

ARTÍCULO CIENTÍFICO
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Acompañamiento psicoeducativo para el desarrollo de la
lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual**

***Psychoeducational accompaniment for the development of
literacy in students with intellectual disability***

Zoller Andina, María José ^I; Navarrete Zambrano, Magdalena Esther ^{II}; Arteaga Rolando, Mary América ^{III}; Luna Álvarez, Heriberto Enrique ^{IV}

^I maria.zollera@ug.edu.ec, Facultad de Ciencias Psicológicas, Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

^{II} magdalena_31navarrete@hotmail.com, Facultad de Ciencias Psicológicas, Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

^{III} maryart2005@hotmail.com, Facultad de Ciencias Psicológicas, Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

^{IV} heenlual@gmail.com, Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología, Guayaquil, Ecuador.

Recibido: 30/01/2019

Aprobado: 06/02/2019

Como citar en normas APA el artículo:

Zoller Andina, M. J.; Navarrete Zambrano, M. E.; Arteaga Rolando, M. A.; y Luna Álvarez, H. E. (2019) Acompañamiento psicoeducativo para el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual. *Uniandes Episteme*, 6(2), 217-231.

RESUMEN

El presente estudio surgió como parte de un proyecto de investigación de la Universidad de Guayaquil para favorecer el desarrollo de la lectoescritura a través de estrategias psicoeducativas. Este estudio tuvo como objetivo determinar las posibles dificultades que presentaba el profesorado de Educación Primaria para dar acompañamiento psicoeducativo en el área del desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad intelectual. Se seleccionaron nueve escuelas participantes de la ciudad de Guayaquil, del Distrito 6, Zona 8. Para determinar el nivel de conocimiento sobre estrategias psicopedagógicas de desarrollo de la destreza lectora y escrita, así como de acompañamiento psicológico, se aplicó un cuestionario para evaluar cuatro dimensiones en los 115 docentes participantes. Se concluyó que existen altas tasas de

desconocimiento y carencia de estrategias de intervención en los casos de estudiantes que presenten necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual, sobre todo para realizar las adaptaciones curriculares necesarias para su desarrollo escolar, así como dificultades para trabajar con las familias y desconocimiento de posibles factores psicológicos que influyen además en el proceso educativo de este grupo de estudiantes. Estos resultados evidencian la necesidad de propuestas y programas de intervención que faciliten al profesorado estrategias específicas para el acompañamiento y desarrollo del alumnado desde la gestión docente. Además, ponen de manifiesto contradicciones entre las demandas que se establecen para favorecer el enfoque de inclusión a nivel educativo, y las posibilidades de actuación del profesorado desde la realidad ecuatoriana.

PALABRAS CLAVE: lectoescritura; acompañamiento psicoeducativo; necesidades educativas especiales; discapacidad intelectual.

ABSTRACT

The present study emerged as part of a research project of the University of Guayaquil to promote the development of literacy through psychoeducational strategies. The main objective of this study was to determine the possible difficulties that Primary Education teachers presented in providing psychoeducational support in the area of literacy development in students with Special Educational Needs associated with intellectual disability. Nine participating schools were selected from the city of Guayaquil, from District 6, Zone 8. To determine the level of knowledge about psychopedagogical strategies for the development of reading and writing skills, as well as psychological support, the questionnaire with four dimensions was applied in the 115 participating teachers. It was concluded that there are high rates of unknowledge and lack of intervention strategies in cases of students who have special educational needs associated with intellectual disability, especially to make the necessary curricular adaptations for their school development, as well as difficulties to work with their families and unknowledge of possible psychological factors that also influence the educational process of this group of students. These results show the need for proposals and intervention programs that provide teachers with specific strategies for the support and development of students from the teaching management. They also show contradictions between the demands that are established to favor the inclusion approach at an educational level, and the possibilities of the teachers' performance from the Ecuadorian reality.

KEYWORDS: literacy; psychoeducational accompaniment; special educational needs; intellectual disability

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, las personas en estado de vulnerabilidad han sido tratadas desde una mirada clínica; es decir, solo a partir de emitir un diagnóstico y con el objetivo de curar la enfermedad o dificultad que se detectara, siendo que jamás han sido objeto de preocupación desde un aspecto humano e integral (Bernal y Moreno, 2013).

El producto de estas prácticas se puede observar directamente durante la Primera y Segunda Guerra Mundial, dejando como secuela personas trastornadas en lo cognitivo y emocional, además de otras muchas manifestaciones de discriminación y rechazo a lo largo de la historia (Belmonte y García, 2014).

Es recién a partir de la década de los 80, cuando aparecen en la palestra mundial los movimientos de los derechos civiles de las personas de color, la discriminación de la mujer, la igualdad de los homosexuales, y de las diferencias en general, incluyendo por supuesto las personas con déficits cognitivos e intelectuales. Se empieza a vislumbrar una posible integración educativa para las personas con capacidades diferentes, dándoles el acceso para que asistan a instituciones educativas, a tomar apoyo educativo y social dentro de un proceso normalizador. Se entiende como normalizador, según hace referencia a la integración de la vida cotidiana, es decir que hagan una vida normal dentro de sus dificultades, que aprendan a convivir con los demás, y que puedan tener los mismos derechos y oportunidades (Dávila, y Naya, 2011). Así lo afirma la Organización de las Naciones Unidas (2006), en reconocimiento del derecho a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, en este caso de las personas con discapacidad específicamente.

En el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos, Rosoli (2013) ha elaborado un estudio, en el que subraya la importancia del cambio de mentalidad de los maestros en relación con los niños con capacidades diferentes y su inclusión en el aula regular sin dejar de atender sus dificultades de forma individual. Esto resalta la necesidad del empoderamiento del profesorado para favorecer los procesos de desarrollo de su alumnado con necesidades educativas especiales. En esta misma línea, Pardo, Luna y Bernardino (2014), hacen referencia a la inclusión educativa mediada y los beneficios de tener a un niño o niña con discapacidad en el aula. Proponen que esta puede resultar una experiencia enriquecedora cuando el maestro hace un trabajo en el cual incluye al niño o niña con necesidades educativas especiales dentro de la dinámica del aula, pero sobre todo cuando contribuye con la disminución de las dificultades que éste presenta y cuando favorecer las potencialidades de cada uno. Sin embargo, aunque existen excelentes propuestas para el acompañamiento psicoeducativo del alumnado con discapacidad intelectual, aún son mayores las resistencias y dificultades que se presentan para ofrecer los apoyos necesarios en esta gestión. La realidad práctica y cotidiana refleja en muchas ocasiones que las dificultades son mayores que las

posibilidades, y que no en todas las ocasiones el tener a un estudiante con discapacidad intelectual dentro del aula es considerado una experiencia enriquecedora.

Esto se debe fundamentalmente a que no todo el profesorado se encuentra capacitado para acompañar al estudiante con discapacidad intelectual a través de estrategias y herramientas adaptadas a sus necesidades. Esto a su vez genera usualmente mayores niveles de ansiedad y estrés en el profesorado, lo cual también entorpece, además de su bienestar personal, su práctica profesional (Marchesi y Martín, 2014).

Esto es un tema que genera un amplio debate. Se conoce que todo gobierno garantiza políticas educativas y estándares de calidad, como señala el Ministerio de Educación (2012), con el fin de que se favorezcan aprendizajes significativos en los estudiantes. Sin embargo, en la realidad de las instituciones educativas no se dan como indicadores, que existe resistencia en el cumplimiento de este objetivo, en lo relacionado a que están niños de edad superior a la media, o que se encuentran repitiendo el año, que corren el riesgo de un fracaso escolar y obviamente a la deserción. Esto evidencia que aún estamos lejos de la equidad y la inclusión.

El acompañamiento inclusivo es una estrategia de trabajo en los docentes de formación continua, centrada en la escuela, que busca mejorar la práctica del acompañamiento inclusivo con participación de actores claves dentro del marco de los desafíos planteados por la Constitución (Ministerio de Educación, 2011)

Ciertamente, cuando se habla de inclusión no solo se habla de niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales), sino que se toca a todo tipo de exclusión social, económica, racial, religiosa o de género. Terigi (2009) manifiesta que existen diferentes tipos de exclusión educativa, y que por ello se debe trabajar desde las perspectivas de los valores para acoger a todos los niños y niñas, y facilitar su paso por el sistema educativo. Esto a su vez permite evitar que exista una alta tasa de fracaso escolar, que a futuro derivará en mayor marginación social, rechazo y segregación, así como improductividad personal y profesional (Arráez, 2018).

Por otra parte, en relación a la discapacidad intelectual de forma específica, se conoce que desde la clasificación del DSM-5¹ que propone la *American Psychiatric Association* (2013), se la define como una afección que se inicia durante el periodo de desarrollo y que afecta en el funcionamiento intelectual (razonamiento, solución de problemas, pensamiento abstracto, toma de decisiones, etc.) y adaptativo (déficit que limita el funcionamiento de la vida diaria, la participación social, la vida independiente, etc.) de los sujetos que lo padecen. Por este motivo, las personas con Discapacidad Intelectual presentan varias dificultades,

¹ Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

principalmente en el aprendizaje y uso funcional de las habilidades académicas como lo son la lectura y la escritura.

En este estudio, se ha considerado principalmente la educación en relación a los aprendizajes de la lectoescritura, ya que se trata de una destreza base para el conocimiento y la adquisición de todos los demás aprendizajes. Y dependiendo del nivel de afectación cognitiva, esto podrá reforzarse en favor de la funcionalidad de este niño o niña para su vida cotidiana, sobre todo con visión a su desarrollo autónomo a la etapa adulta. Por otra parte, se considera que los retrasos de los hitos motores del lenguaje y social pueden identificarse en los primeros años si la discapacidad intelectual está catalogada como grave, mientras que en niveles más leves pueden ser no identificados hasta la edad escolar. Las intervenciones tempranas y continuadas pueden mejorar el funcionamiento adaptativo durante toda la infancia y la edad adulta. Con los apoyos adecuados una persona con discapacidad intelectual mejorará en su funcionamiento y su ajuste al contexto social, físico y cultural en que vive. Las evaluaciones diagnósticas deben determinar si las habilidades adaptativas mejoradas son el resultado de una nueva adquisición de habilidades estable y generalizada, o si la mejora está supeditada a la presencia de apoyos e intervenciones de forma continuada, en cuyos casos el diagnóstico puede ser apropiado o no.

De esta manera, siguiendo con el enfoque inclusivo, existe una serie de factores que ayudan al niño en edad escolar a avanzar en su educación. Uno de estos elementos es el acompañamiento inclusivo, que requiere entre otros componentes:

- la mediación pedagógica para lograr avances significativos en los estudiantes con necesidades especiales (García, 2007).
- Una vocación férrea en el profesional inmerso en el proceso; paciencia, determinación y una gran entrega en el camino de obtener un aprendizaje digno, que los ayude a integrarse en la sociedad y ser partícipes de los hechos y acontecimientos que ocurren tanto en lo pedagógico como en lo social (Montañez y Suárez, 2019).

Además, el acompañamiento inclusivo es parte de los derechos humanos para que todo sujeto sea partícipe de todo hecho que ocurra tanto dentro como fuera del aula, así como en actos o eventos sociales, deportivos y culturales. Este proceso debería ser orientado a la construcción de sujetos democráticos con identidad personal y social hacia un proyecto de autonomía constante.

En consecuencia, el acompañamiento inclusivo busca la autonomía de los estudiantes con necesidades educativas especiales para que se manejen de una manera autónoma, y que el día de mañana puedan adaptarse al mundo laboral como fruto de una educación de calidad. Ramos (2014) menciona que, en el caso de la discapacidad intelectual, resulta importante que el profesorado tenga conocimiento de las etapas del desarrollo de la lectura, ya que de esta forma podrían entenderse los errores más comunes que el alumno puede cometer, y permitiría

además generar la planificación adecuada de acuerdo a las metodologías y estrategias que se ajusten mejor al niño y la etapa en la que se encuentra.

Es igualmente importante que el profesorado conozca sobre el desarrollo de las habilidades perceptuales visuales y motoras (Merchán y Henao, 2012), éstas influyen en el proceso de lectura y escritura, ya que en la discapacidad intelectual la alteración en las habilidades no permite un procesamiento adecuado de la información, repercutiendo directamente en el aprendizaje. Por esto, es muy común observar que estos niños tienen frecuentemente los siguientes errores, como detalla Juela (2016):

- a) dificultades para escribir sobre los renglones o en una posición espacial específica dentro de la hoja,
- b) señala las palabras mientras lee porque de lo contrario se pierde fácilmente,
- c) omite palabras al copiar o leer,
- d) confunde letras y números, rota, gira, invierte, añade y suprime,
- e) forma irregular de la letra y desorganización,
- f) se pierde constantemente en la lectura,
- g) el ritmo y la velocidad en la lectura y escritura se encuentra alterado.

Muy a pesar de las dificultades que presenta este alumnado, es importante trabajar a partir de sus potencialidades, tal como resaltan Illán y Saorín (2013). Para esto, existen algunos tipos de acompañamiento que pueden darse para el desarrollo de la lectoescritura en el alumnado con discapacidad intelectual. Algunos de estos tipos pueden ser el acompañante pedagógico, las visitas áulicas, el acompañamiento psicológico, y la realización de micro talleres entre los acompañantes pedagógicos y el grupo docente.

El acompañamiento escolar debe realizarse desde que el niño es detectado, remitido y evaluado sobre un problema específico. Se empieza con las citas con los padres para orientar sobre los requerimientos del niño y cuál va a ser el plan individualizado que debe seguir para que su aprendizaje sea significativo, incluyendo a toda la comunidad educativa.

Este acompañamiento estará también relacionado, además del escolar, con el contexto familiar y social, que es la trilogía que puede lograr sacar adelante a un estudiante con discapacidad intelectual, como una condición perenne y que por lo tanto requerirá de ajustes durante toda su escolarización, pero orientados así mismo a lograr mayor autonomía a futuro (Etxeberría, 2013; Pallisera, et al, 2018).

En lo relacionado a la escuela, el asesoramiento debe ser directo al docente. El profesorado debe estar debidamente capacitado para poder abordar las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual y poder facilitar el aprendizaje de la lectoescritura, como eje del resto de aprendizajes. Sin embargo, algunos estudios como los de Riaño (2012) muestran que por lo general los docentes no facilitan experiencias de aprendizaje significativas en la adquisición del proceso, y que, de forma contraria, el trabajo con el alumnado con discapacidad intelectual

se restringe a procesos muy rígidos y poco enriquecedores, principalmente por los mitos asociados a esta discapacidad. Por esta razón, estas prácticas nada adecuadas derivan sobre todo en falta de interés en el alumnado, apatía y temor al ejercitar la lectoescritura.

Asimismo, la familia juega un papel fundamental. Por ello se le debe brindar asesoramiento directo, escuela para padres y talleres de aprendizaje. Los docentes deben trabajar en conjunto con los padres de familia o representantes, ya que es importante que exista una coherencia entre ambos contextos: educativo y familiar, y que se tomen medidas de cooperación. Por último, el ámbito social es la clave para su actual y futura convivencia social. Desde muy temprana edad se le debe desarrollar las habilidades sociales básicas para que el estudiante se adapte y tenga un eficiente control de las emociones. Esta es una tarea que usualmente está encaminada a la labor de los psicólogos; sin embargo, el profesorado puede favorecer estas áreas desde la dinámica áulica.

Uno de los principales objetivos del acompañamiento inclusivo en el ámbito educativo es la intervención desarrollada por el equipo multidisciplinario, con el fin de favorecer la inclusión y normalización del estudiante con discapacidad intelectual en todos los aspectos de su vida. Para alcanzar esta meta se debe involucrar a toda la comunidad educativa para trabajar en el proceso, partiendo del asesoramiento al maestro que es la persona que trabaja la jornada con el niño, proporcionándole los datos del caso con profundidad para facilitar el adecuado desarrollo del niño, dando contestación a las necesidades educativas a través de la metodología, recursos didácticos y áreas de intervención.

El acompañamiento no solo se da en la educación inicial o los primeros grados de la Educación Básica, sino que debe darse permanente a lo largo de toda la vida. Se debe tener claro que las discapacidades intelectuales, según su grado de afectación, son estados permanentes de retrasos, y por tanto la estimulación debe ser continua y recurrente para alcanzar logros de aprendizaje y adaptación.

Finalmente, el presente estudio se enfoca en determinar e identificar cuáles son los elementos que influyen en el acompañamiento oportuno y adecuado del desarrollo de la lectoescritura en alumnado con discapacidad, déficit o retraso intelectual. Principalmente en relación a las herramientas y recursos con los que cuenta el profesorado de Educación Básica para fortalecer el desarrollo de estas habilidades en la dinámica del aula. De no ser identificadas las falencias y los elementos que influyen negativamente en este proceso, difícilmente puede realizarse un plan de intervención adecuado. De allí la importancia y necesidad de este estudio en la realidad de las escuelas participantes del Distrito 6 zona 8.

MÉTODOS

El tipo de estudio de esta investigación fue de campo, descriptivo y explicativo, a través de una metodología y utilización de instrumentos de recolección de datos cuantitativos. Se realizó en nueve instituciones educativas del Distrito 6 Zona 8, de la ciudad de Guayaquil.

Se seleccionaron a las instituciones de forma intencional, estando dentro de los criterios cubrir las diferentes cooperativas y zonas que la conforman. Todas las instituciones fueron principalmente de estrato socioeconómico medio-bajo y bajo, de manera que representen a la mayoría del contexto. Además, se trató de instituciones privadas y/o fiscomisionales, a quienes no se mencionan por principio de confidencialidad.

El instrumento utilizado recoge información sobre las dimensiones siguientes:

- Dimensión 1. Conocimiento del profesorado: incluye el manejo de las herramientas y metodologías psicoeducativas dentro de la dinámica áulica, para el acompañamiento de la lectoescritura en alumnado con NEE asociadas a la discapacidad. Ítems: 1, 8 y 10.
- Dimensión 2. Acompañamiento psicológico y psicopedagógico: se refiere al reconocimiento de la importancia de los aspectos psicológicos en el acompañamiento de las necesidades educativas asociadas a la discapacidad intelectual, si el profesorado considera que esto está dentro de sus competencias o no, además del valor que se le asigna a las terapias externas con este alumnado. Ítems: 2, 3 y 4.
- Dimensión 3. Relación con las familias: se refiere al valor que el profesorado les asigna a las familias para el trabajo conjunto casa-escuela, además de las habilidades que tienen para favorecer y motivar a los padres y madres a participar más activamente en la educación integral de sus hijos. Ítems: 5 y 7.
- Dimensión 4. Aspectos institucionales: incluye elementos de la dinámica institucional, tales como el nivel de apoyo que siente el profesorado a través de la preocupación de la institución por la formación continua y la preparación del profesorado, así como el interés por que se generen más espacios de capacitación sobre este tema. Ítems: 6, 9 y 11.

El instrumento contiene 11 ítems que se valoran según una escala de cuatro opciones, con el objetivo de favorecer la elección de una postura más real del profesorado.

El total de docentes a quienes se administró el instrumento para la recogida de datos es de 115. Esto se realizó a través de la derivación de las autoridades pertinentes, de la plantilla docente que tiene a su cargo desde el segundo hasta el séptimo año de Educación General Básica.

RESULTADOS

De los 115 docentes a quienes se administró el cuestionario, se concluyó que el 31,3 % del profesorado correspondía al género masculino y el 68,7 % al género femenino.

En relación al ejercicio de la docencia se encontró que: la categoría “Menos de 5 años” se correspondía con un 21,3 %, la categoría “Entre 5 y 10 años” con un 38,3 %, la categoría “Entre 10 y 20 años” con un 31,9 %, y finalmente “Más de 20 años” con un 8,5 %.

A continuación, en la Tabla 1 se observan en detalle los resultados obtenidos según los porcentajes de respuesta por los 115 profesores de las 11 instituciones educativas participantes.

Tabla 1. Resultados de la encuesta aplicada.

	1	2	3	4
1. Conozco cómo dar acompañamiento psicoeducativo a los estudiantes con discapacidad intelectual en el proceso de la lectoescritura.	10 %	35 %	28 %	27 %
2. Las dificultades de la lectoescritura no se ven acompañadas de dificultades psicológicas	30 %	30%	15%	25 %
3. Las terapias psicoeducativas externas fortalecen el proceso de la lectoescritura en los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad intelectual	81 %	13%	2%	4 %
4. Pienso que el profesorado debe trabajar en los aspectos pedagógicos de los estudiantes con NEE, pero no en los psicológicos.	20 %	26%	13%	43 %
5. Cuando en un principio la familia no quiere colaborar, tengo y manejo herramientas suficientes para incentivar su participación de forma efectiva.	4 %	50%	31%	15 %
6. La institución educativa nos ha brindado suficientes capacitaciones para abordar esta NEE y favorecer la lectoescritura con este alumnado.	26 %	13 %	20 %	41 %
7. En la práctica docente el trabajo con la familia ayuda en el desarrollo de destrezas de la lectoescritura de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad intelectual	70 %	23 %	5 %	2 %
8. Considero que tengo las herramientas necesarias para dar acompañamiento a los estudiantes con discapacidad intelectual.	9 %	32 %	30 %	29 %
9. Creo que al profesorado se nos exige y demanda más de lo que nos compete en cuanto al manejo de las NEE.	53 %	19 %	10 %	18 %
10. Siento que aún me faltan conocimientos sobre las adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE con discapacidad intelectual	45 %	36 %	11 %	8 %
11. Me gustaría tener capacitaciones sobre este tema en particular.	80 %	10 %	6 %	4 %

1. Totalmente de acuerdo

2. Algo de acuerdo

3. Algo en desacuerdo

4. Totalmente en desacuerdo

A modo general, las principales conclusiones del estudio en las instituciones educativas que el estudio abarcó son:

- El profesorado de primaria de las instituciones participantes manifiesta dificultades en el conocimiento y uso de metodologías y herramientas adaptadas a las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual para favorecer el proceso de lectoescritura.
- Se evidencia una clara incongruencia entre los estándares de calidad que se proponen desde las normativas constitucionales del Ecuador para una educación de calidad y la realidad práctica que viven las escuelas participantes del Distrito 6 Zona 8 del presente estudio.
- Un importante porcentaje del profesorado que participó en este estudio considera que el acompañamiento psicológico del alumnado con discapacidad intelectual no es parte de su tarea profesional, sino que compete únicamente al DECE. Esto se manifiesta como una dificultad asociada a su vez a la falta de conocimiento de cómo pueden favorecer estos aspectos psicológicos desde el aula.
- El profesorado reconoce la importancia de un trabajo cooperativo con las familias del alumnado con discapacidad intelectual; sin embargo, un porcentaje alto asegura no saber cómo facilitar este acercamiento ni tener herramientas suficientes para ello.
- La formación continua y las capacitaciones son una necesidad evidente para el colectivo docente, quien puede verse enfrentado ante las demandas educativas y sus propias competencias y habilidades de actuación.
- Se evidencia una disonancia entre las demandas y exigencias al profesorado desde un enfoque inclusivo, y los conocimientos que realmente poseen para ponerlo en práctica, así como la formación continua y las capacitaciones que se le ofrecen, y que aún son insuficientes.

DISCUSIÓN

El análisis de los datos o la interpretación de los resultados se la realizó de acuerdo a las dimensiones planteadas.

Dimensión 1: Conocimiento del profesorado.

Las personas que velan por la acción educativa en la cual se denota el acto de inclusión, la equidad y justicia social, son los principales desarrolladores que hacen referencia a las prácticas educativas, que aseguran que las actividades que se realizan dentro y fuera del aula promuevan la participación de todos los estudiantes.

Por otra parte, las estrategias y metodologías que se utilicen serán los compendios que muestren cuán inclusiva es un aula o una escuela. Además, el progreso de un currículo elástico es primordial pues ayudará a dar contestación a las necesidades educativas

especiales, y las características socioculturales que posea la población. De allí la importancia de las adaptaciones, ajustes, y de las planificaciones de trabajo.

Sin embargo, los resultados arrojan principalmente un desconocimiento por parte del profesorado. Un 55 % manifiesta que no conoce cómo dar acompañamiento psicoeducativo a los estudiantes con discapacidad intelectual en el proceso de la lectoescritura, tanto de forma total (27 %) así como parcial (28 %). De la misma manera, un 59 % considera que no posee las herramientas necesarias para dar acompañamiento a los estudiantes con discapacidad intelectual, tanto de forma total (29 %) así como parcial (30 %). Y en referencia a la realización de las adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE con discapacidad intelectual, un 81 % asegura que aún le faltan conocimientos, manifestándose un 45 % de desconocimiento total y un 36 % de forma parcial.

Dimensión 2: Acompañamiento psicológico y psicopedagógico.

En cuanto al acompañamiento psicoeducativo del profesorado al alumnado con discapacidad intelectual en relación con las dificultades de la lectoescritura, un 30% de los docentes mencionan estar totalmente de acuerdo con la idea de que las dificultades de la lectoescritura no se ven acompañadas de dificultades psicológicas, y un 30 % “algo de acuerdo”, llegando a un total del 60%. Estos resultados ciertamente representan un problema, ya que generalmente el alumnado con discapacidad intelectual puede llegar a verse afectado emocional y psicológicamente por las dificultades que presenta en ciertas áreas, principalmente en las destrezas de la lectoescritura como un componente básico. En ocasiones esto puede influir directamente con la autoestima y el sentido de autocompetencia y autoeficacia del niño o niña. Por este motivo, el profesorado no solo debe trabajar en los aspectos formales de los aprendizajes y en los resultados académicos, sino que debe ir favoreciendo el desarrollo social, emocional y psicológico desde las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los resultados arrojan que un 46 % en total está “totalmente de acuerdo” y “algo de acuerdo” con que el profesorado debe trabajar en los aspectos pedagógicos de los estudiantes con NEE, pero no en los psicológicos. Este porcentaje entonces no considera que esta tarea es parte de su rol docente, llegando a sumar otra dificultad al acompañamiento integral de este alumnado. Finalmente, un 94 % afirma de forma total o parcial que las terapias psicoeducativas externas fortalecen el proceso de la lectoescritura en los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad intelectual, con lo cual se interpreta que el profesorado es mayormente receptivo a la importancia que tienen las terapias externas psicoeducativas para el alumnado con discapacidad intelectual, valorando esto de manera positiva.

Dimensión 3: Relación con las familias.

Es igualmente necesario que los apoyos y el proceso de enseñanza se enfoque a superar las barreras frente al aprendizaje. De igual manera, forman parte de estas prácticas la utilización

eficiente de los recursos de la escuela y el trabajo cooperativo de la comunidad, con el objetivo de favorecer y mantener un aprendizaje activo de todos. Las estrategias son una de las mayores prácticas inclusivas y contribuyen a dar respuestas a las necesidades educativas. El trabajo en comunidad y la cooperación entre el contexto educativo y el familiar, es un elemento de carácter imprescindible, ya que son estos dos entornos fuentes de factores de protección para los niños y niñas. Así como según los resultados obtenidos del cuestionario se refleja que en estas instituciones existe un gran valor hacia el trabajo con las familias, ya que un 93 % reconoce que en la práctica docente el trabajo con la familia ayuda en el desarrollo de destrezas de la lectoescritura de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad intelectual. Sin embargo, un 46 % concluye que cuando en un principio la familia no quiere colaborar, no tienen ni manejan herramientas suficientes para incentivar su participación de forma efectiva, siendo que un 15 % manifiesta esta inhabilidad de forma total y un 31 % de forma parcial. Esto constituye una dificultad más grande, ya que en muchas ocasiones las familias no representan un elemento de apoyo para el niño o niña; sin embargo, el profesorado debería desarrollar las habilidades para fomentar la participación activa de las familias, y así mejorar el desarrollo de su alumnado.

Dimensión 4: Aspectos institucionales.

Tal como menciona la Convención sobre los Derechos del Niño de la UNESCO: El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas.

Este ejercicio no puede darse sin que exista un apoyo directo de parte de las instituciones educativas hacia el profesorado, quienes se enfrentan diariamente a diferentes demandas educativas, tal como afirman otros autores (Marchesi y Martín, 2014). Sin embargo, los resultados arrojan que el 41 % menciona que la institución educativa no ha brindado suficientes capacitaciones para abordar la NEE asociada a la discapacidad intelectual en este caso, y un 20 % igualmente asegura esto de manera parcial, llegando a completar un 61% en total. Esto podría interpretarse como la consecuencia de la falta de recursos o de la despreocupación de las instituciones educativas. Asimismo, un 53 % del profesorado afirma estar totalmente de acuerdo con que al profesorado se les exige y demanda más de lo que les compete en cuanto al manejo de las NEE, y un 19 % está algo de acuerdo con esta idea, llegando a alcanzar un 72 % en su totalidad. Esto puede evidenciar el nivel de insatisfacción del profesorado, principalmente derivado porque las demandas superan las habilidades y

destrezas que ellos mismos poseen, lo cual tiene coherencia con lo recabado en la Dimensión 1.

Finalmente, en relación con el ítem “Me gustaría tener capacitaciones sobre este tema en particular”, el 80 % se mostró totalmente de acuerdo y un 10 % algo de acuerdo, llegando a alcanzar un 90 % en total. Esto puede interpretarse positivamente, ya que puede ser valorado como una buena disposición a la formación continua para favorecer el ejercicio de su tarea profesional.

CONCLUSIONES

La Educación Inclusiva debe favorecer la incorporación de las minorías en las actividades educativas, científicas y tecnológicas y disminuir la brecha entre cultura humanista y la cultura científica tecnológica que fracciona a la sociedad moderna (Quintero y Osorio Montoya, 2018). Así también, la Organización Mundial de la Salud (2018) ha dado conceptos claros sobre las funciones y discapacidades desde un enfoque integral.

Tanto a nivel mundial como en la realidad ecuatoriana, se propone que la educación posibilite que todos los estudiantes obtengan conocimientos y desarrollen destrezas, cualidades y hábitos, que contribuyan a su bienestar mental y social, con lo cual se debería favorecer también la salud mental (Gómez Restrepo, et al, 2016). Sin embargo, la realidad ecuatoriana estudiada en este trabajo muestra una versión diferente.

Las dimensiones de la Educación Inclusiva pueden dividirse en tres: las políticas inclusivas, la cultura inclusiva y las prácticas inclusivas. El Ecuador tiene un Marco Legal realmente inclusivo, como se esclarece desde el Ministerio de Educación (2011), en su Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, lo cual da evidencia de un cambio positivo. Sin embargo, la mayor dificultad se encuentra en el área de las prácticas inclusivas, ya que resulta aún deficiente. Ese es el gran desafío, ya que éstas requieren de conocimientos, capacitación, apoyos técnicos y tecnológicos, así como fondos económicos para gestionar y asegurar estas prácticas.

Si el profesorado muestra aún dificultades para el manejo de las adaptaciones curriculares y su ajuste en la dinámica del aula, o existe aún desconocimiento sobre las herramientas y metodologías que pueden favorecer el desarrollo integral de su alumnado, difícilmente se llevará a cabo lo que existe a nivel macro, como son las normativas. El último nivel, que es finalmente el más importante, ya que posibilita la práctica cotidiana, encuentra aún serias dificultades que deben ser superadas para poder generar un cambio.

El rol docente es un elemento esencial para la calidad educativa, ya que como señala Bolívar (2013): “la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de su profesorado” (p. 61).

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. (5ta. Ed.) Arlington, VA, EUA: American Psychiatric Publishing.
- Arráez, T. (2018). Capítulo 7. Inclusión socioeducativa de personas con discapacidad intelectual. En Corredor, Z. et al. (Ed.), *Educación Inclusiva* (pp. 231-266). Caracas, Venezuela: Ediciones del Vicerrectorado Académico.
- Belmonte, M. y García, M. (2014). La escuela de vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes*, (14), 147-170.
- Bernal, C. y Moreno, M. (2013). Aplicación de sistemas de clasificación en contextos educativos: facilitando los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual. *Rev. Fac. Med.*, 61(2), 123-135.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Dávila, P. y Naya, L. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Etxeberría, X. (2013). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1): 281- 290.
- García, R. D. (2007). El acompañamiento, proceso indispensable para el fortalecimiento de la calidad en educación. *Anuario Pedagógico*, (11):43-52
- Gómez Restrepo, C., de Santacruz, C., Rodríguez, M. N., Rodríguez, V., Martínez, N. T., Matallana, D., y Gonzalez, L. M. (2016). Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. Protocolo del estudio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(S1), 2-8.
- Illán, N. y Saorín, J. (2013). La Filosofía de Escuela de Vida. Sus aportes para la promoción de vida independiente en el colectivo de personas con discapacidad intelectual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 23-38.
- Juela, F. (2016). *Nivel de desarrollo de la percepción visual en niños y niñas de 8 a 10 años con discapacidad intelectual leve evaluados con el test de Frostig* (Tesis de Maestría). Departamento de Posgrados, Universidad de Azuay, Cuenca, Ecuador.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Merchán, P. y Henao, J. (2012). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*. 9(1), 93-101.
- Ministerio de Educación. (2011). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>

- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares de calidad educativa*. Quito, Ecuador: Editogran.
Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/publicaciones-estandares/>.
- Montañez, C., y Suárez, M. (2019). Conceptualización de la formación profesional para la educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(1), 125-140.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. Ginebra, Bélgica: OMS. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York, EUA: Naciones Unidas. Disponible en: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Pallisera, M.; Fullana., J.; Puyaltó, C. Vilà, M.; Valls, M. J.; Díaz, G.; y et al. (2018). Retos para la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Un estudio basado en sus opiniones, las de sus familias y las de los profesionales. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 7-29.
- Pardo, E., Luna, C., y Bernardino, A. (2014). *La educación inclusiva mediada: el aula itinerante en la escuela inclusiva*. Barcelona, España: Calofe.
- Quintero, J., y Osorio Montoya, M. (2018). Discapacidad, diversidad e inclusión: concepciones de fonoaudiólogos que trabajan en educación inclusiva. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 36(3), 53-60.
- Ramos, J. (2014). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista iberoamericana de educación*, 3(34), 201-216.
- Riaño, D. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, 17(1), 95-107.
- Rosoli, A. (2013). *Escuelas inclusivas, reflexiones para acompañar el cambio en la escuela*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Terigi, F. (2009). *El reto de la educación escolar*. Madrid, España: FIPE.