

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

Educational Inclusion and Intellectual Disability

Carlos Fernando Moya López

cfmoya3@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1029-1484>

Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) (Ecuador)

Bryan Alexander Paredes Ponluisa

bparedes3768@uta.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8822-8939>

Universidad Técnica de Ambato (Ecuador)

Nelson Washington Ortega Poveda

nelsonOP156@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0001-8531-0275>

Unidad Estatal de Milagro (UNEMI) (Ecuador)

Gladys Alexandra Sabando Murillo

gsabando@institutos.gob.es

<https://orcid.org/0000-0002-3565-2207>

Instituto Superior Tecnológico General Eloy Alfaro (ISTGEA) (Ecuador)

355

Recibido: 27/01/2023

Evaluado: 31/05/2023

Revisado: 31/10/2023

Aceptado: 15/11/2023

Resumen

La inclusión educativa en Ecuador en los diez últimos años ha evolucionado significativamente, con el cambio del concepto de integración a inclusión educativa. El objetivo del presente estudio de caso fue determinar en qué grado se aplican las prácticas y políticas inclusivas y su incidencia en estudiantes con

discapacidad intelectual y en estudiantes que son considerados sujetos de inclusión. Para ello se realizó un proceso de intervención psicopedagógico basado en técnicas e instrumentos de exploración. Entre ellos: entrevista psicológica a padres, estudiantes y profesores, observación directa e indirecta, escala de inteligencia Wisc IV, y prueba de funciones básicas. Con un grupo experimental de 6 estudiantes con discapacidad certificada y por otra parte un grupo control de 12 estudiantes sin carnet de discapacidad, de quienes se sospecha déficit cognitivo. Entre los resultados más relevantes se obtuvo que tanto el grupo experimental como el grupo control se encuentran por debajo de la norma. Se concluye que aún falta mucho camino por andar en el ámbito de una verdadera inclusión educativa, partiendo desde una capacitación constante en atención a la diversidad dirigida a docentes. Adicionalmente, la atención a la diversidad no se debe abordar exclusivamente desde el estudiante, sino desde su contexto: familiar, escolar, y social.

Abstract

Educational inclusion in Ecuador in the last ten years has evolved significantly, with the change from the concept of integration to educational inclusion. The objective of this case study was to determine to what degree inclusive practices and policies are applied and their impact on students with intellectual disabilities and on students who are considered subjects of inclusion. For this, a psychopedagogical intervention process was carried out based on exploration techniques and instruments. Among them: psychological interview with parents, students and teachers, direct and indirect observation, Wisc IV intelligence scale, and basic functions test. With an experimental group of 6 students with certified disabilities and, on the other hand, a control group of 12 students without a disability card, of whom cognitive deficit is suspected. Among the most relevant results, it was obtained that both the experimental group and the control group are found to be below the norm. It is concluded that there is still a long way to go in the field of true educational inclusion, starting from constant training in attention to diversity aimed at teachers. Additionally, attention to diversity should not be addressed exclusively from the student, but from their context: family, school, and social.

Resumo

A inclusão educacional no Equador nos últimos dez anos evoluiu significativamente, com a mudança do conceito de integração para a inclusão educacional. O objetivo deste estudo de caso foi determinar em que grau as práticas e políticas inclusivas são aplicadas e sua incidência em alunos com deficiência intelectual e em alunos considerados sujeitos de inclusão. Para isso, foi realizado um processo de intervenção psicopedagógica com base em técnicas e instrumentos de exploração. Entre eles: entrevista psicológica com pais, alunos e professores, observação direta e indireta, escala de inteligência Wisc IV e teste de funções básicas. Com um grupo experimental de 6 alunos com deficiência certificada e por outro lado um grupo de controlo de 12 alunos sem cartão de deficiência, dos quais se suspeita de défice cognitivo. Entre os resultados mais relevantes obteve-se que tanto o grupo experimental como o de controlo grupo são encontrados por abaixo da norma. Conclui-se que ainda há um longo caminho a percorrer no campo da verdadeira inclusão educacional, a partir da formação constante na atenção à diversidade voltada para os professores. Além disso, a atenção à diversidade não deve ser abordada exclusivamente a partir do aluno, mas a partir de seu contexto: familiar, escolar e social.

357

Palabras Clave: inclusión, integración, discapacidad intelectual, entrevista psicológica, coeficiente intelectual.

Keywords: inclusion, integration, intellectual disability, psychological interview, IQ.

Palavras - chave: inclusão, integração, deficiência intelectual, entrevista psicológica, QI.

Introducción

Para (Boggino et al., 2019) Las personas que transitan en el contexto educativo comprenden que la inclusión escolar es un proceso que se construye constantemente que presenta dificultades o limitaciones que responden a

factores: económicos, políticos, culturales e institucionales. Por su parte (Puente, 2019) considera que la inclusión educativa debe regirse en la innovación de las formas tradicionales de educación. Dando respuesta a la diversidad que presentan los estudiantes desde: variables culturales, de idioma, costumbres, diversas formas de discapacidad, diversidad a las formas de acceder al conocimiento, diversidad de género, grupo etario, dificultades emocionales o conductuales. En contraste con los autores anteriores (Torrego, Rayón, Muñoz, y Gómez, 2018) conciben la inclusión educativa no solo desde los estudiantes que presentan déficits cognitivos, sino también desde los estudiantes con altas capacidades cognitivas, quienes también requieren de medidas de inclusión educativa para atender eficazmente a su diversidad.

Sánchez (2018) propone el estudio de los conceptos de integración y de inclusión. Por una parte, se concibe a la integración educativa como una competencia académica y social, en la que se permite al estudiante formar parte de un todo, debido a que se le permite compartir una jornada con alumnos con Necesidad Educativa Especial con apoyo especial. Desde esta concepción la educación se considera un privilegio. Por otra parte, la inclusión educativa es considerada como un derecho a permanecer en aulas ordinarias sin importar las particularidades o deficiencias de los estudiantes. Por su parte Alfaro (2022) considera a la inclusión educativa como una propuesta constituida por una filosofía educativa y un proyecto político que definan el sistema educativo con la finalidad de disminuir la exclusión y la segregación y promover la justicia y la democracia. Según Borregón y Giménez (2017), las personas con discapacidad, son quienes presentan deficiencias permanentes que deben ser tratadas con igualdad de condiciones, como lo establece la inclusión educativa. En este contexto, los maestros de centro deben apoyarse en los profesionales competentes para establecer apoyos y ajustes razonables al currículo educativo.

La inclusión educativa va más allá de emplazar estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en aulas de clase ordinarias, sino también eliminar barreras de participación. La inclusión educativa abarca tanto a estudiantes con NEE, altas capacidades y dificultades específicas de aprendizaje (DEA): discalculia, dislexia, entre otras (Rodríguez, Jenaro, y Castaño, 2022). En contextos de inclusión educativa, comprendida como un derecho se ha

caminado a pasos agigantados. Sin embargo, aún se constata que los docentes aún mantienen el desarrollo de estrategias o prácticas educativas típicas o standard (Martínez y Martínez, 2022). En el contexto Ecuatoriano (Albuja, Buele, Estupiñán, y Villacís, 2022) sostienen que se crearon políticas públicas, leyes para garantizar una educación más inclusiva. La educación se concibe como un derecho que garantice el desarrollo holístico e integral, aspectos considerados en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en sus artículos 26,27, y 44. En contraste Salinas (2022) sostiene que la inclusión educativa se concibe desde las políticas educativas hacia las prácticas educativas y escolares. Vencer las barreras es el objetivo primordial de la educación inclusiva.

Según Giordano y Santos (2022), el hecho de tener escuelas con un mayor número de sujetos objeto de inclusión educativa no significa mayor calidad en inclusión debido a que este particular no es un indicador o característica que define a una escuela como más o menos inclusiva. Por su parte Noriega (2022) propone el concepto de psico-socio-educativa que consiste en el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de los sujetos en sus diferentes manifestaciones y causas que promuevan en las instituciones educativas a dar respuestas diversificadas a los requerimientos específicos de los estudiantes en contextos inclusivos. La inclusión educativa es una herramienta que permite alcanzar a todos los estudiantes sin excluir a nadie, para garantizar el derecho a la educación. Por tanto, los docentes cumplen un rol primordial para ayudar a los estudiantes para que se desenvuelvan de manera inclusiva, para tal efecto los docentes deben mantenerse en actualización constante para ofrecer la metodología más adecuada en la escuela inclusiva (Cervantes, 2022). En cuanto a ambientes escolares, Gutierrez (2022) sostiene que la participación de estudiantes y profesores es esencial para evaluar las barreras que impidan fomentar ambientes escolares participativos. Con respecto a la actualización constante de los maestros, Armstrong, Conill y Salabarría (2022), consideran que es primordial para aplicar el principio de inclusión educativa. La capacitación facilitará al docente las herramientas necesarias para transformar las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo. Por tanto los docentes, deben responder a las necesidades personales y sociales, características de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Luque y Luque (2016) sostienen que el concepto de discapacidad intelectual ha evolucionado desde la concepción de retraso mental, es parte de la historia de las personas con esta limitación. Hasta fines del siglo XVIII y parte del siglo XIX no existe marcada diferencia entre las personas con discapacidad intelectual y otros individuos con alteraciones o trastornos mentales. Esta aseveración responde al enfoque médico en el que se asociaba al retraso como una variante de la demencia con asociación de origen orgánico o innato. En lo que respecta a discapacidad intelectual y contexto familiar (Álvarez et al, 2019) consideran que la influencia del estilo de enseñanza parental juega un papel preponderante en el aporte de los padres o cuidadores para garantizar una verdadera inclusión educativa y social. Para Rodríguez y Zea (2022) los estilos de enseñanza parentales son prácticas, estrategias y preferencias de comportamiento de los padres hacia la crianza de sus hijos. Se define una relación bidireccional sobre la influencia que tienen los padres sobre los hijos y la influencia que tienen los hijos sobre los padres. Para que se establezca esta relación deben existir los siguientes componentes: la comunicación, el afecto, y control.

En la investigación de Bonilla y Sánchez (2022) con estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en tiempos de COVID 19 manifiestan que es evidenciable la limitación para el uso de tecnologías y plataformas educativas en personas con déficit cognitivo. Siendo esta una barrera de acceso que podría ubicar a los estudiantes con DI en situación de exclusión educativa.

Para Solis (2022) la discapacidad intelectual se origina antes de los 18 años, esta limitación no se la aborda únicamente desde la persona, sino desde la interacción de la persona con el entorno. En la discapacidad intelectual, se encuentran comprometidas: el funcionamiento intelectual, la conducta adaptativa. Además de: habilidades adaptativas conceptuales, sociales, y prácticas. Por otra parte Martín, Rivas y Richard (2022) refieren que la discapacidad intelectual como uno de los principales problemas con incidencia sobre el desarrollo y el aprendizaje. En la actualidad aún se utiliza la tanto la terminología retardo mental como discapacidad intelectual. Cabe mencionar que el término retardo mental resulta inapropiado en contextos de inclusión, en los que se propende a erradicar la exclusión de la persona. Con base a los

grados de discapacidad (Alulima, Mena, y Guevara, 2022) sostienen que el número de estudiantes con discapacidad intelectual moderada y grave en entornos inclusivos sigue siendo pequeño. Por tanto, en la actualidad el sistema educativo enfatiza la inclusión de estudiantes con NEE en espacios escolares regulares, dejando a tras el modelo de integración educativa.

Con respecto a la Discapacidad Intelectual Leve (Aguilar, Jústiz, y Martínez, 2022) manifiestan que aún se concibe el enfoque rehabilitador clínico. Por tanto, erróneamente se trata a la (DI) como una patología o retraso mental. Es importante mencionar que esta limitación presenta características como: dificultades en el aprendizaje y en el procesamiento cognitivo. Se considera que la discapacidad intelectual leve es una de las principales causas de bajo desempeño y fracaso escolar. En cuanto a las características del entorno (Ducca, González, y Cortés, 2022) consideran que son fundamentales para permitir y propiciar la participación de las personas con discapacidad. Aspecto que facilita la práctica de políticas inclusivas, regentadas desde el sistema educativo. Por otra parte, en lo que concierne a la madurez cognitiva de estudiantes con discapacidad intelectual (Linares et al, 2022) afirman que la discapacidad intelectual es un trastorno del neurodesarrollo infantil. La madurez cognitiva baja está estrechamente relacionada con el nivel de discapacidad, lo que provoca disfunción a nivel: cognitivo, motor y de lenguaje.

Schwamberger (2022) enfatiza en la no utilización del lenguaje positivo en contextos inclusivos, debido a que aún existen maestros que etiquetan a los estudiantes con DI como retrasados mentales. Por tanto, la exclusión es producida al interior de los propios colectivos de personas con discapacidad intelectual. Aspecto evidenciado con más fuerza en tiempos de pandemia. Los estudiantes con NEE se diferencian de los estudiantes de aprendizaje regular. Sin embargo, esta circunstancia no puede determinar que se los trate como alumnos deficientes. Sino se los debe considerar como estudiantes con capacidades diferentes (Gómez et al., 2022).

La discapacidad intelectual tiene una prevalencia mundial que oscila entre el 1 y el 3%, el rango de edad para el diagnóstico se establece en las edades comprendidas entre los 4 y 7 años. Las causas principales de la DI son: los defectos o alteraciones en el sistema nervioso, condiciones desfavorables del

medio social en el que crecen y desarrollan. Principalmente, las etapas: prenatal, perinatal y posnatal (Hechavarría y Tirapu, 2021). En el contexto ecuatoriano (Colorado y Mendoza, 2021) manifiestan que los docentes deben proporcionar igualdad de oportunidades a los estudiantes respetando el ritmo y estilo de aprendizaje. No todos los estudiantes con discapacidad intelectual aprenden de la misma manera, cada uno tiene su ritmo y estilo de aprendizaje. Por tanto, en el proceso de intervención es de gran utilidad el uso de instrumentos o cuestionarios que permitan identificar el estilo de aprendizaje de cada estudiante.

Método

Para Pérez, Pérez y Seca (2020) un estudio de caso es una exploración profunda desde múltiples perspectivas de un hecho o fenómeno en contextos de la vida real. El principal objetivo es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado. El estudio de caso es una estrategia de investigación comprensiva.

El presente estudio de caso fue desarrollado mediante la aplicación de técnicas e instrumentos de exploración psicopedagógicos como: observación directa e indirecta, observación participante, y entrevista psicológica. Por otra parte, se aplicó la escala de inteligencia Wisc IV y la prueba de funciones básicas.

Se consideró un enfoque cualitativo de investigación, siguiendo a Trejo (2021) sostiene que esta metodología es apropiada para el examen en profundidad de casos, debido a que ayuda a la identificación de características esenciales. En este enfoque se consideran a los actores que participan en ambientes contextuales de referencia.

Se aplicó el método comparativo que según Baena (2017), es un método fundamental de las ciencias sociales, al poner en correspondencia unas realidades con otras para ver sus semejanzas y diferencias entre el grupo experimental y el grupo control.

El estudio desarrollado responde a las prácticas y políticas inclusivas impulsadas por la Vicepresidencia de la República del Ecuador, la misma que propende el acceso, permanencia, y promoción de las personas con Necesidad Educativa Asociada o no Asociada a la Discapacidad como lo establece el Acuerdo Ministerial 0295 13 (Ministerio de Educación, 2018)

Muestra

Este estudio de caso se compone de un grupo experimental de 6 participantes que oscilan entre los 4 y 18 años, quienes presentan discapacidad intelectual certificada. Por otra parte, un grupo control de 12 participantes, de quienes se sospecha discapacidad intelectual (DI). Los padres o cuidadores de los sujetos evaluados se comprometieron a orientar a sus vástagos en función de los informes psicológicos remitidos a padres y docentes. Las variables implícitas en este estudio son: inclusión educativa y discapacidad intelectual.

Instrumentos y/o técnicas

La entrevista psicológica es fundamental como técnica de intervención previo a la utilización de instrumentos con criterios de confiabilidad y validez. Morrison (2015) considera que la finalidad de la entrevista es: obtener la mayor cantidad de información para el diagnóstico en el menor tiempo posible. Lo que garantiza una adecuada creación y mantenimiento de una buena relación de trabajo (rapport) con el paciente.

La observación en la intervención psicopedagógica permite obtener información directa o indirecta del contexto en el que se hace la investigación. Permite obtener y reconocer datos del objeto de estudio. En este estudio de caso se aplicó observación científica debido a que se planteó un objetivo claro, definido y preciso (Monroy y Nava, 2018).

En lo que respecta a la escala de inteligencia Wisc IV, es un instrumento que nos permite obtener resultados con un grado de confiabilidad de 90 y 95%. En el caso particular del presente estudio de caso, se obtuvo el coeficiente intelectual total (CIT) con el 95% de confiabilidad.

Weschler (2008) sostiene que el Wisc IV es utilizado para la evaluación de niños con necesidades especiales, con quienes el autor, sugiere familiarizarse con la limitación del sujeto a evaluar. En cuanto a los datos de estandarización del WISC IV se obtuvieron con niños que residen en Estados Unidos, cuyo idioma principal es el inglés. Por tanto, la aplicación o traducción bilingüe de la prueba es una desviación con respecto a la aplicación estandarizada.

El presente estudio se basó en la escala estandarizada para población latinoamericana.

La prueba de funciones básicas aplicada en el presente estudio, se ejecutó en base a un instrumento estandarizado para niños, para detectar con exactitud la situación de las áreas perceptivo-motrices que determinan el aprendizaje de la lectura y escritura (Ibujés, 2010).

Procedimiento

La intervención psicopedagógica se desarrolló durante el año 2021, las edades presentadas por los individuos se calcularon en función a la fecha de nacimiento y a la fecha de evaluación. Los estudiantes correspondientes al grupo experimental presentan Necesidad Educativa Especial asociada a discapacidad intelectual, el objetivo de evaluación fue determinar qué áreas de las pruebas de funciones básicas se encuentran debilitadas como fortalecidas para apoyar en el proceso de inclusión educativa de estos estudiantes. Por otra parte, los estudiantes del grupo control son estudiantes cuyo motivo de derivación fue: problemas de aprendizaje, bajo rendimiento académico, re inserción al sistema educativo después de 2 o más años de inactividad escolar. Las entrevistas psicológicas se llevaron a cabo tanto con los padres o cuidadores, como con los docentes y los sujetos examinados. La primera entrevista fue de carácter no estructurada y la entrevista de seguimiento como la de devolución de resultados se manejó un formato semi estructurado. Durante la entrevista se levantó una historia clínica o anamnesis con el fin de conocer factores pre natales, natales y post natales que de una u otra forma puedan afectar al normal desempeño académico de los estudiantes evaluados. Por otra parte, se corroboró la información obtenida en la entrevista con la técnica de observación directa, durante la entrevista. Observación indirecta,

con lo informado por parte de docentes y padres en el contexto educativo y familiar. Observación participante, con las visitas áulicas desarrolladas durante el proceso de intervención psicopedagógica.

El análisis y procesamiento de la información científica está fundamentada en la estandarización de los instrumentos aplicados para llevar a cabo el presente estudio de caso.

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

Para el desarrollo de la presente investigación se obtuvo previamente el consentimiento informado por parte de los padres o cuidadores de los estudiantes. Una vez desarrollado el proceso de intervención que consiste en: detección, evaluación y seguimiento. Se estableció un compromiso con los padres, estudiantes, y docentes con el fin de dar cumplimiento a las prácticas y políticas inclusivas establecidas por la Vicepresidencia de la República del Ecuador.

Resultados

365

En la tabla 1 se muestra los estudiantes con Necesidad Educativa Especial asociada a la discapacidad que conforman el grupo experimental de este estudio de caso

Tabla 1
Grupo Experimental

Caso	Edad	Porcentaje de Discapacidad
Estudiante 1	8	49%
Estudiante 2	4	64%
Estudiante 3	11	40%
Estudiante 4	10	44%
Estudiante 5	15	59%
Estudiante 6	18	31%

Fuente: Expediente por estudiante

Se observan 6 estudiantes, cuyas edades oscilan entre 4 y 18 años que presentan discapacidad intelectual. Del grupo experimental se evidencia que el estudiante de 18 años presenta el porcentaje más bajo de discapacidad. Por otra parte, se encuentra el estudiante de 4 años con el porcentaje de discapacidad más alto de la muestra seleccionada. Los porcentajes de discapacidad están certificados por el Ministerio de Salud Pública del Ecuador.

En la tabla 2 se presentan los 12 casos del grupo control.

Tabla 2
Grupo Control

Caso	Edad	Criterio de Desempeño
Estudiante 1	6	Coeficiente Intelectual extremadamente bajo
Estudiante 2	8	Coeficiente Intelectual extremadamente bajo
Estudiante 3	8	Coeficiente Intelectual Límite
Estudiante 4	9	Coeficiente Intelectual extremadamente bajo
Estudiante 5	12	Coeficiente Intelectual extremadamente bajo
Estudiante 6	11	Coeficiente Intelectual Límite
Estudiante 7	10	Coeficiente Intelectual extremadamente bajo
Estudiante 8	15	Coeficiente Intelectual extremadamente bajo
Estudiante 9	16	Coeficiente Intelectual extremadamente bajo
Estudiante 10	13	Coeficiente Intelectual extremadamente bajo
Estudiante 11	15	Coeficiente Intelectual extremadamente bajo
Estudiante 12	13	Coeficiente Intelectual extremadamente bajo

Fuente: Resultados Escala de Inteligencia

Se observan 12 casos de estudiantes derivados a evaluación bajo el común denominador de dificultades de aprendizaje. De la muestra seleccionada 10 estudiantes presentaron coeficiente intelectual extremadamente bajo (puntuaciones de 69 o menos). Solo 2 estudiantes presentaron coeficiente intelectual límite (puntuaciones de 70 a 79).

En la tabla 3 se presentan la descripción del desempeño según el puntaje obtenido en la Escala Wisc IV´.

Tabla 3
Sistema Descriptivo Tradicional para el Wisc IV

Rango de Puntuaciones Estándar	Descripción del desempeño
130 y más	Muy superior
120 a 129	Superior
110 a 119	Promedio alto
90 a 109	Promedio
80 a 89	Promedio bajo
70 a 79	Límite
69 y menos	Extremadamente bajo

Fuente: Tomado de Escala Weschler de Inteligencia para niños IV 2008

En función a esta escala se determina que un número significativo de estudiantes evaluados obtuvieron 69 o menos puntos en Coeficiente Intelectual Total (CIT)

En la tabla 4 se evidencian los resultados obtenidos de 18 subpruebas de la prueba de funciones básicas.

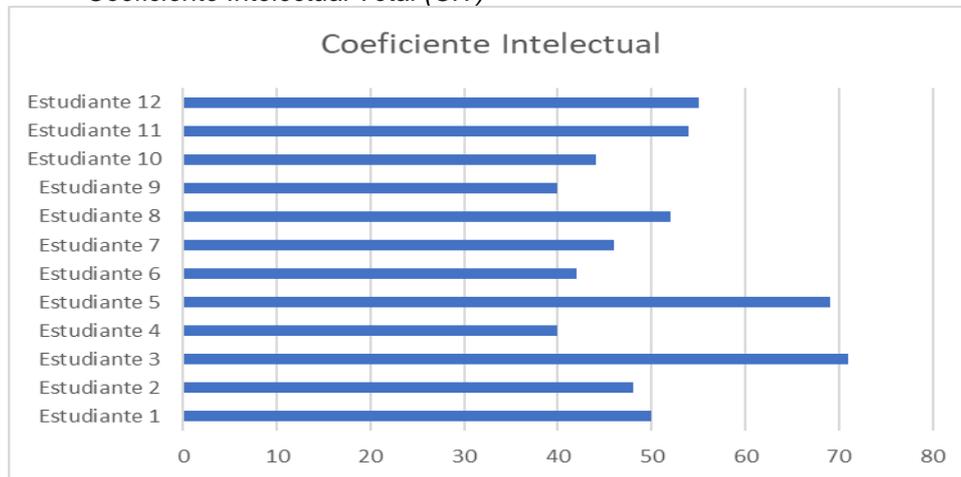
Tabla 4
Resultados de la Prueba de Funciones Básicas

Estudiante 1	1
Estudiante 2	0
Estudiante 3	12
Estudiante 4	9
Estudiante 5	7
Estudiante 6	10

Fuente: Resultados globales de la prueba de Funciones básicas

Los resultados de la prueba de funciones básicas evidencian resultados extremadamente bajos en los estudiantes 1 y 2. Por otra parte es importante mencionar las áreas evaluadas en las que se obtuvieron los resultados más bajos en el grupo experimental. Pruebas: orientación temporal, coordinación dinámica, asociación auditiva, cierre auditivo vocal, memoria de secuencia auditiva y coordinación visomotora. Los puntajes presentados corresponden a la calificación de 18 subpruebas valoradas sobre un punto.

Figura 1
Coeficiente Intelectual Total (CIT)



Fuente: Estudiantes Evaluados

En esta figura se observa el coeficiente intelectual obtenido por estudiante durante el proceso de intervención psicopedagógica. El estudiante 4 y 9 obtuvieron los resultados más bajos en la Escala Weschler. Solamente el estudiante 3 obtuvo la puntuación más alta con respecto al desempeño cognitivo. Es importante mencionar los índices compuestos en los que se obtuvieron los puntajes más bajos. Siendo estos: memoria de trabajo (subpruebas: retención de dígitos, sucesión de números y letras, y velocidad de procesamiento (subpruebas: claves, búsqueda de símbolos).

Conclusiones

Una vez analizada la literatura especializada y aplicadas las técnicas e instrumentos mencionados líneas arriba, se determina la primera conclusión en función de la primera variable fue que al hablar de inclusión educativa se debe concebir un enfoque holístico que abarque los distintos contextos en los que se desenvuelven los estudiantes. En especial: familia, escuela y sociedad. Por otra parte, se deben innovar las formas tradicionales de educación, lo que implica la implementación de nuevas metodologías de enseñanza, y por supuesto familiarizarse con todas y cada una de las necesidades que presentan los estudiantes.

Una verdadera inclusión educativa se alcanza cuando se adecuan los estilos de enseñanza en función a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, son sujetos de inclusión tanto los estudiantes con déficit como los estudiantes con altas capacidades.

En los trabajos citados en este estudio de caso se evidenció que aún hay mucho que hacer para alcanzar una verdadera inclusión educativa. No se utiliza lenguaje inclusivo y hasta la actualidad aún se concibe el enfoque clínico rehabilitador, en el que se concibe a la discapacidad intelectual como un retraso mental asociado a la demencia.

Los docentes de Unidades Educativas deben distinguirla diferencia entre integración e inclusión educativa, con el fin de erradicar conductas de exclusión por parte de los compañeros de clase.

En cuanto a la segunda variable se concluye que tanto en el grupo experimental como en el grupo control existen resultados por debajo de la media, lo que significa que los docentes necesariamente deben adecuar el currículo en función a las necesidades de cada estudiante. Con respecto a los estudiantes que obtuvieron coeficiente intelectual extremadamente bajo, no se debe etiquetar como estudiantes con discapacidad intelectual, si el estudiante no ha sido valorado por el Ministerio de Salud Pública para su respectiva calificación.

Según Quijije y Zambrano (2022), la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales, tiene que ir más allá de llenar: documentos, adaptaciones curriculares, y fichas de seguimiento. Para lograr una verdadera inclusión educativa se requiere de un equipo de trabajo capacitado para el abordaje de las distintas limitaciones que pueda presentar un estudiante, entre estas la discapacidad intelectual. Por su parte, Menéndez, Menéndez, y Sarmiento (2022) conciben que más que de inclusión educativa se debe hablar de inclusión socioeducativa. Debido a que no se debe enfocar solo en el individuo; sino en los contextos: escuela, familia y comunidad. Por tanto, se entiende a la inclusión educativa desde un enfoque holístico que requiere de la

participación de todos los actores educativos, para alcanzar una verdadera inclusión de estudiantes con NEE.

Para Barreiro (2022) es fundamental que los profesionales tengan una base firme de conocimientos sobre las realidades educativas de los estudiantes, dar una respuesta individualizada en función a las necesidades de cada niño, niña o adolescente. Es decir, no es recomendable dar el mismo abordaje a estudiantes con la misma limitación. En contraste Solís y Arroyo (2022), sostienen que la educación inclusiva se fundamenta en las actitudes de los docentes hacia el colectivo y hacia la propia inclusión, principalmente cuando se trata de alumnos con discapacidad. El accionar docente juega un rol fundamental en la consecución de una verdadera inclusión educativa.

Las limitaciones del estudio se determinan por la no estandarización de instrumentos diseñados para población ecuatoriana, por tanto, se aplican escalas estandarizadas para población latinoamericana.

Por otra parte la utilidad metodológica del presente estudio de caso permitirá desarrollar futuras investigaciones que estudien a profundidad lo concerniente a memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, así como también a las áreas debilitadas de la prueba de funciones básicas.

Los resultados obtenidos sugieren una actualización docente constante, para abordar con eficacia y eficiencia las situaciones particulares de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. En el informe psicopedagógico de cada uno de los casos se sugiere planificar las clases con adaptaciones curriculares de grado 2 y de grado 3 con el fin de respetar el estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, D., Jústiz, M. M., y Martínez, L. (2022). Materiales didácticos para la estimulación cognitiva de escolares con Discapacidad Intelectual Leve. *EduSol*. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v22n78/1729-8091-eds-22-78-125.pdf>

- Albuja, D., Buele, M. S., Estupiñán, A., y Villacís, J. E. (2022). El sistema educativo ecuatoriano y su deficiencia en la inclusión educativa. *Alfa Publicaciones*, 12. doi:<https://doi.org/10.33262/ap.v4i1.147>
- Alfaro, J. (2022). Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*.
- Alulima, L., Mena, L., y Guevara, E. (2022). Construcción y validación del cuestionario de percepción de docentes sobre discapacidad. *Retos*, 9.
- Álvarez et al, I. (2019). Adultos Chilenos con discapacidad intelectual: creencias, actitudes, y percepciones parentales sobre su autodeterminación. *Siglo Cero. Revista Española de Discapacidad Intelectual*. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/scero20195025172>
- Armstrong, D., Conill, J., y Salabarría, M. C. (2022). La superación del maestro para la atención a educandos con discapacidad intelectual en Belice. *Mendive. Revista de Educación*. Obtenido de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2739>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria.
- Barreiro, A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva. *En-claves del pensamiento*, 21. doi:<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.503DOSSIER>
- Boggino et al, N. (2019). *La inclusión educativa como construcción. Puentes y caminos para pensar y recorrer*. Rosario: Homosapiens.
- Bonilla, M., y Sánchez, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *Ried*. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>
- Borregón, S., y Giménez, S. (2017). *Inclusión y Sistema Educativo. Orientaciones Prácticas*. Madrid: CEPE.
- Cervantes, V. (2022). Cultivar la diversidad e inclusión en la educación. *Revista Digital Universitaria*.
- Colorado, M., y Mendoza, F. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Revista Conrado*, 9. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-312.pdf>

- Ducca, L., González, D., y Cortés, J. (2022). Investigación Acción Participativa: Una experiencia con jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias. *Itinerarios de Trabajo Social. Universitat de Barcelona*.
- Giordano, R., y Santos, L. (2022). Consideraciones filosóficas sobre la inclusión educativa. *Revista de Filosofía*. doi:doi 10.48102/rdf.v54i152.128
- Gómez et al. (2022). Adaptaciones Curriculares en niños con discapacidad intelectual asociada a trastorno del espectro autista. *UNESUM-Ciencias:Revista Científica Multidisciplinaria*. doi:https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v6.n1.2022.637
- Gutierrez, C. (2022). Ambientes escolares participativos, una disertación sobre la diversidad educativa desde la perspectiva docente. *Revista científica, arbitrada e indizada, bajo la modalidad electrónica*.
- Hechavarría, L., y Tirapu, J. (2021). Exploración neuropsicológica en niños con discapacidad intelectual. *Revista de Neurología*, 11. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Luis-Echavarria-Ramirez/publication/353343377_Exploracion_neuropsicologica_en_ninos_con_discapacidad_intelectual/links/60f60c4cfb568a7098bffa11/Exploracion-neuropsicologica-en-ninos-con-discapacidad-intelectual.pdf
- Ibujés, J. (2010). Funciones Básicas. Quito, Ecuador. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/MANUAL-PRUEBA-FUNCIONES-BASICAS-EBSF_2105.pdf
- Linares et al, I. (2022). Caracterización de madurez cognitiva en niños con discapacidad intelectual. *Revista Académica CUNZAC*.
- Luque, D., y Luque, M. J. (2016). *Discapacidad Intelectual: consideraciones para su intervención psicoeducativa*. Madrid: Wanceulen.
- Martín, L., Rivas, M. F., y Richard, F. (2022). Estilo personal del terapeuta en psicólogos que trabajan. *Revista de Psicoterapia*, 18. doi:https://doi.org/10.33898/rdp
- Martínez, E., y Martínez, I. (2022). Propuesta de intervención educativa de dificultades no especificadas de aprendizaje en contextos de inclusión educativa. *Revista Espacios en Blanco*. doi:https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-314
- Menéndez, A., Menéndez, G., y Sarmiento, K. (2022). Influencia de la actividad lúdica en la inclusión socioeducativa de escolares con discapacidad.

- Revista Ciencia Universitaria. Obtenido de <https://revistas.unah.edu.cu/index.php/ACUNAH/article/view/1535/2893> Ministerio de Educación. (7 de Abril de 2018). Unesco. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_0218.pdf
- Monroy, M., y Nava, N. (2018). *Metodología de la investigación*. México: Lapislázuli.
- Morrison, J. (2015). *La Entrevista Psicológica*. México D.F.: El Manual Moderno.
- Noriega, J. (2022). Inclusión socio-educativa y pandemia. Aportes de la teoría de la actividad histórico-cultural para la reflexión sobre la práctica educativa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Obtenido de <file:///C:/Users/inell/Downloads/693-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2000-1-10-20211230.pdf>
- Pérez, L., Pérez, R., y Seca, V. (2020). *Metodología de la investigación científica*. Maipue.
- Puente, A. (2019). *Neuroaprendizaje e inclusión educativa*. Santiago: Ril Editores.
- Quijije, F., y Zambrano, S. (2022). La trascendencia de la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y su incidencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la escuela Francisco de Orellana. *Digital Publisher*, 12. doi:doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.999
- Rodríguez, K., y Zea, C. (2022). Incidencia de los estilos educativos parentales en la repitencia escolar en adolescentes. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Rodríguez, M., Jenaro, C., y Castaño, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XXI*. doi:<https://doi.org/10.5944/>
- Salinas, H. (2022). Inclusión Educativa y Vulnerabilidad. Caso de la Población Jornalera Agrícola Migrante. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3051>
- Sánchez, C. (2018). *La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos*. Madrid: UNED.

- Schwamberger, C. (2022). Lo que la pandemia nos quitó: relatos de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID-19. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 17. doi:<https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.690>
- Solis, P. (2022). Las personas con discapacidad intelectual ante el covid 19: una revisión sistemática. *En-claves del pensamiento*, 21. doi:<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.500>
- Solís, P., y Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 10. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8211527>
- Torrego, J. C., Rayón, L., Muñoz, Y., y Gómez, P. (2018). *Inclusión y Mejora Educativa*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.
- Trejo, K. (2021). *Fundamentos de metodología para la realización de trabajos de investigación*. México: Prospecta.
- Weschler, D. (2008). *Escala Weschler de inteligencia para niños IV*. México D.F.: El manual Moderno.