

## **TAREAS PENDIENTES EN LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO DE ECUADOR**

DIAGNOSTICO, ACTITUDES Y CONTEXTOS DEL SUJETO QUE APRENDE

AUTORES: Arturo Damián Rodríguez Zambrano<sup>1</sup>

Jhon Alexander Plaza Gorozabel <sup>2</sup>

Félix Gabriel Rodríguez Zambrano<sup>3</sup>

Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín<sup>4</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec

Fecha de recepción: 09-04-2021

Fecha de aceptación: 07-06-2020

### RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo identificar las causas que originan la falta de diagnósticos de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no a discapacidad en centros educativos del distrito de Manta, Montecristi y Jaramijó. Aplicó el paradigma crítico reflexivo, además de un análisis multifactorial. Los participantes son 120 personas, entre profesores, estudiantes y sus familiares. Se utilizó una adaptación del Cuestionario de Paz titulado Competencias Docentes para la Atención a la diversidad. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: cuestionario tipo Likert, grupo focal y entrevista en profundidad. Los resultados muestran un análisis estadístico de las actitudes de los docentes hacia la diversidad de los estudiantes, las narrativas que describen casos de estudiantes que permanecen sin diagnosticar y una historia de vida de un estudiante que no ha actualizado su diagnóstico durante 14 años. Este trabajo concluye en que las tareas pendientes de superación de la educación inclusiva en el contexto de la educación secundaria y superior del distrito Manta, Montecristi y Jaramijó son: el estado de negación de los estudiantes, las bajas

---

<sup>1</sup> Profesor de la Facultad Ciencias de la Educación. Magister en Investigación Educativa y Docencia Universitaria. Miembro del Proyecto "LEA: Cambiando vidas". Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Ecuador. [arturo.rodriguez@uleam.edu.ec](mailto:arturo.rodriguez@uleam.edu.ec) <https://orcid.org/0000-0002-7017-9443>

<sup>2</sup> Estudiante de la Carrera Educación Básica de la Facultad Ciencias de la Educación. Estudiante participante del Proyecto "LEA: Cambiando vidas". Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. [e1315250421@live.uleam.edu.ec](mailto:e1315250421@live.uleam.edu.ec) <https://orcid.org/0000-0002-1766-3017>

<sup>3</sup> Profesional de Psicología. Ministerio de Educación Pública de Ecuador. [psic.felixrodriguez@gmail.com](mailto:psic.felixrodriguez@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0001-9531-2485>.

<sup>4</sup> Profesor de la Facultad Ciencias de la Educación. Doctor en Psicodidáctica y didácticas específicas por la Universidad del País Vasco, España. Líder del Proyecto "LEA: Cambiando vidas". Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Ecuador. [Jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec](mailto:Jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec) <http://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

competencias del profesorado para la atención de la diversidad del alumnado, y la debilidad de las instituciones educativas para implementar la política pública de la educación inclusiva.

**PALABRAS CLAVES:** Ambiente educacional, educación inclusiva, educación permanente, política gubernamental, rendimiento escolar.

## **PENDING TASKS IN ATTENTION TO THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF ECUADOR STUDENTS**

### **ABSTRACT**

This work aims to identify the causes that originate the lack of diagnoses of students who present Special Educational Needs (SEN) associated or not with disability in educational centers of the Manta, Montecristi, and Jaramijó district. It applied the reflective critical paradigm, besides a multifactorial analysis. The participants are 120 people, including teachers, students, and their relatives. It used an adaptation of the Questionnaire of Paz titled Teaching Competencies for Attention to the diversity. The information-gathering techniques used were: Likert-type questionnaire, focus group, and in-depth interview. The results show a statistical analysis of the teachers' attitudes towards students' diversity, the narratives that describe cases of students who remain undiagnosed, and a life history of a student who has not updated his diagnosis for 14 years. It concluded that the pending tasks of inclusive education to be overcome are the state of denial of the students, the low competencies of the teaching staff to attend to educational inclusion, and the weakness of educational institutions to implement this public policy.

**KEYWORDS:** Academic achievement; educational environment; education inclusive; government policy; lifelong education.

### **INTRODUCCIÓN:**

Los procesos de incorporación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad en el sistema de educación regular han tenido altos y bajos en Ecuador. Persisten debilidades en la implementación de la política pública para la educación inclusiva, las que son estudiadas en el marco del "Proyecto LEA: Cambiando vidas" de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

El modelo ecuatoriano para la educación inclusiva considera aspectos tales como la atención médica, disponibilidad de mobiliario y equipos de apoyo, aspecto en las prácticas y cultura inclusiva (Ministerio de Educación, 2018). Sin embargo, la exploración de los escenarios educativos revela debilidades que se vinculan a la administración de las adaptaciones curriculares, a las

actitudes de los docentes para la atención a la diversidad del alumnado y la concreción las acciones afirmativas en las instituciones educativas. Así, este trabajo llama la atención respecto a la falta de diagnósticos técnicos de estudiantes ecuatorianos de educación secundaria y superior que muestran claros indicios de Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no con la discapacidad. Situación que persiste a pesar de que los autores como Echeverría, Posso, Galárraga, Gordón & Acosta (2017); Scrich, Fonseca, de los Ángeles, Bembibre & Torres (2017), entre otros, coinciden al afirmar que la aplicación de las adaptaciones curriculares debe ejecutarse inmediatamente después de que los docentes hayan identificado alumnado que presenta dificultades de aprendizaje.

A este punto, se recalca que la inclusión educativa responsabiliza a los centros escolarizados como agentes de administrar las actuaciones, medidas organizativas, apoyos y refuerzos requeridos por el alumnado. Por lo tanto, los docentes son actores relevantes para la identificación de los casos no diagnosticados técnicamente y ellos están ante el deber ético y social de ofrecer educación de calidad (Blanco, 2013). En este sentido, la experiencia ha enseñado que contar con un marco jurídico que favorece la inclusión social es clave, pero no es suficiente para lograr las transformaciones sociales requeridas (Pinoargote, 2019; Macias y Villafuerte, 2020).

Estudios de Bravo, Bernarás, Garaigordobil & Villafuerte (2021) señalan que la implementación de las de la política pública para la atención de la población con discapacidad de Ecuador es aún débil. Esta problemática se ha agudizado, debido a la falta de conocimientos en los docentes para trabajar la educación inclusiva en la educación a distancia, asumida en el 2020 como estrategia prioritaria para mantener al mayor número posible de alumnos en actividad de aprendizaje (UNESCO, 2020). En consecuencia, la educación inclusiva se ha debilitado debido a las duran condiciones que ha significado la pandemia del COVID19 y sus mutaciones (OPS, 2021).

Este trabajo se justifica en la necesidad que tienen los tomadores de decisiones y los educadores de información de calidad respecto a la población con discapacidad y las problemáticas de los nudos que surgen en la implementación de las políticas públicas para la educación inclusiva en el territorio. Para ello los autores asumen el paradigma crítico reflexivo y una fusión de los enfoques de la investigación socioeducativa cuantitativa y cualitativa. En el escenario descrito, los autores de este trabajo dan respuesta las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las competencias del profesorado para atender la diversidad desde la perspectiva del alumnado?
2. ¿Qué necesidades educativas especiales se evidencian en el alumnado universitario no diagnosticado?

### 3. ¿Cómo influyen los contextos familiares y educativos en la atención del alumnado con discapacidad?

El objetivo de este estudio es identificar las causas que originan la falta de diagnósticos de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no a la discapacidad en centros educativos del distrito Manta, Montecristi y Jaramijó de Ecuador.

#### DESARROLLO:

##### *1. Educación inclusiva desde la perspectiva del derecho*

La Educación Inclusiva fue propuesta por UNESCO en 1994, como una estrategia que garantiza a todas las personas el acceso a servicios de educación de calidad, siendo libres de cualquier forma de exclusión o discriminación. Así, el estatuto de Salamanca fija la educación inclusiva como aquel proceso que atiende a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes. Procesos tales como la Declaración Mundial de -Educación para Todos- realizada en Jomtien y la Declaración para el -Desarrollo Social- realizada en Copenhague, articulan la madurez democrática y la justicia social como fuerzas dirigidas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Según Luque (2009), debido a las características de la condición de discapacidad, surgen necesidades de apoyos técnicos relacionados con las características de cada persona, tales como su personalidad articulada a sus dificultades o deficiencia, limitaciones para acceder a recursos y servicios, y dificultades de aceptación, comprensión y apoyo en su contexto. En palabras de Luque "el constructo de necesidades educativas especiales representa un concepto de operatividad en el ajuste de la respuesta y satisfacción a la persona y circunstancias de personas con discapacidad" (2009, p. 220). Esto operativiza en acciones tutoriales apropiadas y apoyadas en recursos y servicios específicos que aportan al desarrollo educativo en el uso de los valores de aceptación, respeto y cooperación que aportan al mejoramiento de sus condiciones de vida de las personas.

Según Urton, Wilbert & Hennemann (2014), mediante la inclusión educativa se logra generar contextos que favorecen el aprendizaje de todo el alumnado, de manera especial de aquellas minorías sociales en condición de vulnerabilidad por razones de salud, migración, pobreza y desprotección. Para ello, las Naciones Unidas para el desarrollo incluyeron el trabajo de la educación inclusiva entre los objetivos de desarrollo sostenible y UNESCO (2019) propone acciones dirigidas a la potenciación de la participación en el aprendizaje, la cultura y el acceso en los diversos contextos sociales. Por lo tanto, se espera que los sistemas educativos de las naciones del mundo promuevan el desarrollo personal y diversidad social del alumnado.

Desde la perspectiva del derecho de la inclusión educativa no se deberá relacionar con el deseo de las personas de ayudar a niños y jóvenes vulnerables. Su operatividad en Ecuador se vincula al cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), la que norma sanciones por su incumplimiento. Así, el marco jurídico de la Educación inclusiva en Ecuador parte de la Constitución de la República del 2008, que en los capítulos 47, 48 y 49 garantiza el acceso a los servicios de salud, educación y empleo para toda la población, sin ningún tipo de discriminación. Se suman la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), y Ley Orgánica de Discapacidades (2014).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del año 2011 y sus reformas del año 2015, establecen las reglamentaciones que facilitan el acceso de estudiantes con discapacidad física, sensorial o intelectual a ser partícipes del proceso educativo en centros convencionales, esperando que esta decisión aporte a su bienestar actual y futuro. Además, entre las instituciones que conforman red de cooperación institucional en Ecuador aparecen el Ministerio de Inclusión Social y Económica, Ministerio de educación, el Concejo Nacional de Discapacidades, Secretaria Nacional de Ciencia y Tecnología, y las instituciones y fundaciones de desarrollo social (Pinoargote, 2019).

## *2. Formación para la inclusión socioeducativa*

La inclusión educativa no corresponde a la atención de una deficiencia, sino al trabajo en apoyo de personas en condición de discapacidad y su debida valoración respecto al resto del alumnado (Luque, 2009). Por lo tanto, la atención a la discapacidad jamás deberá ser sinónimo de negatividad, sino parte de la solución de las problemáticas que surgen en la interacción individuo-contexto. Para lograrlo, la inclusión social y educativa demanda de competencias profesionales y actitudes personales de todos los actores directamente involucrados en su implementación (Granados, Tapia & Fernández, 2017). Por su parte, Saltos, Odriozola & Ortiz (2018) insisten respecto a la vinculación de profesionales y tomadores de decisiones poseedores de alta convicción y responsabilidad social dispuestos a trabajar en este sector. Por lo tanto, la formación de los docentes en temas de inclusión educativa es clave para mejorar avanzar hacia dicho propósito (Azorín, 2017).

Para Morales y Rueda (2019), las estrategias (1) estilos de comunicación horizontal y (2) práctica investigativa permanente, aportan con eficacia en la generación de información confiable y soluciones a las problemáticas en torno a la educación inclusiva; mientras que Grijalba Bolaños y Estévez Pichs (2020) argumentan que las practicas preprofesionales, la investigación formativa y la ejecución de proyectos de vinculación social en el marco de la educación inclusiva son clave en el proceso formativo del perfil de los nuevos docentes.

Finalmente, Rueda, Acosta & Cueva (2020) argumentan que la educación inclusiva propone la innovación de los modelos educativos, adaptaciones curriculares, normativas y protocolos, etc., para superar las dificultades detectadas en la cotidianidad de la educación inclusiva. Sin embargo, la cultura inclusiva y las prácticas deben ser paralelamente fortalecida en el contexto de Ecuador, donde se han detectado fallas que debilitan su consolidación (Rodríguez, Mera, Alcívar & Cedeño (2020).

### *3. Conceptualización de deficiencia y discapacidad*

El término discapacidad fue propuesto por la Organización Mundial de la salud en 1980 para referir la deficiencia que un individuo sufre al padecer un trastorno, pérdida o anomalía de un órgano. Por lo tanto, se refiere a la pérdida, ausencia o restricción que las personas tienen para realizar una actividad de manera autónoma. A partir del enfoque social, la OMS reemplazó en el 2001 los términos "déficit" en el funcionamiento por "deficiencia". "Limitación" en la actividad en vez de "discapacidad" y "restricción" en la participación.

Por su parte, Bonals y Sánchez (2007, Pp. 23-29) definen la discapacidad como una "alteración del aparato motor que dificulta o imposibilita el desarrollo de las capacidades que permiten la participación en actividades propias de la vida cotidiana [...] que requieren movimiento y control de la postura corporal". Por su parte, Betanzos (2008) afirma que el término "minusvalía" fue eliminado de la segunda clasificación internacional del funcionamiento de la salud de la OMS, para pasar al término déficit, considerado como el conjunto de limitaciones o restricciones que tienen las personas para concretar la participación en los contextos socioambientales. Además, se señala que las personas pueden sufrir una o varias discapacidades que clasificó en el 2011 como: física (motora), sensorial (auditiva y visual), y psíquica (intelectual).

Por su parte, Botero y Londoño (2013) argumentan que los estudiantes en condición de discapacidad presentan comportamientos que pueden ser categorizados como alto ego y bajo ego. Se reporta frecuentemente, comportamiento evitativo y ansiedad; y las personas con discapacidad de manera general, suelen ser muy críticos y poco empáticos ante otras personas en condición de discapacidad. Por su parte, Frainey, Tann, Berger, Rak & Gaebler (2016) reportaron que las personas con moderado daño y aquellos con discapacidad motora gruesa, sufrían de mayores manifestaciones de acoso escolar que otros similares. Se añade el trabajo de Nemček (2017) quien reportó que el grupo de personas con discapacidad física grave presenta baja autoestima, lo que influye en sus contextos familiar, educativo y social.

Entre los trabajos previos revisados en el marco del presente estudio se cita a Corral, García, Alcívar & Reyes (2018), quienes demostraron que para avanzar en el propósito de fortalecer las prácticas y cultura inclusiva en Ecuador se



requiere estimular el cambio de las actitudes de los docentes en formación. Su perfil profesional debería incluir competencias de investigador educativo para el fortalecimiento de la formación continua y permanente en una sociedad en permanente cambio. Se suma la investigación de Paz (2018), quien plantea la necesidad de trabajar las competencias del profesorado desde una práctica permanente a lo largo del proceso de profesionalización. Finalmente, se considera el trabajo de Rodríguez et al. (2020) quienes encontraron la necesidad de innovar las prácticas de educación inclusiva de Ecuador, para avanzar hacia procesos que detecten y respondan de manera temprana las NEE del alumnado en todos los niveles educativos.

### *Materiales y métodos*

Este trabajo acude al paradigma crítico y reflexivo. Hace uso de las consideraciones éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos. Además, asume las recomendaciones de los Comités de Ética de Investigación en Seres Humanos de Ecuador del 2015.

Se optó por una combinación de los enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa para describir de forma cercana los casos y contextos estudiados.

Los participantes fueron 120 personas, 60% de sexo femenino y 40% de sexo masculino; edades comprendidas entre 18 y 51 años. Los participantes fueron categorizados de la siguiente manera: 100 docentes en formación, 10 casos de estudiantes con necesidades educativas especiales y sin diagnóstico técnico de discapacidad y 10 profesores universitarios.

La selección de los participantes se realizó a partir de un grupo cautivo de profesores y estudiantes que acuden a una universidad pública domiciliada Ecuador. Los criterios de selección utilizados fueron: (1) estar legalmente matriculado en un centro de educación secundaria o universidad en el distrito escolar de los cantones Manta, Montecristi y Jaramijó en Ecuador, (2) asistir de manera regular a las clases en el centro educativo o universidad, y (3) aceptar el compromiso de participar en las actividades del proyecto.

### *Instrumentos*

Cuestionario tipo Likert. - El instrumento aplicado toma el Cuestionario de Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad de Paz (2018). Son 8 ítems que abordan situaciones que se presentan en el contexto universitario y que evidencian el nivel de las competencias del profesorado para la atención a la diversidad en el alumnado. El instrumento en su versión ajusta al contexto de Ecuador fue evaluado por especialistas de los campos de la Educación Especial, Psicología Educativa y Educación Especial, todos afiliados a una universidad ecuatoriana. Las recomendaciones de los especialistas fueron revisar la redacción de los ítems 4, 6 y 8, y utilizar el instrumento mediante un formulario de Google forms en línea, debido a las recomendaciones de distanciamiento social debido al COVID19.

Grupo focal. – Este estudio presenta el análisis de las voces del profesorado expuestas en 8 reuniones del colectivo de docentes de una universidad pública de Ecuador, ejecutadas durante el periodo 2019-2020, en las partes concernientes al análisis del desempeño de 9 estudiantes en los que se observaron señales de necesidades educativas especiales, pero que se carecen de diagnóstico e información de sus antecedentes. Las categorías seleccionadas para el análisis son (1) intensidad o grado de la NEE detectada, (2) frecuencia de demostraciones de dificultades de aprendizaje, (3) constatación de información al respecto en los registros del alumnado y (4) estrategias aplicadas en dichos casos.

Entrevista a profundidad. – Para la construcción de este instrumento guía de entrevista a profundidad se consideró las recomendaciones de Buchanan y Bryman (2018). Sus ítems fueron organizados para el abordaje de los contextos familia, escuela y entorno social del estudiante. Este instrumento tributó a la construcción de la historia de vida del caso de un adolescente que fue diagnosticado distrofia cerebral en su infancia, pero que no ha recibido nuevos diagnósticos durante 14 años de su vida.

## RESULTADOS:

Los resultados son presentados a continuación, siguiendo el orden de las interrogantes que aparecen en el acápite introductorio.

1. En respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las competencias del profesorado universitario para atender la diversidad del alumnado? Las competencias del profesorado para atender a la diversidad desde la perspectiva del alumnado son expuestas continuación. Véase la tabla 1.

**Tabla 1.** Percepciones del alumnado respecto a las competencias del profesorado para la atención a la diversidad

Competencias	MA	A	A/D	D	MD
1. Los docentes aceptan las diferencias culturales y orígenes de los estudiantes.	12	68	5	15	0
2. Los docentes respetan las orientación sexual e identidad de género del alumnado	7	18	32	38	5
3. Los docentes muestran responsabilidad y justicia social para atender la diversidad del alumnado.	11	42	22	25	0
4. Los docentes aprecian otras formas de expresión artística que manifiestan los estudiantes	6	21	22	44	7



## DIAGNOSTICO, ACTITUDES Y CONTEXTOS DEL SUJETO QUE APRENDE

5. Los docentes atienden los diversos ritmos de aprendizaje de los estudiantes	10	31	33	26	0
6. Los docentes son capaces de lidiar con los conflictos que surgen entre los estudiantes debido a sus diferencias.	19	28	41	12	0
7. Los docentes tienen un estilo de comunicación asertivo para trabajar con los estudiantes	18	31	16	27	8
8. Los docentes tienen disponibilidad a la escucha y reconocen la existencia de diferencias entre estudiantes	31	27	29	13	0

Fuente: Respuestas al Lickert aplicado en Oct. /2020.

Los resultados muestran que las competencias del profesorado para atender a la diversidad con nivel favorable son (1) Diferencias culturales y de origen, (3) Responsabilidad y justicia social y (7) Estilo de comunicación asertivo.

Las competencias que deben ser potenciadas son: (5) Atención a los ritmos de aprendizaje de las personas, (6) Capacidad lidiar con las diferencias entre estudiantes y (8) Disponibilidad a la escucha y reconocimiento de la presencia de diferencias latentes en el grupo de estudiantes.

Las competencias del profesorado que reportan nivel insuficiente son (2) Respeto a la orientación sexual e identidad de género del alumnado y (4) Aprecio de otras formas de expresión artística.

2. En respuesta a la pregunta ¿Qué necesidades educativas especiales se evidencian en el alumnado universitario no diagnosticado? En la tabla 2 y 3 se presentan evidencias de las NEE detectadas en estudiantes del contexto universitario de Ecuador.

**Tabla 2.** Señales de necesidades educativas especiales del alumnado universitario

Categorías	Evidencias	Subcategorías
Dificultades en la comunicación. Comportamiento obsesivo. Negación.	C1.5:10 "Este estudiante permanece muy callado durante las clases. Parecería que tiene dificultad para expresarse oralmente. Siempre pensé que era por nerviosismo.  Sus trabajos escritos son muy buenos. Frecuentemente, se muestra insistente en la perfección de sus tareas escritas."	Intensidad alta  Muy frecuente
Posible dislexia. Comportamiento evasivo. Negación.	C3. 29:10 "La profesora psicóloga indicó que el alumno presenta señales de déficit de atención y razonamiento lógico. He notado que el estudiante se pierde en la estructura gramatical."	Intensidad alta

	“Al recibir tareas lo agobian porque requiere más tiempo para ejecutarlas. Sus tareas escritas muestran señales dislexia.”	Muy frecuente
Lento pensamiento lógico y matemático. Negación	C4. 46:00 “El estudiante ha reprobado por segunda vez las mismas 4 asignaturas que demandan pensamiento lógico y matemático. Sus trabajos no siguen las especificaciones hechas por los profesores. Parece no se prepara bien para los exámenes. Su memoria es aparentemente buena, pero tiene limitaciones de razonamiento.	Intensidad alta Recurrente reprobación de las mismas asignaturas.

Fuente: Elaboración propia Dic. /2019.

**Tabla 3.** Información disponible de diagnóstico de los casos presentados

Caso	Evidencia	Categoría
C1	19:00 “Por una entrevista con su hermana supe que él tuvo Trastorno Autista en su niñez. Sin embargo, al revisar su expediente no tenemos información al respecto.”  Estrategia: Presentó negación temporal de sus posibles dificultades de aprendizaje. Él las minimiza. Las tutorías han permitido mejorar su desempeño pero, aun no se anima a hablar ni participar en clases.	No diagnóstico en expediente. Familiar indica antecedentes
C2	27:30 “Su compañero de estudios en la clase de proyectos indicó que, el estudiante nunca le ha gustado hablar frente a grupos. No presenta ningún tipo de antecedente o estudio neurológico en su expediente.”  Estrategia: El estudiante se niega a acudir a tutorías. Su nivel de negación de sus dificultades para aprender es muy alto.	No diagnóstico en expediente. Compañero señala el temor de hablar en público.
C3	38:20 “No se había detectado antes sus dificultades de pensamiento lógico, memoria y posible dislexia, porque no contamos con registro sobre su condición. Él ha ocultado sus debilidades en el trabajo grupal. Al presentar trabajos individuales se niega a presenta o presenta incompletos. Se supo que paga a los compañeros para que hagan su tarea.”  Estrategia: Tutorías en las asignaturas que muestra debilidad. Se trabaja el aprendizaje afectivo como ruta a explorar con buenos resultados.	No diagnóstico en expediente. Un compañero señaló su deshonestidad académica.
C4	59:00 “Su registro no indican información alguna sobre su posible NEE, pero los resultados académicos muestran que reprueba las mismas asignaturas. El estudiante asegura que si comprende las explicaciones hechas en clases, pero sus tareas no cumplen los mínimos exigidos”.  Estrategia: Implementadas tutorías de apoyo académico.	No diagnóstico en expediente. Docentes señalan bajo rendimiento
C5	73:00 “Tampoco tenemos diagnóstico en el de JP. Se trata de un estudiante que se aburre en las clases de la carrera de lenguas extranjeras de la universidad. Pertenece a una familia pobre que declara no contar con medios para apoyarlo en una carrera costosa.”	No diagnóstico en expediente.

Estrategia: Una profesora aplicó pruebas de reflexión y detectó su muy alta capacidad reflexiva; su discapacidad es de tipo social. Se logró que JP ingrese a un programa de becas de la universidad y a la carrera de Arquitectura, al ser lo que más le interesa.	Una docente tras pruebas de capacidad reflexiva.
---	--

Fuente: Elaboración propia Dic. /2019.

3. En respuesta a la pregunta ¿Cómo influyen los contextos familiares y educativos en la atención del alumnado con discapacidad? Se presenta a continuación, el reporte de una historia de vida ejecutado por el equipo investigador. Este resultado tiene como propósito: identificar el desarrollo evolutivo del caso estudiado y la influencia de los contextos familiar y socioeducativa.

**Tabla 4.** Reporte de la historia de vida

Datos generales:

Estudiante de sexo masculino de 14 años, que fue diagnosticado con atrofia cerebral, un trastorno neurodegenerativo a la edad de 7 meses. Habita en el cantón Manta, Ecuador. Para proteger su identidad será denominado "Pedro".

Él presenta una deformación craneal que a la vista parece pequeña, presenta señales de memoria cortoplacista, dificultades de lenguaje y en los últimos años se ha notado afectación de la capacidad visual. A nivel de fenotipo, no se observa ninguna característica que aluda a un trastorno de origen cromosómico. No muestra señales de microcefalia o anomalías en cuanto al tamaño de sus órganos en la cabeza.

Conceptualización de atrofia cerebral:

Esta es una afectación del encéfalo debido a la degeneración de las células de la asta anterior de la medula, de los locus cerúleos, en el hipocampo. Esta afectación puede ser causa de alteraciones extrapiramidales y de la memoria, disminución de dendritas y sinapsis. Además, en casos de adultos mayores, se presenta acumulo de pigmentos, amiloides y neuro fibras. Sus efectos son la disminución de los agentes neurotransmisores colinérgicos y monoaminérgicos, por lo tanto, medicamentos con anticolinérgico pueden disminuir la acetilcolina cerebral causando cuadros de delirio en los pacientes.

La atrofia cerebral presenta dilatación ventricular que puede tener o no efecto sobre las funciones cognitivas. Además, suele presentar alteraciones de leucoaraiosis. Es decir, pérdida difusa de densidad en varias regiones de la sustancia blanca cerebral, en áreas que están próximas a los ventrículos cerebrales y subcorticales del 20-40%.

Orellana (2003) indica que la atrofia difusa es común en pacientes con pérdida de volumen cerebral, en quienes aumenta la amplitud del espacio subaracnoideo en las regiones bifrontales.

Dillon (2005) argumenta que la atrofia frontal, infratentoriales y supratentoriales incluyen las atrofias del surco Silvio, el aumento del tamaño y asimetría ventricular. Así, los estudios sobre el agrandamiento de los surcos cerebrales han demostrado que 8-25% de los pacientes bipolares tienen algún grado de atrofia cortical y/o cerebelosa. Chávez, Scheleske & Reyes (2010) sostienen que los indicadores de atrofia cerebral son las circunvoluciones adelgazadas y las cisuras ensanchadas en el cerebro. En todos los casos, el cerebro presenta pérdida de la masa protoplasmática. Alteraciones psicológicas, conductuales y de personalidad, fallas en las funciones visuoespaciales tridimensionales, pérdida de la memoria y reducción de la velocidad del procesamiento de ideas.

Rojas, Patrucco, Besada, Bengolea & Cristiano (2011) sugieren para el retraso del deterioro neuronal, la ejercitación cerebral por medio de programas de estimulación cognitiva.

Jiménez, Martínez, Herasme & Fermín (2014) afirman que la atrofia cerebral puede ser considerado como un trastorno neurodegenerativo. Los tejidos del cerebro son afectados lenta y paulatinamente lo que influye sobre el desarrollo físico, motor y cognitivo del paciente, el decrecimiento de la velocidad psicomotora que se vincula como discinesias y bradicinesia. Reducción del procesamiento de la información sensorial visual y auditiva en aproximadamente 19%.

Sarria, Acevedo, Mitjana, Frascheri, Siurana et al. (2015) indican que otras manifestaciones de la atrofia cerebral se vinculan con la falta de simetría facial, pérdida de fuerza motora o hemiparesia, parálisis progresiva de una parte del cuerpo o hemiplejía y hemiparesia.

Loewy (2016) asegura que la atrofia cerebral es de dos tipos: atrofia cerebral patológica y la atrofia benigna.

Pérez, Suárez, González & Oliva (2018) afirman que los métodos generalmente utilizados para su detección son las pruebas neuropsicológicas. El equipo médico de Fistera (2021) expone que una tomografía axial computarizada, TAC o escáner, obtiene imágenes radiográficas en secciones progresivas de secciones perpendiculares del organismo concreto, mediante rayos X controlados con un sistema informático para identificar las afectaciones en el cerebro.

---

#### Contexto familiar y seguimiento médico:

La familia de Pedro corresponde al cuartil 4 (pobreza extrema) de la estructura socioeconómica de Ecuador. Los padres indican que la situación laboral limita el tiempo para hacer seguimiento permanente de las actividades diarias de Pedro y sus recursos no permiten cubrir todas las necesidades médicas de su hijo. Los tratamientos suministrados desde los 2 años de vida son las terapias físicas para el desarrollo de la psicomotricidad y terapias del lenguaje.

Su médico recomendó una resonancia magnética nuclear (RMN) para determinar la evolución de la atrofia cerebral, pero estos estudios no han sido realizados debido a falta de recursos económicos. Los familiares expresan que al inicio ellos tuvieron respaldo de los organismos nacionales para la realización de los exámenes y controles, pero ellos dejaron de hacerlos porque tan solo la movilización a nivel nacional representaba un costo que no podían cubrir y por lo tanto, Pedro no cuenta un seguimiento oportuno de su condición médica.

---

#### Contexto educativo:

Pedro inició sus estudios a los 8 años en un centro escolar convencional. A la fecha de la ejecución de este estudio, él cursada el noveno año de educación básica superior.

Pedro presenta un nivel de desarrollo intelectual por menor a su edad cronológica lo que influye en el seguimiento de las clases al mismo ritmo de aprendizaje del resto de la clase. Él ha continuado sus estudios hasta la actualidad, pero al no contar con diagnóstico actualizado, los docentes no han podido administrar ajustes curriculares concretas según su condición; y sus relaciones interpersonales son escasas en la escuela.

Los docentes reconocen que Pedro tiene dificultades de concentración, seguimiento de instrucciones y memorización de contenidos. La ausencia de un diagnóstico médico imposibilita el reconocimiento de una necesidad educativa concreta. Una docente aplicó pruebas de dificultades de aprendizaje que señalaron disgrafía y discalculia.

Pedro no tienen el desarrollo pleno de la motricidad fina ni gruesa. Aunque esto no le imposibilita realizar actividades académicas básicas, como escribir y desplazar objetos, se le dificultan su integración con su grupo etario, porque muestra anomalías en su desplazamiento: caminar y correr.

“El camina tienen un cojeo que no es severo, pero cuando corre parece que se caerá y corre erguido” Voz del profesor.

“Los profesores tenemos poca formación para trabajar con niños con NEE. Tampoco tenemos la colaboración de los padres del alumno”

“Al no contar con un diagnóstico no podemos aplicar adaptaciones curriculares, aunque eso es tarea de departamento de bienestar estudiantil” (Voces de los docentes).

---

Fuente: Elaborado por los autores Octubre/2019.

El equipo investigador en base a lo observado y escuchado infiere que los padres de Pedro sienten que ya es muy tarde y realizar los controles médicos de su hijo sigue siendo procrastinado. A este punto se cita a Zanzzi Díaz y Arias Guevara (2015), quienes han trabajado respecto a la negligencia de los adultos para gestionar las NEE de sus hijos.

La cercanía de Pedro con sus pares es escasa, quienes seguidamente lo excluyen y durante las observaciones participantes, no se observaron acciones tendientes a mejoras dichas relaciones lo que ratifica la posición de Valenzuela (2014) respecto a que, los centros escolares pueden influir en la legitimación de las desigualdades sociales a pesar de la existencia de un marco jurídico que recalca la inclusión plena. Sin embargo, estudios de Corral et al., (2018); Alcivar y Rodríguez-Hidalgo (2019) exponen que la mayoría de los docentes tienen poca disponibilidad para atender a estudiantes con discapacidad. Desde la perspectiva de la inclusión educativa, los miembros de una comunidad escolar deben identificar y responder a las necesidades de todos los estudiantes y trabajar en la reducción de las barreras educativas (Aranda, 2019) y aplicar los procedimientos más apropiados según las características particulares de cada alumno (Saquicuya, Urgilez & López, 2019).

## DISCUSIÓN:

La revisión de la literatura disponible y los resultados del trabajo empírico permite a los autores sumar este trabajo a los esfuerzos realizados para la eliminación de toda forma de exclusión que persisten en los centros educativos desde educación inicial hasta educación superior a nivel global.

A este punto los autores expresan acuerdo con Frainey *et al.* (2016) y Nemček (2017) cuando afirman que la baja autoestima observada en personas con discapacidad limita su integración social y el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Además, los autores ratifican la posición de Alcivar y Rodríguez-Hidalgo (2019) quienes argumentan que los estudiantes con discapacidad y poblaciones en general en condición de vulnerabilidad permanecen en estado de vulnerabilidad y siguen siendo víctimas de maltrato y abuso.

Los autores expresan que, para avanzar hacia una educación con mayor grado de equidad es necesario que el sistema educativo asegure el acceso a un proceso de aprendizaje adecuado a las necesidades de los estudiantes y a docentes preparados para asumir el reto que le impone la inclusión. Esto ratifica las afirmaciones de Grijalba y Estévez (2020) y Rodríguez et al. (2020) quienes encontraron la necesidad de innovar las prácticas de educación inclusiva para avanzar hacia procesos que respondan de manera temprana a la inclusión educativa de manera eficiente.

Los hallazgos obtenidos en este estudio muestran la necesidad de innovar en la universidad el perfil profesional del profesorado, el currículo y las normativas de los nuevos docentes en formación como un eje transversal que aporte a la inclusión escolar desde las diversas especialidades de la educación básica, secundaria y universitaria de Ecuador.

Este trabajo en su parte empírica ha realizado una exploración de las competencias del profesorado de una universidad pública ecuatoriana que

señala 2 competencias que requieren atención inmediata: Respeto a la orientación sexual e identidad de género del alumnado y Aprecio de otras formas de expresión artística. Además, de 3 competencias que deben ser potenciadas: Atención a los ritmos de aprendizaje de las personas, Capacidad lidiar con las diferencias entre estudiantes y Disponibilidad a la escucha y reconocimiento de la presencia de diferencias en el grupo de estudiantes.

El estudio de casos de estudiantes universitarios muestra diversas señales de necesidades educativas especiales y perfiles de alumnado con características que se ajustan a los síntomas de la discapacidad intelectual; pero que no han sido diagnosticados a profundidad debido a la negación del alumnado y a la carencia de los recursos institucionales. Se trata de casos de alumnos que deben ser mejor atendidos desde la perspectiva de la educación inclusiva, pero el profesorado se niega a realizar los ajustes curriculares por la inexistencia de los diagnósticos. Se trata de alumnado que es incluso etiquetado como *estudiantes descuidados de su rendimiento académico*.

Finalmente, se ha presentado la historia de vida de un estudiante de educación secundaria que fue diagnosticado con distrofia cerebral a los 7 meses de edad y que no ha recibido el seguimiento adecuado, evidenciando la debilidad de las instituciones educativas de Ecuador para operativizar la política pública para la educación inclusiva. Son evidencias que ratifican la posición de Bravo et al (2021) cuando afirma que se pone en riesgo la atención adecuada de la discapacidad en Ecuador.

Entre otros hallazgos de este estudio se señala que, los casos estudiados prefieren mantener en secreto o esconder sus NEE para evitar ser tratados de manera diferente (despectiva) e incluso para ser sujetos de acoso escolar (bullying). Esta posición eleva los niveles de estrés que pueden aportar positiva o negativamente sobre las actitudes comunicacionales de estas personas con relación a sus contextos familiar y socioeducativo.

Los estudiantes universitarios entrevistados revelan que ellos se niegan a recibir tutorías especializadas porque ello significa aceptar que tienen una discapacidad, ratificando su negación a la aceptación de esta potencial condición, aunque esto represente no obtener calificaciones altas.

*Caso 9: "he sido excluido de diversas actividades sociales en la universidad. A la hora de hacer equipos de trabajo no me toman en cuenta mis compañeros. Yo entiendo que es porque yo a veces no comprendo bien a los profesores."*

*Caso 10: "Aunque asisto a todas las clases, a veces todo me parece nuevo y complicado porque me olvido rápido de las cosas que explican los profesores. Mi papa me consiguió un profesor de apoyo para hacer las tareas que va a mi casa. Si me ayuda"*



Caso 11: *"Me excluyen en el colegio por mis defectos al hablar en público y porque soy lento para hacer las tareas".*

Caso 12: *"No entiendo porque mis compañeros no me toman en cuenta para trabajar en equipo... ya estoy acostumbrado."*

Por su parte los profesores demuestran su falta de disponibilidad a trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual. Ellos tratan de que los estudiantes ya identificados con dificultades de aprendizaje no se inscriban en sus cursos. Insisten que estudiantes en esas condiciones deben retirarse de la universidad.

P1: " Te has imaginado si ese alumno se gradúe y en el futuro sea el profesor de un de tus nietos. Yo desconfiaría de que es un buen profesor"

P2: " Repido yo no he sido entrenado para trabajar con estudiantes con discapacidad. "

P6: " Nuevamente la estudiante no ha cumplido con la tarea. Me entrega un documento que con elementos que no corresponden a lo solicitado".

P8: " Parece que este estudiante no estuviera en clases. Ya está repitiendo por segunda vez el curso. Pierde su tiempo. Debería irse a cursos de costura u otro oficio que le sirva".

P9: " Me declaro discapacitado para trabajar con alumnos discapacitados".

En base a las evidencias colectadas se declara que:

1. Persiste la necesidad de fortalecer el trabajo conjunto entre la familia y el centro educativo para disponer de procesos de seguimiento oportuno. Por lo tanto, los familiares deben facilitar los antecedentes del alumnado para identificar las formas de apoyo concreto del alumnado no diagnosticado, pero que presenta señales de una NEE o discapacidad intelectual.

2. Los docentes son ratificados como actores clave para la consolidación de los procedimientos de inclusión educativa. Ellos están en posición de identificar y proponer estrategias dirigidas a potenciar el proceso de aprendizaje del alumnado con y sin NEE. Se trata de un asunto ético y jurídico por ello se insiste en el cumplimiento del rol de los docentes en la construcción de sociedades más inclusivas y progresivas.

3. Se ratifica que el acompañamiento profesional del alumnado es una competencia de todo centro educativo como estrategia que garantice en el

tiempo el desarrollo integral del alumnado y su bienestar, en coherencia con la política educativa.

4. Se identifica a la tutoría personalizada, como una herramienta versátil y pertinente que potencia positivamente la atención del alumnado con o sin NEE o discapacidad. Esta práctica debe ser mantenida, desarrollada e investigada con el fin de conocer más ampliamente sus potencialidades.

Se cierra este apartado ratificando que todo el profesorado debería estar comprometido con la educación inclusiva. Sin embargo, hasta alcanzar esa meta, los directivos y profesores tutores deben ser los agentes y guíen los procedimientos pertinentes para la atención del alumnado que presenta NEE con o sin diagnóstico técnico. Ellos deben mediar la comunicación entre el alumnado y los docentes poco comprometidos con la atención a la discapacidad y diversidad a fin de superar las dificultades que emergen.

#### CONCLUSIÓN:

La revisión literaria y los resultados de la parte empírica de este trabajo permiten afirmar el cumplimiento del objetivo de este trabajo. Se agrega que en Ecuador persisten casos de estudiantes que no han sido diagnosticados en sus necesidades educativas especiales relacionadas o no con la discapacidad intelectual y fisiológica, lo que es una debilidad operativa que pone en riesgo el cumplimiento de la política pública de atención a la inclusión educativa.

La mayor debilidad de este estudio es quizás su escaso corpus que no permite hacer generalizaciones. Sin embargo, el trabajo trae a la mesa de discusión la necesidad de mejorar las políticas públicas de Ecuador respecto a la necesidad de democratizar los servicios de diagnósticos técnicos, atender a la población vulnerable y reflexionar sobre las competencias del profesorado para la atención a la diversidad. Además, los casos presentados permiten configurar la necesidad de implementar políticas de atención a la discapacidad intelectual que generalmente no da señales evidentes y que permanece sin ser escuchada y atendida. Finalmente, se invita a la comunidad científica a ejecutar nuevos estudios que aborden las implicaciones de la discapacidad intelectual y las actitudes del profesorado para avanzar en dicha ruta.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alcivar, A. y Rodríguez-Hidalgo, A. (2019). "Bullying": una amenaza para la inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales. En. A. Bon y M. Pini. Cultura, Ciudadanía, Participación - Perspectivas de la Educación Inclusiva. Pagea. Holanda
- Aranda, G. I. (2019). Socialización, edad y calificaciones en estudiantes con necesidades educativas especiales. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 8(15), 18-42. Doi: <https://doi.org/10.23913/ricsh.v8i15.158>
- Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Rev. complut. Educ.*, 28(4), 1043-1060.
- Betanzos, J. (2008). Diagnóstico de las necesidades educativas en alumnos con parálisis cerebral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía mayo-agosto*, 19(2), 186-204.

- Blanco, R. (2013). Escuelas inclusivas del Ministerio de Educación del Ecuador.  
OREALC/UNECO. Consultado en <http://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>.
- Bonals, J. y Sánchez, M. (2007). *Manual de asesoramiento Psicopedagógico*. España: Imprimeix.
- Botero, P. y Londoño, C. (2013), “Factores psicosociales predictores de la calidad de vida en personas en situación de discapacidad física”, *Acta Colombiana de Psicología*, 16(2), 125-137
- Corral, K, Mónica García, Anabel Alcívar y Amalia Reyes (2018). Desarrollo de prácticas innovadoras de aprendizajes en la diversidad. *Revista San Gregorio*, 28(1), 94-105.
- Chávez, D., Scheleske, A., & Reyes, D. (2010). Interpretación de TAC de CRÁNEO fase simple. Universidad Autónoma de Veracruz Billa de Costa Rica. Disponible en <https://es.slideshare.net/venecia90210/interpretacion-de-tac-de-crneo-fase-simple>
- Dillon, C., Norma, M, & Derito, C. (2005). Neurobiología, epidemiología y neurorradiología de las Psicosis Cicloides. *ALCMEON 47 Año XV,12* (3), 232-243. Disponible en [https://www.alcmeon.com.ar/12/47/02\\_Derito.htm](https://www.alcmeon.com.ar/12/47/02_Derito.htm)
- Echeverría, O., Posso, M., Galárraga, A., Gordón, J., & Acosta, N. (2017). La adaptación curricular inclusiva en la educación regular. *Ecos de la academia*, 3(05), 118-129.
- Fisterra equipo médico (2021). TAC: Tomografía Axial Computarizada (o Escáner). Fisterra. Disponible en <https://www.fisterra.com/m/ficha.asp?idFicha=2328>
- Frainey, B., Tann, B., Berger, S., Rak, M. & Gaebler, D. (2016). Bullying in Children and Adolescents with Cerebral Palsy and Other Physical Disabilities. *Rehabilitation Institute of Chicago*, 58 (5), 1-2. [https://doi.org/10.1111/dmcn.13\\_13225](https://doi.org/10.1111/dmcn.13_13225)
- Granados, J., Tapia, A., y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas, *REDU*, 15 (2), 163-178.
- Grijalba Bolaños, J. G., y Estévez Pichs, M. A. (2020). La inclusión escolar un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 313-322.
- Jiménez Caballero, P. E., Martínez Velasco, P., Herasme Grullón, A. T., & Fermin Marrero, J. A. (2014). Prosopagnosia progresiva asociada a atrofia temporal derecha en paciente con demencia hereditaria. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 49(4), 195–196. Doi: 10.1016/j.regg.2014.02.007
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (2011). Función Ejecutiva de la República del Ecuador. Segundo Suplemento del Registro Oficial. Obtenido de <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec023es.pdf>
- Loewy, M. A. (2016). Atrofia cerebral: Su papel en las disfunciones cognitivas en pacientes con esclerosis múltiple. *Memoria: IX Congreso Latinoamericano de Esclerosis Múltiple - LACTRIMS 2016*.
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3), 201-223. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>
- Macias, Y. y Villafuerte-Holguín, J. (2020). Teaching English Language in Ecuador: A Review from the Inclusive Educational Approach. *Journal of Arts & Humanities*, 9(2), 75-90.
- Ministerio de educación de Ecuador (2018). Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializadas. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf>
- Morales, C., y Rueda, D. (2019). Aproximaciones teóricas a la calidad de la docencia universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), 1-13.
- Nemček, D. (2017). Self-esteem in people with physical disabilities: Differences between active and inactive individuals. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*, 57(1), 34-47.
- Orellano, P. (2003). Errores neurorradiológicos frecuentes en tc y rm. *Revista Chilena de Radiología*, 9(2), 93-103. Doi: [10.4067/S0717-93082003000200009](https://doi.org/10.4067/S0717-93082003000200009)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005), “*Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*”, Paris. Unesco.
- (2019). Definición de Inclusión educativa. (en línea) <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Organización mundial de la salud (OMS). (1980). Definición de discapacidad. En Agreda, M. L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. Recuperado en [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962512.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962512.pdf)
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2021). Tres variantes del virus de la COVID-19 encontradas en 14 países de las Américas, informa la OPS. Disponible en: <https://www.paho.org/es/noticias/28-1-2021-tres-variantes-virus-covid-19-encontradas-14-paises-america-informa-ops>
- Paz Maldonado, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9 (16), 67-82. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521654339004/html/index.html>
- Pinoargote, J. (2019). La inclusión social de personas con discapacidad en Ecuador; mitos o realidad. 3era. Jornadas de Investigación, Innovación y Desarrollo. Pp. 35-46. Jornadas de Investigación, Innovación y Desarrollo de la Facultad Ciencias de la Educación. Editorial ULEAM. <http://www.munayi.uleam.edu.ec/3era-jornadas-de-investigacion-innovacion-y-desarrollo/>
- República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador Disponible en: [http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- Rodríguez, A. D., Mera, M. N., Alcívar, G. A., & Cedeño, R. (2020). Influencia de la Beta talasemia en el Rendimiento Escolar: una Historia de vida. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 318-324. Disponible en <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1521/1539>
- Rojas, J. I., Patrucco, L., Besada, C., Funes, J., Bengolea, L., & Cristiano, E. (2011). La tasa de atrofia cerebral al año de inicio predice la progresión de la esclerosis múltiple. *Neurología Argentina*, 3(2), 88-93.
- Rueda, I., Acosta, B., & Cueva, F. (2020). Las Universidades y sus prácticas de vinculación con la sociedad. *Educ. Soc., Campinas*, 41(1), 1-20.
- Saltos, G., Odriozola, S., & Ortiz, M. (2018). La vinculación Universidad-Empresa -Gobierno: Una visión histórica y conceptual. *ECA Sinergia*, 9(2), 121-139.
- Sarria-Estrada, S., Acevedo, C., Mitjana, R., Frascheri, L., Siurana, S., Auger, C., & Rovira, A. (2015). *Reproducibilidad de la valoración cualitativa de la atrofia del lóbulo temporal por RM. Radiología*, 57(3), 225–228. Doi:10.1016/j.rx.2014.04.002
- Saquicuya, J. A., Urgilez, C. F., & López, M. E. (2019). Perspectiva de los docentes sobre la escuela de calidad. *Revista ESPACIOS*, 40(39), 1-10. Disponible en: <http://dc.revistaespacios.com/a19v40n39/19403907.html>
- Scrich, A. J., Fonseca, C., de los Ángeles, L., Bembibre, D., & Torres, I. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus consecuencias en la educación ecuatoriana. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 21(1), 766-772.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014), “Attitudes towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers”, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12 (2), 151-168.
- Valenzuela, B. A. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Zanzzí Díaz, F., y Arias Guevara, L. A. (2015). Desempeño Académico del escolar sin padres: Reducción y Recuperación. *Ciencia Unemi*, 6(9), 9-19.