde lo expresado por Arana (2018) hablar de inclusión educativa engloba a las personas que padecen discapacidad intelectual, que es el objeto de estudio de la presente investigación, pues lo que se busca a la larga es poder ofrecer un conocimiento con base empírica que permita ofrecer un mejor servicio educativo a esta población particular que al ser incluidos en aulas con estudiantes de su misma edad y contexto puedan tener una participación activa en los procesos de construcción de saberes y una adecuada integración sus compañeros.

La anterior preocupación se halla latente en la Institución Educativa Rural del Sur de Tunja, por ello se plantea la necesidad de realizar un estudio para establecer la correlación entre las habilidades adaptativas y el rendimiento académico en los estudiantes con discapacidad intelectual que asisten al ciclo de básica primaria, dado que esta es la discapacidad más recurrente en las aulas de clases. En consecuencia, se entiende el concepto de discapacidad desde Arana (2018), a saber, desde una perspectiva ecológica y multidimensional, es decir, se busca fomentar las fortalezas individuales y enfatizar el papel de los apoyos para mejorar el funcionamiento humano.

Por ello, desde las políticas de inclusión se ha planteado la necesidad de evitar la marginación de los estudiantes que padecen algún tipo de discapacidad, pues como lo explica Crosso (2014) históricamente la discriminación de las personas con discapacidad ha sido una constante y, además, tradicionalmente, han sido visibilizadas, pues la tendencia recurrente ha sido la de restringirlas al hogar. Este paradigma plantea la imposibilidad de que estas personas se eduquen y dejen de ser una carga para sistema educativo regular. Este hecho se ha hace evidente además en la negativa por aparte de las escuelas a matricular estudiantes con discapacidad y en la tendencia a expulsarlos ante las dificultades que hallaban a la hora de alfabetizarlos.

Si bien, la inclusión niega esta tendencia a la marginación de las personas con discapacidad en la medida en que esta práctica en realidad da cabida a una mayor marginación social y, en consecuencia, fortalece los escenarios de discriminación. En cambio, como expresan Aya y Córdoba (2014) se ha demostrado que la educación inclusiva, es derecho de todos y todas, al promover la convivencia con la diferencia, fortalecer los procesos educativos y contribuir a la formación de mejores seres humanos. Esto último ha de ser, en última instancia, la prioridad de la educación.

Ahora bien, la presente investigación pretende encontrar la correlación entre el rendimiento académico y las habilidades adaptativas, entendidas desde Figueroa,

Vásquez y Campoverde (2015) como aquellas habilidades conceptuales, sociales y prácticas que permiten a las personas interactuar satisfactoriamente con su entorno. Para lograrlo se hace necesario el reconocimiento de las necesidades y de las potencialidades de cada uno de los actores que participan de los procesos de aprendizaje, de esta manera al encontrar o no dicha correlación se podrá ofrecer algunas recomendaciones en torno a las debilidades y fortalezas con las que cuentan los estudiantes con discapacidad intelectual, de modo que los maestros tengan mayor claridad sobre los pasos a seguir para su inclusión exitosa en la escuela.

No obstante, es inadecuado plantear que solo la escuela tiene la responsabilidad de educar y favorecer la inclusión de las personas con discapacidad, pues, como lo expresa Salazar (2017), resulta fundamental el trabajo conjunto entre la escuela, la familia y demás espacios de socialización de los que hagan parte. Lo cual implica que sus compañeros, amigos y familiares incidan significativamente en los avances o retrocesos que puedan existir en los procesos de inclusión de personas con discapacidad. Por ende, se requiere de un ejercicio pedagógico que fomente el cooperativismo y la tolerancia en los diversos escenarios de la vida, y en la práctica de valores como la aceptación y el respeto a los derechos de las personas con discapacidad intelectual como cualquier otro ser humano.

De ahí que se quiera aprovechar este trabajo para ofrecer recomendaciones psicopedagógicas que ayuden fortalecer los lazos que vinculan a las personas con discapacidad intelectual con el mundo que las rodea. En otras palabras, se busca disminuir el nivel de vulnerabilidad. Esta se da según Coronel (2018) como resultado de la interacción de múltiples factores de orden biológico, psicosocial y del entorno, que se hallan en permanente cambio y precisan ser estudiados a partir de conductas de riesgo existentes.

Es así que, de acuerdo con Coronel (2018), entre los factores protectores, es decir que constituyen una red importante que sostiene y contribuye a una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual se encuentran, por ejemplo, el hecho de contar con adecuados apoyos individualizados, que bien lo puede constituir el hecho de tener amigos, es decir, entablar vínculos afectivos con sus semejantes. Lograrlo implica un buen desarrollo de las habilidades relacionadas con las habilidades sociales. En cambio, un factor de riesgo que podría afectar a cualquier niño o niña con o sin discapacidad estaría dado por escenarios de violencia intrafamiliar o la deserción escolar. Entre tanto puede considerarse como factor específico de riesgo que el niño o adolescente se perciba deprimido o triste

Ahora bien, Vera y Ruiz (2017) destacan el aspecto social de la discapacidad intelectual, es decir, el modo en que esta realidad afecta significativamente a otros, es decir a las personas que rodean a quien la padecen, de ahí que se trata de una condición de impacto social que tiene consecuencias en las personas que la sufren y en los escenarios en los cuales se encuentran inmersos. En este sentido, las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios en la vida y a las demandas ambientales, de ahí la posibilidad de generar unas recomendaciones psicopedagógicas que permitan mejorar el funcionamiento del niño o niña con discapacidad intelectual mediante los apoyos que puedan proveer los sistemas en los cuales está inmerso.

Por ello se pretende realizar un estudio correlacional entre las habilidades adaptativas y el rendimiento académico en los estudiantes con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja. De dicho estudio se podrá sacar información para generar recomendaciones psicopedagógicas para fortalecer y garantizar la inclusión de esta población en los escenarios educativos y con ello mejorar su calidad de vida. Se entiende la calidad de vida, desde Vera y Ruiz (2017) como un conjunto de elementos entre los que se hallan elementos físicos, materiales, sociales y ecológicos propios de los contextos del ambiente en que vive el individuo y una dimensión psicosocial, formada por la percepción y evaluación de estos elementos por la propia persona.

1.6. ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación plantea como alcance determinar la correlación entre las habilidades adaptativas y el rendimiento académico en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja. Con ello se pretende recolectar información relevante para generar una serie de recomendaciones que permitan potenciar las habilidades de estos estudiantes y facilitar su inserción en aulas de clase donde han de interactuar con pares que no poseen esta misma condición. En general, se busca disminuir la vulnerabilidad de estos en los procesos de adaptación a contextos donde han de interactuar con realidades diversas, disminuir la deserción escolar y garantizar su inclusión en la escuela.

Una limitante para el desarrollo de la presente búsqueda tiene que ver con la obtención de información con respecto a las características del instrumento a diseñar y en cuanto al diseño de las estrategias pertinentes. Es decir, en cuanto a garantizar que cada una de las partes que integran la implementación de esta búsqueda estén estructuradas y concebidas de tal modo que sus efectos positivos en la población estudiantil con

discapacidad intelectual puedan percibirse y desencadenar procesos de inclusión significativos que mejoren la calidad de vida de estas personas.

La anterior situación fue superada mediante la revisión de la bibliografía disponible en diferentes bases de datos en cuanto al tema de la discapacidad intelectual y el diseño de instrumentos dirigidos a esta población. Además, se hizo uso de los saberes acumulados por los docentes, psicólogos y directivos en cuanto a manejo de esta población en los diferentes escenarios del quehacer educativo. Adicionalmente, el instrumento fue sometido a la evaluación por parte de pares expertos que garantizarán la idoneidad del mismo.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado presenta los elementos teóricos desde los cuales se sustenta el diseño de la presente investigación cuyo objetivo es determinar la incidencia de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual de básica primaria en la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja. En la primera parte se realiza la descripción de antecedentes investigativos relacionados con diseños de instrumentos, orientaciones psicopedagógicas, habilidades adaptativas y discapacidad intelectual. Posteriormente se dará pasó a la descripción de los aspectos teóricos que guíen y den solidez al desarrollo de la presente investigación, que como se ha expresado en el capítulo anterior, tiene la finalidad de dar respuesta a las necesidades de inclusión que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual. Entre los postulados a tener en cuenta se hallan aspectos relacionados con la inclusión educativa, las prácticas de enseñanza desde el aprendizaje significativo, así como los factores filosóficos de la praxis pedagógica.

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, se exponen los antecedentes internacionales y nacionales de la investigación, los cuales soportan el presente estudio. Para ello se consultó en diversas fuentes confiables artículos científicos, tesis doctorales relacionadas al objetivo y pregunta problema, así pues, se presentan estudios cuantitativos y cualitativos que brindan contexto y fundamento a cada una de las variables planteadas: habilidades adaptativas, discapacidad intelectual y estrategias psicopedagógicas con el fin de dar cumplimiento el propósito de este trabajo, el cual está enfocado en determinar la incidencia de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria. A continuación, se relacionan los estudios más pertinentes que brindan una guía y orientación a la presente tesis doctoral.

2.1.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) estima que existe alrededor de 785 millones de personas con algún tipo de discapacidad, es decir, cerca del 15% de la población mundial presenta una condición que limita su adecuado desarrollo vital; a su vez, se expone que los niños con discapacidad intelectual o sensorial tienden a presentar mayor dificultad en acceder a la educación formal, frente a los niños con otro tipo de discapacidades.

El artículo de revisión de Rocío de los Ángeles Peredo (2016), presenta un estado del arte que comprende la definición de la discapacidad intelectual, a partir del análisis de la evolución del concepto y describe, al mismo tiempo, la situación actual de esta condición. El estudio presenta la discapacidad intelectual como un problema de mayor incidencia dentro de las dificultades globales del desarrollo y el aprendizaje, a lo que se le ha dado calificativos peyorativos como “lentos” o “torpes” en relación con sus habilidades adaptativas (Peredo, 2016). Sin embargo, en la actualidad se reconocen estos calificativos como inadecuados y discriminatorios, ubicando la discapacidad intelectual en la clasificación de trastornos globales del desarrollo infantil o neurodesarrollo, ya que esta problemática se evidencia, por lo general, cuando se inicia la etapa escolar.

La evaluación de la discapacidad intelectual ha presentado una evolución acorde a la transformación de la definición. Por esto, la valoración pasó de depender únicamente de una prueba que estandariza el coeficiente intelectual, a la evaluación multidimensional enfocada en analizar tanto los procesos cognitivos como el comportamiento adaptativo de los niños con una condición intelectual. Así, se concluye que la discapacidad intelectual es un fenómeno complejo que tiene muchas perspectivas desde las cuales analizarse. En este caso se opta por medir las habilidades adaptativas y su relación con el rendimiento académico en esta población particular.

Por su parte, Krause et al. (2016) en su investigación se enfocó en la caracterización de la conducta adaptativa en escolares con y sin discapacidad intelectual de dicha región en Chile. Así, proponen la descripción y comparación de la conducta adaptativa de un grupo de niños con discapacidad intelectual con otro grupo de niños sin discapacidad, evaluada desde la perspectiva de los adultos mediante la versión española del *Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP)*.

En los resultados se evidencia que los niños con dificultad intelectual presentan menor destreza al momento de adquirir y utilizar el comportamiento adaptativo en relación con sus pares sin discapacidad; sin embargo, se encuentran similitudes en el desarrollo de ciertas destrezas en el funcionamiento adaptativo, es decir, ambos grupos tienden a desarrollar más unas destrezas sobre otras en el mismo ritmo, por lo cual los investigadores proponen tener en cuenta factores contextuales como el entorno escolar y familiar en el análisis de la conducta adaptativa (Krause et al., 2016).

Dado esto, los investigadores concluyeron que el contexto educativo influye en el desarrollo del funcionamiento de las capacidades adaptativas en los niños, sobre todo si hay presencia de discapacidad intelectual, por lo que proponen reforzar el currículum de competencias adaptativas en las escuelas, además de enfatizar en el fortalecimiento de las habilidades sociales que, a su vez, fomenta la autonomía del estudiante dentro de su

entorno social. De esta manera, se destaca la identificación del contexto escolar como un factor importante que incide en el desarrollo de habilidades adaptativas en los estudiantes.

En la misma línea, Marylin Figueroa, Gretel Vázquez y Milton Campoverde (2015) presentan un estudio cuyo objetivo se centra en desarrollar estas habilidades en un grupo de adolescentes con discapacidad intelectual de la institución educativa Manuela Espejo de Azuay, Ecuador. En este documento, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son utilizadas como herramienta fundamental en el desarrollo de las habilidades adaptativas, especialmente en la población con discapacidad intelectual, donde se busca combinar diferentes enfoques educativos mediante un software que contenga juegos, actividades e historietas interactivas, contando con la participación individual y grupal- familia y entorno escolar-, al generar mayor inclusión social en la educación formal focalizada y no discriminatoria.

El software educativo se aplicó con una frecuencia semanal, durante cuatro meses, dando como resultado en primera instancia la baja capacidad de los estudiantes para reconocer el contenido de cada módulo; sin embargo, se observa un avance en este reconocimiento al finalizar la aplicación de la herramienta tecnológica. Para concluir, este procedimiento investigativo se evidenció la estimulación de la conducta adaptativa en los adolescentes con déficit intelectual, resaltando la importancia de realizar este trabajo desde la igualdad de oportunidades, y aportando al presente estudio observaciones importantes entorno a elementos psicopedagógicos tanto para desarrollar un trabajo de investigación con esta población particular como para generar recomendaciones encaminadas a los procesos formativos dentro y fuera de la escuela.

Otra propuesta interesante es la que presenta Sandra Planillo Alonso (2015), en su proyecto de maestría enfocado en el diseño de una intervención para la enseñanza de la lectoescritura en un niño con Síndrome Down. La autora plantea combinar la herramienta Lectodown- método de lectura global, centrado en el aprendizaje de palabras en niños con Síndrome de Down entre los 3 y 4 años, partiendo de un trabajo focalizado e individualizado- con el uso de las TIC, instrumentos musicales y material didáctico.

Este trabajo investigativo obtuvo resultados satisfactorios, ya que se cumplió con el objetivo principal, al reflejarse la evolución en la adquisición de las nuevas palabras, y la adaptación adecuada del niño frente a las herramientas propuestas, las cuales respondieron a sus intereses. Este estudio muestra la complejidad que requiere el abordaje de este tipo de población desde el punto de vista pedagógico y por ello, refleja los aspectos que hay que considerar a la hora de medir el rendimiento académico.

Finalmente, el estudio abre la posibilidad de crear la necesidad de utilizar diferentes métodos especializados para fomentar el aprendizaje de los niños con condiciones intelectuales.

En una investigación realizada en España Marta Arechavaleta Viñuales (2019) manifiesta las dificultades particulares que encuentran las personas con discapacidad para adquirir una serie de habilidades que trascienden la mera enseñanza escolar pero que inciden en la misma. Por este motivo la autora hace hincapié en la importancia del papel docente y el empeño por lograr en esta población un verdadero aprendizaje significativo. Además, señala la importancia de estas habilidades sociales básicas, prácticas y adaptativas para lograr la integrarlas en las personas con discapacidad intelectual.

Viñuales (2019) plantea un enfoque desde la pedagogía social cuyo objetivo sería ayudar a la prevención y fomento de la socialización, eliminando obstáculos sobre todo en personas con necesidades particulares, en este caso, de personas con discapacidad intelectual. Por otro lado, la discapacidad intelectual es conceptualizada por esta misma autora, señalando la afectación que esta produce en las funciones intelectuales (razonamiento, aprendizaje académico, resolución de problemas) y en el comportamiento adaptativo (autonomía personal, comunicación, vida independiente)

El estudio de Viñuales resulta de interés para este trabajo pues allí se manifiesta las dificultades que una persona con discapacidad tiene respecto a las habilidades sociales y la repercusión que esto tiene en su contexto académico. Aspectos como la comunicación verbal y no verbal, la autoestima o la expresión de las emociones, afectan a esta población e inciden en los diversos ámbitos de su vida. Un hecho fundamental en esta relación entre habilidades sociales y el desempeño académico, estriba en que estas primeras son susceptibles de ser aprehendidas a través de la implementación de los procedimientos pedagógicos pertinentes (2019).

En el estudio realizado por Alarcón-Leiva y Sepúlveda-Dote (2019) se pretende realizar una revisión acerca de la relación que se establece entre la conducta o habilidades adaptativas y la discapacidad intelectual. Si bien es cierto que este estudio se orienta hacia una revisión del marco normativo chileno que regula el establecimiento de dicho criterio diagnóstico, presenta unos datos significativos para la relación que se pretende establecer en el presente trabajo de investigación, a saber, la correlación entre dos de sus variables, las habilidades adaptativas y la discapacidad intelectual o cognitiva.

El estudio señala cómo las destrezas intelectuales que suelen evaluar los test de inteligencia resultan insuficientes para medir la totalidad de las implicaciones que la discapacidad intelectual suele tener. Para ello es importante considerar las habilidades

adaptativas como medio para un diagnóstico certero. Sin embargo, a lo largo de la historia este diagnóstico ha tenido varios enfoques. En el texto se realiza un recorrido histórico que va desde los años sesenta hasta las primeras décadas del siglo XXI. En este último periodo se hace énfasis la evaluación que las habilidades adaptativas en su vertiente social, conceptual y práctica. Se señala que en este enfoque se pasa de un abordaje asistencial a otro basado en la habilitación (2016).

A raíz de este análisis este estudio presenta una serie de sugerencias que van desde el ámbito legal, conceptual y pedagógico. De manera general se subraya la importancia de la conexión entre cada uno de estos ámbitos pues solo así se podrá coordinar una normativa acorde a las últimas investigaciones científicas y a su vez que esto se concrete en la práctica docente (2016).

Por otro lado, es importante resaltar la inteligencia emocional como parte de las habilidades adaptativas, por lo que Nieves Sánchez Ramírez (2018) presenta el diseño de un programa de educación emocional dirigido a niños con discapacidad intelectual en su proyecto, su objetivo, además, se enfoca en evaluar el efecto que tiene sobre las capacidades emocionales de percepción para procesar la información de manera adecuada y comprensión para etiquetar las emociones de forma correcta.

Así, los resultados evidencian diferencias significativas en los análisis estadísticos de la evaluación pretest y posttest, en la percepción y comprensión de las emociones en los niños evaluados. Por esto, el estudio enfatiza que la inteligencia emocional influye de manera directa en las relaciones sociales, el bienestar general, en la resolución de problemas y, a su vez, en los niveles de adaptación de las personas. Resulta indispensable puntualizar en este aspecto vital a la hora de promover las habilidades adaptativas en esta población vulnerable y, a su vez, plantearse como un factor que influye en la conducta adaptativa de niños con esta condición.

2.1.2. ANTECEDENTES NACIONALES

La evaluación y atención a la discapacidad intelectual en Colombia se enfoca en diversos procedimientos médicos (Duque, 2015) aun cuando se entiende la discapacidad como un aspecto multidimensional que requiere una atención integral e interdisciplinaria. Por esto, Andrés Duque Urrea (2015) propone analizar la Escala de Apoyo Funcional (EAF) en su ponencia, con el fin de caracterizar los perfiles funcionales y de apoyo en niños con discapacidad intelectual entre siete y ocho años, escolarizados en el municipio de Bello, Antioquia.

Entre los aspectos que engloban el perfil funcional y de apoyo a los menores con dificultades, se encuentran los siguientes: capacidades y limitaciones; contexto escolar, familiar y comunitario; factores protectores y de riesgo; prioridades y frecuencias del apoyo; programas y servicios requeridos; formas de inclusión social; metas de la atención; evolución temporal, y medición de impacto de apoyo recibido. Así, en el análisis del instrumento se evidencia que el contexto que más limita a los niños con dificultades es el escolar, en el caso de los niños con discapacidad severa y Síndrome de Down, es el contexto tanto escolar como familiar comunitario.

De modo que, el autor concluye que el instrumento permite visualizar y organizar los diferentes factores que influyen en la discapacidad intelectual, por lo que enfatiza en la importancia de la evaluación multidimensional en la discapacidad intelectual. Esto evidencia la necesidad de profundizar en el estudio descriptivo de la discapacidad intelectual, involucrando diferentes disciplinas, además de caracterizar las habilidades adaptativas que se requiera para la comprensión de esta condición.

En el artículo realizado por Fontalvo y Moncayo (2019) pretenden mostrar los ambientes de aprendizaje de las matemáticas que se les ofrece a los estudiantes con discapacidad intelectual catalogada como leve. En este estudio se busca desmontar la idea de que a esta población no se le puede ofrecer este tipo de saberes académicos. En esta investigación se subraya el papel docente y la necesidad de favorecer estrategias encaminadas a fortalecer habilidades para la vida como una manera de hacer accesibles los contenidos académicos a los estudiantes con discapacidad intelectual.

El enfoque de la enseñanza de las matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual va dirigido hacia la utilidad práctica que estos conocimientos acarrearán para la cotidianidad de las personas. Se deja de lado, pues, el modelo tradicional que hace hincapié en el razonamiento lógico y en la mecanización de conceptos y números, fruto de la reproducción sistemática de conocimientos transmitidos. Se trata entonces de fomentar las habilidades, espaciales, de planificación, flexibilidad, atención, memoria, resolución de conflictos, identificación de formas, contar, medir, etc. (Fontalvo y Moncayo, 2019).

Conviene resaltar de este trabajo, la relación que los autores establecen entre el fomento de la inclusión con este tipo de currículos para personas con discapacidad intelectual y la adquisición de habilidades de carácter adaptativas como las que interesan en esta investigación tales como la toma de decisiones y la realización de actividades de forma independiente y una mejor convivencia y adaptación en el entorno familiar y social (Fontalvo y Moncayo, 2019).

Por último, este trabajo ofrece una serie de datos acerca de la inclusión educativa, las cifras de personas con discapacidad y el marco legal colombiano respecto a este tema que resulta de gran interés en tanto que ofrece una buena contextualización general para el trabajo que se pretende realizar. Igualmente menciona la necesidad de armonizar los elementos legales, conceptuales y pedagógicos con miras a fomentar una verdadera inclusión de esta población (Fontalvo y Moncayo, 2019).

En Colombia, un estudio desarrollado por María Camila Palacio Ríos y María Inés Menjura Escobar (2019) describe la relación entre el desarrollo de las habilidades adaptativas y el grado de discapacidad en niños y niñas menores de 12 años, que asisten a la Corporación Alberto Arango Restrepo, de una región de Manizales. Como resultado, se revela que la discapacidad leve se encuentra asociada con la independencia en actividades básicas como alimentarse o vestirse, así como en habilidades más complejas como distinguir la ropa según el clima; mientras que los niños y niñas con discapacidad intelectual moderada y severa tienen un proceso más lento en el desarrollo de estas habilidades.

De este modo, las autoras concluyen que las habilidades de autocuidado- aseo personal, alimentación, cambio de ropa-, cuidado del entorno- aseo de lugares, organización de espacios, responsabilidad en casa- comunicación escrita y verbal, afectividad, habilidades motrices, abstracción y simbolismo, preferencias personales, percepción del orden social y jerárquico, y la conducta disruptiva dependen del grado de afectación de la discapacidad intelectual. Por ende, consideran que la caracterización de las habilidades adaptativas ofrece un elemento complementario en el diagnóstico y la descripción del grado de discapacidad intelectual, puesto que la evaluación de las habilidades adaptativas presenta información específica sobre las capacidades, conductas y destrezas, potencializando, a su vez, la intervención focalizada en las dificultades propias de cada menor con dificultad.

Por su parte, la investigación de Aseneth Pardo Coronado (2015), presenta la memoria como un proceso cognitivo importante en el desarrollo autónomo individual y social, específicamente la memoria procedimental- es implícita y no se ejecuta de manera consciente, es decir, se genera automáticamente a través de la práctica- y declarativa- el almacenamiento de la información se da de manera explícita, por lo que se puede recuperar de manera consciente e intencional-, ya que su funcionamiento es indispensable en las actividades de la vida diaria.

La investigación aplicada en Colombia, busca evaluar la relación entre la memoria procedimental y declarativa en niños con discapacidad intelectual dentro del contexto educativo; asimismo, plantea el diseño de una intervención que estimule la memoria en

el desempeño de actividades cotidianas. Los resultados obtenidos en este documento arrojan que los niños con discapacidad intelectual evidencian mayor memoria procedimental que declarativa, y se encuentra una correlación negativa entre estas, es decir, si la memoria procedimental aumenta, la memoria declarativa disminuye, por lo que se hace indispensable estimular ambos tipos de memoria para adquirir habilidades adaptativas.

Así, estas investigaciones aportan de manera significativa al presente proyecto de doctorado, puesto que permiten encaminar el análisis detallado de las características que compone la discapacidad intelectual en los niños a evaluar y, al mismo tiempo, posibilita un conocimiento que genere recomendaciones psicopedagógicas orientadas a fomentar las diferentes habilidades que permiten el desarrollo asertivo y adaptativo de los niños con dificultades cognitivas, en su entorno tanto personal como social.

Por otro lado, Paola Catalina Rodríguez Yela (2016) en su proyecto plantea un programa de intervención psicopedagógica para potenciar las habilidades cognitivas en una niña con déficit intelectual de tercer grado de zona rural del sur de Colombia, con el fin de mejorar su desempeño en el ámbito escolar. Este programa se basa en fortalecer las habilidades en el contexto escolar y familiar, partiendo del análisis de las características y necesidades individuales de la estudiante.

La metodología para la elaboración del programa utilizada por la autora se basa en cuatro instancias; primero, se realiza el diagnóstico del problema y la evaluación de necesidades, a partir de técnicas como entrevista semi-estructurada dirigida a padres de familia y docentes, y la escala de inteligencia de Wechsler para niños revisada (WISC-R), con el fin de medir el CI. Al analizar la información recolectada, se procede a destacar los puntos clave para la estimulación de habilidades cognitivas, y así realizar la planificación y el diseño del programa; seguido a esto, se lleva a cabo la implementación del programa según lo planteado, a través de diferentes herramientas cualitativas y cuantitativas. Finalmente, se efectúa la evaluación del programa de intervención, para analizar su efectividad.

Como resultado, se logra la recepción del programa por parte de la familia y el centro educativo de la menor, involucrando a los adultos en el proceso, al estimular la atención y la memoria en ambos contextos sociales; al mismo tiempo, se evidencia mayor comprensión por parte de los padres sobre la dificultad que presenta la niña, al entender que su condición depende de diferentes factores externos, además de la importancia de estimular su capacidad para mejorar su calidad de vida. La autora concluye que, si bien se evidencia mejoría en el desempeño escolar de la estudiante, también se logra mejorar su autoestima, autonomía y autocontrol, por lo que resalta la importancia de la

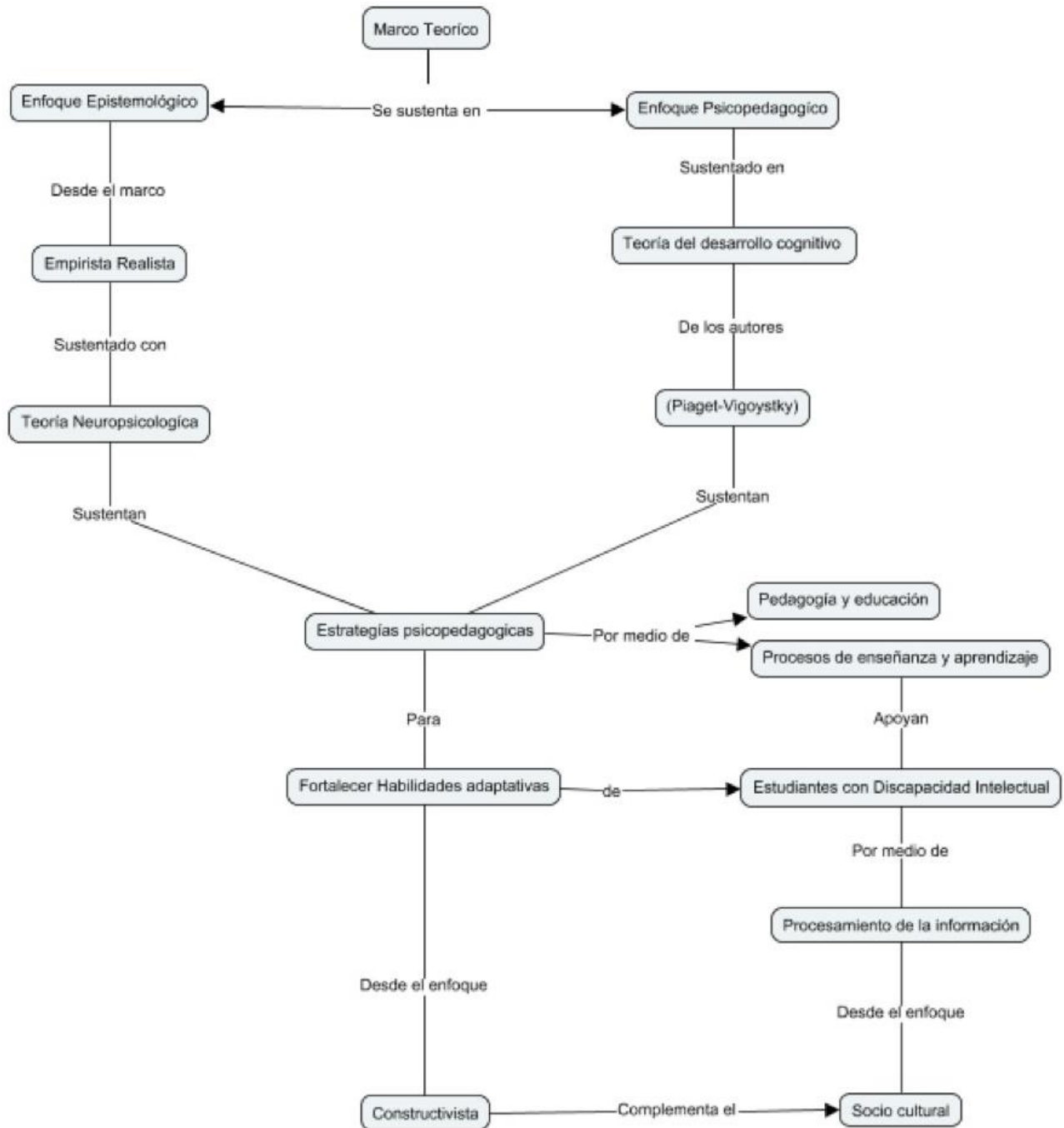
intervención focalizada y especializada, insistiendo en la necesidad de ampliar el tiempo del programa. Este trabajo aporta elementos importantes para comprender los factores que envuelven el rendimiento académico de un estudiante con discapacidad intelectual y además aporta un buen material en cuanto a observaciones psicopedagógicas que resultan muy útiles para orientar nuestra investigación.

Por lo anterior, el presente proyecto cobra gran relevancia, ya que se busca determinar la incidencia de las habilidades adaptativas, identificar los diferentes factores que influyen en su desarrollo y de allí formular recomendaciones psicopedagógicas dirigidas a los docentes y a los estudiantes con discapacidad intelectual de básica primaria en una zona rural del país.

2.2. REFERENTES TEÓRICOS

En este apartado se aborda el enfoque epistemológico, psicopedagógico, el rendimiento académico y las habilidades adaptativas. Cada una de estas ofrece bases teóricas que soportan el marco teórico de esta investigación, asimismo estos enfoques tienen características contextuales según la población y el entorno a trabajar. A continuación, se presenta un mapa conceptual el cual muestra la ilación y la estructura del marco teórico, posterior a él, se inicia la explicación de cada uno de los enfoques con sus sub apartados:

Figura 1. Elementos conceptuales de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

2.2.1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

La investigación científica se caracteriza por aportar nuevos estilos de pensamientos, nuevas teorías o aportes específicos según el abordaje temático o conceptual que se pretende. Establecer un modelo o enfoque epistemológico para esta tesis doctoral es esencial, pues a la luz de los avances en el desarrollo de la epistemología que, por medio de sus teorías, conceptos y términos ya establecidos implícitamente, pretende explicar un fenómeno nuevo, teniendo en cuenta las variables o los conceptos a trabajar.

Asimismo, definir un enfoque epistemológico permite relacionar las perspectivas en las cuales se concibe, desarrolla y evalúan los procesos en el crecimiento de las investigaciones científicas. Puntualmente, esta investigación se va a basar en el enfoque empirista realista, el cual se relaciona con las mediciones, experimentaciones e inducción controlada de objetos o fenómenos claramente observables (Padrón, 2007). Las investigaciones empiristas tienen una base muy bien fundamentada, ya que no hay conocimiento previo a la experiencia, pues según esto, todo conocimiento proviene finalmente del mundo externo; así pues, enfatiza el papel esencial de la experiencia ligado al sentido sensorial (Quine, 1969).

Por otro lado, desde el paradigma realista, se expone que la realidad es absoluta independientemente de la percepción propia, reconociendo el mundo material como la única realidad confiable, pues es en esencia la única forma de encontrar la verdad. Este paradigma soporta el método científico, como una de las formas de investigación que se basa en hechos objetivos (Padrón, 2007).

Ahora bien, al explicar el enfoque epistemológico es necesario plantear la teoría de base que sustente la presente investigación y que aborde las variables, es por ello que la teoría y legado de Luria (1973) sobre la neuropsicología se considera la más adecuada, puesto que este aporte obtiene cada vez más avances para el trabajo con niños y las dificultades de aprendizaje que puedan afectar su rendimiento académico e incluso también se ocupa de la evaluación, el diagnóstico y la intervención de los estudiantes que poseen trastornos del comportamiento en el área escolar. Esta disciplina permite reconocer por medio de la investigación y de estudios del cerebro como la neuroimagen, el desarrollo cognoscitivo infantil y la actividad cerebral están relacionados a este.

El modelo que propone Luria (1980) de neuropsicología infantil, aplicada al ámbito escolar, se relaciona con tres unidades principales y básicas del cerebro. El primero es el bloque de activación, el cual es el responsable del estado óptimo de la corteza cerebral e influye principalmente en algunos síntomas asociados a los trastornos de aprendizaje, que se pueden relacionar con la disfunción de este bloque funcional de activación. La

segunda unidad básica del cerebro es el bloque del input, el cual es el encargado de recibir, elaborar y almacenar la información ubicada específicamente en la zona de los lóbulos parietal, temporal y occipital. El último bloque es llamado bloque de programación y control de la actividad, este integra los sectores corticales ubicados de la cisura de Rolando.

En otro orden de ideas, la neuropsicología infantil inspirada en Luria y que se enfoca en el ámbito escolar, destaca la importancia de considerar el entorno del niño o niña para realizar una evaluación amplia para que la intervención pueda ser más eficaz, teniendo en cuenta la ecología total; en otras palabras, es enfatizar la interacción en el ámbito escolar y familiar, o en otros entornos significativos para el estudiante. Así pues, la neuropsicología ecológica se basa en las fortalezas de los estudiantes con dificultades o trastornos del aprendizaje, así como en los sistemas con los que interactúa (Manga y Ramón, 2001).

Asimismo, la evaluación de las capacidades cognitivas o de inteligencia, han tenido diversos enfoques y áreas específicas para abordar un examen neuropsicológico. Por su parte, la teoría de Luria se inclina por realizar baterías neuropsicológicas infantiles para evaluar diferentes dominios, agrupados en habilidades o capacidades de la siguiente manera: funciones motoras, senso-percepción, habilidades del lenguaje y comunicación mediante el habla, habilidades con el lenguaje escrito y el cálculo, capacidad de aprendizaje y memoria inmediata, funcionamiento ejecutivo y atención. Witsken et al. (2008) y Glozman (1999) coinciden en afirmar que la exploración neuropsicológica que propone Luria es reconocida internacionalmente en la comunidad científica, ya que es un método muy flexible, profundo y completo para la evaluación neurológica de los niños y niñas que, a su vez, permite reconocer las disfunciones cerebrales y aquellos factores psicológicos que se deben abordar según sea el caso específico.

Para Luria (1999), las dificultades cognitivas pueden tener un origen orgánico y funcional, en el cual el lenguaje cumple una importancia muy esencial, ya que por medio de este se regula el comportamiento y es la base de los programas rehabilitadores para las deficiencias mentales ligeros y medios como la fuerza (alteración en los procesos exploratorios e inhibitorios), el equilibrio (predominio de la excitación o inhibición) y labilidad (imposibilidad para adaptarse a los cambios ambientales), en el cual incluye su teoría funcional del cerebro y enseñanza rehabilitadora. Luria afirma que sí existen posibilidades de rehabilitar zonas del cerebro por medio de la potenciación de áreas exactas del cerebro, para que asuman las funciones de otras áreas dañadas, realizando los procesos psicológicos en nuevos circuitos cerebrales.

Luria (1998) propone que la plasticidad de las funciones cerebrales permite reorganizarlas y, a su vez, rehabilitarlas, pues, así como las lesiones en los órganos periféricos se pueden reorganizar funcionalmente, las lesiones locales cerebrales también; por lo que relaciona esa posibilidad con las interacciones de los sistemas funcionales cerebrales con muchas regiones. El autor explica que si la lesión se da en un sistema funcional determinado, este puede reorganizarse automáticamente de forma rápida e inconsciente; si la lesión genera una desintegración del sistema funcional complejo que se forma durante el proceso de aprendizaje en la infancia y los componentes aislados del sistema se conservan, la reorganización se da intrasistémicamente teniendo en cuenta los eslabones conservados, a través de un proceso de enseñanza especial que lleva a la automatización luego de un entrenamiento.

Finalmente, si la lesión destruye por completo el sistema funcional, se puede rehabilitar a través de la reorganización intersistémica, la cual hace parte de los enfoques de la rehabilitación neuropsicológica y consiste en que los eslabones que no participaron antes en el sistema funcional alterado puedan participar para cambiar los componentes destruidos, a partir de un proceso largo de enseñanza rehabilitadora. Es decir, el tratamiento debe ir centrado en enseñar al paciente las estrategias compensatorias que le permitan realizar las actividades cotidianas y funcionales de la vida diaria y de esta forma adiestrar al paciente para que emplee los sistemas funcionales. Para esto, es necesario cualificar las distintas alteraciones desde el punto de vista psicológico y comprender la base del defecto, con el fin de determinar el camino de la reorganización sistémica, incluyendo la utilización de los sistemas o modalidades intactos para facilitar aquellos que se encuentren alterados, un ejemplo de esto, es el uso de gestos significativos para facilitar la producción del habla, uso de estímulos gráficos, cantas melodías familiares, entre otros (Ardila, 2015).

2.2.2. ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO

El aprendizaje es un concepto que ha evolucionado con el paso del tiempo, al igual que el estudio de este; sin embargo, la Teoría de Piaget (2007) tiene una fuerte influencia en la investigación con su enfoque del desarrollo cognitivo que divide la adquisición del conocimiento en diferentes etapas del desarrollo del ser humano, como son: sensorio-motora (va del nacimiento hasta la adquisición del lenguaje), pre-operacional (desde que aprende a hablar- alrededor de los dos años- hasta la edad de siete años), operaciones concretas (ocurre entre las edades 7 y 11 años), y operaciones formales (enmarca la adolescencia, entre los 11 y 20 años).

Esta teoría postula que el desarrollo cognitivo es un proceso de reestructuración del conocimiento que se da a partir de un estímulo o cambio externo, lo cual crea un

desequilibrio en la persona y lo lleva a modificar el conocimiento que ya existe, resultando con nuevos esquemas, a medida que se desarrolla. Así, la tesis de Piaget expone que el conocimiento es una construcción propia de la persona, y está sujeta a la interacción de factores cognitivos y sociales, resaltando además el factor hereditario en el desarrollo cognoscitivo (Saldarriaga, Bravo & Loo- Rivadeneira, 2016).

En la misma línea, la Teoría de Piaget comprende tres procesos en la adquisición del conocimiento: el proceso exógeno que refleja la realidad externa de la información, es decir, el contexto; el proceso endógeno que engloba los procesos internos de la adquisición del conocimiento, y el proceso dialéctico caracterizado por la mediación social del lenguaje y los símbolos adquiridos a partir de la interacción social (Tapia, 2018). Esto resulta indispensable para entender el proceso de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual y, a su vez, lograr una intervención basada en el fortalecimiento integral, contrastando los conceptos de asimilación- adecuación de la información al esquema cognitivo preexistente- y acomodación- alteración del esquema cognitivo para adquirir la nueva información- en la realidad de un estudiante con discapacidad intelectual.

Por su parte, la Teoría del desarrollo social de Vygotsky comprende que la construcción cognitiva está mediada socialmente, es decir, las interacciones sociales influyen directamente en el aprendizaje, así como el ambiente físico. Para el teórico, el aprendizaje puede afectar el desarrollo y este, a su vez, también afecta el aprendizaje, sin embargo, el aprendizaje antepone el desarrollo, pues si el desarrollo se da primero, la enseñanza se limita a la presentación de conceptos ya interiorizados (Bodrova & Leong, 2004).

Como señala Castellaro (2017) al considerar las teorías de Piaget y Vygotsky desde la ortodoxia de sus orígenes siempre apareció el tema de la interacción social como un elemento de debate entre ambas corrientes. Para Piaget la clave del desarrollo lo tiene el concepto de equilibrio y la socialización no es más que una dimensión entre otras como la afectividad y la moralidad. Por su parte, Vygotsky considera la interacción social como la clave del desarrollo cognitivo. Y es que en los fundamentos de ambos pensadores se hallan posturas diametralmente opuestas: Piaget entiende el desarrollo social como un camino que parte del individualismo absoluto y que avanza progresivamente hacia la socialización; Vygotsky, por su parte, sostiene que el lazo social es anterior al individuo y el desarrollo se constituye en un progresivo proceso de individualización.

Este debate fue saldado por las corrientes neopiagetianas y neovygotskianas logrando un acuerdo acerca del importante papel que tienen la dimensión socio contextual y la

interacción social en el desarrollo cognitivo. En este sentido Castellaro (2017) subraya que el socioconstructivismo actual plantea una relación de mutua y permanente causalidad entre el desarrollo cognitivo y la dimensión social. Con esto se quiere señalar que existe una profunda relación entre la experiencia social y el desarrollo de la inteligencia. Básicamente la primera se constituye en motor de la segunda, y a su vez, esto genera nuevas experiencias sociales y la consiguiente aparición de nuevos conocimientos. Estas actualizaciones de ambos pensadores resultan de gran interés conceptual porque en cierto modo nos ofrecen elementos para plantear la correlación existente entre las habilidades adaptativas y el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad cognitiva ya que el contexto social y desarrollo de la inteligencia resultan elementos profundamente conectados.

De esta manera, el aprendizaje y el desarrollo se da por medio de la interiorización de instrumentos culturales como el lenguaje, pues permite entrar en contacto con los objetos externos, además de abstraer, analizar y caracterizar los objetos; finalmente, el lenguaje representa la función comunicativa para la transmisión de la información, por lo que constituye el sistema de mediación simbólica que interviene en la comunicación, la planificación y la autorregulación (Lucci, 2006). Así, para Vygotsky las discapacidades cognitivas no tienen que ver con un problema de cantidad sino de cualidad, es decir, comprende que las funciones psicológicas de los niños con dificultades intelectuales se encuentran organizadas de manera cualitativamente diferente (Arias, 2013).

Según Bodrova y Leong (2004), Vygotsky, al igual que Luria, sugirió que los niños con dificultades cognitivas tienen la capacidad de adquirir las funciones mentales superiores- atención, aprendizaje, memoria, lenguaje, emociones, conciencia, pensamiento-, sin embargo, el proceso de desarrollo se da de forma diferente comparado con niños sin discapacidades; por esto, ambos teóricos resaltan que el apoyo externo es indispensable y se debe dar de manera especializada. Es así como Vygotsky aborda el tema de *educación especial*, donde propone que el objetivo de esta enseñanza es comprender la diferencia en el desarrollo del niño con discapacidad intelectual, cómo varía cualitativamente y cómo se determina este desarrollo, insistiendo en la importancia del análisis dinámico- necesidades, cualidades, dificultades-, frente a la postura aritmética de la suma de las deficiencias (García, 2002).

Ahora bien, para entender el proceso educativo se hace indispensable comprender tres aspectos de este asunto: la metodología de la enseñanza, la estructura del conocimiento que establece el sistema educativo (currículo) y el contexto social en que se desarrolla el proceso educativo. Es aquí donde la psicología educativa entra a describir la naturaleza del proceso de aprendizaje- tanto en la educación formal como la informal- y los factores que influyen de forma directa e indirectamente, a nivel interno- estructura

cognitiva, emociones, pensamientos- y externo- contexto sociocultural, familia, escuela- ; de esta modo, estos fundamentos psicológicos proporcionan las herramientas para que los educadores generen estrategias pedagógicas eficaces que garanticen el aprendizaje exitoso. Es así como aportes como la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel ofrecen principios apropiados para el desarrollo de la labor educativa, además de aportar en el diseño de técnicas pedagógicas que favorecen dicho proceso.

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel plantea la asociación de nueva información con la que ya posee, se reajustan y reconstruyen ambas informaciones, conceptos o ideas; es decir, este aprendizaje se basa en la combinación de los conocimientos previos que tiene el sujeto con los conocimientos que va adquiriendo. De manera que, en el proceso de enseñanza es importante comprender la organización de la estructura cognitiva del estudiante- tanto la cantidad como la cualidad de la información- para garantizar una mejor orientación del quehacer pedagógico, pues se comprende que la enseñanza no se realizará en niños con “mentes en blanco”, al reconocer que el estudiante ya tiene experiencias y conocimientos que influyen directamente en su proceso de aprendizaje, y puede ser utilizado a su favor (Ausubel, 2007).

Para Ausubel, el papel del educador es fundamental, pues debe plantear la metodología a utilizar para la enseñanza, así como contar con las herramientas necesarias y conocer los estilos de aprendizaje y las habilidades de cada estudiante, además de realizar un proceso de evaluación adecuado. A la interacción docente- estudiante, el teórico lo describe con el concepto *andamiaje*, donde se genera un acompañamiento planeado de un sujeto experto (docente) que utiliza su propio conocimiento y procesos psicológicos para que otro sujeto menos experto (estudiante) genere su propio conocimiento; cabe resaltar que en el andamiaje se hace indispensable conocer las características individuales del estudiante, además de sus necesidades, con el fin de generar la autonomía del aprendiz (Ausubel, 2002, citado en Pérez, 2013).

En definitiva, la teoría del aprendizaje significativo resalta que el conocimiento adquirido de forma significativa, es decir, el conocimiento que se asocia al conocimiento previo se retiene por más tiempo y puede ser evocado con mayor facilidad. Asimismo, la capacidad para adquirir nueva información aumenta, aun cuando la información original ha sido olvidada, pues resulta más sencillo gracias a los procesos de adquisición de conocimiento que plantea la teoría de este aprendizaje (Sala, 2009, citado en Pérez, 2013).

Es aquí donde se destaca la importancia de los principios que aporta esta teoría constructivista, pues ofrece un panorama que posibilita el desarrollo de una metodología,

con herramientas que fortalezcan el proceso de aprendizaje de niños con algún tipo de discapacidad o dificultad cognitiva; teniendo en cuenta, además, el proceso de desarrollo tanto cognitivo como social, logrando el aprendizaje y, a su vez, el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas con condiciones especiales.

Por otro lado, Según Valdés (2015) Comenio en sus postulados pedagógicos hacen referencia al artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia. De esta forma se podría entrever la didáctica como el eje fundamental de la educación y la pedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desencadena el desarrollo cognitivo. De Hecho, Rajadell y Sepulveda (2001) plantea que el origen etimológico de la palabra didáctica procede del griego *didaktik*, *didaskhein*, *didaskalia*, *didaktikos*, *didakso*, vocablos que se relacionan con los verbos enseñar, instruir, mostrar con claridad.

Es así como Moreno y Velázquez (2017) expresan que la didáctica es una rama de la pedagogía enfocada a las técnicas y métodos de enseñanza y dirigida hacia los procesos de aprendizaje. Por ende, constituye una herramienta docente necesaria en los procesos de socialización del conocimiento en la medida en que garantiza el cumplimiento de objetivos; si bien se halla asociada a disciplinas como la organización escolar y la orientación educativa. Para Rodríguez (2018), diferentes ciencias realizan sus aportes a la didáctica, dadas las características interdisciplinarias de las ciencias de la educación. Mientras que la psicología aporta las bases conceptuales para los procesos de enseñanza-aprendizaje, el currículum aborda la temática de las herramientas para el ordenamiento de la enseñanza y las didácticas especiales, se concentran en las problemáticas de cada disciplina a enseñar en particular.

Según Bohórquez, (2016), la didáctica es una rama de la pedagogía que se encarga de buscar métodos, técnicas y estrategias para mejorar el aprendizaje. Se vale de los conocimientos que ya existen en la pedagogía, pero los concreta a través de recursos didácticos y, además, busca monitorear el éxito o fracaso de dichas estrategias. Generalmente se toma indistintamente el concepto de educación, didáctica y pedagogía y aunque si guardan relación, existen diferencias significativas que permiten delimitar sus funciones, de esta forma cada una tiene su protagonismo en el saber educativo.

2.2.2.1. ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

En la formación integral de la persona como ser humano y ente social es importante reconocer el papel de la educación y la pedagogía; es decir, los aportes que desde estos ámbitos realizan los padres, docentes, directivos y demás actores que participan en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Lo anterior implica indagar a cerca de las

herramientas y estrategias que entran en juego en el accionar educativo desde los planteamientos pedagógicos.

Ahora bien, cabe cuestionarse a cerca de la relación que existe entre estos dos términos, según Echeverri (2015) el concepto de educación es diferente del concepto de pedagogía; mientras que la educación es caracterizada como una acción permanente, la pedagogía posee un carácter intermitente. Así mismo, la educación puede ser consciente o inconsciente, mientras que la pedagogía es siempre y necesariamente producto de la conciencia reflexiva. En este orden de ideas, se plantea que la educación es a la pedagogía lo que la práctica, a la teoría; de esta forma se entiende la pedagogía como una construcción teórica y la educación como un hacer práctico. De acuerdo con Lucio (2012), hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el "saber educar" implícito se convierte en un "saber sobre la educación".

Ahora bien, vale la pena hacer un análisis por separado de estos dos conceptos, Suárez (2015) plantea que la educación es un proceso personal y ambiental; individual y colectivo; de índole permanente mediante el que los seres humanos desarrollan capacidades y potencialidades que buscan dar sentido a su existencia mediante el acceso al conocimiento y su accionar, de modo que le sea posible generar transformaciones en su entorno vital y vivir en armonía con sus semejantes y con el universo entero.

Para Freire (1970, 1993, 1997) el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario. Desde este planteamiento los educadores están llamados a ser agentes transformadores desde su rol como mediadores entre el saber y los educandos, un saber que tiene su realización esencial a través de una praxis transformadora que permita hacer del mundo un mejor espacio para hacer y ser con y por los otros y otras. Si bien Freire es plenamente consciente de las limitantes de la educación, en cuanto a que por sí sola no es suficiente para efectuar esta transformación; es claro en considerarla imprescindible en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, aunque es necesaria.

La pedagogía, etimológicamente, se deriva del griego "Paidós" y "Ágo" que significa consecutivamente "niño" y "guiar" o "conducir", por lo que quien se encarga de guiar a los niños es llamado pedagogo. La pedagogía se nutre de otras disciplinas como son: psicología, sociología, historia, pero fundamentalmente de la filosofía y su objeto de estudio es la formación. Entre tanto, Bohórquez (2016) concibe a la pedagogía como aquella ciencia que se interroga a cerca de cómo los seres humanos aprenden. Caride, Gradaílle y Caballo (2015), asumen la pedagogía como ciencia de la educación de inspiración altruista, que busca recuperar los fines humanistas, cívicos y políticos de

la "paideia" clásica; es decir que plantea una educación puesta al servicio de las personas y del desarrollo humano, fin que en diversas ocasiones se ha visto malogrado al ceder a fines utilitarios y económicos.

Entre tanto, para León, Gil, Cárdenas, García y López (2017), en primer lugar, resulta esencial pensar la pedagogía como un conjunto de pensamientos, reflexiones, discusiones y escritos sobre las prácticas educativas; en segundo lugar, implica asumirla como una disciplina que tiene por objeto estudiar el fenómeno educativo en general, lo cual implica estudiar, entender, interpretar e influir sobre ese fenómeno y sobre sus aspectos particulares. Es decir, que la pedagogía engloba un conjunto de saberes de carácter psicosocial que se halla ligada a los aspectos psicológicos del niño en la sociedad.

Según Walsh (2014) concibe la pedagogía y lo pedagógico alejado de un sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, del mismo modo, tampoco están limitados al campo de la educación o los espacios escolarizados. Por el contrario, se retoma lo expresado por Paulo Freire: la pedagogía concebida como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación; en consecuencia, se trata de una pedagogía que incita las posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo.

Entre tanto, Caride, Gradaílle y Caballo (2015) expresan que la pedagogía no es una ciencia convencional, porque su papel no consiste en explicar la naturaleza de los procedimientos que se emplean en educación, tampoco es un arte porque no es un sistema de procedimientos (o maneras de operar) para alcanzar las finalidades de la educación, sino una teoría de la práctica cuyo papel y sentido es el de apreciar si los procedimientos en uso son los adecuados para alcanzar las finalidades propuestas, o si es preciso cambiarlos por otros que se juzguen más adecuados.

De otro lado, Álvarez (2015) se refieren a la pedagogía como dispositivo, entendida como un aparato instrumental de la ideología, un sistema signficante que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos y reglas, para incidir en discursos no-pedagógicos. Se ubica como campo de re-producción de otros discursos, ya que la pedagogía transforma el conocimiento teórico en conocimiento pedagógico y además impone normas y prácticas culturales. Su objeto es pues conocer las reglas que permiten esa transformación.

Desde lo expresado por Díaz (2014), quien nutre sus aportaciones con los planteamientos de Foucault, Bourdieu, Passeron y, principalmente, en Bernstein, asume la pedagogía como "práctica discursiva" conformada por diversos dominios y analizada

desde la sociolingüística. Desde esta perspectiva, la pedagogía no es una disciplina sino un dispositivo de regulación de discursos-significados y de prácticas-formas de acción en los procesos de transformación cultural. Desde este punto de vista debemos concluir que los cambios en la producción y en el consumo económico y cultural, en la estructura misma de la interacción social han planteado también un cambio en las mediaciones de la pedagogía.

Prospectivamente, Díaz (2014) privilegia la visión de un profesional de la educación autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica pedagógica para comprender sus contextos, las relaciones sociales que en estos se activan y los procesos de aprendizaje derivados de su análisis. Esta visión que tiene su asiento en nuevas perspectivas psicológicas, sociológicas y antropológicas es el fundamento de las políticas y estrategias que buscan trabajar por un cambio substancial en la cultura de la educación, para redimensionar la profesión académica y, de esta manera, a la educación en Colombia.

Por tanto, según Álvarez (2015) la pedagogía, la educación y su devenir no pueden estar ausentes de la reflexión de los paradigmas modernos y posmodernos que desigualmente han aflorado en el país, la educación debe transformar sus procesos de formación, de investigación y de proyección social, romper con modelos pedagógicos inerciales y construir una nueva razón para la práctica pedagógica abierta, flexible, que hoy se entiende como una nueva expresión de los paradigmas socioculturales, científicos y tecnológicos vigentes.

A partir de la "Arqueología del Saber" de Foucault (2005) se rastrea y reconstruye la epistemología del discurso pedagógico y se asume la pedagogía como una disciplina o conjunto de saberes y prácticas. En este sentido, la práctica pedagógica es concebida como un acontecimiento complejo que expresa un saber pedagógico institucionalizado en un momento histórico determinado. Este saber, como práctica discursiva institucionalizada y regulada, está constituido por un conjunto de nociones, conceptos, métodos, fines, que circulan acerca de la enseñanza. Se recupera el sujeto-maestro como trabajador de la cultura y la enseñanza como un acontecimiento relacionado con el pensamiento, el lenguaje, el arte, los valores, los textos, los métodos y la sacan del estrecho marco de la simple transmisión de contenidos.

La pedagogía, desde la perspectiva de Foucault (2005) sería el fundamento de la práctica pedagógica y de la formación de los docentes; en ella, se expresa un saber sobre la enseñanza y, en ese sentido, no todo maestro es pedagogo, sino aquel que da razones de su oficio, que construye su identidad articulando su quehacer con la pedagogía, que conoce su historia y por tanto, se apropia de los conceptos que le son inherentes a su

definición. El docente debe saber lo que enseña y también cómo enseñarlo. La formación de maestros encuentra aquí una fuente inagotable para comprender sus fundamentos, para construir su identidad y para identificar y apropiarse de lo que le da sentido a su práctica.

Para Caride, Gradaílle y Caballo (2015) refieren la pedagogía reconstructiva y es asumida como una disciplina que debe ser re-construida a partir de las competencias comunicativas y especializadas que dominan los docentes. Se trata de pasar del "saber cómo", al "saber qué" dando razones de la práctica exitosa. Más allá de las teorizaciones de altura o de la búsqueda de estatutos epistemológicos para la pedagogía, se trata de reconocer en la práctica aquellos desempeños que muestran un dominio en el campo propio de las disciplinas que enseñan.

Entre tanto, Cademartori y Broitman (2016) se refieren a la relevancia de la relación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar, dado que implica tener presente la diversidad de estímulos que inciden en los procesos de aprendizaje, dado que este último es un proceso permanente y no precisa de un aula o docente para ser. Por ende, es preciso comprender que muchas fuentes de conocimiento se desconocen en la escuela cuando se privilegia el conocimiento lógico-racional que sobrevalora un modo de conocer, el saber científico-positivista, mientras desconoce la cultura local, lo emocional, la tradición, las creencias, la lúdica o la estética.

De acuerdo con Jiménez (2017) la pedagogía recoge aportes de la epistemología, la psicología, la lingüística y la ética comunicativa. En este sentido, constituye una posición epistemológica con consecuencias didácticas, dado que a partir de ella es posible construir un campo de saber rastreando sus prácticas, sus métodos, la manera de concebir el proceso de aprendizaje, el desarrollo afectivo y axiológico en los estudiantes. La pedagogía reconoce un sujeto activo que llega a la escuela con una visión del mundo y una manera de actuar en él. Una vez en este escenario educativo se desencadenan procesos de construcción de conocimiento, cambio conceptual, actitudinal, metodológico, axiológico y estético. Por ello se asume la enseñanza como la construcción de escenarios que posibilitan esos cambios y dirigen el aprendizaje para que se oriente a la construcción de significados complejos y abre un campo amplio para convertir el aprendizaje en objeto de investigación.

De este modo queda planteado así el nuevo campo de saberes y prácticas que comienza a perfilarse para los docentes del siglo XXI, los retos que tiene que enfrentar y las nuevas competencias que se requieren desde la globalización, la sociedad del conocimiento, las nuevas tecnologías y desde los avances de las disciplinas que le dan fundamento a su identidad profesional: la epistemología, la psicología, ética y la pedagogía.

2.2.2.2. PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Por una parte, los procesos de enseñanza aprendizaje son el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan informaciones, sean estos hechos, conceptos, procedimientos, valores, etc., que dan lugar a nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron.

Es así como en los procesos de enseñanza aprendizaje la calidad de los resultados depende de la interacción entre profesores y alumnos, y de los alumnos entre sí. En cuanto al rol del docente en el aula, cobran relevancia los recursos didácticos que estos implementan para mediar entre el aprendizaje y el alumno, para que estos tengan éxito es preciso hacer ajustes a los recursos cognitivos, motivacionales, emotivos y relacionales de que disponen los alumnos y que ponen en marcha para aprender.

Por otro lado, Según Escobar (2014) la enseñanza hace referencia a una concepción inherente a la pedagogía y se puede comprender dentro de este trabajo como un proceso en el que se transmite, se recibe y se transforma un conocimiento. No se puede hablar de enseñanza si no hubo un aprendizaje, de ahí la importancia de la estructuración de los modelos de enseñanza, pues difícilmente se encuentra un modelo que apunte a todos los tipos y estilos de aprendizaje, no se puede pensar en un modelo perfecto, un modelo que encaje a la diversidad del aula, si no en el conocimiento y manejo de diferentes modelos que puedan ser utilizados con eficacia.

Según Baéz y Onrubia (2016) los modelos de enseñanza son una actividad generalizada pues todos los días, los docentes de todos los niveles educativos abordan sus procesos de enseñanza aprendizaje desde ciertos modelos. Dichos modelos están más o menos articulados y se fundamentan en teorizaciones que permiten a los profesores, con mayor o menor éxito, ejercer su profesión. Se calcula que al año cada docente imparte entre trescientas y novecientas sesiones de clase y, sin lugar a duda, en cada una de ellas se pretende estimular al estudiantado, resolver los problemas que se plantean, proponer actividades y evaluar los resultados. De esta forma, se puede entender la enseñanza como una interacción dinámica entre lo cognitivo y social, donde se precisa que el docente debe acercarse a los niños con diversidad de aprendizaje y de capacidades y brindarles un medio multidimensional, donde les sea fácil, adaptarse y adquirir un aprendizaje a su nivel, como bien lo plantea el método Montessori (2009), la escuela no es un lugar donde el maestro transmite conocimientos, sino un lugar donde la inteligencia y la parte psíquica del niño se desarrollarán a través de un trabajo libre con material didáctico especializado.

En lo que concierne a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con Escobar (2014), estos se hallan directamente relacionados con la posibilidad de comprender el universo propio de cada estudiante. Por otra parte, toma relevancia el conocimiento del entorno propio de la escuela y las oportunidades que brinda para desarrollar procesos pedagógicos acordes con las necesidades y deseos de las comunidades. Asimismo, es prioritario entender e implementar los modelos pedagógicos que permitan espacios democráticos en el aula, de modo que exista la oportunidad de encontrar ámbitos dialógicos de interacción educativa.

Frente a lo anterior, De Zubiría (2017) hay un discurso en los docentes sobre las formas en que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ser potenciados y llevados a un escenario de mayor amplitud cognitiva. En ese sentido, es necesario aprovechar las argumentaciones que algunas estructuras de pensamiento pedagógico han desplegado y, específicamente, las innovaciones teóricas, discursivas y de enfoque que ha acentuado el Ministerio de Educación Nacional, en lo que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje.

En esa medida, Casas y Cortés (2017) expresa que los discursos docentes cuestionan las prácticas pedagógicas fundadas en la formalidad, el automatismo, los modelos tradicionales de la pedagogía y del currículo; Así como la valoración memorística, descontextualizada y fragmentada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos. Además, parece que este discurso ha ganado tanta fuerza, que ha llegado a transfigurarse en un discurso aclaratorio y de sentido común, generalmente admitido entre evaluadores, pedagogos, profesores y directivos docentes.

En esa línea de disertación, es posible complejizar las relaciones problemáticas que existen entre teoría y práctica docente. Teóricos como Kar y Kemis (1993) han señalado la brecha existente entre las teorías del maestro y sus prácticas. En otras palabras, pareciera existir una separación entre lo que tiene claro el maestro sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de lo que termina haciendo en sus prácticas pedagógicas. Cuando esa relación se problematiza, es posible visionar nuevos rumbos, caminos y alternativas que propendan por el análisis y reflexión de las prácticas docentes y las formas en que tales teorías pedagógicas puedan desenvolverse en el aula, en beneficio de los estudiantes, en este caso, los escolares en situación de discapacidad intelectual.

León (2014) es contundente cuando se apoya en la teoría de Dewey, sobre las experiencias anti-educativas y su relación con el aprendizaje de los estudiantes, cuando opina que la formación significa avanzar en la capacidad de pensar y de decidir con autonomía sobre el mundo propio y el circundante. Lo anterior implica abordar la

formulación de otras perspectivas, otras aventuras que trasciendan las perspectivas modelares estáticas que, generalmente, se apoyan en aprendizajes descontextualizados.

De acuerdo con Hernández, Gómez y Balderas (2014) dentro del contexto educativo colombiano, se puede inferir que hay mucho por hacer frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en el ejercicio profundo de la transformación que exige nuestra escuela. Por eso, según Lerner (2003) se hace necesario enfrentar y encontrar caminos para resolver la tensión existente entre la tendencia al cambio y la tendencia a la conservación; entre la función explícita de democratizar la escuela y la función implícita y práctica de continuar con lo establecido. Es en esa medida, los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje en la escuela colombiana pueden hallar alternativas de cambio pedagógico y nuevas rutas de aprendizaje que permitan a nuestros escolares gozar, vivir y pensar la escuela desde sus propios sueños y expectativas.

2.2.2.3. *ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL*

La forma como se suele denominar a las personas con discapacidad intelectual da vida de forma inconsciente, a ciertos mitos existentes en torno a ellas, por ejemplo, que son eternos niños, incapaces de aprender y libidinosos (Cedeño, Pinzón y García, 2006). Es así como tales mitos tienden a transformarse, dentro de las prácticas sociales, en prejuicios que, ineludiblemente, derivan en discriminación y exclusión.

Por tanto, se hace pertinente, desde el enfoque pragmático de la tesis, entablar una relación estrecha con la comunidad educativa de la institución, construir una relación dialógica en función de la complejidad de esta problemática, fomentar charlas, talleres y todos los medios al alcance de la investigación, para impulsar espacios de comprensión para esta población, en función de su derecho a la diferencia y del lugar para vivir el aprendizaje en un contexto de diversidad, es por esto que el docente se enfrenta a un gran reto para concientizar a sus pares , logrando un buen trabajo colaborativa y que se conviertan en su principal apoyo,

No obstante, la discapacidad intelectual, desde la perspectiva de Cedeño et al. (2006), se define como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas”. Sin embargo, la discapacidad intelectual tiene que ver, dentro de la escuela y desde esta percepción investigativa particular, con una disposición específica que cuenta con el posible desarrollo de capacidades y en

diversos tipos de transformaciones de carácter cognitivo; en otras palabras, destrezas y posibilidades de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona, lo que implica una concepción rica en posibilidades comunicativas, pedagógicas y sociales, de aquí la importancia que el docente logre realizar un adecuado diagnóstico y enfocar su trabajo pedagógico potenciando sus habilidades, partiendo de la búsqueda de la mayor información respecto de la discapacidad, esto es, capacidades, aptitudes, estilo de aprendizaje, ritmo de aprendizaje, etc, en sí, utilizando estrategias que respondan a sus características particulares.

Igualmente, frente al concepto de retraso mental, Cedeño et al. (2006) testimonia que se introduce el concepto de discapacidad intelectual, como un concepto dinámico y funcional, que permite entenderlo más desde el desempeño que desde los rasgos clínicos observables. Lo cual quiere decir que resulta de mayor relevancia en esta definición, la forma como las personas responden a las demandas del entorno en que se encuentran y las maneras en que logran adaptarse a las circunstancias particulares de la cotidianidad”.

Para Barrientos (2017) más allá del anterior concepto, que plantea un enfoque excluyente, y más allá de la importancia de los diagnósticos neurológicos, cobran relevancia las actividades pedagógicas que se llevarían a cabo en el aula de apoyo, una manera de enfrentar el problema desde sus implicaciones psicológicas y pragmáticas, y que resultan explicitadas en el capítulo de la metodología. En el ámbito psicológico, por ejemplo, los procesos cognitivos que de ellas se derivan, así como los niveles de autoestima, surgen para mediar, a través de la realización de actos comunicativos que plasman la esencia, la vida y el mismo desarrollo de su personalidad.

En síntesis, la novedad de este trabajo investigativo radica precisamente en la diferencia conceptual que estas definiciones plantean: un movimiento que iría más allá de la discapacidad intelectual en su perspectiva psicológica, para instalarse en el ámbito pragmático de la discapacidad intelectual. Por consiguiente, de acuerdo con Gascón (2014) teorías como la psicología, que ven en la discapacidad intelectual, una patología en los procesos mentales, concernientes al ámbito del aprendizaje, se distancian del propósito pragmático de esta tesis, consistente en la inclusión del estudiante con discapacidad intelectual en el mundo de la cultura escolar. De tal manera que se observa que la discapacidad intelectual, como concepto, encaran dos planteamientos específicos: el derecho a la diferencia y una alternativa de aprendizaje, que bien puede darse con cualquier tipo de población.

Por eso, la mayoría de los abordajes teóricos, con este tipo de población, en el ámbito lingüístico, se ha reducido a la visión psicolingüística, psicológica y neurológica; en

palabras de Halliday (1984) es posible estudiar la lengua desde el punto de vista del carácter interno de ese organismo: la estructura cerebral y los procesos cerebrales que participan en su habla y su comprensión. La conclusión es para el autor de doble tipo dado que existe una perspectiva intra-organismos de la lengua, lo mismo que existe una inter-organismos. Para este trabajo y, basado en los antecedentes citados en el marco referencial de la tesis, esta labor investigativa busca trabajar desde una perspectiva inter-organismos, es decir, la interacción social de los individuos que conviven con dicha población de manera que pueda vivirse el aprendizaje en un contexto de diversidad.

Por eso, es importante abrir un camino teórico diferente a los recorridos investigativos que han trabajado esta temática, en este caso, pragmático, así como elucidar la posibilidad de que se reduzcan la discriminación y la posición particular de una escuela que asume la exclusión, veladamente, como parte de su devenir. Si Halliday (1984) opina que, en última instancia, es cierto que la existencia del lenguaje implica la existencia del hombre social. También es importante reseñar hasta qué punto nos hemos encargado de aislar a esta población, cuyo derecho a la diferencia ha sido vulnerado, en la mayor parte de su existencia.

Dentro del ámbito nacional, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y con la publicación de Orientaciones Pedagógicas para la Atención a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva (2012), a partir de diversas investigaciones bajo el Programa de Necesidades Educativas Especiales en las Secretarías de Educación y en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI, se ha realizado un trabajo en torno a desmentir mitos, a promover la orientación y la reflexión desde el cual se ha construido una definición y caracterización sobre el concepto de discapacidad mediante el abordaje de referentes investigativos, como por ejemplo Carmenza Salazar (2000), quien reflexiona acerca de la manera como se nombran a los individuos con discapacidad cognitiva y hace hincapié respecto al mito de que son eternos niños, incapaces de aprender y libidinosos (Ministerio de Educación Nacional, 2012). De esta manera, Salazar hace mención entorno a que no se promueven conductas de independencia ni principios de autonomía, debido a que estas personas con discapacidad cognitiva son percibidas como “Eternos niños”, los cuales crecen, cambian aspectos cotidianos y físicos, pero no las responsabilidades que deberían ir asumiendo (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

A su vez, el texto hace referencia a que todavía se aplican estrategias y herramientas pedagógicas de la infancia a jóvenes pre-adolescentes y adolescentes, a los cuales se les perdona y admiten malas conductas caprichos, no reconocen límites ni las normas, aspectos que empeoran la experiencia en los espacios educativos, familiares y sociales, sobre todo si se tiene en cuenta que dentro de las instituciones educativas son varios los

profesores que deben mantener contacto con ellos y cada profesor maneja una estabilidad y exigencia diferentes.

Como ya se ha mencionado, el Ministerio de Educación Nacional (2012, cita a Salazar (2000), quien amplía el panorama acerca del mito y reflexiona entorno al pensamiento de que las personas con discapacidad cognitiva son “incapaces de aprender”, esta lógica resulta contraproducente en el diario quehacer del individuo con estas características, puesto que está determinado como sujeto incapaz y los esfuerzos por parte de terceros pueden resultar escasos, nulos o exagerados, como es el caso del profesor que debe saber cómo manejar este tipo de experiencias, ya que puede tener dos opciones: la primera es aceptando la idea de que sus esfuerzos serán en vano y por ende las expectativas y exigencias serán desiguales en comparación con sus compañeros; la segunda, tiene que ver con hacer todo lo contrario y el profesor determinará que lo mejor es exigirle de la misma manera que a sus otros alumnos y las consecuencias pueden recaer en baja autoestima por parte del alumno con discapacidad cognitiva (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Por otro lado y, continuando con la lectura de Orientaciones Pedagógicas para la Atención a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva (2012), se construye una definición y caracterización de la discapacidad cognitiva, exponiendo el “retraso mental” como una categoría diagnóstica, en la cual la persona con discapacidad manifiesta síntomas comportamental, adaptativo y de desempeño; para contrarrestar estas situaciones y para que no se vean afectados los procesos de desarrollo y crecimiento “la neurobiología, la psicología, las ciencias del desarrollo y el comportamiento, han tratado durante años de identificar componentes básicos que permitan caracterizar el cuadro clínico y establecer con claridad patrones de evaluación y atención oportuna” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 13); sin embargo, llevar a la práctica este tipo de intervenciones resultan condicionadas por variables éticas y por procesos parciales.

De este modo, el texto reflexiona acerca que las estrategias y herramientas pedagógicas para mejorar los procesos entorno a políticas inclusivas, los procesos dentro de la comunidad educativa y principalmente la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Para este fin se ha determinado como primera medida que las instituciones están en el deber de inclinarse por un modelo de atención y orientación sujeto a las necesidades planteadas dentro de los contextos académicos y sociales dentro de las aulas. Este modelo debe incluirse dentro del modelo pedagógico de la institución, para lo cual el Ministerio de Educación Nacional (2012), propone tres modelos: el modelo social, o socio-histórico, donde se plantea que el desarrollo cognitivo, emocional y moral del individuo está determinado por el progreso y construcción histórica de la sociedad; en el modelo socio-cognitivo, el cual se asocia a la aplicación

de la psicología cognitiva y explica que el individuo está sujeto a diversas manifestaciones internas, las cuales afectan su proceso de aprendizaje y manejo del habla, lenguaje y atención; por último, el modelo psicoeducativo, en cuyo espacio se considera el modelo de enseñanza de la institución.

De acuerdo con lo anterior, se propone que las instituciones reevalúen sus programas académicos, esto es diseñar programas donde el objetivo al cumplimiento de la calidad sea admisible, coherente y consecuente con las necesidades de las personas con discapacidad cognitiva y con la misión y visión de la institución. Además, estos proyectos deben ser integrales, con estudios serios y enfoques pedagógicos que contribuyan a los procesos de la comunidad educativa, en los cuales se determinen logros, objetivos y metas alcanzables para las personas con discapacidad cognitiva en busca del mejoramiento de su calidad de vida social y educativa. Del mismo modo, el Ministerio de Educación Nacional (2012), también sugiere que las instituciones sean más flexibles en consideración con los criterios de acceso, permanencia, promoción y pertinencia como medida para que las metas y logros planteados sean llevados a cabo por los estudiantes.

Por el anterior motivo, en el documento publicado por el Ministerio de Educación Nacional (2012), se orienta a la comunidad educativa hacia las adaptaciones curriculares, puesto que esto influye en mejorar el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad cognitiva de las instituciones; además, que las adaptaciones curriculares apuntan a mejoramientos, evaluaciones y nuevos diseños de los planes de área y acciones realizadas por los docentes, quienes desempeñan un rol principal en el aula y dentro de los procesos educativos, los cuales se deben plantear “en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el educando debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados.” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 35). Del mismo modo, las adaptaciones curriculares deben ser previstas desde el desempeño del estudiante, debe moderarse la extensión y complejidad de las actividades, tareas y orientaciones teniendo presente el nivel y las capacidades en los procesos de aprendizaje del estudiante con discapacidad cognitiva.

Es así como el Ministerio de Educación Nacional (2012), plantea a las instituciones diseñar un perfil de apoyo, cuyo fin es permear entre las diferencias entre las habilidades del individuo y las demandas ambientales (Ministerio de Educación, 2012, p. 36), para tal efecto el documento en mención se fundamenta en el proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuesto por la AAMR (2002), el cual consta de cuatro aspectos:

- 1) Identificar las áreas relevantes de apoyo;
- 2) Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas, de acuerdo con los intereses y

preferencias de la persona, la probabilidad de participar en ellas y en el contexto;
3) Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo: de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo. (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 36).

Para el punto número cuatro: diseñar el proyecto personalizado de apoyo, la AAMR (2002) amplió el panorama respecto a la presencia del estudiante en cada aspecto fundamental en el proceso y construcción de este ítem, esto es que cada paso se manifieste respecto al estudiante en relación con los intereses y preferencias, las áreas y actividades de apoyo requeridas, los contextos, actividades y procesos en los cuales la persona debería participar; además de las funciones específicas y el énfasis en los apoyos naturales, así como promover los criterios de selección para personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo y los resultados personales; también, se recomienda diseñar y construir un plan de seguimiento en el cual se estudien los procesos y resultados personales e institucionales a partir de la ejecución y evaluación de los apoyos (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

2.2.2.4. ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS

El fortalecimiento de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual es esencial para mejorar la calidad de vida de esta población y sus familias, además de beneficiar la práctica pedagógica en las instituciones educativas. Así mismo, las estrategias de enseñanza son herramientas esenciales para la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades básicas de los estudiantes en el aula de clase, permitiendo que mejore la autonomía, la interacción, el relacionamiento (Rusvilda, 2015), entre otros aspectos o factores que se consideran dentro de las habilidades adaptativas ya descritas en los apartados anteriores.

Entonces, desde un enfoque cognitivo social, se puede brindar un aprendizaje a través de los modelos, es decir mediante la observación y la imitación de destrezas y conductas que se pueden interiorizar o aprender. Ya que al observar la conducta de otras personas que representan un ejemplo o hacen parte de su entorno inmediato, el observador o el estudiante en este caso puede aprender respuestas diferentes ante las circunstancias, enseñándole que hay otras formas más eficaces y saludables de responder o expresarse (Rinehart, 1963).

Asimismo, el modelado actúa como un estímulo importante para modificar los pensamientos, actitudes o conductas del estudiante que observa la ejecución del modelo, ya que el principal proceso psicológico que se da es la imitación, es decir, el individuo va a querer integrar las habilidades o los patrones nuevos en su vida. Para aplicarlo en la enseñanza pedagógica es importante incluirlo en contextos reales a través de la demostración física, verbal (oral o escrita), representación gráfica o simbólica (Gonzales, 2003).

Por otro lado, el trabajo colaborativo también se incluye dentro de las estrategias de enseñanza propicias para estimular las habilidades adaptativas, esta consiste en organizar grupos de trabajo con un propósito u objetivo en común que previamente debe ser establecido, este tipo de trabajo procura que todos los participantes se vean beneficiados, mediante su trabajo autónomo, la interacción positiva, la cual propia que entre los estudiantes compartan su opinión, pensamiento, conocimiento, respetando y valorando el aporte del compañero (Matamala, 2005).

Además, cada uno de los participantes debe ejecutar acciones y establecer compromisos y posteriormente integrarlas en el grupo de trabajo. Este tipo de enseñanza impulsa a que entre los mismos estudiantes se distribuyan tareas, realicen planeación, organización, se repartan acciones y valoren el trabajo en grupo. Por ende, se considera una estrategia adecuada para ejecutar con aquellos estudiantes que presentan dificultades en sus habilidades adaptativas (Morrinso, 2005).

Sumando a esto, existen diversas estrategias y productos de apoyo para llevar a cabo o desarrollar dentro del aula de clase con estudiantes con discapacidad intelectual, dentro de esas propuestas, La Secretaria de Educación de Boyacá (2010), destacan:

- Comunicación aumentativa: Se trata de alternativas de comunicación que incluye otras modalidades de comunicación, como los gestos, expresiones faciales, símbolos, ilustraciones, escritura, tableros comunicativos, cuentos, entre otros. Los cuales son muy oportunos para los estudiantes que necesitan reforzar sus habilidades de socialización, del habla, del lenguaje y de la comunicación en general.
- Software educativo: El diseño de software pensando especialmente en la población con discapacidad intelectual es motivante y significativo para los estudiantes, ya que les permite, aprender de una forma muy innovadora y didáctica de acercarse al conocimiento de las distintas asignaturas.
- Multimedia: Se puede utilizar en diversos ámbitos, pero específicamente para apoyar las estrategias educativas en estudiantes con discapacidad intelectual, se

considera que los recursos multimedia de tipo visual, auditivo y con movimiento mejora la capacidad de concentración.

Ahora, específicamente en el área social, considerada muy influyente en todas las áreas, personal, escolar, familiar, laboral. Estas, Se deben reforzar intensamente en los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que las habilidades sociales les permite controlar las emociones, el comportamiento, mejorar la autoestima y el rendimiento académico, así pues, el rol del maestro para reforzar dichas habilidades es esencial, puesto que ellos tienen el conocimiento y la información para adaptarse a las estrategias y a la metodología según el desempeño del estudiante, la edad, entre otras características personales que quizás requieran el apoyo de los familiares, entonces Velázquez (2015) propone algunas estrategias para mejorar las habilidades sociales:

- Juegos de roles: son situaciones que se crean a propósito bajo indicaciones específicas sobre cómo comportarse o actuar de una forma determinada, con el fin de cambiar una conducta ante una situación.
- Feedback sobre la conducta: Se trata de brindarle al estudiante información asertiva de cómo ha realizado una actividad asignada o como ha sido su comportamiento. El feedback con los estudiantes con déficit cognitivo debe ser muy creativo y llamativo, se pueden usar recompensas, materiales lúdicos, refuerzos sociales, entre otros.
- Entrenamiento en la generalización de conductas: es una estrategia que permite generalizar los aprendizajes en diversos contextos, utilizando ambientes educativos, modelos, maestros e incluso compañeros de clase diferentes, con el fin de generalizar al máximo los aprendizajes y puedan ser aplicados satisfactoriamente en diferentes contextos.

Por otra parte, y como recomienda el Ministerio de Educación nacional (2012), es importante tener en cuenta qué estrategia se van aplicar en los planes de área y procesos pedagógicos, ya que estos deben responder a las características particulares del estudiante con discapacidad cognitiva. Lo anterior implica una observación a detalle y sería entorno a las habilidades y capacidades del estudiante, de qué manera presta más atención, qué métodos les ayudan más a comprender las actividades y a desarrollarlas, sí manifiestan mejor comprensión a partir de lo visual o auditivo, o viceversa, cada aspecto a tener en cuenta es fundamental y pertinente en los procesos pedagógicos, además que contribuyen a la retener de la información.

De igual modo, el estudio del Ministerio de Educación Nacional, sugiere no generalizar los procesos, instrucciones y pautas, puesto que es probable que no sean acatadas

porque el estudiante con discapacidad cognitiva no logra comprenderlas o seguirlas, por su parte se sugiere que sean algo concretas mediante técnicas y estrategias de acción particulares. Lo mismo resulta de las explicaciones, donde debe perpetuarse una ayuda directa al estudiante mediante materiales y demostraciones que favorezcan a la comprensión y desarrollo de las actividades. Es importante tener en cuenta que estas estrategias y procesos pedagógicos deben estar sujetos a cambios y transiciones si los resultados no son los más eficientes.

De esta forma, los compromisos de orden institucional deben estar en permanente diálogo con la comunidad y el contexto social y familiar de los estudiantes, puesto que “las prácticas interdisciplinarias aportan a la familia y al estudiante con discapacidad cognitiva elementos que les permitan establecer mejores niveles de comunicación” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 56), lo que conlleva a mantener un proceso más integral y relevante en torno a los procesos formativos y al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Para este motivo, el Ministerio de Educación Nacional (2012), propone vincular a la familia dentro de los procesos a partir de compromisos, talleres de orientación y capacitación, así como asesorías y acompañamiento a quienes participen en la intervención en personas con discapacidad cognitiva; además de promover convenios con otras instituciones.

De acuerdo con lo anterior, se busca complementar estas estrategias desarrollando actividades donde se debatan los diferentes mitos para minimizar el impacto negativo que creencias y premisas colectivas puedan llegar a tener en las familias y las personas con discapacidad cognitiva. También, en la investigación se establece un aspecto claramente importante, el cual se enfoca en lograr reconocer el proyecto de vida de una persona con discapacidad cognitiva, puesto que mediante el proceso se busca encaminar al estudiante a una independencia en cuanto a su conducta y responsabilidades, ya que “la persona tiene derecho a no ser niño o niña toda la vida, a hacer elecciones, a tomar decisiones y a tener privacidad, aspecto que debe ser considerado en el manual de convivencia.” (Ministerio de Educación nacional, 2012, p. 56), por tal motivo es pertinente tener en cuenta este tipo de interventorías, desde las instituciones a la familia, logrando permear las dificultades en los quehaceres cotidianos de las personas con discapacidad cognitiva, apuntando de esta manera a una posibilidad de mejorar su calidad de vida.

2.2.3. VARIABLE DEPENDIENTE: HABILIDADES ADAPTATIVAS

El sustento teórico de las habilidades adaptativas se basa principalmente en dos autores principales: Lev Vygotski y Jean Piaget, los cuales destacan su trabajo desde la formación de habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos necesarios para la

vida de los estudiantes, en la cual el adulto quien es el guía y compañero de aprendizaje cumple un rol muy significativo en el proceso de planificación percepción y asimilación de aprendizaje (Rusvila, 2015).

Por su parte Piaget, se basa en la corriente constructivista y por ende considera que el desarrollo del aprendizaje tiene que regirse como un proceso lineal compuesto por unas determinadas etapas, las cuales deben ir una tras otra para asegurar la consolidación de la etapa previa. Contrario a Vygotsky quien desde la corriente socio-cultural, describe que no es necesario llevar un proceso lineal, si no como un espiral en donde las etapas no deben consolidarse para desarrollar otra (Rusvila, 2015).

Las habilidades adaptativas se refieren a las capacidades que se deben desarrollar a lo largo de la vida para adaptarse a la sociedad y a los diversos contextos, estas habilidades benefician la comunicación, la interrelación con los pares, la expresión adecuada en diferentes ambientes, mostrando por ejemplo una conducta acorde a las normas y reglas de determinado espacio (Brognna, 2006).

Es importante que las habilidades adaptativas sean acordes a la edad cronológica ya que de ello depende el desempeño adecuado en los entornos habituales, sin embargo, al presentarse un retraso en el desarrollo como consecuencia de una discapacidad, la proporción de apoyos adecuados para fortalecer las habilidades son esenciales para mejorar la calidad de vida (Brognna, 2006).

La clasificación de las habilidades adaptativas puede ser muy diversas, pero en el presente marco teórico se abordarán aquellas propuestas por la American Association on Mental Retardation, en la cual destaca 10 áreas o dimensiones que se componen de amplias competencias que permiten evaluar con precisión las áreas afectadas.

1. La comunicación: Se refiere a la capacidad de comprender y transformar la información a través del lenguaje, verbal, no verbal, expresión facial movimiento corporal entre otros. En suma, es la facilidad de transmitir un mensaje, de compartir ideas, pensamientos, creencias y experiencias o algo en común, así como la facilidad de recibir y comprender un mensaje del emisor.
2. El autocuidado: Se relaciona a otras las actividades que requieren la habilidad de cuidar de sí mismo, como, por ejemplo: del aseo, el alimento, el vestido, la higiene y el cuidado de la apariencia física.
3. Habilidades de vida: Específicamente se refiere a aquellas habilidades implicadas en el quehacer de la cotidianidad en el hogar, como el cuidado de la ropa, el aseo

de hogar, la planificación y elaboración de la lista de compras, planificación diaria. Asimismo, el comportamiento adecuado en el hogar, el vecindario y la interacción y convivencia sana bajo los parámetros de expresar las preferencias y necesidades, entre otras acciones que favorecen el funcionamiento del hogar.

4. **Habilidades sociales:** Corresponden al adecuado intercambio social con otros individuos, en lo cual incluye la capacidad de iniciar mantener y finalizar una interacción. Reconocer los sentimientos, realizar feedback resaltando los aspectos positivos o negativos de forma empática y regulando el comportamiento y los impulsos según el tipo de contexto.
5. **Comunidad:** Se relaciona con la utilización y adecuado empleo de los recursos y estructuras que ofrece la comunidad más cercana, como, por ejemplo: el uso adecuado del transporte, las tiendas, los almacenes, los supermercados, las gasolineras, las consultas médicas, así como la asistencia a la iglesia, al teatro, a la escuela, a los parques, a eventos culturales, entre otros, que necesitan habilidades de interacción social, adecuada comunicación y expresión de necesidades o preferencias.
6. **La autodirección:** Se refiere a las habilidades de las elecciones propias, como iniciar actividades según el contexto, el horario, las condiciones y los intereses personales. Así como la capacidad de, pedir ayuda si es necesario, resolver conflictos sociales personales o familiares de forma asertiva y novedosa.
7. **Salud y seguridad:** Corresponde a la habilidad de mantener su salud y estilo de vida, como alimentarse adecuadamente, identificar síntomas de enfermedad, tratamiento y prevención de accidentes, recurrir a primeros auxilios si es necesario, mantener una sexualidad segura. Acatar las normas básicas de seguridad según el entorno en el cual se encuentre, como, por ejemplo, el uso del cinturón, cumplir las reglas de tránsito, no interactuar con extraño, mantener silencio y prudencia en los hospitales, etc.
8. **Académicas funcionales:** Son puntualmente, las habilidades cognitivas relacionadas al área de aprendizaje escolar que se incluyen en la interacción diaria, como escribir, leer, utilizar los conceptos de forma práctica, conciencia de la propia salud y sexualidad, geografía, ubicación, entre otros.
9. **Ocio y tiempo libre:** Hace referencia a la elección y desarrollo de las preferencias personales dentro del tiempo libre que pueden ser de entretenimiento individual y con otros. Las habilidades que se incluyen se relacionan con la iniciativa propia

de elegir, utilizar y disfrutar del ocio del hogar, la comunidad las actividades recreativas que ofrece el ambiente, actuando desde el respeto. Asimismo, se destaca el comportamiento adecuado en los lugares compartidos, la comunicación de necesidades o preferencias, la interacción social, la aplicación de las habilidades académicas y la demostración de las capacidades motoras o aquellas que estén relacionadas con la actividad elegida.

10. Trabajo: Se relaciona con la habilidad de obtener un trabajo, ya sea de tiempo completo o medio tiempo, adecuado a las habilidades de comportamiento de finalización de tareas de horarios, de recibir órdenes, de manejar el dinero o las finanzas, de utilizar adecuadamente los elementos financieros. Además, incluyen habilidades relacionadas con la preparación del espacio de trabajo, de auto supervisión e interacción con los compañeros o jefes.

Por otro lado, La American Association on Mental Retardation (AAMR) lleva años definiendo la discapacidad intelectual e investigando las habilidades adaptativas. En 1992 aportó el concepto de habilidades adaptativas y en el 2002 incluyó el concepto de conducta adaptativa dividiéndola en tres habilidades, adaptativas conceptuales, prácticas y sociales, en el siguiente cuadro se especifican las habilidades que representa cada una de estas áreas, además se comparan con la definición anterior:

Tabla 1.

Habilidades adaptativas

Áreas de habilidades de conductas adaptativas (2002)	Habilidades representativas	Áreas de habilidades de conductas adaptativas (1992)
Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje - Lectura y escritura - Concepto de dinero - Autorregulación 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - Académicos funcionales - Autorregulación - Salud y seguridad
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Interpersonal - Responsabilidad - Autoestima - Credulidad - Ingenuidad - Sigue de reglas - Obedece las leyes - Evita la victimización 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades sociales - Ocio

Áreas de habilidades de conductas adaptativas (2002)	Habilidades representativas	Áreas de habilidades de conductas adaptativas (1992)
Práctica	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de la vida diaria - Actividades instrumentales de la vida diaria - Habilidades ocupacionales - Mantiene entornos seguros 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidado personal - Vida en el hogar - Utilización de la comunidad - Salud y seguridad - Trabajo

Fuente: Autora con base en la AAMR (1992).

2.2.3.1. HABILIDADES ADAPTATIVAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Teniendo en cuenta la perspectiva teórica de Vygotsky, desde los primeros días de la vida de un niño o niña el aprendizaje y el desarrollo interactúan directamente, ya que estimula áreas cerebrales y establece conexiones neuronales que favorecen el pensamiento lógico, el lenguaje, la memoria y la atención. Dicho desarrollo está influenciado por el contexto social, que como señala Vygotsky, este medio social en el que evoluciona el estudiante no puede verse de forma independiente del desarrollo intelectual (Becco, 2000).

Así mismo, este autor destaca que la discapacidad no es un límite para el aprendizaje, sino que se deben buscar los medios adecuados para propiciar el desarrollo de sus capacidades de forma diferente. La familia y la sociedad son cruciales para que los estudiantes con discapacidad intelectual interactúen adecuadamente con el ambiente en el que viven, por ello el mismo medio social debe adaptarse, brindar y posibilitar el entorno adecuado para que el niño o niña evolucione en su aprendizaje (Becco, 2000; Ocampo y Fuentes, 2010).

Para el progreso de las habilidades adaptativas del niño o niña en condición de discapacidad, es esencial que desde el nacimiento se lleven a cabo prácticas de su educación especial para que poco a poco se cree independencia en el desarrollo y la ejecución de las habilidades que se van adquiriendo de acuerdo con sus capacidades.

Como ya se ha dicho en los apartados anteriores, la discapacidad intelectual conlleva unas dificultades que se experimentan en determinadas áreas de la vida cotidiana de las personas que lo padecen. Estas áreas están relacionadas con la inteligencia conceptual, práctica y social. Teniendo en cuenta que, en el proceso de socialización, el individuo

debe adaptarse a su entorno social y aprender a aceptar las demandas que este imponga (Ocampo y Fuentes, 2010).

Los estudiantes que presentan mayores déficits cognitivos, tendrán sus habilidades adaptativas más inferiores, por ende, requerirán mayor apoyo o soporte por parte del entorno social inmediato, sumando a esto mayor calidad educativa y estrategias pedagógicas que permitan cubrir sus necesidades. Ante esto Verdugo y Jenaro (2004) proponen la división de 4 tipos de apoyo:

1. Intermittente: Se brinda cuando es estrictamente necesario, según el episodio que lo requiera, puede ser de baja o alta intensidad según su naturaleza.
2. Limitado: Se caracterizan por su consistencia en el tiempo. Su intensidad tiempo se dan limitadamente.
3. Extenso: Se da forma regular, según el tipo de ambiente.
4. Generalizado: Se caracterizan por su constancia e intensidad amplia que puede durar un tiempo prolongado.

Cabe resaltar, que es esencial reforzar las habilidades adaptativas en los estudiantes con discapacidad intelectual, puesto que por el mismo diagnóstico no pueden exteriorizar sus sentimientos o pensamientos, no tienen control sobre sus impulsos, incluso ni de sus estados de ánimo emociones, en el peor de los casos muchos estudiantes no entienden que les sucede, no tiene la capacidad de discernir o dimensionar lo que sucede a su alrededor para poder atenderlo de forma adecuada, de ahí la importancia de desarrollar estrategias psicopedagógicas para ayudarles a evolucionar sus capacidades para que comprendan que el contexto es cambiante y hay situaciones que se deben resolver, así como lograr que entiendan que determinadas conductas son correctas o incorrectas según las circunstancias de los ambientes (García, 2012).

Asimismo, Brogna, et al. (2006) exponen la importancia de centrar la atención, las intervenciones o las propuestas pedagógicas en las habilidades y trabajar sobre ellas, las cuales se pueden modificar o reforzar y de esta manera los estudiantes logren ampliar sus capacidades, apropiarse de su propia vida y aplicar lo aprendido en los contextos o entornos apropiados, con el fin de que estas habilidades tengan validez y sentido.

2.2.4. VARIABLE DEPENDIENTE: RENDIMIENTO ACADÉMICO

Morales, Morales y Holguín (2016) en su artículo Rendimiento escolar, hacen un análisis de este concepto donde subrayan que entre los diversos nombres que se le asignan resaltan los de rendimiento escolar y rendimiento académico que en el contexto educativo se toman como sinónimos. El origen histórico de este concepto se remonta a

los dominios de la economía y al empeño por optimizar procesos y conseguir estándares de eficacia. Estas dinámicas aplicadas en la educación hacen posible hablar del rendimiento y eficacia en los ámbitos académicos.

En términos de la educación el rendimiento se mide en cuanto a los procesos, los recursos, los actores. El objetivo es poner en cifras mensurables para comprender su incidencia en el desarrollo económico y social. El rendimiento escolar se mide con miras a la obtención de productos deseados según ciertos parámetros. Por ejemplo, para egresados de la universidad o de carreras técnicas se mide por la incorporación al mercado laboral o en estudiantes de la básica la aprobación de un ciclo escolar específico. En términos generales el rendimiento académico se refiere al aprovechamiento escolar, las calificaciones, la reprobación, aprobación, repetición, deserción, titulación o egreso (Morales, Morales y Holguín, 2016).

La valoración del rendimiento académico aplica para diversos actores del proceso educativo: maestros, estudiantes, escuelas o investigadores. En el caso que compete a este trabajo de investigación, para la medición del rendimiento académico de los estudiantes se establecen parámetros mensurables como las calificaciones. Para ello se establece un número, generalmente asociado a términos como acreditar, medir, valorar, evaluar, etc. (Morales, Morales y Holguín, 2016).

2.2.4.1. CRITERIO DE EVALUACIÓN PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEL SUR

Los criterios de evaluación para estudiantes con discapacidad de la Institución Educativa Rural del Sur se definen de acuerdo con el Manual de Convivencia de la misma, donde se indica que de acuerdo con el decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, “Se definen como estudiantes con necesidades educativas especiales a aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico motriz, y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje” (art. 2). De esta manera, cada docente en su asignatura implementará diferentes estrategias pedagógicas y didácticas para evaluar el proceso formativo, considerando la necesidad educativa específica del estudiante. Es así como se deberán realizar las adaptaciones curriculares, teniendo en cuenta la capacidad personal, social y cognitiva de cada estudiante de acuerdo a su diagnóstico (Institución Educativa Rural del Sur, 2019).

Por su parte, la madre, padre o representante legal, presentará un diagnóstico del estudiante, realizado por un profesional competente sobre el estado neuropsicológico y/o apoyo psicopedagógico que requiere para determinar cuáles son las necesidades

particulares, los apoyos necesarios en la institución educativa y/o los que está recibiendo con asesoría de un profesional o entidad especializada. El seguimiento al diagnóstico debe ser actualizado, mínimo una vez al año, donde se evidencie que el estudiante está en un proceso continuo de atención integral desde el área de salud; de no presentarlo, el estudiante se evaluará de acuerdo a los desempeños básicos de cada asignatura (Institución Educativa Rural del Sur, 2019).

De igual forma, los criterios de promoción de los estudiantes con discapacidad (PIAR) Para la promoción de estudiantes con discapacidad se establecen en el marco de una educación inclusiva se busca garantizar la atención educativa con calidad, equidad, permanencia y pertinencia a estudiantes con discapacidad o dificultades en el aprendizaje que se encuentran incluidos en la institución educativa, teniendo en cuenta los EBC y los DBA correspondientes para cada caso en particular.

En esta categoría se encuentran aquellas personas que en forma permanente presentan alteraciones en las funciones intelectuales y cognitivas. Se refiere a quienes podrían presentar en el desarrollo de sus actividades cotidianas, diferentes grados de dificultad en la adquisición y aplicación de los elementos del aprendizaje para la ejecución de actividades de cuidado personal, del hogar, comunitarias, y sociales entre otras; así como dificultades para interactuar con otras personas de una manera apropiada dentro de su entorno social (MEN, 2015).

En lo que respecta a los estudiantes con discapacidad intelectual-diagnosticado, se debe evaluar considerando el nivel cognitivo de cada estudiante. Además, para la evaluación y promoción se les realizara una valoración pedagógica por parte de los docentes o el docente de aula, con la asesoría de la docente de apoyo o quien cumpla sus funciones, quienes determinaran la promoción del estudiante teniendo en cuenta la elaboración de los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) según decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 (Institución Educativa Rural del Sur, 2019).

La flexibilización del currículo se realizará con estudiantes cuyo coeficiente intelectual este por debajo de los estándares normales o con discapacidad intelectual diagnosticada que afecte su capacidad cognitiva debidamente diagnostica por un profesional en salud.

Asimismo, la I.E. Rural del Sur considera necesaria para la evaluación integral del estudiante, tener en cuenta dos escalas de valoración: Una de carácter cuantitativo que se aplica a la evaluación de aprendizajes de tipo cognitivo y procedimental, que tienen como referentes los estándares de competencias básicas, laborales generales y laborales específicas de la modalidad. La segunda escala de carácter cualitativo la cual deberá ser aplicada para valorar el desarrollo de los procesos formativos en Competencias Ciudadanas, evolución de la formación en valores, hábitos,

comportamientos, interés y responsabilidad en tareas y trabajos, participación y dinamismo, cultura y convivencia social (Institución Educativa Rural del Sur, 2019).

Finalmente, el proceso de evaluación se establece mediante dos escalas: cuantitativa y cualitativa; la primera es una escala cerrada que se expresa a través de un entero comprendido entre 1 y 5, complementado con una cifra decimal de 0 a 9. Toda calificación cuantitativa que aparezca en los informes por períodos o en el informe final anual de rendimiento académico, deberá ser el resultado de los cuatro criterios de evaluación establecidos. Y la segunda, presenta los niveles de desempeño bajo, básico, alto y superior (Institución Educativa Rural del Sur, 2019).

2.2.4.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Desde la teoría del procesamiento de la información, el ser humano posee un sistema cognitivo el cual le permite, procesar, almacenar y recuperar información, utilizando el cerebro como la metáfora del ordenador, pues el procesador humano distingue dos aspectos, los elementos estructurales (hardware) modificable por el entrenamiento y los procesos funcionales (software) modificables mediante el entrenamiento (García y Lacasa, 1990).

El retraso mental, o mejor llamado la discapacidad intelectual es un trastorno del aprendizaje en el cual las áreas cognitivas, afectivas, biológicas y ambiental intervienen de forma importante. Así mismo, el déficit cognitivo es responsable de propiciar dificultades en las conductas de competencia social que posee la persona (Benedet, 1991). Sin embargo, este déficit sería recuperable por medio de una intervención propicia que tenga en cuenta las peculiaridades de cada una de las áreas afectadas y la relación entre sí (García y Lacasa, 1990).

En los déficits mentales, el uso de estrategias para adquirir el aprendizaje, son bastantes limitadas y deficientes, por ello, se resalta la importancia de enseñarles a utilizar adecuadamente estrategias cognitivas, y que se puedan mantener esos aprendizajes. Sin embargo, teóricamente existe una discusión en la generalización de esas estrategias, en la consideración de que la generalización es lejana y difícil.

Por otro lado, la teoría de Piaget (1980) relacionada a la discapacidad intelectual, explica que los estudiantes que tienen este diagnóstico avanzan por las mismas etapas que otros niños y en el mismo orden, la única diferencia es que el ritmo que estos llevan es más lento y necesitan un seguimiento continuo, de esta manera se podrían explicar las diferencias existentes de aprendizaje, memoria y lenguaje entre los niños con discapacidad intelectual y los estudiantes con un proceso de desarrollo relativamente

normal. No obstante, Wilton y Boersma (1974), resaltan que las personas que presentan un retraso moderado no son capaces de efectuar ciertas operaciones concretas, ya que no pueden lograr la conservación de sustancias, vale decir, no arriban a las operaciones formales.

Ahora bien, la teoría sociocultural de Vigotsky, expone que la interacción del sujeto con el entorno es esencial para el desarrollo y el aprendizaje, pues la interacción social se convierte en la base principal para el desarrollo y la enseñanza del estudiante, sin dejar de lado las funciones mentales. De hecho, crea el concepto de lenguaje socializado, en el cual el niño o niña intenta realizar un intercambio con los demás, ordenando, agrupado transmitiendo información o haciendo preguntas, de esta forma se destaca la influencia social y cultural la cual rodea el niño. Asimismo, la teoría de Vigotsky evidencia la importancia de la inclusión de los niños con discapacidad en las aulas de clase, puesto que la interacción social de forma constante son experiencias que contribuyen a que las estructuras psicológicas del estudiante se desarrollen en él (Flores, 1998).

De hecho, en De Zubiría (2007) de la pedagogía conceptual sostiene que los estudiantes poseen estructuras mentales para aprender, que se modifican con el tiempo, por ende, es importante estudiar estos cambios a través de mentefactos para enseñar. Afirma también que los seres humanos aprenden aquello que consideran valioso y relevante.

Por lo tanto, los docentes deben cambiar la sumisión por la motivación. Así mismo, desde Vives (2016) lo más valioso no sería la memoria sino los procesos cognoscitivos como los entendían Decroly, Montessori y Freinet; lo anterior da lugar a las didácticas estructurales y funcionales que buscan desarrollar habilidades, operaciones mentales y generar competencias operacionales e investigativas, que se basan en el aprendizaje significativo, la enseñanza por resolución de problemas y los cambios axiológicos que conjugan lo cognitivo con lo afectivo.

Además, De Zubiría (2006) expresa que estos enfoques se fundamentan en la psicología y se ocupan preferentemente en el desarrollo mental entendido como un proceso neuro psíquico que da lugar a esquemas de actuación mediante la formación de representaciones mentales para explicar el mundo y actuar en él. Este desarrollo ocurre en los individuos mediante la interacción maestro-alumno, donde el maestro direcciona el proceso de construcción de conocimiento y el alumno construye significados que incorpora a sus estructuras mentales.

En otra línea de ideas, García, López, Martinelli, García, Navarro, Casas y Torres (2010) expresan que en la actualidad la Discapacidad Intelectual (DI) engloba un amplio espectro de cuadros clínicos, síndromes y malformaciones, en la mayoría de los casos

no claramente clasificados. Si bien es posible afirmar que dentro de lo que se entiende como DI se enmarcan todas aquellas patologías que de alguna forma producen o llevan asociado retraso mental. Quienes las padecen evidencian limitaciones en sus comportamientos adaptativos y rendimiento intelectual. Es así que uno de los primeros problemas al que se ven enfrentados los profesionales encargados del proceso de intervención psicopedagógica (PIP), especialmente en niños con DI, es el de saber con certeza cómo está a nivel cognitivo un niño que va a empezar dicho proceso.

De acuerdo con Saldarriaga (2014) es importante destacar la participación de los niños desde edades tempranas en programas de rehabilitación y de estimulación que se proponen desarrollar y potenciar habilidades cognitivas, motoras, de lenguaje y sociales que mejoren los pronósticos y posibiliten unos mejores niveles de independencia y autonomía que favorezcan su inclusión en los diferentes espacios. Ahora bien, estas propuestas de estimulación en los primeros años de vida requieren de la implementación de procesos que favorezcan no sólo las habilidades motoras, de lenguaje, propioceptivas, sino aquellas relacionadas con los procesos cognoscitivos esenciales para favorecer el aprendizaje, tales como: reflexionar, crear, construir, planear, organizar, perseverar, asumir cambios y anticiparse a las situaciones. El desarrollo de las anteriores destrezas deriva en el logro de mejores procesos individuales que permitirán la implicación de los niños en entornos propios de su etapa de desarrollo.

Desde lo expresado por López (2012) la psicología educativa pretende expresar mediante la utilización de pruebas estandarizadas y no estandarizadas las habilidades en las que se va a incidir y con las que se va a trabajar, con la finalidad de realizar una intervención educativa en la que se tenga en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, además, de las influencias sociales y culturales que inciden en los procesos de aprendizaje, sea en el ámbito escolar o extraescolar. De acuerdo con la declaración Mundial Sobre Educación para Todos cada persona ha de tener la oportunidad de participar de escenarios de aprendizaje que le permitan potenciar sus capacidades. De ahí que la escuela involucra dos conceptos esenciales: cobertura y calidad. Es así que la educación como derecho es incluyente y se da, por ende, en medio de la diversidad. Esta diversidad si bien reviste retos, es necesaria y connatural a lo humano y a la vida en general. Es así que entre los principios se involucran la inclusión en medio de la diversidad se halla la integración, la sectorización y la individualización.

De acuerdo con Verdugo (2014) la inteligencia se caracteriza por ser una capacidad mental que involucra razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia. En este sentido la manera más adecuada de explicar el funcionamiento intelectual es por un factor general de la inteligencia, que va más allá del rendimiento

académico o la respuesta a los test; es decir que además de lo anteriormente mencionado involucra una amplia y profunda capacidad para comprender nuestro entorno. Así mismo, Ramírez (2014) expresa que es preciso tener en cuenta que la medición de la inteligencia tiene diferente relevancia según se haga con una finalidad diagnóstica o clasificatoria.

Es así como desde lo expresado por Amador (2014) los estudiantes que poseen discapacidad intelectual presentan dificultades en cuanto a su conducta adaptativa, entendida esta como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria. Es así que las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios en la vida y a las demandas ambientales. Lo anterior complejiza sus procesos de adaptación en ámbitos inclusivos, de modo que los docentes se enfrentan al reto de realizar un adecuado diagnóstico que permita la inserción al aula de estos estudiantes, además se precisa de una concientización por aparte de quienes serán sus compañeros de aula, para que sean un apoyo y hagan de la colaboración la principal estrategia de trabajo con estos compañeros.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional, la discapacidad intelectual se aborda a partir de las consideraciones emanadas del “programa de educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”, que tiene dos ejes: “Estrategias de apoyo a la gestión de la comunidad con enfoque inclusivo” y “Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual”. Desde estas se direccionan las políticas encaminadas a fortalecer los procesos pedagógicos en contextos inclusivos, es decir, en ámbitos donde la diversidad en el desarrollo intelectual cobra relevancia.

2.2.4.3. INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

Para la formación inclusiva de la población con discapacidad intelectual, desde una posición de carácter social, se debe tener en cuenta los principios de diversidad, equidad e igualdad, así como lo plantea Gascón (2014), quien expone que es importante reconocer que hay un enfoque de carácter general, de hecho, uno de sus objetivos es el de “favorecer la formación ciudadana de los alumnos y alumnas a través del fortalecimiento de conocimientos, habilidades, actitudes y valores referidos a una ciudadanía responsable y la formación moral de los sujetos, fundada en la educación en Derechos Humanos.

Lo anterior posibilita pensar, en modo amplio, las diferentes poblaciones vulnerables, según Torrego, Monge, Pedrajas y Martínez (2015) son, principalmente, las comunidades étnicas afectadas por la violencia, en riesgo social, dispersas, de frontera, iletradas o con necesidades especiales o talentos excepcionales, puesto que la propuesta de inclusión es más dilatada y tiende a la búsqueda de la equidad de oportunidades para todos.

En un sentido más extenso, Torrego, Monge, Pedrajas y Martínez (2015) afirman que la vulnerabilidad se refiere a la cualidad de que una persona pueda ser herida o recibir lesión, física o moralmente. Dentro de la escuela, además de la anterior percepción, la vulnerabilidad se refiere, con mayor claridad a la población en edad escolar que no accede fácilmente al sistema; su cultura y contexto son diferentes y no ven pertinente la educación o la forma como se imparte; tienen dificultades físicas para llegar y permanecer en el aula; han estado por fuera de la escuela; viven en una zona rural muy dispersa y tienen unos ciclos y calendarios diferentes alrededor de la actividad económica de la que participan.

De esta manera, el documento, al que se ha hecho referencia, mediante su disertación teórica, tiene en cuenta la búsqueda de alternativas, como opinan García, Maya, Pernas, Bert y Juárez (2016), que contribuyan a mejorar las oportunidades de acceso, permanencia y promoción en la institución educativa para todas las niñas, niños, jóvenes y adultos de su comunidad, independientemente de su condición personal o familiar (discapacidad, pobreza, etnia, cultura, procedencia, sexo o cualquiera otra).

De acuerdo con Barrientos (2017) se puede decir que la inclusión sirve como un puente para pensar, de manera específica, en la población con discapacidad intelectual. En ese sentido, a este trabajo, le permite dimensionar tal población a partir de una estructura conceptual, primordialmente, desde el punto de vista de la equidad, como uno de los principios fundamentales para el desarrollo de la labor investigativa. Así, como desde el punto de vista de la vulnerabilidad y de los procesos que han de tenerse en cuenta, para pensar en una escuela diferente: equitativa y diversa. Esta postura, de ninguna manera remite a una posición irreal y utópica; por el contrario, nos sitúa en un escenario real con diversidad de problemáticas, pero también, con multiplicidad de soluciones posibles.

En contraposición con lo anterior, Parrilla, Susinos y Martínez (2017) plantean que el concepto de discapacidad hace referencia a carencias o variaciones en las funciones y/o estructuras corpóreas, restricciones en las actividades que puede efectuar una persona de su edad y contexto, así como limitaciones en la participación en los espacios de la vida cotidiana. Esta noción de discapacidad intelectual asume una posición abiertamente distanciada, frente a la postura que se quiere desarrollar dentro del presente abordaje

investigativo. Para la investigación, existe la convicción de que, al trabajar con la población con discapacidad intelectual, desde una perspectiva pragmática del aprendizaje, es posible encontrar resultados bastante efectivos, en la medida en que se logran desarrollar procesos lectores y escriturales, matemáticos y tecnológicos, encaminados a explorar sus intereses, sus gustos y preferencias, su propia historia.

Desde lo expuesto precedentemente, se hace necesario desarrollar con otro énfasis tales nociones, en parte, por la población con la que el proyecto se desenvuelve y, asimismo, por la dimensión pragmática que se desea plantear. Por una parte, Ainscow (2017) es innegable que los diagnósticos neurológicos muestran que a nivel cerebral existen lesiones dentro de tal población. Sin embargo, es importante considerar que las lesiones no constituyen un impedimento de carácter global para lograr el progreso de los escolares con discapacidad intelectual, en los procesos concernientes al aprendizaje matemático, lingüístico y computacional.

De tal manera que se puede ver que diversos enfoques teóricos ubican en el niño la limitación. Esta labor investigativa piensa que el cerebro del niño con discapacidad intelectual es un inmenso espacio lleno de posibilidades para desarrollar este tipo de procesos de aprendizaje. Es decir, el campo de acción de la investigación no se centraría en el punto donde existe la lesión, sino en el desarrollo de tales procesos, a través de una manera alternativa de vivir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al abordar este trabajo, desde el enfoque pedagógico y conceptual en que se sustenta esta labor, se observa que, en muchos casos, las producciones y la manera de comprender los ritmos de aprendizaje con que esta población trabaja, si bien no permitiría una comprobación y verificación de tipo neurológico en el desarrollo de los campos cerebrales que no tienen lesión, por lo menos, sí permite observar resultados asombrosos, dinámicos, procesuales y vívidos.

2.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

A continuación, se muestra una descripción de las variables a trabajar, sus dimensiones e indicadores para el presente estudio, con el objetivo de evaluar las habilidades adaptivas en estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Rural del Sur de la ciudad de Tunja.

Tabla 2.
Matriz de Operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
				<ul style="list-style-type: none"> - Atiende a los llamados de atención - Reconoce sus capacidades y debilidades - Se esfuerza por superar sus debilidades.
			Práctica	<ul style="list-style-type: none"> - Colabora con actividades de limpieza y organización del aula - Mantiene organizado su puesto de trabajo y útiles escolares - Porta adecuadamente su uniforme - Hace uso adecuado del baño - Se interesa por mantener aseadas sus manos - Resuelve los conflictos a través del dialogo - Come adecuadamente - Discrimina entre alimentos saludables y no saludables - Reconoce y da buen uso a los medios de comunicación tecnológicos - Reconocer el uso del dinero y lo utiliza en situaciones de juego o compras.
Rendimiento académico	Se refiere al aprovechamiento escolar, las calificaciones, la reprobación, aprobación, repetición, deserción, titulación o egreso (Morales, Morales y Holguín, 2016).	Hace referencia al rendimiento académico que tienen los estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa	Rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño bajo (1.0-2.9) - Desempeño básico (3.0-3.7) - Desempeño alto (3.8-4.4) - Desempeño superior (4.5-5.0)

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
		Rural del Sur de Tunja, Colombia.		

Fuente: Autora

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

Hernández-Sampieri y Torres (2018) definen los estudios correlacionales como aquellas “investigaciones que pretenden asociar conceptos, fenómenos, hechos o variables”. En este tipo de trabajos se “miden las variables y su relación en términos estadísticos”. De esta manera se puede decir que un estudio correlacional pretende encontrar el grado de relación existente o no entre dos o más realidades establecidas de modo matemático según una medida.

Los resultados de los estudios correlaciones pueden ser positivos o negativos. En el primer caso es una correlación directamente proporcional, donde los valores altos en la variable (a) influyen en la elevación de los valores en la variable (b). En el segundo, se trata de una correlación inversamente proporcional donde al subir los valores de la variable (a) se tenderá a la disminución el de la variable (b) (2018).

La investigación de tipo correlacional presenta resultados explicativos pero parciales. Es decir, la selección de unas determinadas variables para dar cuenta de un fenómeno es de utilidad siempre y cuando se restrinja y se haga acotación de las variables que entrarían dentro del análisis. Sin embargo, es importante no perder de vista que dicha selección deja de lado otros aspectos que pueden tener una influencia sobre el resultado. Es por ello por lo que la explicación que arroja los estudios correlacionales da cuenta de unos aspectos, pero deja en la sombra otros elementos. Por ejemplo, se podría establecer una correlación positiva entre la práctica asidua de ciclismo de montaña y la buena salud cardiovascular, pero se debe considerar que detrás de estos hechos existen otras circunstancias como el tipo de alimentación, los factores climáticos, los antecedentes genéticos, etc. En este sentido cuanto mayor sea el número de variables empleadas en un estudio, más completa resultará la explicación (2018).

En esa misma línea de ideas, Hernandez-Sampieri y Torres (2018) llaman la atención acerca de los estudios correlacionales que pueden arrojar relaciones espurias o falsas. Esto se refiere justamente a la ausencia de una relación real y lógica entre las variables. Y es que puede suceder que exista una correlación entre la variable (a) y la variable (b), pero propiciada por un error lógico a la hora de seleccionar los fenómenos a medir. Por ejemplo, se quiere establecer la inteligencia a través de una prueba de IQ entre niños cuyas edades van de los 7 a los 12 años. En este estudio se considera la variable de la altura y al final los resultados muestran que la altura es proporcional a la inteligencia. En el fondo se está desconociendo que el diseño de la prueba de IQ está planteado de tal modo que los individuos de 12 años pueden dar mejores respuestas que los de menor

edad. En el fondo de esta correlación espuria se halla una mala selección de las variables a analizar y por ello se puede hablar no solo de una explicación parcial, sino de un error en el estudio.

Mejía (2017) señala tres tipos de estudios correlacionales. El primero es la observación natural que consta de un trabajo de investigación donde se limita únicamente a la observación y registro de las variables en el contexto de un ambiente natural sin interferir en el desarrollo de estas. Un ejemplo de este tipo de estudio se da cuando se toman en consideración las notas académicas de un grupo de estudiantes para relacionarlos con el nivel de comprensión de lectura.

Por otro lado, están los estudios correlacionales basados en encuestas y cuestionarios, que como lo indica su nombre, usan este tipo de mecanismos para recopilar la información. Corresponde al investigador elegir una muestra o grupo aleatorio de participantes para hacer parte de la variable a considerar (2017). Este tipo de estudio se suele aplicar dentro del marketing para investigar el éxito que un cierto producto ha tenido realizando una encuesta a una muestra determinada de personas.

Por último, existe un tipo de investigación correlacional que se realiza por medio del análisis de información previamente recolectada. Es importante en este caso, recopilar la mayor cantidad posible de información pues ello garantizará el poder establecer una relación correlacional significativa (2017). Por ejemplo, se puede recopilar información sobre el número de personas que usan bicicleta en una ciudad para estudiar la conveniencia de ampliar las vías para los ciclistas.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio corresponde al tipo de investigación no experimental, puesto que no se manipulan deliberadamente las variables, pues en la investigación se realiza una observación de los fenómenos en su contexto natural, es decir se observa a los estudiantes, sus habilidades expresadas en el día a día en sus clases académicas. Por otro lado, la postura de la investigadora, siempre se basó en nuevas formas de organización para tener el control y realizar la relación de las variables de estudio (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

Además, la investigación no experimental es apropiada para aquellos estudios que contienen variables que no se pueden ni se deben manipular, como en el caso de este proyecto, en el cual se evalúan las habilidades adaptativas por medio de una escala Likert, que busca reconocer los déficits que presentan los estudiantes con discapacidad

cognitiva para realizar recomendaciones psicopedagógicas con el propósito de reforzar sus habilidades.

Por tanto, se eligió una configuración interpretativa de la situación específica – Discapacidad intelectual-, desde el contexto particular de la población, asumiendo que los resultados no serían, por tanto, generalizables, sino que, buscaran ofrecer diferentes niveles de análisis para comprender la realidad estudiada. La forma de representación adoptada para dominar los datos y elaborar conclusiones fue de tipo estadístico, por ser exacta y proporcionar resultados objetivos.

En síntesis, tanto para desentrañar las estructuras de significación de la realidad educativa investigada, como para establecer su importancia en el espacio académico de la investigación, se recurre al análisis e interrelación de datos desde una perspectiva sistémica: el seguimiento de cada estudiante respecto de cómo conceptualiza el sistema de aprendizaje, a lo largo de un determinado período, en íntima relación con una descripción densa de las circunstancias con las que habitualmente interactúa.

3.3. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el objetivo de investigación, como por el marco teórico en el que se sustenta, el enfoque metodológico que se optó, fue el de la investigación cuantitativa, desde la visión de Hernández et al. (2014), las principales características que posee este enfoque de investigación son la recolección de datos para probar hipótesis teniendo en cuenta la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de comprobar teorías y/o establecer pautas de comportamiento.

El orden de dicho enfoque es muy riguroso, ya que cada etapa procede a la siguiente y no se puede eludir o saltar un paso, pues parte de una idea que se va fijando y de ella se derivan objetivos, pregunta de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco teórico. Tal como se plantean en el presente trabajo, y que en las etapas de la investigación se detallará cada paso. Por último, cabe resaltar que las principales características de este estudio con enfoque cuantitativo es su análisis y medición con métodos estadísticos de una vez recolectado los datos que pretenden medir las variables o los conceptos determinados, además los análisis cuantitativos se interpretan según las predicciones iniciales o la teoría investigada, pues la interpretación permite encajar los resultados al conocimiento ya existente.

3.2.1 ETAPAS DE INVESTIGACIÓN

Las etapas o fases del presente estudio, se realizaron en coherencia con el diseño y tipo de investigación propuesto en la metodología, por ello según (Hernández, Fernández, Baptista, 2014), propone las fases específicas de una investigación cuantitativa, las cuales se resumen a continuación:

Etapas 1. Planteamiento del problema: Se llevó a cabo la revisión y análisis de la literatura, centrado en las variables de estudio. Asimismo, se llevó a cabo la búsqueda e integración de los lineamientos nacionales sobre la población escolar con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta, las recomendaciones realizadas por expertos del tema, desde el gobierno nacional hasta el contexto educativo. Para dar pie a la realización de la introducción el planteamiento de los objetivos y la pregunta de investigación.

Etapas 2. Revisión de la literatura: Para dar direccionamiento al proceso, justificar el planteamiento y las necesidades del presente estudio, se ejecutó un marco teórico abordando todos los conceptos, teorías y temas competentes para dar soporte al presente estudio.

Etapas 3. Diseño: Se realizó el análisis y la comparación respectiva para escoger el tipo de diseño y metodología para el presente estudio. Para ello se tomó del libro metodología de la investigación de (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

Etapas 4. Selección de la muestra: Se determinó el tamaño de la muestra, según la población, para ello se realizó un análisis y estimación de probabilidad para obtener un número significativo y representativo de los casos.

Etapas 5. Recolección de los datos: Se llevó a cabo la creación de los instrumentos pertinentes y se plantearon las dimensiones e indicadores para elaborar el instrumento y dar cumplimiento a los objetivos, es decir, caracterizar las habilidades adaptativas de los estudiantes con discapacidad. El instrumento fue validado por expertos.

Etapas 6. Aplicación del instrumento y análisis de los datos: Se procedió a realizar la aplicación de los instrumentos a los estudiantes y posterior se encajan los datos categorías ya predeterminadas, Se realizó la descripciones y contraste con estudios previos con las mismas variables.

Etapas 7. Presentación de los resultados: En esta etapa se realizó la presentación de los resultados por medio de tablas y/o figuras que puedan demostrar la relación y los resultados de las variables, las recomendaciones y la propuesta de las orientaciones

psicopedagógicas con base a los resultados expuestos. Finalmente se realiza la discusión y el análisis.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

La institución Educativa Rural del Sur de carácter oficial, ubicada en el municipio de Tunja, Boyacá. Cuenta con siete sedes en las cuales atienden principalmente a la población rural (veredas: Runta, Chorro Blanco, Barón Germania, Barón Gallero, la Hoya y el barrio Ciudad Jardín). Dado su contexto geográfico, la población de estas veredas se dedican a la agricultura y ganadería, en donde cultivan productos, como papa la cebada y la arveja, otros, se dedican a la mecánica, conductores, albañiles y coteros. Sin embargo, una gran parte de esta población se encuentra sin empleo.

Sumado a esto, socialmente es una comunidad que se caracteriza por problemas de descomposición familiar, madres solteras cabeza de familia, promiscuidad, consumo de bebidas alcohólicas, maltrato intra familiar, malos hábitos de higiene y aseo, fruto de sus condiciones de alta pobreza.

Este conglomerado social así caracterizado hace que con frecuencia se presenten diferentes problemas en la población escolar, como son: desnutrición, enfermedades diarreicas, constantes gripas, limitación visual, presencia de caries dental, desaseo, abandono, entre otros; lo cual conlleva a que haya niños con bajo nivel de autoestima, agresividad generalizada, dificultades de aprendizaje por atención dispersa, memoria fugaz, hiperactividad, deficiencias en el desarrollo sicomotor fino y grueso, pero por sobre todo, ausencia de motivación y perspectiva de vida tanto en lo individual como en lo colectivo lo cual explica su desinterés por la educación y su desarrollo humano.

El muestreo realizado fue un muestreo de tipo intencional, definido como aquel que ocurre cuando los elementos o individuos seleccionados para la muestra son elegidos según criterio del investigador, debido a que cumplen con alguna o algunas condiciones de interés para el estudio. Esto resulta en un ahorro de tiempo y dinero para el investigador porque muestrea solo aquellos elementos que cumplen con las condiciones establecidas por éste. Este tipo de muestreo empleado se fundamentó en el hecho de que solo interesaban los estudiantes con discapacidad intelectual de la institución mencionada. El tamaño de la muestra calculada fue de 28 estudiantes (teniendo en cuenta que la población objetivo está conformada por 55 estudiantes), seleccionados mediante muestreo de conveniencia; el instrumento de recolección de información se aplicó a aquellos estudiantes que cumplen con la condición indicada.

3.6. INSTRUMENTO

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), considera que las personas con esta discapacidad se caracterizan por la presencia de diferencias significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, en relación con aquellas habilidades conceptuales, sociales y prácticas, indispensables para una vida autónoma e independiente. De acuerdo con esta definición se realizó un instrumento de evaluación que permita medir el nivel de desempeño en las habilidades adaptativas de los estudiantes de primaria.

Teniendo en cuenta que, para establecer el diagnóstico de discapacidad intelectual, se debe considerar de forma prioritaria las limitaciones significativas en las habilidades adaptativas. De hecho, Harrison y Boney (2002) mencionan que el peso otorgado a la evaluación del Coeficiente Intelectual, ha invisibilizado de a poco la evaluación de las habilidades adaptativas, sin embargo, más que la inteligencia académica, las habilidades conceptuales, sociales y prácticas son aquellas que determinan el éxito de un estudiante al responder ante las demandas que se presentan en la vida cotidiana y en la interacción con los compañeros.

Instrumento. Evaluación de las habilidades adaptativas (Anexo A).

Para la realización del instrumento, se consideró pertinente llevar a cabo un análisis sustancial y profundo a documentos y presentaciones curriculares de las entidades competentes y oficiales de Colombia, con el fin de que sustenten la presente propuesta, a continuación, se relaciona:

- Documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.
- Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial básica y media. Propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.
- Plan individual de ajustes Razonables (PIAR). Propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.
- Orientaciones pedagógicas para la atención y promoción de la inclusión de niños y niñas menores de seis años con discapacidad intelectual. propuesta por el instituto de bienestar familiar (ICBF).
- Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
- Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación.

3.7. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO.

El diseño del instrumento fue sometido a la valoración de expertos en el ámbito educativo y conforme las orientaciones y correcciones realizadas en este proceso se realizaron los respectivos cambios de mejoramiento. A continuación, se presentan los expertos que contribuyeron en esta tarea.

Experto 1. Leidy Evelyn Díaz Posada. Profesora, investigadora y directora de la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad de La Sabana. Directora del proyecto "TransForm@: Investigación aplicada para una educación inclusiva", directora del semillero "AIDUA: Accesibilidad, Inclusión y Diseño Universal para el Aprendizaje", y consultora en discapacidad y educación inclusiva para distintas instituciones del país.

Experto 2. Lucy Otero Rodríguez. Mg en Educación Inclusiva e Intercultural, consultora y Asesora pedagógica en procesos de Educación Inclusiva.

En el anexo B, se muestra el proceso de validación realizado por las expertas.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1. VALIDACIÓN ESTADÍSTICA DEL CUESTIONARIO APLICADO

Cuestionario aplicado: en una prueba piloto se aplicó el cuestionario a 9 estudiantes, seleccionados de forma aleatoria con la finalidad de validar el cuestionario que previamente fue revisado por dos (2) expertos en materia de estudios como se expuso en el capítulo 3.7. y algunos de los docentes de la Institución.

1. Confiabilidad o fiabilidad: es definido como el grado en que un instrumento (cuestionario) produce resultados consistentes y coherentes. Esto hace referencia a que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales. Se realizó a través de la medida de consistencia interna como el Alfa de Cronbach y se obtuvo un coeficiente de 0,953, lo que indica que el instrumento tiene una confiabilidad excelente según la escala de Herrera (1998), la cual está dada por:

0,53 a menos: Confiabilidad nula.

0,54 a 0,59: Confiabilidad baja.

0,60 a 0,65: Confiable.

0,66 a 0,71: Muy Confiable.

0,72 a 0,99: Excelente confiabilidad

1.0: Confiabilidad perfecta

2. Validez: es entendido como el grado en el que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir. En este caso la validez a la que se hace referencia es a la validez de contenido producto del juicio de expertos, la validez de criterio a través del Alfa de Cronbach y la validez de constructo a través de análisis de factores. La validez del cuestionario es de 0,938, es decir, tiene una excelente validez. Según la escala de Herrera (1998) la validez se clasifica en:

0,53 a menos: Validez nula.

0,54 a 0,59: Validez baja.

0,60 a 0,65: Válida.

0,66 a 0,71: Muy válida.

0,72 a 0,99: Excelente validez.

1.0: Validez perfecta

$$\text{Validez total} = \frac{\text{validez de contenido} + \text{validez de criterio} + \text{validez de constructo}}{3}$$

$$\text{Validez total} = \frac{0,927 + 0.935 + 0.952}{3} = 0,938$$

3. Objetividad: entendido como el grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan. Debido a que algunas respuestas están cargadas de juicios de valor, debido a la multiplicidad de opciones que tiene el individuo para elegir y que quien responde tiene vínculo afectivo con el estudiante, se determinó que el cuestionario tiene objetividad menos que perfecta, considerada objetividad alta pero no perfecta.

4.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Este apartado está dirigido a caracterizar la muestra en función tres variables: 1) habilidades adaptativas conceptuales (HAC), 2) habilidades adaptativas sociales (HAS) y 3) habilidades adaptativas prácticas (HAP). Las variables mencionadas derivan de la información obtenida a través del cuestionario aplicado a docentes y padres, considerando que las variables de allí extraídas son de tipo escala Likert. Debido a que la información se obtuvo de docentes y padres la caracterización de la muestra se realiza para esos dos grupos, para la interpretación de las variables en escala Likert se estableció un procedimiento para su interpretación.

En la tabla 3 se observa la escala ordinal Likert empleada en las repuestas que así lo ameritaban, y los valores, denominados puntos, que se le asignaron en función del orden establecido. Los resultados se analizaron mediante el promedio por el escalamiento de Likert.

Tabla 3.
Escala Likert usada

Nunca	Pocas Veces	De vez en Cuando	Frecuentemente	Siempre
1	2	3	4	5

Fuente: adaptada de Salkind (1999).

Se asignaron los puntos indicados con la finalidad de realizar un análisis cuantitativo de los resultados mediante una escala de valoración y, en función de ello se determinaron los siguientes rangos para la categorización de los resultados:

Tabla 4.
Categorización de resultados

	Rango
Habilidad más que consolidada	4,1 - 5
Habilidad consolidada	3,1 – 4,09
Habilidad neutral	2,1 – 3,09
Habilidad menos que consolidada	1,1 – 2,09
Habilidad no consolidada	0 – 1,09

Fuente: Adaptado de Verdugo (2005)

Los resultados se analizan en términos promedios, en términos de media. Para el análisis de las dimensiones es importante fijar los conceptos estadísticos asociados, tales como:

Media: es una medida afectada por los valores extremos de la distribución. Representa el centro de gravedad de la distribución de frecuencias, considerado el valor característico en estudio que tendrían todos los elementos de la población o muestra si no existiese diferencia entre ellos.

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n}$$

Mediana: es aquel dato central que divide la muestra en dos partes iguales. Identifica la tendencia central de la muestra sin que se vea afectado por los valores extremos.

$$Md = X_{(m)}$$

$$m = \frac{(n + 1)}{2}; \text{ para } n \text{ impar}$$

$$Md = \frac{[X_{(m1)} + X_{(m2)}]}{2}; m1 = \frac{n}{2} \text{ y } m2 = m1 + 1; \text{ para } n \text{ par}$$

Moda: es el valor de la variable que más se repite en una población o muestra.

$$Mo = \text{Max}\{f_i\}$$

Varianza: es la suma de los cuadrados de las desviaciones de los valores de la variable respecto a su media aritmética. Es mayor o igual que cero. Es la medida de dispersión absoluta.

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n - 1}$$

Desviación estándar: definida como la raíz cuadrada positiva de la varianza, se expresa en la misma unidad de medida de la variable.

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n - 1}}$$

Coefficiente de curtosis: mide la mayor o menor concentración de datos alrededor de la media.

$$\gamma_1 = \frac{\mu_3}{\sigma_3}$$

Si este coeficiente es nulo, la distribución se dice normal (similar a la distribución normal de Gauss) y recibe el nombre de mesocúrtica. Si el coeficiente es positivo, la distribución se llama leptocúrtica, más puntiaguda que la anterior. Hay una mayor concentración de los datos en torno a la media. Si el coeficiente es negativo, la distribución se llama platicúrtica y hay una menor concentración de datos en torno a la media, sería más achatada que la primera.

Coefficiente de asimetría: mide el grado de la distribución de los datos en torno a su media.

$$\gamma_4 = \frac{\mu_4}{\sigma_4}$$

Si la distribución es simétrica, el coeficiente de asimetría es 0; si el coeficiente es mayor que cero (0) la distribución es asimétrica a la derecha o asimétrica positiva; y si menor que cero es asimétrica a la izquierda o asimétrica negativa.

Mínimo: menor valor que toma la variable en la distribución.

$$X_1 = \text{Min}(X_i)$$

Máximo: mayor valor que toma la variable en la distribución.

$$X_n = \text{Max}(X_i)$$

En la tabla 5 se aprecian las estadísticas descriptivas de la dimensión conceptual percibida por los docentes y por los padres:

- **Dimensión Conceptual Docentes (DCD):** en términos promedio se tiene que las habilidades que conforman la DCD se categorizan como neutral con una media de 2,78; la mediana es de 2,78, se ubica en el rango neutral, la moda es 2,76 también se categoriza como neutral; una varianza de 0,26 y una desviación estándar de 0,51 pueden considerarse muy pequeñas, lo que indica muy poca dispersión de los datos respecto a la media; en cuanto al coeficiente de curtosis -0,87 indica que la

distribución de los datos es platicúrtica, es decir, hay una menor concentración de los datos en torno a la media, y el coeficiente de asimetría de 0,03 refleja una distribución asimétrica positiva muy leve. El mínimo valor que toma es 1,92 y el máximo es 3,72. Se concluye que las habilidades de esta dimensión son neutrales.

- **Dimensión Conceptual Padres (DCP):** en términos promedio se tiene que las habilidades que conforman la DCP se categorizan como consolidadas con una media de 3,26; la mediana es de 3,30, se ubica en el rango de habilidades consolidadas, la moda es 3,50 también se categoriza como consolidada; una varianza de 0,25 y una desviación estándar de 0,50 pueden considerarse muy pequeñas, lo que indica muy poca dispersión de los datos respecto a la media; en cuanto al coeficiente de curtosis 0,12 indica que la distribución de los datos es leptocúrtica, es decir, hay una mayor concentración de los datos en torno a la media, y el coeficiente de asimetría de 0,07 refleja una distribución asimétrica positiva muy leve. El mínimo valor que toma es 2,20 y el máximo es 4,40. Se concluye que las habilidades de esta dimensión están consolidadas.

Tabla 5.
Estadísticas descriptivas de la dimensión conceptual

	<i>Docentes</i>	<i>Padres</i>
Media	2,78	3,26
Mediana	2,78	3,30
Moda	2,76	3,50
Desviación estándar	0,51	0,50
Varianza de la muestra	0,26	0,25
Curtosis	-0,87	0,12
Coeficiente de asimetría	0,03	0,07
Mínimo	1,92	2,20
Máximo	3,72	4,40
Cuenta	28,00	28,00

Fuente: elaboración propia. Datos procesados con SPSS 25 ®.

En la tabla 6 se aprecian las estadísticas descriptivas de la dimensión social percibida por los docentes y por los padres:

- **Dimensión Social Docentes (DSD):** en términos promedio se tiene que las habilidades que conforman la DSD se categorizan como neutrales con una media de 2,795; la mediana es de 3,10, se ubica en el rango de habilidades consolidadas, la moda es 3,10 también se categoriza como consolidada; una varianza de 0,34 y una desviación estándar de 0,59 pueden considerarse muy pequeñas, lo que indica muy

poca dispersión de los datos respecto a la media; en cuanto al coeficiente de curtosis 0,01 indica que la distribución de los datos es levemente leptocúrtica más bien tendiente a una distribución mesocúrtica, y el coeficiente de asimetría de -0,44 refleja una distribución asimétrica negativa. El mínimo valor que toma es 1,70 y el máximo es 4,25. Se concluye que las habilidades de esta dimensión son neutrales.

- **Dimensión Social Padres (DSP):** en términos promedio se tiene que las habilidades que conforman la DSP se categorizan como consolidadas con una media de 3,45; la mediana es de 3,50, se ubica en el rango de habilidades consolidadas, la moda es 3,83 también se categoriza como consolidadas; una varianza de 0,29 y una desviación estándar de 0,54 pueden considerarse muy pequeñas, lo que indica muy poca dispersión de los datos respecto a la media; en cuanto al coeficiente de curtosis 1,27 indica que la distribución de los datos es leptocúrtica, es decir, hay una mayor concentración de los datos en torno a la media y el coeficiente de asimetría de -0,93 refleja una distribución asimétrica negativa. El mínimo valor que toma es 1,92 y el máximo es 4,25. Se concluye que las habilidades de esta dimensión están consolidadas.

Tabla 6.
Estadísticas descriptivas de la dimensión social

	<i>Docentes</i>	<i>Padres</i>
Media	2,95	3,45
Mediana	3,10	3,50
Moda	3,10	3,83
Desviación estándar	0,59	0,54
Varianza de la muestra	0,34	0,29
Curtosis	0,01	1,27
Coefficiente de asimetría	-0,44	-0,93
Mínimo	1,70	1,92
Máximo	4,25	4,25

Fuente: elaboración propia. Datos procesados con SPSS 25 ®.

En la tabla 7 se aprecian las estadísticas descriptivas de la dimensión práctica percibida por los docentes y por los padres:

- **Dimensión Práctica Docentes (DPD):** en términos promedio se tiene que las habilidades que conforman la DPD se categorizan como consolidadas con una media de 3,25; la mediana es de 3,35, se ubica en el rango de habilidades consolidadas, la moda es 3,20 también se categoriza como consolidadas; una varianza de 0,22 y una

desviación estándar de 0,47 pueden considerarse muy pequeñas, lo que indica muy poca dispersión de los datos respecto a la media; en cuanto al coeficiente de curtosis 0,33 indica que la distribución de los datos es leptocúrtica, es decir, hay una mayor concentración de los datos en torno a la media y el coeficiente de asimetría de -0,86 refleja una distribución asimétrica negativa. El mínimo valor que toma es 2,10 y el máximo es 3,90. Se concluye que las habilidades de esta dimensión están consolidadas.

- **Dimensión Práctica Padres (DPP):** en términos promedio se tiene que las habilidades que conforman la DPP se categorizan como consolidadas con una media de 3,43; la mediana es de 3,44, se ubica en el rango de habilidades consolidadas, la moda es 3,44 también se categoriza como consolidadas; una varianza de 0,20 y una desviación estándar de 0,45 pueden considerarse muy pequeñas, lo que indica muy poca dispersión de los datos respecto a la media; en cuanto al coeficiente de curtosis -0,30 indica que la distribución de los datos es platicúrtica, es decir, hay una menor concentración de los datos en torno a la media y el coeficiente de asimetría de -0,25 refleja una distribución asimétrica negativa. El mínimo valor que toma es 2,56 y el máximo es 4,25. Se concluye que las habilidades de esta dimensión están consolidadas.

Tabla 7.
Estadísticas descriptivas de la dimensión práctica

	<i>Docentes</i>	<i>Padres</i>
Media	3,25	3,43
Mediana	3,35	3,44
Moda	3,20	3,44
Desviación estándar	0,47	0,45
Varianza de la muestra	0,22	0,20
Curtosis	0,33	-0,30
Coefficiente de asimetría	-0,86	-0,25
Mínimo	2,10	2,56
Máximo	3,90	4,25

Fuente: elaboración propia. Datos procesados con SPSS 25 ®.

Se puede concluir, que existe diferencia en la categorización de las dimensiones conceptual y social, no así en la dimensión práctica. Para los docentes las dimensiones conceptual y social se categorizan como neutrales, mientras que para los padres se categorizan como consolidadas, en tanto, la dimensión práctica tanto para docentes como para padres se categoriza como consolidada, tal como se aprecia en la tabla 8.

Tabla 8.

Categorización de las dimensiones

Dimensión Conceptual	Neutral	Consolidada
Dimensión Social	Neutral	Consolidada
Dimensión Práctica	Consolidada	Consolidada

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la variable calificaciones, en la tabla 9 se aprecian sus estadísticas descriptivas. Se tiene que la calificación promedio de los estudiantes es 3,65 puntos, con una mediana de 3,68, y una moda de 3,69. La varianza es de 0,09 con una desviación estándar de 0,30 que pueden considerarse de dispersión baja. La curtosis es de 0,16 por lo que las calificaciones tienen una distribución leptocúrtica, en tanto, la asimetría es de -0,77 lo que señala una distribución asimétrica negativa. El mínimo de calificaciones de la muestra es de 2,90 y el máximo es de 4,07.

Tabla 9. *Estadísticas descriptivas calificaciones*

	<i>Calificaciones</i>
Media	3,65
Mediana	3,68
Moda	3,69
Desviación estándar	0,30
Varianza de la muestra	0,09
Curtosis	0,16
Coefficiente de asimetría	-0,77
Mínimo	2,90
Máximo	4,07

Fuente: elaboración propia. Datos procesados con SPSS 25 ©.

En cuanto a las correlaciones de Pearson (ρ), que muestra el grado de asociación lineal entre dos variables, se define como:

$$\rho = \frac{Cov(X, Y)}{\sqrt{\{Var(X)Var(Y)\}}} = \frac{Cov(X, Y)}{\sigma_X \sigma_Y}$$

- Se encuentra entre $[-1 ; 1]$
- Tiene el mismo signo de la covarianza.
- No depende de las unidades de medida de las variables.

Respecto a la prueba de hipótesis, se tiene:

$H_0: \rho = 0$ (No existe relación estadísticamente significativa)

$H_1: \rho \neq 0$ (Existe relación estadísticamente significativa)

La regla de decisión establece que si el P-value es mayor que el nivel de significancia seleccionada (α) no se rechaza la hipótesis nula (H_0), de lo contrario si P-value es menor que el nivel de significancia seleccionado se rechaza la hipótesis nula.

- Si el P-value $> \alpha$, no se rechaza H_0 .
- Si el P-value $< \alpha$, se rechaza H_0 .

En la tabla 10 se muestran las correlaciones entre las calificaciones (CAL) y las dimensiones docentes. La correlación entre CAL y DCD, es de 0,240, es una correlación positiva leve, el P-value es de 0,110 contrastado con un nivel de significancia del 0,05 (5%) no se rechaza la hipótesis nula, por lo que no hay relación estadísticamente significativa entre CAL y DCD; la correlación entre CAL y DSD, es de 0,354, es una correlación positiva, el P-value es de 0,032 contrastado con un nivel de significancia del 0,05 (5%) se rechaza la hipótesis nula, por lo que si hay relación estadísticamente significativa entre CAL y DSD; la correlación entre CAL y DPD, es de 0,331, es una correlación positiva, el P-value es de 0,043 contrastado con un nivel de significancia del 0,05 (5%) se rechaza la hipótesis nula, por lo que si hay relación estadísticamente significativa entre CAL y DPD. En el caso de las correlaciones entre DCD, DSD y DPD todas son altas y estadísticamente significativas como se aprecia en la tabla 10, lo que es de esperar ya que son dimensiones muy relacionadas.

Tabla 10.
Correlaciones entre calificaciones y las dimensiones docentes

		CAL	DCD	DSD	DPD
CAL	Correlación de Pearson	1	,240	,354*	,331*
	Sig. (unilateral) P-value		,110	,032	,043
DCD	Correlación de Pearson	,240	1	,829**	,623**
	Sig. (unilateral) P-value	,110		,000	,000
DSD	Correlación de Pearson	,354*	,829**	1	,820**
	Sig. (unilateral) P-value	,032	,000		,000
DPD	Correlación de Pearson	,331*	,623**	,820**	1
	Sig. (unilateral) P-value	,043	,000	,000	

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (unilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (unilateral).

Fuente: elaboración propia. Datos procesados con SPSS 25 ®.

En la tabla 11 se muestran las correlaciones entre las calificaciones (CAL) y las dimensiones de los padres. La correlación entre CAL y DCP, es de 0,227, es una correlación positiva leve, el P-value es de 0,123 contrastado con un nivel de significancia del 0,05 (5%) no se rechaza la hipótesis nula, por lo que no hay relación estadísticamente significativa entre CAL y DCP; la correlación entre CAL y DSP, es de -0,052, es una correlación negativa casi nula, el P-value es de 0,396 contrastado con un nivel de significancia del 0,05 (5%) no se rechaza la hipótesis nula, por lo que no hay relación estadísticamente significativa entre CAL y DSP; la correlación entre CAL y DPP, es de 0,156, es una correlación positiva, el P-value es de 0,214 contrastado con un nivel de significancia del 0,05 (5%) no se rechaza la hipótesis nula, por lo que no hay relación estadísticamente significativa entre CAL y DPP. En el caso de las correlaciones entre DCP, DSP y DPP todas son altas y estadísticamente significativas como se aprecia en la tabla 11, lo que es de esperar ya que son dimensiones muy relacionadas.

Tabla 11.
Correlaciones entre calificaciones y las dimensiones de los padres

		CAL	DCP	DSP	DPP
CAL	Correlación de Pearson	1	,227	-,052	,156
	Sig. (unilateral) P-value		,123	,396	,214
DCP	Correlación de Pearson	,227	1	,597**	,495**
	Sig. (unilateral) P-value	,123		,000	,004
DSP	Correlación de Pearson	-,052	,597**	1	,690**
	Sig. (unilateral) P-value	,396	,000		,000
DPP	Correlación de Pearson	,156	,495**	,690**	1
	Sig. (unilateral) P-value	,214	,004	,000	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (unilateral).

Fuente: elaboración propia. Datos procesados con SPSS 25 ®.

Se realizó un análisis de componentes principales (ACP) para determinar de dónde proviene la mayor fuente de variabilidad sobre las calificaciones; este análisis se realiza mediante una regresión múltiple entre CAL y DCD, DSD, DPD, DCP, DSP y DPP con la finalidad de medir el efecto sobre las calificaciones de las dimensiones del estudio, pero ninguna variable resultó estadísticamente significativa. El ACP es una técnica que resume la información contenida en las variables y facilita su análisis, tiene por objetivo la estructuración de un conjunto de datos multivariado mediante la reducción del número de variables. Es una metodología de tipo matemático para la cual no es necesario asumir distribución de probabilidad alguna de las variables de interés; el propósito central del

ACP es la determinación de unos pocos factores (componentes principales) que retengan la mayor variabilidad contenida en los datos. Los factores poseen dos características estadísticas muy deseables: son independientes (bajo normalidad) y no correlacionadas.

En la tabla 12 se aprecia la variabilidad arrojada por los componentes extraídos, se aprecia que el primer componente aporta 51,207% de la variabilidad y el segundo componente 29,509% de la variabilidad total, lo que suma un 80,716% de variabilidad atribuida a dos componentes. Estos dos componentes se agrupan en un componente que podría denominarse componente escolar, conformado por las dimensiones docentes (DCD, DSD, DPD) y un segundo componente que puede denominarse componente familiar, conformado por las dimensiones de los padres (DCP, DSP, DPP)¹.

Tabla 12.
Varianza total explicada

	Componente	Autovalores iniciales ^a			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
		Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
Puro	1	,800	51,207	51,207	,800	51,207	51,207
	2	,461	29,509	80,716	,461	29,509	80,716
	3	,125	7,982	88,698			
	4	,087	5,586	94,284			
	5	,062	3,996	98,280			
	6	,027	1,720	100,000			
Reescalado	1	,800	51,207	51,207	3,028	50,471	50,471
	2	,461	29,509	80,716	1,725	28,742	79,213
	3	,125	7,982	88,698			
	4	,087	5,586	94,284			
	5	,062	3,996	98,280			
	6	,027	1,720	100,000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.
a. Al analizar una matriz de covarianzas, los autovalores iniciales son los mismos entre la solución re-escalada y pura.

Fuente: elaboración propia. Datos procesados con SPSS 25 ®.

La figura 1, muestra que el número de componentes extraídos es tres, sin embargo, la variabilidad que aporta el tercer componente (que podría considerarse factores ajenos a

¹ Al reescalar los componentes se obtienen los mismos valores.

la escuela y el hogar) es tan solo del 7,982%, como muestra la tabla 10. Por tal razón, se tomó la decisión de solo considerar dos componentes.

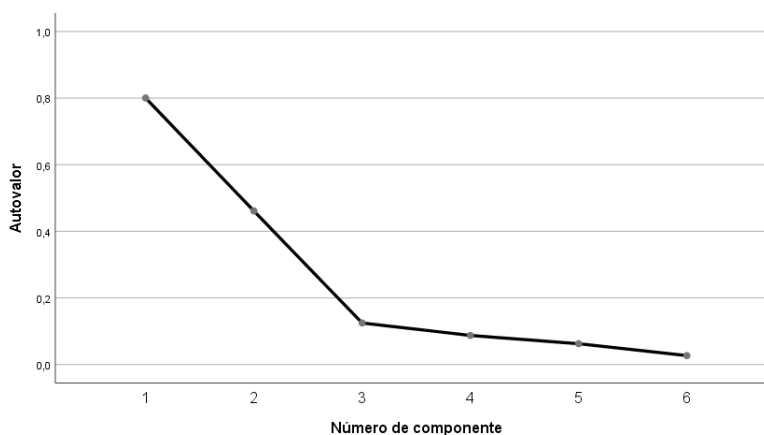


Figura 1. Sedimentación de los componentes.
Fuente: Datos procesados con SPSS 25 ®.

La tabla 13 refleja la matriz de componentes. El componente 1 denominado componente escolar está conformado, como era de esperar, por las dimensiones conceptual, social y práctica evaluadas por los docentes. En tanto el componente 2 denominado componente familiar está conformado, como era de esperar, por las dimensiones conceptual, social y práctica evaluadas por los padres. Se puede ver que el componente 1 tiene efectos positivos de las seis dimensiones estudiadas, pero en mayor grado de las dimensiones docentes, en tanto, el componente 2 tiene efecto negativo de las dimensiones docentes y un efecto positivo de las dimensiones de los padres. Cuando se observan los componentes reescalados, los hallazgos son similares, confirmando las conclusiones encontradas. Esto puede interpretarse como que la incidencia sobre las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual producto de la escuela, componente docente, son positivas, en tanto las que proceden producto del hogar son negativas sobre el estudiante. Dando a entender que quien mayor influencia tiene sobre el desarrollo de las habilidades adaptativas de los estudiantes es la escuela.

En la figura 2 se observa cómo se agrupan las dimensiones en los dos componentes mencionados. Las dimensiones del componente escolar se agrupan a la izquierda en el primer cuadrante, mientras que las dimensiones del segundo componente se agrupan hacia arriba en el primer cuadrante. Confirmando los hallazgos encontrados.

Tabla 13. *Matriz de componentes*

Puro Componente	Reescalado Componente
--------------------	--------------------------

	1	2	1	2
DCD	,401	-,229	,786	-,450
DSD	,505	-,271	,860	-,462
DPD	,401	-,089	,863	-,192
DCP	,265	,315	,524	,625
DSP	,279	,411	,519	,765
DPP	,276	,243	,618	,544

Método de extracción: análisis de componentes principales.

2 componentes extraídos.

Fuente: elaboración propia. Datos procesados con SPSS 25 ®.

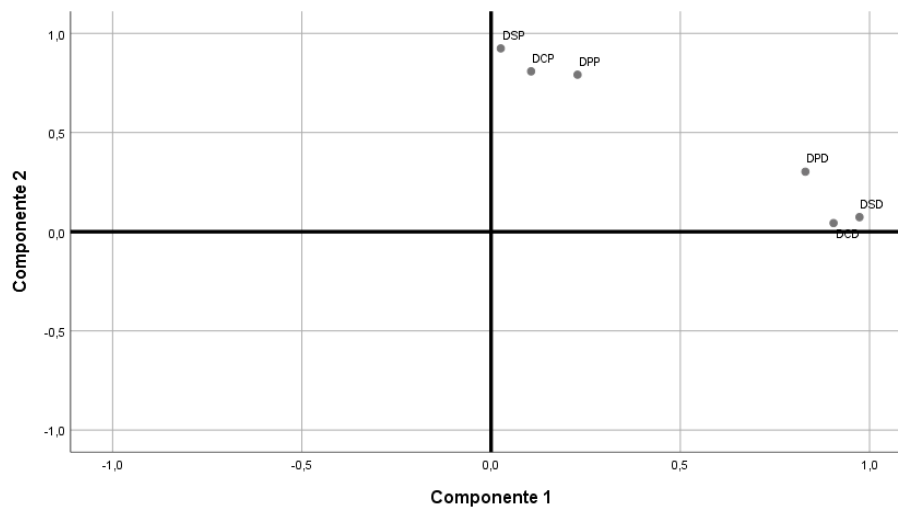


Figura 2. Componentes en espacio rotado.
Fuente: Datos procesados con SPSS 25 ®.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

Uno de los intereses del investigador consiste en constatar la eficacia o aplicación de su investigación; para ello debe realizar una metodología que le permita obtener resultados; pero no basta con la simple implementación del instrumento y sus cifras. Por esta razón, es necesario que se constaten sus resultados con los de otras investigaciones para enriquecer la labor. En la actual investigación, con el propósito de determinar los elementos que permiten formular una estrategia psicopedagógica adecuada para fomentar las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria, se aplicó un instrumento de evaluación a docentes y padres, los resultados fueron cuantificados a través de tres dimensiones: conceptual, social y práctica, en dos entornos: el entorno escolar (institución educativa) y el entorno familiar (hogar).

Para la validación del instrumento se hizo una prueba piloto que se aplicó a nueve estudiantes; además, este fue revisado por dos expertos. Para evaluar la confiabilidad de este se utilizó como medida de consistencia interna el Alfa de Cronbach y se obtuvo un coeficiente de 0,953, lo que indica que el instrumento tiene una confiabilidad excelente según la escala de Herrera (1998). Todo ello da a entender que los resultados tienen la misma confiabilidad que los obtenidos en otras investigaciones como en la de Krause et al. (2016), Planillo (2015), Alarcón-Leiva y Sepúlveda-Dote (2019), Viñuales (2019), entre otros. Esto se debe al hecho que fueron aplicadas a poblaciones similares, lo que constata la importancia de seguir los parámetros establecidos en las pruebas. Por tanto, se considera que la metodología y los instrumentos fueron adecuados para la realización y aplicación de la investigación.

El instrumento estuvo estructurado en tres dimensiones, a saber: Dimensión Adaptativa Conceptual (DAC), Dimensión Adaptativa Social (DAS), Dimensión Adaptativa práctica (DAP); de ahí que para el presente apartado se analizarán los resultados obtenidos en cada una de ellas a luz de los planteamientos teóricos y conceptuales que dieron sustento a la investigación. Para ello se determinó el promedio de las habilidades (de acuerdo con lo estimado en la tabla 4) según la percepción de docentes y padres de familia, en las tres dimensiones mencionadas, con resultados óptimos. Por ejemplo, la DCD se ubica en el rango neutral, lo cual implica que se precisa seguir fortaleciéndola, dado que podría estar consolidada, si bien es necesario tener en cuenta lo expresado por (Krause et al., 2016) cuando se refiere a los factores contextuales como el entorno escolar y familiar en el análisis de la conducta adaptativa, dado que esta población suele desarrollar algunas destrezas más que otras, en este caso, se observa que en el contexto escolar la dimensión conceptual es una de la que más evidencia rezago.

En contraposición se observa que en el caso de la DCP el rango de habilidades está consolidado lo cual permite intuir que hay un mejor desenvolvimiento de los conceptos en el contexto familiar, esto puede relacionarse con lo expresado por Marta Arechavaleta Viñuales (2019) cuando afirma que las personas con discapacidad encuentran dificultad para adquirir una serie de habilidades que trascienden la mera enseñanza escolar pero que inciden en la misma, es así que las habilidades conquistadas parecen manifestarse de mejor manera en la informalidad de la convivencia diaria.

Ahora, al revisar los resultados referidos a la DSD se observa que las habilidades adaptativas relacionadas con lo social se presentan como más afianzadas en el contexto escolar, dado que según los resultados están consolidadas con una media de 2,795 y una mediana de 3,10. Esto puede ser relacionado con lo señalado por Viñuales (2019) cuando refiere que la discapacidad intelectual hace que el desarrollo de la dimensión social sea un reto que se halla íntimamente ligado a la interacción que sucede en el contexto escolar. Es así como, aunque la dimensión conceptual se presenta como neutral desde el punto de vista de los docentes, la dimensión social está mejor afianzada; lo anterior implica que la educación constituye un lugar en el cual se fortalece la capacidad del estudiante para estar y ser con otros, y en ese ser y estar con otros se da la mediación entre los saberes y la dimensión práctica. Por ende, queda evidenciada la trascendencia del ámbito escolar en cuanto lugar de encuentro, donde la comunicación verbal y no verbal, la autoestima o la expresión de las emociones deben ser potenciadas, en la medida en que las habilidades sociales y el desempeño académico se hallan interrelacionados o establecen una relación de interdependencia.

En cuanto a la DSP, esta se halla consolidada, al igual que la DSD, con una media de 3,45; la mediana es de 3,50, con resultados levemente superiores a los extraídos del contexto escolar. Es así como lo expresado por Alarcón-Leiva y Sepúlveda-Dote (2019) se evidencia la importancia de la comunicación y coherencia con la forma en que se desarrolla la vida y las prácticas de cada una de las dimensiones en el aula y la familia, que son los principales espacios en que se desenvuelven los estudiantes con discapacidad intelectual. La existencia de esta conexión permitirá coordinar una normativa acorde a las últimas investigaciones científicas, esto siempre y cuando exista actualización por parte de los actores implicados.

Ahora bien, en cuanto a los resultados referidos a lo práctico, en la DPD, también, se estima un rango de habilidades consolidadas con una media de 3,25; la mediana es de 3,35, lo cual sigue representando un puntaje promedio, es decir intermedio dentro del rango de posibilidades que conforma el instrumento, hecho que se estima como razonable teniendo en cuenta la realidad particular de los estudiantes con discapacidad

intelectual. Es así que desde Nieves Sánchez Ramírez (2018) es pertinente aclarar que lo conceptual y lo social tiene su realización tangible en la praxis, al responder al cómo se realizan los aprendizajes y logros en los ámbitos social y conceptual, específicamente a través de formación de la inteligencia emocional, dado que influye de manera directa en las relaciones sociales, el bienestar general, la resolución de problemas y, a su vez, en los niveles de adaptación de las personas.

Del mismo modo, las DPP se categorizaron como consolidadas con una media de 3,43 y una mediana de 3,44; de ahí que las encuestas determinaron que existe un rango general de habilidades consolidadas, al igual que en el contexto escolar, si bien el puntaje sigue siendo levemente superior al obtenido desde la perspectiva docente, lo cual se explica porque es la familia el escenario primario de los cuidados y las actividades ligadas a las necesidades básicas de aseo, alimento, cobijo, etc. El escenario escolar, entre tanto, constituye ese segundo espacio de convivencia que, aunque guarda relación con el escenario familiar, saca a los y las estudiantes de su zona de confort.

Por ende, los resultados obtenidos en la DPP se pueden relacionar con lo expresado por Saldarriaga (2014) respecto a la discapacidad intelectual, cuando señala que la participación de niños y niñas desde edades tempranas en programas de rehabilitación y de estimulación son los que permiten el fortalecimiento de las habilidades cognitivas, motoras, de lenguaje y sociales. De ahí que el hogar y el escenario escolar han de conformar un equipo que fomente prácticas mancomunadas desde edades tempranas, esto con el fin de mejorar los pronósticos y los niveles de independencia y autonomía de la población con discapacidad intelectual, de modo que se favorezca su inclusión en los diferentes espacios privados y públicos. En este sentido, el logro de mejores procesos individuales implica permitir la implicación de los niños en entornos propios de su etapa de desarrollo, así como de la continuidad de dicho proceso.

En cuanto al análisis correlacional, se evidencia que la correlación existente entre DSD y DPD es alta y estadísticamente significativa, como se aprecia en la tabla 10, dado que son dimensiones muy relacionadas e indagan por la realidad propia del escenario escolar. Esto se relaciona con lo señalado por Saldarriaga (2014) respecto al desarrollo conceptual, social y práctico como dimensiones interdependientes, dado que socializando es posible aprender conceptos, y a su vez, ese socializar conlleva a la puesta en marcha de acciones o prácticas. Entre tanto, las correlaciones entre las calificaciones (CAL) y DCD evidencian que esta es levemente positiva (0,227), lo cual implica que es preciso fortalecer esta dimensión en el ámbito referido a la educación; asimismo; en el caso de las correlaciones entre DSP y DPP todas son altas y estadísticamente significativas, de modo que en este aspecto subyace la pregunta acerca de cómo fortalecer el mundo de las ideas y la aprehensión del mundo en la familia

y en la escuela, para lo cual es posible apoyarse la institución educativa, como espacio especializado de formación.

De manera general, los resultados son favorables y dan a entender que los objetivos formulados encaminaron adecuadamente la investigación, pues arrojaron información significativa en las tres dimensiones seleccionadas. Esto, gracias a la correcta formulación tanto de la pregunta, como de las hipótesis referidas a las habilidades adaptativas de los estudiantes de la muestra.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Se concluye que el desarrollo de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual es una de las preocupaciones más relevantes para la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural del Sur -IERS-, dado que esta cuenta con una cantidad importante de estudiantes con esta discapacidad intelectual, 57 de los 952 estudiantes matriculados. En este sentido, se entienden las habilidades adaptativas desde Figueroa, Vásquez y Campoverde (2015) como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para desenvolverse satisfactoriamente en su interacción con el entorno.

En consecuencia, el instrumento aplicado a docentes y padres evidenció que las DSD, DPD, DCP, DSP y DPP se hallan consolidadas, es decir que los y las estudiantes con discapacidad intelectual logran un desenvolvimiento positivo en cada una de ellas y que aunadas estas permiten que quienes padecen esta discapacidad puedan desenvolverse en el ámbito escolar y familiar. En este sentido, se evidencia cómo la aplicación de encuestas e instrumentos de evaluación permiten recolectar información relevante para direccionar las prácticas docentes y, a su vez, permiten a las familias reflexionar sobre lo que se ha logrado y lo que puede ser mejorado en el entorno familiar en pro de mejorar la calidad de vida de su familiar y la del conjunto. Lo anterior implica considerar, tal como lo expresa Peredo (2016), que la discapacidad no sólo afecta a la persona, sino también a los familiares, a la escuela y a la comunidad, involucrando de hecho aproximadamente el 25% de la población total.

Asimismo, se concluye que es preciso fortalecer la dimensión adaptativa conceptual en el ámbito escolar, pues al ser este un espacio en que se presiona a las y los estudiantes en la formación de conceptos, ideas y saberes nuevos, puede constituirse como un reto que no siempre es fácil de sortear para la población con discapacidad intelectual. En este sentido, puede ser importante el apoyo familiar a los docentes, esto mediante la comunicación asertiva y el fortalecimiento de los estímulos e incentivos en casa.

Teniendo en cuenta que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con el 8,7% de analfabetismo entre las personas sin discapacidad, la permanencia en el ámbito escolar de los niños y niñas con discapacidad se hace imprescindible. Lograrlo implica repensar las políticas públicas y diseñar estrategias pedagógicas en los contextos educativos que permitan incluir a esta población en los procesos de enseñanza aprendizaje de manera eficiente, clara y eficaz. Dado que en el aula de clase hay múltiples realidades y velocidades de aprendizajes, se

precisa de grandes esfuerzos para lograr el desarrollo de las habilidades adaptativas de los y las estudiantes con discapacidad.

Asimismo, se concluye que es pertinente realizar procesos de evaluación de manera periódica que permitan evidenciar los alcances y aspectos por mejorar en las estrategias diseñadas y aplicadas en el aula, la institución y en el contexto familiar, de tal manera que estas se rediseñen y adapten a las necesidades evidenciadas, así como a los cambios que suceden en el mundo. Además de esto, se evidenció que la comunicación entre las familias y los docentes permite fortalecer el desarrollo de las habilidades adaptativas, en la medida que se pueden desarrollar hábitos y prácticas de manera mancomunada en pro del bienestar de los niños y niñas con discapacidad intelectual.

Por último, se evidencia la necesidad de escuchar a los y las estudiantes con discapacidad intelectual para comprender sus necesidades, opiniones y sentimientos, de modo que se establezcan canales de comunicación entre los diferentes actores involucrados en el proceso. Además, esto permitirá fortalecer la parte emocional de los niños, al permitir que expresen su conformidad o discrepancia con las estrategias usadas en la casa y en su proceso de formación y aprendizaje. En ese sentido, la meta es mejorar los pronósticos y los niveles de independencia y autonomía de la población con discapacidad intelectual a corto, mediano y largo plazo, de modo que se favorezca su inclusión en los diferentes escenarios, sean estos privados o públicos.

CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES

Se recomienda continuar realizando de manera periódica la aplicación de instrumentos de evaluación que permitan a los docentes y a las familias conocer en qué va el desarrollo de las habilidades adaptativas en los estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria en la institución educativa rural del Sur -IERS-, de Tunja, Colombia; del mismo modo, se estima necesario que estas prácticas se extiendan a otras instituciones rurales y urbanas de Tunja, Boyacá y Colombia.

Se recomienda que futuros procesos de evaluación tengan en cuenta la perspectiva de los estudiantes, es decir que se busque la manera de saber cómo se sienten respecto a su proceso de aprendizaje y al desarrollo de las habilidades adaptativas conceptual, social y práctica tanto en el ámbito escolar como en el familiar, de modo que la evaluación se torne un proceso incluyente y horizontal.

Finalmente, es importante fortalecer la comunicación entre los diversos actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con discapacidad intelectual de modo que se hable el mismo idioma, es decir, que se diseñen estrategias de manera mancomunada en pro de fortalecer el grado de independencia y autonomía a que puede llegar la población con discapacidad intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón-Leiva, J., & Sepúlveda-Dote, M. (2016). La conducta adaptativa como criterio diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes de Chile.
- Alonso, D. (2018). Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso cognitivo. *Arte y Salud*, (19), 224-244.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, (42), 21-29. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683/3302>
- American Association on Mental Retardation AAMR (1992). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. España: Alianza Editorial.
- American Association on Mental Retardation AAMR (2002). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. España: Alianza Editorial.
- Arana, D. (2018) Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso cognitivo. *Arte y salud* (19). Recuperado de: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/viewFile/2789/2328>
- Arias, W. (2013). Teoría de la inteligencia: Una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vygotsky. *Cuadernos de neuropsicología*, 7(1), 22-37.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. España: Paidós
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55 (1), 94. 113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333343664007.pdf>.
- Barrientos, P. (2017). *La participación familia-escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre familia y discapacidad*. Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1570>
- Becco, G. (2000). Vygotsky y las teorías del aprendizaje. Recuperado el 25 de setiembre, 2008, de http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_165.htm
- Belmonte, M. y García, M. (2014). La escuela de vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes*, 14, 147-170. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2357/2176>.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*, Naucalpan, México: Pearson Educación de México.
- Bohórquez, A. (2016). Pedagogía y didáctica, recuperado en: <https://compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/pedagogia-y-didactica-aliadas-estrategicas-de-la-educacion>

- Broyna, M., Serrano, G., Garrido, E., Lourdes, M., Jiménez, P., Hernández, J y García, J. (2006). *Modelo de valoración de habilidades adaptativas para personas con parálisis cerebral y otras discapacidades*. Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral. México.
- Cademartori, p. y Broitman, C. (2016). Matemáticas escolares y extraescolares, Una mirada de los pobladores rurales de la provincia de Buenos Aires hacia sus propios saberes. Educación rural: Experiencias y propuestas de mejora. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/90832>
- Castellaro, M. (2017). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología. *Revista de psicología digital*. Recuperado de: <https://psicologiadigital.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/La-interacci%C3%B3n-social-como-clave-del-desarrollo-cognitivo-Dr-Mariano-Castellar.pdf>
- Caride, J., Gradaílle, R. y Caballo, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016
- Cedeño, M., García, A. y Pinzón, D. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá: MEN.
- Coronel, C. (2018). Problemas Emocionales y de Comportamiento en Niños con Discapacidad Intelectual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21 (3), 1119-1136. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2018/epi183m.pdf>.
- Crosso, C. (2014). *El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva*. Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>.
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=wyYnHpDT17AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Miguel+de+Zubir%C3%ADa+y++Juli%C3%A1n+de+Zubir%C3%ADa>
- De Zubiría, J. (2007). Los modelos pedagógicos. Popayán: Instituto Alberto Merani. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33663836/Zubiria_Los_Modelos_Pedagogicos
- De Zubiría, J. (2017). ¿A qué deberían ir los niños a la escuela? Boletín informativo-pedagógico, 11 (2), 1-6- Recuperado de: <http://cmcf.edu.co/archivospdf/2017/boletines/2-ninos-a-la-escuela.pdf>
- De Zubiría, M. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Decreto 1421 (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá, 29 de agosto de 2017.
- Díaz, G. (2010). *De la teoría a la práctica pedagógica*. (Tesis de especialización). Riohacha: Universidad de Santander, UDES.
- Duque, A. (2015). Escala de Apoyo Funcional, EAF, para niños con Discapacidad Intelectual (DI) entre siete y ocho años de edad. En B. Zapata (Presidenta), *La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas*. Ponencia llevada a cabo en el XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP, Medellín, Colombia.
- Escobar, M. (2014). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad, Nuevas tecnologías y comercio electrónico*, 5 (8). Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>.
- Figueroa, M., Vázquez, G., y Campoverde, M. (2015). Software educativo para el desarrollo de habilidades de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. *Varona*, (61), 1-11.
- Flórez O. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill.
- Flores, M. (1998). *Teorías Cognitivas & Educación* (1ª. Edición) Lima: Editorial San Marcos.
- Fontalvo, C. & Moncayo, C. (2019). Enseñanza de las matemáticas a estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve. *Poiésis*, (37), 86-103.
- Fundación Teletón Colombia. (2015). Informe de Gestión 2015. Fundación Teletón Colombia. Recuperado de: <https://teleton.org.co/wp-content/uploads/2016/10/infome-gestion-2015-final.pdf>.
- García, M., Maya, G., Pernas, I., Bert, J. y Juárez, V. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35 (3). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300012.
- García, J. & Lacasa, P. (1990). *Psicología evolutiva*. UNED. Madrid
- Gascón, H. (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (2). Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661500>
- Giaconi, C., Pedrero, Z., San Martín, p. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas, Individuo y sociedad*, 16, (1), 55-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171050068006.pdf>

- Gluzman, J. (1999). Quantitative and qualitative integration of Lurian procedures. *Neuropsychology Review*, 9(1), 23-32.
- Gómez, L., Verdugo, M. y Arias, B. (2014). *Calidad de vida en personas con discapacidad intelectual en Argentina, Colombia y Brasil: resultados de la Escala Integral*. Red Iberoamericana de expertos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/348>.
- González (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Paz México.
- Guajardo, E. (2017). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 15-23. Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1979>.
- Hernández, c., Gómez, M. y Balderas, M. (2014). Inclusión de las tecnologías para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en ciencias naturales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (3), 1-19. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a10v14n3.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2 (1), 45-55. Recuperado de: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4889/Inclusion_educativa_de_las_personas_con_discapacidad_en_Colombia.pdf?sequence=1&rd=0031457591338236.
- Institución Educativa Rural del Sur. (2019). Manual de convivencia. Institución Educativa Rural del Sur.
- Jiménez, B. (2017). Pensamiento pedagógico y político de Antanas Mockus, la comunicación y la constitución de un ciudadano contemporáneo. *Enunciación*, 22 (2), 178-188. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6252771>
- Krause, A., Román, F., Esparza, Y., Novoa, M., Salinas, P., Toledo, F., y Vallejos, A. (2016). Caracterización de la conducta adaptativa en escolares con y sin discapacidad intelectual de la región de la Araucanía. *Diversas: Perspectivas en Psicología*, 12(1), 27-36.
- León, A., Gil, Y., Cárdenas, E., García, M. y López, G. (2017). ¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia? *Praxis y saber*, 8 (16). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6185>.
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. Propósitos y representaciones. *Revista de psicología educativa*, 2 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>.

- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lucci, M. (2011). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2).
- Lucio, A. (2012). La educación y el conocimiento pedagógico. Recuperado en : <https://pepe57.files.wordpress.com/2012/11/cuestiones-que-hay-que-preparar-para-la-clase1.pdf>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y Tassé, M.J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10a ed.). Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. Nueva York: Basic Books.
- Luria, A. R. (1980). *Higher cortical functions in man (2nd ed.)*. Nueva York: Basic Books
- Luria, A. (1998). Rehabilitación de funciones a través de la reorganización de los sistemas funcionales. En L. Quintanar. (Comp.), *Problemas teóricos y metodológicos de la Rehabilitación Neuropsicológica* (pp. 43-93). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Manga, D. y Ramos, F. (2001). Evaluación de los síndromes neuropsicológicos infantiles. *Revista de Neurología*, 32, 664-675.
- Matamala, R. (2005). *Las estrategias metodológicas utilizadas por el profesor de matemática en la enseñanza media y su relación con el desarrollo de habilidades intelectuales de orden superior en sus alumnos y alumnas*. (Tesis postgrado). Universidad de Chile.
- Mejía, T. (2017). Investigación correlacional: definición, tipos y ejemplos. Lifeder.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Orientaciones Pedagógicas para la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva. Recuperado de: <http://files.santa-teresa.webnode.com.co/2000000393ec173fbda/orientaciones%20pedag%C3%B3gicas%20px%20la%20atenci%C3%B3n%20a%20estudiantes%20con%20discapacidad%20cognitiva..pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan decenal de educación 2016-2026. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%202DA%20EDICION_271117.pdf.
- Morales, A., Morales, V., & Holguín, S. (2016). Rendimiento escolar. *Revista Electronica Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional [Internet]*, 1-5.
- Morrinso, G. (2005). *Educación infantil*. 9 ediciones.

- Ocampo, M y Fuentes, P. (2010). Propuesta curricular de habilidades adaptativas para la estimulación temprana de niños y niñas de 0 a 3 años de edad, con discapacidad cognitiva, *Educare*, 15 (1), 143-158.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). Informe Mundial Sobre la Discapacidad. Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 4 (40), 670-699. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n4/v40n4a07.pdf>
- Palacio, M., y Menjura, M. (2019). Habilidades adaptativas de niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva. *Tempus Psicológico*, 3(1), 157-182.
- Pardo, A. (2015). *Memoria procedimental y declarativa en discapacidad intelectual con apoyo extenso y limitado* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego, C. y Begoña, M. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva, cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Universitaria de formación del profesorado* (89), 145-156. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129226>
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Psicología* (15). Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322016000100007&script=sci_arttext
- Piaget, J. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1980). *Adaptación Vital y Psicología de la Inteligencia. Selección Orgánica y Fenocopia* (3ª. Edición) Madrid: Editorial Siglo Veintiuno, S.A
- Planillo, S. (2015). *Motivación a la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual: Método Lectodown* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Popper, K. y Lorenz, K., (2018) *El Porvenir está abierto, Conversación de Altenberg y textos del simposio sobre Popper celebrado en Viena*, epublibre.
- Rinehart, H. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Albert Bandura y Richard Walters. Alianza Universidad: Alianza Editorial.
- Rodríguez, P. (2016). *Propuesta de un programa de intervención psicopedagógica para trabajar habilidades cognitivas en una estudiante de zona rural con déficit intelectual* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Rusvila, M. (2015). *Estrategias de enseñanza para favorecer las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del centro educativo especial fe y alegría nº 25, distrito de san juan de lurigancho, ugel 05*. (Tesis postgrado).

- Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Programa de formación en servicio. Lima, Perú.
- Salazar, T. (2017). *Desarrollo de habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en las instituciones educativas de la educación general básica fiscal* (Tesis de maestría). Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Recuperado de: <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/2854/1/TM-ULVR-0008.pdf>
- Sales, A. Ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (2), 51-68.
- Saldarriaga, P., Bravo, G., & Loo-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-1
- Salkind, N. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez, N. (2018). *Efectos de un programa de educación en inteligencia emocional sobre la percepción y la comprensión emocional en personas con discapacidad intelectual* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V., Buntix, W.H.E., Coulter, M.D., Craig, E.M., y Yeager, M.H. (2010). *Intellectual Disability. Definition, classification and systems of supports*. (11a ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Sepúlveda, F., & Rajadell, N. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Secretaria de educación Municipal de Tunja. (2012). Sistema institucional de evaluación I.E.R.S, Tunja, Boyaca.
- Suárez. R. (2015). ¿Qué es educar? ¿Para qué se educa? Recuperado en: <http://www.vanguardia.com/opinion/columnistas/reinaldo-suarez-diaz/299295-que-es-educar-para-que-se-educa>
- Torrego, J., Mongue, C., Pedrajas, M. y Matínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 9 (2), 91-110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504538>
- Valdez, G. El modelo pedagógico de Juan Amós Comenio y el desarrollo de la revolución económica del siglo XVII. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Geowwanny_Valdez_Valdez/publication/320710262
- Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa, una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y educadores*, 18 (1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429701>.

- Velázquez, G. (2015). *Propuesta de un programa para trabajar habilidades sociales en educación infantil*. (Tesis de postgrado). Universidad Internacional de la Rioja. España.
- Vera, K. y Ruiz, A. (2017). Calidad de vida de cuidadores primarios de niños con discapacidad intelectual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20 (4), 1314-1343. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi174e.pdf>
- Verdugo, N. & Jenaro, C. (2004). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (10ª ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Vergugo, M. (2005). *Percepción Sistemática del Clima Organizacional a través de la Práctica de Desarrollo Organizacional*. Working paper. Universidad de Sonora.
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Redipe*, 5 (11), 40-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066089>
- Viñuales, M. A. (2019). Habilidades sociales en la discapacidad intelectual. *Educación y Futuro Digital*, (19), 95-118.
- Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, tomo I. Buenos Aires: Pensamiento decolonial. Recuperado de: http://www.academia.edu/download/33838865/Pedagogias_criticas.pdf
- Witsken, D., Stoeckel, A. y D'Amato, R. C. (2008). Leading educational change using a neuropsychological response-to-intervention approach: linking our past, present, and future. *Psychology in the Schools*, 45(9), 781-798.
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis y saber*, 7(13), 45-61. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2216-01592016000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=es

ANEXOS

Anexo A. Instrumento de evaluación nivel adaptativo

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES ADAPTATIVAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL NIVEL DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEL SUR TUNJA-COLOMBIA

El presente instrumento hace parte de la etapa de diagnóstico de la Tesis Doctoral titulada: Incidencia de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución educativa Rural del sur de Tunja, Colombia. Su propósito principal es evaluar las posibles debilidades en actividades propias de la conducta adaptativa, en relación con aquellas habilidades conceptuales, sociales y prácticas, indispensables para una vida autónoma e independiente, y así determinar cuáles son los elementos que permiten formular una estrategia psicopedagógica adecuada con la finalidad de fomentar las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria. El desarrollo de dichas habilidades adaptativas se cuantificará a través de tres (3) dimensiones: i) conceptual, ii) social y, iii) práctica, en dos entornos: el entorno escolar (institución educativa) y el entorno familiar (hogar).

Es importante para el lector (persona que responde a las interrogantes del instrumento) tener en cuenta que las habilidades adaptativas se definen como aquellas que hacen referencia a las capacidades, conductas y destrezas de las personas para adaptarse y satisfacer las exigencias de sus entornos habituales y en sus grupos de referencia, acorde a su edad cronológica (Salazar, 2017; Palacio y Menjura, 2019). Las habilidades adaptativas para este estudio han sido descompuestas en tres (Cedeño et al., 2006; Figueroa et al., 2015):

Habilidades conceptuales: son aquellas referentes al lenguaje receptivo y expresivo, lectura y escritura, concepto de dinero y autodirección.

Habilidades sociales: se refieren a habilidades interpersonales, responsabilidad, autoestima, seguir/obedecer reglas, credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado), ingenuidad, evitar la victimización.

Habilidades prácticas: se refiere a actividades de la vida diaria (comida, transferencia, movilidad, aseo, vestido), actividades instrumentales de la vida diaria (preparación de comida, mantenimiento de la casa, transporte, toma de medicinas, manejo del dinero, uso del teléfono), habilidades ocupacionales y mantener entornos seguros.

El instrumento que tiene en sus manos consta de dos partes: la primera, es de uso exclusivo para docentes en aras de que se puedan evaluar las habilidades adaptativas de sus estudiantes con posible discapacidad intelectual; la segunda, es de uso exclusivo de padres o madres (acudientes) con el fin de evaluar las habilidades adaptativas de sus hijos o hijas.

La información suministrada en este instrumento es de carácter confidencial y será utilizada para fines exclusivamente académicos. Se garantiza el secreto estadístico y se hace cumplimiento de lo establecido en la Ley 379 de Julio 9 de 1997 que reglamenta el ejercicio de la profesión del estadístico, así como la ley 1266 de 2008 de tratamiento de datos que rige en Colombia

Para responder a los ítems planteados, tome como referencia la siguiente escala:

ESCALA LIKERT DE FRECUENCIA.	ESCALA CUANTITATIVA.	REFERENCIAS.
Nunca	1	No lo hace ningún día a la semana.
Pocas veces	2	Lo hace 1 día a la semana.
De vez en cuando	3	Lo hace 2 o 3 días a la semana.
Frecuentemente	4	Lo hace 4 días a la semana.
Siempre	5	Lo hace todos los días de la semana.

Parte 1. DEBE SER RESPONDIDA EXCLUSIVAMENTE POR LOS DOCENTES

Los siguientes ítems deben ser respondidos según lo observado en el aula de clase y en los espacios académicos en los cuales concurre el estudiante. Proceso que permitirá determinar la existencia o no de una dificultad en sus habilidades adaptativas y el tipo de apoyo más adecuado que requiere el estudiante evaluado.

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Curso: _____ Edad: _____

Nombre del docente: _____

1.1 Dimensión conceptual:

La dimensión conceptual es esencial para que los estudiantes logren un rendimiento académico satisfactorio. Esta dimensión encierra todas las habilidades que le permiten comprender las situaciones y proponer soluciones de forma creativa.

N°	Indicador.	1	2	3	4	5
1	Hace uso de la comunicación verbal.					
2	Hace uso de la comunicación no verbal.					
3	Hace uso de la comunicación corporal.					
4	Su expresión por medio del lenguaje verbal es comprensible y coherente.					
5	Su expresión escrita es comprensible y coherente.					
6	Su expresión corporal o gestual es comprensible y coherente.					
7	Expresa su opinión sobre lo que escucha, observa y/o siente.					
8	Representa gráficamente sus ideas.					
9	Se comunica fácilmente con los demás.					
10	Emplea un vocabulario adecuado para comunicarse.					
11	Sabe escribir su nombre.					
12	Se le facilita la socialización de un tema frente a un grupo.					
13	Maneja el concepto de número realizando relación de cantidades.					
14	Comprende equivalencias sencillas entre el dinero (ej.: dos billetes de mil equivalen a uno de dos mil).					
15	Comprende frases o textos cortos o de instrucción.					
16	Estructura frases simples.					
17	Participa en una relación comunicativa, sin importar el contexto.					
18	Relaciona los conceptos con su entorno rural.					
19	Reconoce el uso del dinero.					
20	Selecciona determinadas monedas.					
21	Cumple con tareas asignadas.					
22	Mantiene una postura de escucha en las clases (mira al tablero o al docente, hace preguntas y las responde).					
23	Pregunta al docente en caso de duda.					
24	Reconoce y respeta las diferencias de sus compañeros.					

25	Es puntual a la hora de llegar a sus clases.					
26	Controla sus impulsos y reacciones ante situaciones de conflicto.					
27	Reconoce el uso de la calculadora.					

1.2 Dimensión social:

La dimensión social integra aquellas habilidades relacionadas con las conductas dentro de la comunidad que son influenciadas por determinadas situaciones. Es importante potenciar estas habilidades en los estudiantes con discapacidad; principalmente, desde las habilidades adaptativa ya que le permiten al estudiante socializar de una forma adecuada, manejar sus relaciones interpersonales, logrando sus objetivos dentro de su comunidad.

N°	Indicador.	1	2	3	4	5
28	Reconoce sus derechos.					
29	Reconoce sus deberes.					
30	Comparte los útiles escolares con sus compañeros.					
31	Hace amigos con facilidad.					
32	Identifica una situación de riesgo en su entorno rural.					
33	Identifica y respeta el estado de ánimo de los demás.					
34	Considera las consecuencias de sus actos.					
32	Reconoce situaciones de riesgo dentro del aula.					
33	Atiende a los llamados de atención realizados por su docente.					
34	Reconoce sus capacidades.					
35	Reconoce sus debilidades.					
36	Se esfuerza por superar sus debilidades.					
37	Describe sus actividades diarias del colegio.					
38	Regula el tiempo.					
39	Sabe los números de emergencia (Policía, bomberos, defensa civil, etc.).					
40	Participa en las actividades de ocio del colegio.					
41	Conoce las normas básicas de cortesía (saluda, da las gracias, se despide, etc.).					

42	Reconoce sus errores.					
43	Respeto las figuras de autoridad del colegio.					
42	Es responsable con el cumplimiento de sus tareas.					
43	Establece un horario semanal para el desarrollo de sus actividades.					
44	Expresa asertivamente su desagrado.					
45	Practica algún deporte o arte.					

1.3 Dimensión práctica:

Se relaciona con aquellas habilidades concretas que se realizan en el día a día, las cuales en muchas ocasiones son en las que presentan mayor dificultad los estudiantes con discapacidad intelectual.

N°	Indicador.	1	2	3	4	5
46	Colabora con actividades de limpieza y organización del aula.					
47	Mantiene organizado su puesto de trabajo.					
48	Mantiene organizados sus útiles escolares.					
49	Porta adecuadamente su uniforme.					
50	Hace uso autónomo del baño.					
51	Se interesa por mantener aseadas sus manos.					
52	Se le facilita acudir a un adulto más cercano para resolver un conflicto escolar (Por ejemplo: Bullying).					
53	Come adecuadamente (mastica con la boca cerrada, toma líquidos sin derramarlos, etc.).					
54	Discrimina entre alimentos saludables y no saludables.					
55	Reconoce los momentos adecuados para hacer uso de los recursos tecnológicos para la comunicación.					
56	Asiste y/o participa en los eventos extracurriculares del colegio (culturales, teatro, danza, deporte, etc.).					
57	Utiliza cubiertos para comer.					
58	Distingue la ropa limpia de la sucia.					

59	Conoce los cuidados específicos de las partes de su cuerpo.					
60	Sabe utilizar el teléfono o celular.					
61	Reconoce alimentos en mal estado.					
62	Reconoce sus sensaciones de malestar físico.					
63	Reconoce situaciones que afectan sus emociones.					
64	Presenta reacciones instintivas ante el peligro (alejarse del fuego, no aceptar invitaciones de personas extrañas, etc.).					
65	Sabe su número de identificación.					
64	Reconoce la importancia de portar su documento de identificación.					
65	Controla sus esfínteres.					
66	Mantiene sus útiles de trabajo organizados en el lugar que corresponde.					
67	Utiliza el dinero en situaciones de juego o compras.					

Observaciones generales:

Parte 2. DEBE SER RESPONDIDA EXCLUSIVAMENTE POR PADRE O MADRE

Los siguientes ítems deben ser respondidos según lo observado en el hogar y contexto familiar, para poder determinar una dificultad en sus habilidades adaptativas y el tipo de apoyo más adecuado que requiere el estudiante evaluado.

Para responder a los ítems planteados, debe realizarlo tomando en consideración la siguiente escala:

ESCALA LIKERT DE FRECUENCIA.	ESCALA CUANTITATIVA.	REFERENCIAS.
Nunca	1	No lo hace ningún día a la semana.
Pocas veces	2	Lo hace 1 día a la semana.

De vez en cuando	3	Lo hace 2 o 3 días a la semana.
Frecuentemente	4	Lo hace 4 días a la semana.
Siempre	5	Lo hace todos los días de la semana.

2.1. Dimensión conceptual

Las habilidades conceptuales son esenciales para que su hija(o) pueda obtener buenos resultados en su vida diaria y fortalecer el área académica, esta dimensión encierra todas las habilidades que le permiten comprender cada situación vivida y proponer soluciones de forma creativa.

N°	Indicador.	1	2	3	4	5
1	Comprende una instrucción dada.					
2	Se expresa adecuadamente al realizar una solicitud.					
3	Comprende un texto corto.					
4	Conoce la diferencia entre las distintas denominaciones del dinero.					
5	Reconoce situaciones que afectan sus emociones.					
6	Se comunica fácilmente con los demás.					
7	Controla sus impulsos y reacciones ante diferentes situaciones de conflicto.					
8	Pide ayuda para la realización de tareas escolares.					
9	Cumple con las actividades asignadas del hogar.					
10	Organiza sus tiempos para cumplir con responsabilidades diarias de casa.					
11	Reconoce fechas importantes para la familia.					

2.2 Dimensión social:

Las habilidades sociales son aquellas que integran las conductas y respuestas adecuadas dentro de la comunidad y que son influenciadas por determinadas situaciones.

N°	Indicador:	1	2	3	4	5
12	Socializa con los miembros de su comunidad local.					
13	Pide permiso para salir de casa.					
14	Valora sus logros personales.					
15	Reconoce situaciones de engaño y/o manipulación.					
16	Atiende a los llamados de atención de su cuidador.					
17	Identifica las consecuencias que podrían traer sus actos.					
18	Colabora con actividades del hogar por iniciativa propia.					
19	Tiene a cargo actividades relacionadas con su entorno rural (cultivar, cuidar animales, etc.).					
20	Reconoce situaciones de riesgo de su hogar.					
21	Reconoce situaciones de riesgo en su entorno rural.					
22	Demuestra emociones cuando se siente querido y respetado por los demás.					
23	Hace amigos con facilidad.					

2.3 Dimensión práctica:

Las habilidades prácticas se relacionan con los comportamientos concretos que se realizan en el día a día.

N°	Indicador:	1	2	3	4	5
24	Se preocupa por el aseo personal.					
25	Asea su cuerpo solo(a).					
26	Hace uso autónomo del baño.					
27	Se viste solo(a).					
28	Organiza su habitación.					
29	Es autónomo para vestirse.					

30	Selecciona adecuadamente la ropa que utilizara.					
31	Prepara alimentos sencillos.					
32	Se moviliza solo en un transporte público.					
33	Sabe utilizar el dispositivo móvil para comunicarse.					
34	Utiliza el dispositivo móvil para buscar información.					
35	Realiza actividades de limpieza y organización en su hogar.					
36	Le gusta la limpieza y organización del hogar.					
37	Le gustan las actividades relacionadas con su entorno rural (cultivar, cuidar animales, etc.).					
38	Planifica sus actividades diarias.					
39	Reconoce el buen estado de los alimentos.					
40	Maneja adecuadamente el dinero realizando compras sencillas.					

FICHA DE VALORACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

Incidencia de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del sur de Tunja, Colombia

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

DATOS DEL EXPERTO INFORMANTE

Apellidos y nombres:

Grado académico:

DATOS DEL TESISISTA

Apellidos y nombres: Mery Lizeth Roa Acero

Institución donde labora: Institución Educativa Rural del Sur

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 00-30%	REGULAR 31-50%	BUENA 51-70%	MUY BUENA 71-90%	EXCELENTE 91-100%
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					
3. Actualidad	Adecuado a los últimos estudios y avances sobre la temática.					
4. Organización	Existe una organización lógica.					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de la investigación a realizar.					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científicos					

	del tema de investigación.					
8.Coherencia	Entre dimensiones (si hubiera), indicadores, ítems.					
9.Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.					
10.Pertinencia	El instrumento es adecuado para el propósito de la investigación.					

PROMEDIO DE VALORACIÓN
 ...(%)

INFORME DE APLICABILIDAD

- () El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.
- () El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado, y nuevamente validado.

RECOMENDACIONES AL TESISISTA (en caso de mejoramiento)

Lugar y fecha:

Firma del Experto Informante.

Nombres y apellidos:

Título profesional en:

Filiación laboral:

C.C. No.

Correo electrónico:

Celular:

Anexo B. Validación del instrumento

OBSERVACIONES:

El interés por encontrar herramientas validadas que nos permitan evaluar con precisión las limitaciones de las habilidades adaptativas tiene su importancia en el diagnóstico de la discapacidad y en los ajustes razonables que planifican los docentes, así como los recursos destinados a promover su desarrollo.

El documento me parece completo en los aspectos mencionados, sin embargo, atendiendo a los contenidos que tiene un test adaptativo y que parte del diagnóstico, me permito sugerir lo siguiente:

Sin embargo, debemos tener muy presente que, si el propósito de la medición es aportar a la persona la atención y los apoyos necesarios para mejorar su calidad de vida, el instrumento que utilicemos debe darnos una visión muy clara y concreta de la totalidad de habilidades de la persona, así como de las barreras que se le presenten y generen una problemática en la funcionalidad del individuo.

Las áreas que se recomiendan evaluar en este test de habilidades adaptativas y con base en el diagnóstico son las siguientes:

1. **Comunicación:** Capacidad de comprender y expresar información a través de conductas simbólicas o no simbólicas
2. **Cuidado personal:** Habilidades relacionadas con el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia personal.
3. **Habilidades de vida en el hogar:** Incluye tareas como: cuidado de la ropa, preparación y cocinado de la comida, planificación y presupuesto de la compra, seguridad en el hogar, tareas domésticas de limpieza y mantenimiento, etc.
4. **Habilidades sociales:** Relacionadas con intercambios sociales con otras personas incluyendo: iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros.
5. **Interacción con la comunidad:** Habilidades relacionadas con la utilización adecuada de los recursos de la comunidad que incluyen: el transporte, tiendas, servicios públicos, acontecimientos culturales, normas de urbanidad, etc.
6. **Auto regulación:** Habilidades relacionadas con elegir, aprender a seguir un horario, iniciar y acabar tareas adecuadas, resolver problemas, etc.
7. **Salud y seguridad:** Habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud en términos de: comer, reconocer cuando se está enfermo, primeros auxilios, sexualidad, chequeos médicos, etc.
8. **Habilidades académicas funcionales:** Habilidades cognitivas y relacionadas con aprendizajes escolares que tienen una aplicación directa en la vida personal:

escritura., lectura, conceptos matemáticos básicos, reloj, calendario, orientación espacio-temporal, etc.

9. **Ocio:** Hace referencia al desarrollo de intereses variados de ocio y recreativos que reflejan las preferencias y elecciones personales y si la actividad se realiza en público la adaptación a las normas relacionadas con la edad y la cultura.
10. **Trabajo:** Habilidades relacionadas con tener un trabajo a tiempo parcial o completo en la comunidad, en el sentido de mostrar habilidades laborales específicas, conducta social apropiada y habilidades relacionadas con el trabajo.

FICHA DE VALORACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

Incidencia de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del sur de Tunja, Colombia

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

DATOS DEL EXPERTO INFORMANTE

Apellidos y nombres: Lucy Otero Rodríguez
 Grado académico: Mg. Educación Inclusiva e Intercultural

DATOS DEL TESISISTA

Apellidos y nombres: Mery Lizeth Roa Acero
 Institución donde labora: Institución Educativa Rural del Sur

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 00-30%	REGULAR 31-50%	BUENA 51-70%	MUY BUENA 71-90%	EXCELENTE 91-100%
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.					X
3. Actualidad	Adecuado a los últimos estudios y avances sobre la temática.				X	
4. Organización	Existe una organización lógica.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en				X	

	cantidad y calidad.					
6.Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de la investigación a realizar.					X
7.Consistencia	Basado en aspectos teórico-científicos del tema de investigación.					X
8.Coherencia	Entre dimensiones (si hubiera), indicadores, ítems.					X
9.Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación.					X
10.Pertinencia	El instrumento es adecuado para el propósito de la investigación.					X

PROMEDIO DE VALORACIÓN

...(%)

INFORME DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.

() El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado, y nuevamente validado.

RECOMENDACIONES AL TESISISTA (en caso de mejoramiento)

Lugar y fecha: Bucaramanga, febrero 26 de 2021

Lucy Otero Rodríguez

Firma del Experto Informante.

Título profesional en: Mg en Educación Inclusiva e Intercultural

Filiación laboral: Consultora y Asesora pedagógica en procesos de Educación Inclusiva.

C.C. No. 37.752.677 de Bucaramanga
 Correo electrónico: lucals29@hotmail.com
 Celular: 3164712276

FICHA DE VALORACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

Incidencia de las habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual del nivel de básica primaria de la Institución Educativa Rural del sur de Tunja, Colombia

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

DIAGNÓSTICA DATOS DEL EXPERTO

INFORMANTE

Apellidos y nombres: Leidy Evelyn Díaz
 Posada. Grado académico: Magíster.

DATOS DEL TESISISTA

Apellidos y nombres: Mery Lizeth Roa Acero.
 Institución donde labora: Institución Educativa Rural del Sur.

ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIEN T E 00- 30%	REGULA R 31-50%	BUEN A 51- 70%	MUY BUEN A 71- 90%	EXCELEN T E 91- 100%
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Está expresado en					X

	conductas observables.					
3.Actualidad	Adecuado a los últimos estudios y avances sobre la temática.					X
4.Organización	Existe una organización lógica.				X	
5.Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					X
6.Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de la investigación a realizar.					X
7.Consistencia	Basado en aspectos teórico-científicos del tema de investigación .					X

8.Coherencia	Entre dimensiones (si hubiera), indicadores, ítems.					X
9.Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación .					X
10.Pertinencia	El instrumento es adecuado para el propósito de la investigación .					X

PROMEDIO DE
VALORACIÓN 95 (%)

INFORME DE APLICABILIDAD

(X) El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.

() El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado, y nuevamente validado.

RECOMENDACIONES AL TESISISTA (en caso de mejoramiento)

Lugar y fecha: Chía (Colombia), 5 de abril de 2021.

Evelyn Díaz P.

Firma del Experto Informante.

Nombres y apellidos: Leidy Evelyn Díaz Posada.

Título profesional en: Máster en Investigación aplicada a la Educación.

Filiación laboral: Universidad de La Sabana.

C.C. No. 072657009.

Correo electrónico: leidy.diaz3@unisabana.edu.co

Celular: 314 248 2960.