



Johanna Pizarro-Romero¹

E-mail: jpizarro@utmachala.edu.ec

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2515-4455>

Kleber Oswaldo Sarmiento-Chugcho²

E-mail: ksarmiento@utmachala.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8178-3187>

¹Universidad Técnica de Machala, carrera de Comercio Exterior, Machala, Ecuador.

²Universidad Técnica de Machala, carrera de pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros, Machala, Ecuador.

Cita sugerida (Apa, séptima edición).

Pizarro-Romero, J., & Sarmiento-Chugcho, K. O. (2023). Evaluación diferenciada y Necesidades Educativas Especiales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 6(2), 305-321. DOI: <https://doi.org/10.51247/st.v6i2.375>

==== o =====

Evaluación diferenciada y Necesidades Educativas Especiales

RESUMEN

La Educación Inclusiva es la adaptación del sistema educativo a las necesidades de todos los alumnos en las instituciones educativas regulares. Este trabajo tiene como objetivo analizar las características de algunos tipos de necesidades educativas especiales y la evaluación diferenciada para los alumnos con trastornos de aprendizaje partiendo de los conocimientos y consideraciones que emanan de la bibliografía especializada. El estudio se sustenta en los métodos hermenéutico y analítico-sintético, así como en la técnica de análisis de contenido. Entre los principales hallazgos se encuentran las pautas para la evaluación de escolares con: dislexia, disgrafía, discalculia, discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidades motoras, desorden del espectro autista, déficit de atención/hiperactividad o discapacidad del habla o del lenguaje. Se concluye que cada tipo de discapacidad tiene sus propias pautas evaluativas; además, la evaluación ha de ser diferenciada atendiendo a las necesidades educativas especiales y particularidades de cada alumno.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, evaluación diferenciada, estudiante, educación inclusiva

==== o =====

Differentiated Assessment and Special Educational Needs

ABSTRACT

Inclusive Education is adapting the educational system to the needs of all students in traditional educational institutions. This work aims to analyze the characteristics of some special educational needs and the differentiated assessment for students with learning disorders based on the knowledge and considerations emanating from the specialized bibliography. The study is based on hermeneutic and analytical-synthetic methods and the content analysis technique. Among the main findings are the guidelines for evaluating schoolchildren with dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, hearing impairment, visual impairment, motor disabilities, autism spectrum disorder, attention-deficit/hyperactivity disorder, or speech or language disability. It is concluded that each type of disability has its evaluation guidelines; In addition, the evaluation must be differentiated according to the special educational needs and particularities of each student.

Keywords: special educational needs, differentiated assessment, student, inclusive education

==== o =====

Avaliação Diferenciada e Necessidades Educativas Especiais

RESUMO

A Educação Inclusiva é a adaptação do sistema educacional às necessidades de todos os alunos em instituições regulares de ensino. Este trabalho visa analisar as características de alguns tipos de necessidades educativas especiais e a avaliação diferenciada para alunos com perturbações de aprendizagem com base nos conhecimentos e considerações que emanam da bibliografia especializada. O estudo fundamenta-se nos métodos hermenêutico e analítico-sintético, bem como na técnica de análise de conteúdo. Entre os principais achados estão as orientações para a avaliação de escolares com: dislexia, disgrafia, discalculia, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência motora, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade ou deficiência de fala ou linguagem. Conclui-se que cada tipo de deficiência tem suas próprias diretrizes de avaliação; Além disso, a avaliação deve ser diferenciada de acordo com as necessidades educacionais especiais e as particularidades de cada aluno.

Palavras-chave: necessidades educativas especiais, avaliação diferenciada, aluno, educação inclusiva

==== o =====

INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios más significativos que se han producido en los últimos años en el tratamiento educativo de las personas con discapacidad se produjo a nivel conceptual al pasar al lenguaje de Necesidades Educativas Especiales (NEE). El concepto de NEE ha provocado cambios significativos en la forma de concebir la educación, adecuándose a las diversas necesidades educativas y características de los diferentes tipos de estudiantes, de forma tal que se logre la formación integral de cada uno de ellos.

Este concepto aparece por primera vez en 1978 en el informe de la Comisión Warnock, al referirse a los alumnos que necesitan prestaciones educativas especiales durante un período o a lo largo de toda la vida escolar. Estas prestaciones son: medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos específicos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas, currículum especial o modificado y atención particular a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación (Cama, 2017).

En este mismo informe se explicita que estas prestaciones no solo son para las personas discapacitadas, sino también para aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, por diferentes motivos como pueden ser: discalculia, dislexia, sociales, emocionales, etc. (Roldán, 2017).

Sobre este asunto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) se pronuncia por la educación como derecho fundamental de todos los seres humanos durante toda su vida, sin discriminación de ningún tipo. En base a esta premisa se conciben la atención a las personas con NEE, surgiendo así la llamada Educación Inclusiva.

Esta forma de concebir la educación para todos necesita de la voluntad política del gobierno y de las autoridades escolares, de estrategias educativas y sobre todo de un personal docente con competencias suficientes para la impartición del contenido adaptado a las necesidades de aprendizaje de los discentes (Dabdub Moreira & Pineda Cordero, 2015; Dakroub et al., 2020); lo que constituye un desafío a la formación docente, en particular de profesores de Lenguas Extranjeras, por las particularidades de la enseñanza y aprendizaje de los idiomas que requieren de la implementación de una gran cantidad de estrategias para desarrollar habilidades de comprensión auditiva y lectora así como de la expresión oral y escrita (Kressel, 2010); donde, el conocimiento de los diferentes tipos de NEE es un elemento imprescindible.

Es importante que como parte de la formación integral del profesor de Lenguas Extranjeras se desarrollen competencias que le permitan encontrar soluciones a las problemáticas educativas de los estudiantes con NEE ya sea por factores internos del proceso educativo (método pedagógico, ausencia de un programa de inclusión, adaptación curricular, entre otros) o externos (problemas familiares, sociales, entre otros) que provocan las dificultades del aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Contexto en el cual se desarrolla un proyecto sobre la inclusión de las personas con NEE permanentes en las instituciones educativas regulares, del que se deriva el presente trabajo, que tiene como objetivo analizar las características de algunos tipos de NEE y la evaluación diferenciada para los alumnos con estas condiciones (Ley & Espinoza, 2021), partiendo de los conocimientos y consideraciones que emanan de la bibliografía especializada sobre la Educación Inclusiva.

El desarrollo de este artículo cuenta con cuatro acápites, el primero se dedica a la noción de Educación Inclusiva, seguido del análisis de las dificultades de aprendizaje, en un tercer momento se aborda la clasificación de las NEE comunes y la evaluación educativa que se

ajusta a cada tipo; por último, se ofrecen recomendaciones generales para el desarrollo del proceso educativo y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con NEE.

METODOLOGÍA

Como ya se señaló este trabajo es parte de los resultados de una investigación sobre la inclusión de las personas con NEE permanentes en las instituciones educativas regulares. Este artículo responde a un estudio descriptivo con enfoque cualitativo; se fundamenta en los métodos hermenéutico y analítico-sintético; así como en la técnica de análisis de contenido. La hermenéutica junto con el análisis de contenido permitió el examen, interpretación y cotejo de los textos contenidos en diversos libros, artículos científicos y documentos, recuperados de bases de datos y repositorios especializados en la temática objeto de estudio.

Estos textos, mediante el método analítico-sintético, fueron descompuestos en parte para extraer la esencia sobre: Educación Inclusiva, NEE y su evaluación; para luego ser resumidos (Rodríguez Jiménez & Pérez Jacinto, 2017), previa su selección atendiendo al rigor científico y/o actualidad. Con los resúmenes así elaborados se confeccionó una base referencial que sirvió de fuente para la fundamentación teórica y la determinación de las conclusiones.

DESARROLLO

En Ecuador el tema de la inclusión es tratado desde diversas perspectivas, a saber: social, laboral y educativa. En particular es de interés la Educación Inclusiva como factor clave en la aspiración de alcanzar el Buen Vivir, en el contexto de una sociedad incluyente que garantice los derechos humanos para todos sus ciudadanos.

1. Educación inclusiva

Los avances teóricos y prácticos en el tema de la educación especial desarrollados tanto a nivel mundial como nacional, sumado a las nuevas demandas de la población con discapacidad muestran la urgente necesidad de crear nuevas condiciones tanto en este tipo de educación como en la educación regular para dar una respuesta educativa de calidad que favorezca el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes con NEE.

Sobre el tema se han pronunciado organismos e instituciones internacionales. Así encontramos que, en la Conferencia General de la UNESCO (1960) se adoptó la Convención sobre la lucha contra la Discriminación en la Educación, que prohíbe anular o menoscabar la igualdad de trato en el campo de la educación y en particular excluir a una persona o a un grupo del acceso a diversos grados y tipos de educación; limitando a un nivel inferior de educación a una persona o grupo y establecer o mantener sistemas educativos separados para personas o grupos.

De igual forma, la Convención sobre los Derechos del Niño garantiza el derecho de todo niño(a) a recibir educación sin discriminación de ningún tipo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1989). Por otro lado, en el marco de la Educación para Todos (EPT), tanto en la Declaración de Jomtien en 1990 como después en la de Dakar en el 2000 se reiteró que la educación es un derecho de todos, sin excepción.

Sin embargo, a pesar de varias jurisdicciones internacionales que prohíben la discriminación en general, y la discriminación en la educación en particular, las personas con discapacidad continúan siendo uno de los grupos más discriminados en la actualidad. Históricamente, las personas con pluridiscapacidad estaban restringidas al hogar o a instituciones segregadas, en

violación del derecho inalienable a tener educación pública obligatoria y gratuita en instituciones regulares.

De acuerdo a Adamds y Cessna (1993), la educación inclusiva es un proceso que debe verse como una tarea interminable por encontrar mejores formas de responder a la diversidad de los educandos. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. La inclusión se ocupa de la tarea de identificar y eliminar las barreras; esto implica recopilar, organizar y evaluar información de una variedad de fuentes para planificar mejoras en las políticas y prácticas educativas (Tohara, 2021).

Es importante señalar que, la educación inclusiva no es la adaptación e integración de los estudiantes al sistema educativo; es la transformación del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos en las instituciones educativas regulares. Esto significa que todos los niños(as), adolescentes y jóvenes aprendan juntos en salones de clases comunes, independientemente de sus condiciones personales, origen étnico, cultura, estatus social y económico o discapacidad (Cabo, 2017).

La Educación Inclusiva es un modelo pedagógico donde participan autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia, con un sentido de comunidad entre todos los participantes, con y sin discapacidad o pertenecientes a una cultura, raza o religión diferente. Se pretende la reconstrucción funcional y organizativa de la escuela inclusiva, adaptando la instrucción para brindar apoyo a todos los estudiantes. En este modelo de escuela, los docentes ordinarios y de apoyo, así como especialistas trabajan en forma coordinada dentro del contexto natural del aula, fomentando el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, no de exclusión. Este modelo pedagógico procura la creación de espacios de aprendizaje y ambientes de convivencia armónica e inclusiva de todos los alumnos sin ningún tipo de discriminación (Espinoza Freire, 2018).

La inclusión de estudiantes con NEE en las escuelas regulares confiere importantes beneficios psicológicos, atendiendo las necesidades intelectuales, sociales y emocionales a través de la interacción regular y natural con un grupo diverso de estudiantes (Kemp et al., 2017). Además, una de las mejores formas de combatir los estereotipos y promover el conocimiento de las capacidades de las personas con discapacidad es garantizar su acceso, desde la más temprana edad, a todos los niveles del sistema educativo.

Por otro lado, el paradigma de la educación especial conduce a la formulación de dos sistemas educativos separados, uno para personas con discapacidad conocido en escuelas especiales y el otro en las escuelas regulares. Este paradigma se basa en la creencia de que las personas con discapacidad no pueden ser educadas y constituyen una carga para el sistema escolar regular. Por otra parte, en las escuelas ordinarias suele haber reticencias a la hora de incluir a alumnos con NEE y acaban por expulsar a los alumnos a los que les cuesta educar.

Según Crosso (2009), el derecho a la educación debe contemplar la igualdad de oportunidades para todos los niveles educativos: primaria, secundaria y universidad. Se observa que la educación en las escuelas regulares requiere la provisión de servicios de acceso y apoyo apropiados diseñados para atender las necesidades de las personas con condiciones de NEE.

Cuando un niño recibe una atención temprana, la escuela puede aportar diferentes elementos según sea necesario, una política claramente establecida para proporcionar materiales de calidad, recursos tecnológicos que ayudan a administrar el trabajo de clase y brindar capacitación constante a los maestros (Alper & Raharinirina, 2006).

El Ministerio de Educación del Ecuador (2016), a través del Plan Nacional Buen Vivir, como herramienta de gestión estratégica, implementa un conjunto de acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras orientadas a la modernización del sistema educativo.

Su propósito es mejorar la calidad de la educación y lograr una mayor equidad, asegurando el acceso de todas las personas al sistema educativo y la permanencia en él. El apoyo del Plan Nacional Buen Vivir a la implementación y gestión educativa es importante, ya que puede contribuir a la identificación de nodos críticos y brindar propuestas de acciones viables para fortalecer el logro de los objetivos educativos.

2. Dificultades de aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje se refieren a un grupo heterogéneo de importantes trastornos para adquirir y utilizar la capacidad de comprender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas (Ceruzzi, 2011). Estos trastornos son intrínsecos al individuo, y presumiblemente debidos a disfunciones del sistema nervioso, y pueden continuar durante todo el proceso vital. También, pueden surgir otros problemas en las conductas de autorregulación e interacción social, pero estos hechos no constituyen por sí mismos una dificultad de aprendizaje (Bonuck & Hill, 2020). Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantes con otras condiciones incapacitantes tales como déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales severos o con influencias extrínsecas como las diferencias culturales e instrucción insuficiente o inapropiada, que no son el resultado de esas condiciones (Comité Nacional Conjunto sobre Problemas de Aprendizaje [NJCLD], 1988).

En el I Congreso Nacional de Prevención de las Dificultades de Aprendizaje (1993) se analizó la conceptualización de las dificultades de aprendizaje como un trastorno del desarrollo, y se sugirió repensar esta conceptualización hacia la consideración de esta categoría como una deficiencia permanente, a partir de la idea de la persistencia de alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de la vida y la presencia de una huella neurobiológica.

Existe consenso en que el perfil de los adultos es similar al de los niños(as) con dificultades de aprendizaje, ya que los síntomas persisten en el tiempo (Spreen, 1982), aunque sus manifestaciones difieren según la etapa de desarrollo, y las necesidades también varían según la edad. En cualquier caso, lo que hay que tener en cuenta es que, el tratamiento debe estructurarse teniendo en consideración las características particulares de la persona que tiene dificultades de aprendizaje. Por supuesto, el trabajo debe ser dirigido y supervisado por un especialista (Kemp et al., 2017).

No solo será importante el tipo de ejercicio elegido, sino también, la valoración de la actitud de la persona con dificultades en su planteamiento de la tarea propuesta (Madrid, 2005). En este sentido es fundamental el papel del educador y especialista ya que son ellos los que observan, dirigen y modelan esa actitud (Adamds & Cessna, 1993; Bloom et al., 2020). Por tanto, se crea una relación y un vínculo entre el alumno y el educador o especialista que, como en cualquier tipo de terapia, juega un papel determinante en el proceso de recuperación del alumno. Las dificultades de aprendizaje no siempre son detectadas, únicas o genéticas, sino múltiples y ambientales (Romero & Cerván, 2006).

Entre los principales factores que se deben tener en cuenta para detectar cualquier discapacidad y trastorno del aprendizaje se encuentran los que se resumen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Factores para detectar discapacidades y trastornos del aprendizaje, según la edad del escolar

Edad	Factores
Preescolar	Pronunciar palabras Encontrar la palabra correcta Rimar Aprender el alfabeto, números, colores, formas, días de la semana Seguir instrucciones o aprender rutinas Controlar crayones, lápices y tijeras, o para colorear dentro de las líneas Manipulación de botones, cremalleras, broches Aprender a atarse los zapatos
5 a 9 años	Aprender la conexión entre letras y sonidos Combinar sonidos para formar palabras Confundir palabras básicas al leer Lento para aprender nuevas habilidades Constantemente escribe mal las palabras y comete errores frecuentes Aprender conceptos matemáticos básicos Decir la hora y recordar secuencias
10 a 13 años	Comprensión de lectura o las habilidades matemáticas Preguntas abiertas de los exámenes y los problemas de enunciado verbal No le gusta leer y escribir; evita leer en voz alta Mala letra Habilidades organizativas deficientes (dormitorio, tarea, escritorio desordenado y desorganizado) Seguir las discusiones en el aula y expresar pensamientos en voz alta Deletrea la misma palabra de manera diferente en un solo documento

Fuente: Kemp et al. (2017)

3. Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales y pautas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos

Siguiendo a Ceruzzi (2011), entre las NEE más comunes que presentan los escolares se encuentran:

- dislexia,
- disgrafía,
- discalculia,
- discapacidad auditiva,
- discapacidad visual
- discapacidades motoras
- desorden del espectro autista,
- trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), y
- afasia/disfasia, discapacidad del habla o del lenguaje,

Dislexia

Se define como la dificultad para leer. Cuando los niños están aprendiendo a leer y escribir, es común confundir la letra b con la d, el número 6 con el 9 y confundir otro tipo de palabras. No se debe a un problema de visión; el cerebro está invirtiendo o cambiando la secuencia de información que recibe de los ojos. La mayoría de los niños superan este problema antes de los siete años. Sin embargo, cuando esta dificultad no se detecta a tiempo el niño tendrá serios problemas en la edad adulta (Browder et al., 2008).

Evaluación diferenciada para alumnos con dislexia

Para la evaluación de los alumnos disléxicos se sugiere tener en cuenta:

- Recursos tecnológicos que puedan ayudar al docente en el momento de la evaluación, por ejemplo, los juegos de lenguaje pueden hacer que el estudiante se sienta más seguro y pueden mejorar problemas para comprender palabras confusas, así como la discriminación visual de símbolos y grafemas.
- El uso de imágenes.
- La paciencia, el maestro debe brindar más tiempo y ayudar a la velocidad y fluidez de lectura.
- Asegurarse que todas las instrucciones se hayan entendido claramente.

Disgrafía

Problemas en la escritura, como consecuencia de la dislexia, mala coordinación motora o problemas en la comprensión del espacio (Kemp et al., 2017). La forma de manifestarse depende de la causa. Un informe escrito por un escolar con disgrafía por dislexia tendrá muchas palabras ilegibles o mal escritas.

Por otro lado, la torpeza motriz o una deficiencia en la percepción visual y espacial solo afecta a la letra, no a la ortografía. Es difícil para el estudiante organizar pensamientos en papel. Hay diferentes tipos de disgrafía: específica y sintomática o secundaria.

Evaluación diferenciada para estudiantes con disgrafía

- Se deben proponer ejercicios de coordinación, orientación y caligrafía.
- El docente debe verificar la pulcritud y consistencia de la escritura, la copia precisa de letras, palabras y la coherencia.

Discalculia

Es la dificultad en el aprendizaje específico de la matemática. No permite comprender y aplicar los conocimientos y habilidades de esta ciencia, lo que incide significativamente en el rendimiento académico (Pérez et al. 2016).

Es considerada un "trastorno estructural de las capacidades matemáticas que tiene su origen en un trastorno genético o congénito de aquellas partes del cerebro que son sustrato anatomofisiológico de la maduración de las capacidades matemáticas adecuadas a la edad, sin trastornos de las funciones mentales generales" (Kosc, 1974, p 56). De igual forma, Ramírez (2020) considera que, la discalculia es la dificultad o trastorno de trabajar con números, operaciones y conceptos matemáticos.

Evaluación diferenciada para estudiantes con discalculia

Para realizar las evaluaciones a estos alumnos Trujillo (2011), Arcentales (2018) y Martínez (2019) proponen:

- Ejercicios para el reconocimiento de las definiciones de los conceptos matemáticos.
- Resolver mentalmente ejercicios aritméticos.
- Contar números usando decenas.
- Resolver operaciones aritméticas de suma y resta sin utilizar materiales de apoyo (ábacos, dedos, cuentas, etc.).
- Realizar cálculos mentalmente con números naturales.

- Leer y escribir correctamente números naturales de hasta cinco cifras.
- Realizar la decodificación y comprensión en el proceso lector.

La discapacidad auditiva

Las discapacidades en la memoria y el procesamiento auditivo incluyen la dificultad para comprender y recordar palabras o sonidos (Xie et al., 2014). Es posible que un niño o adolescente escuche normalmente y no recuerde las partes importantes porque su memoria no las está almacenando o descifrando correctamente, o puede escuchar una oración, pero no puede procesarla, especialmente si se usan palabras complejas mucho tiempo o demasiado rápido, o si hay ruido de fondo. En el caso de los alumnos con trastornos del procesamiento auditivo central (CAPD), el zumbido de un ventilador o los sonidos típicos de una clase pueden interferir en el aprendizaje.

En lo concerniente a la educación para sordos, el proceso de evaluación se debe basar en un enfoque constructivista, cualitativo y descriptivo, sustentado en competencias e indicadores propios a cada nivel educativo.

Evaluación diferenciada para alumnos con discapacidad auditiva

Según García Lorenzo y Díaz Rodríguez (2021, p.9):

El proceso de evaluación en los estudiantes sordos está basado en la comprobación y puesta en práctica de sus habilidades, capacidades y actitudes. Dicha evaluación examina experiencias y progresos en el aprendizaje previo, teniendo en cuenta la manera en la que el alumnado con discapacidad auditiva se ha desenvuelto en diferentes tipos de situaciones. Al conocer su historia podemos llegar a ofrecer un desarrollo más próximo al individuo, siempre basado en potenciar las competencias básicas y su aprendizaje.

Razón por la cual los escolares con esta condición deben ser evaluados de manera diferenciada. Para evaluar a los estudiantes con discapacidad auditiva el maestro preferentemente debe hacerlo a través del propio lenguaje que utiliza el alumno, el lenguaje de señas (Morales, 2001).

Criterio compartido por Morales García y Yépez Rodríguez (2010), quienes, además, entre otros elementos, consideran:

Tomar en cuenta el proceso de evaluación que deberá aplicarse al alumno sordo en un contexto intercultural. Dicho tópico supone marcos de referencia distintos de los oyentes, en particular lo referente al proceso de escritura, como segunda lengua. Es necesario establecer una estrecha relación entre la cultura oyente y la sorda, asignándole el justo valor a cada una al reconocer y aceptar las identidades particulares.

Para llevar a cabo la evaluación de los alumnos con discapacidades auditivas se deben tomar algunas de las siguientes medidas (López Vicente & Guillén Gosálbez, 2008, pp. 8-9):

- Establecer criterios de evaluación individualizados para los alumnos con deficiencia auditiva que incluyan objetivos y contenidos específicos para estos alumnos (rehabilitación del lenguaje oral, sistemas de comunicación).
- Establecer criterios de promoción en función de las adaptaciones curriculares individualizadas.

- Facilitarle al alumno el apoyo específico y visual necesario para poder realizar las actividades de evaluación.
- Determinar sistemas de evaluación adecuados para las capacidades de estos alumnos (evaluación a través de lengua de signos, evaluaciones objetivas o de respuesta corta en áreas diferentes de la lengua castellana y extranjera en las que se minimice la influencia de la capacidad de comprensión y expresión escrita en los resultados).
- Determinar las responsabilidades en el proceso de evaluación por parte del equipo de apoyo.

Discapacidad visual

Las personas con discapacidad visual son las ciegas o las que tienen una ligera percepción de la luz (pueden distinguir entre la luz y la oscuridad, pero no la forma de los objetos) (Xie et al., 2014).

Algunas de estas personas con discapacidad visual con la mejor corrección posible podrían ver o distinguir, aunque con mucha dificultad, algunos objetos a muy corta distancia. En la mejor de las condiciones, algunas de ellas pueden leer la letra impresa cuando es de suficiente tamaño y claridad, pero generalmente, más lentamente, con un esfuerzo considerable y utilizando ayuda especializada.

En otras circunstancias, es la capacidad de identificar objetos de frente (pérdida de visión central) o, por el contrario, de detectarlos cuando están a un lado, por encima o por debajo de los ojos (pérdida de visión periférica).

Evaluación diferenciada para alumnos con discapacidad visual

La evaluación de las personas ciegas puede realizarse de forma oral. Asimismo, se recomienda al docente sentar a los alumnos con discapacidad visual en parte delantera del salón de clases y permitir que el alumno grabe las lecciones, con el fin de facilitar su aprendizaje (Ahmet, 2021).

También, es aconsejable a la hora de aplicar las evaluaciones escritas a los débiles visuales ampliar las letras de las preguntas para que puedan ser leídas o copiadas de la pizarra. También, se debe permitir el uso de lupas, lámparas, láminas con filas anchas, así podrán tener una mejor visión para trabajar.

Discapacidades motoras

Estas discapacidades representan lesiones de origen cerebral: parálisis cerebral, traumatismo craneoencefálico, accidente cerebrovascular, etc., también pueden ser lesiones de origen raquídeo, incluyendo espina bífida, traumatismo medular, lesiones degenerativas, tumores, o trastornos neuromusculares, entre ellos, musculares distrofias, neuromiopatías y lesiones del sistema osteoarticular: agenesia imperfecta, osteogénesis imperfecta, artrogriposis, acondroplasia, etc. (Kemp et al., 2017).

Evaluación diferenciada para alumnos con discapacidad motriz.

Para evaluar a las personas con discapacidad motriz se recomienda entre otros aspectos:

- Permitir el uso de la computadora en las evaluaciones escritas. Si la letra es ilegible debido al problema motor, permita que el estudiante presente los trabajos en la computadora.
- Proporcionar cuestionarios para una mejor práctica del idioma.

- Realizar sólo una evaluación por día.
- Si el estudiante tiene dificultad en las habilidades motoras finas, reduzca la cantidad de actividades escritas y proporcione tiempo adicional.
- Combinar evaluaciones orales y escritas.

Autismo

El autismo es un trastorno con una variedad de síntomas que van de leves a severos. Las etiquetas, como autismo clásico, síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo, que no se especifican de otra manera, son confusas porque los jóvenes con estas condiciones tienen muchas características en común, como habilidades sociales deficientes, hipersensibilidad a imágenes y sonidos, dificultades para adaptarse a intercambio y otros intereses idiosincrásicos (distintivos) (American Psychiatric Association, 2013).

Evaluación diferenciada para alumnos con autismo

- Se debe adaptar el tiempo para realizar las actividades evaluativas.
- Es fundamental preparar previamente el tipo de formato que se utilizará para la evaluación.
- Se debe dar un ejemplo del tema a evaluar.
- En cuanto a las formas de evaluación, pida respuestas no verbales como: señalar, bloquear o construir.
- Cada actividad debe tener un único objetivo, pocos estímulos o instrucciones de tareas excepto para los alumnos que ya dominan este nivel de dificultad.
- En las evaluaciones pedir respuestas específicas.
- No se deben utilizar preguntas abiertas.
- Si el estudiante no completa la evaluación, déjele que la resuelva al día siguiente.
- Utilice ilustraciones para una mejor comprensión.
- Coloque al estudiante lejos de elementos distractores.

Desorden de déficit de atención

Según Romero Pérez y Lavigne Cerván (2005), el trastorno de déficit de atención (TDAH):

Se trata de una dificultad que se debe a factores personales de carácter grave que frecuentemente se combinan con respuestas inadecuadas del entorno (provocadas por las características de los problemas que se presenta y la incomprensión e incapacidad de quienes rodean a la persona que padece el síndrome), cuando esto ocurre la gravedad del trastorno se incrementa severamente. Las áreas personales afectadas son varias e importantes, no obstante, con el adecuado tratamiento médico-farmacológico y psicoeducativo la cronicidad del problema disminuye significativamente (p. 91).

La Academia Americana de Pediatría ha elaborado recomendaciones sobre pautas para el diagnóstico y tratamiento del Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) (Arnold, 2001; Van der Meere, 2005). Las pautas, desarrolladas por un panel de expertos médicos en salud mental y educación, están dirigidas a los médicos de atención primaria y también a los padres para ayudarlos a comprender mejor cómo reconocer y tratar el TDAH,

el trastorno neuroconductual más común en la infancia (American Psychiatric Association, 2013).

Evaluación diferenciada para alumnos con déficit de atención.

Entre las pautas que la American Psychiatric Association (2013) propone para la evaluación de los alumnos con TDAH:

- Permitir que el estudiante resuelva las evaluaciones permanentes de vez en cuando o cuando sea necesario.
- Darle tiempo adicional para completar sus evaluaciones.
- Mantenerlo alejado de las distracciones.
- Proporcionar breves descansos entre las actividades.
- Implementar estrategias para captar su atención.
- Evite llamar su atención mientras está trabajando en una actividad.

Afasia/Disfasia

Se conoce como trastornos específicos del lenguaje (expresivo, mixto, semántico-pragmático) y trastornos del habla: disglosia, disartria, disforia (Loreman et al., 2014). Entre las pautas recomendadas para la enseñanza de los escolares con afasia/disfasia la American Psychiatric Association (2013) propone:

- El maestro debe vocalizar bien cuando habla con el niño.
- El profesor debe utilizar un vocabulario sencillo.
- El maestro debe repetir las palabras que el niño pronuncia mal de manera correcta y clara.
- Brinde la oportunidad de reforzar el idioma de acuerdo a su nivel de comprensión no deben ser presionados.

La evaluación de estos alumnos debe ser diferenciada; además hay que darles tiempo extra para terminar sus evaluaciones.

4. Recomendaciones generales para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con NEE.

Entre las pautas recomendadas por American Psychiatric Association (2013) para la atención educativa de los escolares con NEE se tienen:

- Escriba un solo tema y no varios en la pizarra.
- Adaptar las situaciones de aprendizaje según las necesidades específicas de los alumnos, especialmente en la enseñanza del inglés.
- Antes de comenzar cualquier actividad, el docente debe verificar que el estudiante domine el vocabulario que se le presenta, para que pueda seguir las instrucciones.
- Respetar su ritmo y estilo de aprendizaje para que el estudiante tenga la oportunidad de desarrollar su aprendizaje por sus propios medios.
- Aplicar el trabajo cooperativo con el fin de beneficiarse de las experiencias de otros compañeros y fortalecer su seguridad.

Además, la American Psychiatric Association (2013) propone para la evaluación del aprendizaje las siguientes pautas:

- Determinar los temas a considerar para el examen y brindar al estudiante el tiempo suficiente para su preparación.
- El profesor debe asegurarse de que el alumno comprenda las instrucciones antes de aplicar una evaluación o desarrollar una actividad en clase.
- Facilitar los recursos que el alumno necesita para desarrollar sus exámenes.
- Anime al estudiante a revisar el examen antes de enviarlo para asegurarse de que haya completado todas las preguntas.
- Evita más de un orden en los ítems de los exámenes.
- Además de explicar todas las instrucciones es necesario escribirlas en la pizarra.
- Formular preguntas de revisión y control del tema en estudio con frecuencia.
- Divida el tema de estudio en evaluaciones cortas.
- Asigne actividades adicionales para que el estudiante pueda ganar puntos adicionales.
- Permita que el alumno use la fuente con la que se sienta más seguro.
- Proporcionar tiempo adicional para las evaluaciones, si determina una hora para los estudiantes regulares, debe dar media hora más para los estudiantes con alguna discapacidad.
- Hay alumnos que presentan serias dificultades para contestar de forma escrita, por lo que es posible recurrir a la evaluación oral.

CONCLUSIONES

A través del análisis e interpretación de la literatura consultada se llegó a las siguientes conclusiones:

- La Educación Inclusiva es la transformación del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos en las instituciones educativas regulares. Esto significa que todos los niños(as), adolescentes y jóvenes aprenden juntos en salones de clases comunes, independiente de sus condiciones personales, origen étnico, cultura, estatus social y económico o discapacidad.
- Cada uno de los trastornos del aprendizaje (dislexia, disgrafía, discalculia, discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidades motoras, desorden del espectro autista, trastorno por déficit de atención/hiperactividad o discapacidad del habla o del lenguaje) requiere de pautas específicas para la evaluación de los escolares (Espinoza, 2022). La evaluación debe adaptarse a las particularidades de cada alumno.

LIMITACIONES Y ESTUDIOS FUTUROS

Las limitaciones presentadas son propias de los estudios descriptivos. Los autores se proponen en una próxima investigación estudiar el impacto de las evaluaciones diferenciadas a los estudiantes con NEE.

RECONOCIMIENTO

Los autores reconocen la ayuda brindada por los colegas de la Universidad Técnica de Machala para la realización de este trabajo.

CONTRIBUCIÓN DE LOS COAUTORES

Autor	Responsabilidad
Johanna Pizarro Romero	Determinación del tema y objetivo del artículo. Estudio de la información. Confección de la base de datos (referencias) Redacción del artículo.
Kleber Oswaldo Sarmiento Chugcho	Búsqueda y selección de la información. Estudio y resumen de la información recaudada. Participó en la redacción del artículo. Aplicación de la norma APA.

REFERENCIAS

- Adamds, L. & Cessna, K. (1993). *Prevención del fracaso escolar*. Metáforas del aula codidacta, 37(4), 28–31. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944615>
- Ahmet, Y. (2021). Determining Practices of Classroom Teachers Who Have Mainstreaming and Special Needs Students in Their Classes. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(2), 227-240.
- American Psychiatric Association (2013). *El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM5)*, 5ª edición, <https://www.medicapanamericana.com/es/libro/dsm-5-manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales-incluye-version-digital>
- Arcentales, F. G. (2018). *Estrategias metodológicas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de 7mo de básica con problemas de discalculia, de la Unidad Educativa San José de Calasanz, en el año lectivo 2016-2017*. [Tesis de Grado, Universidad Politécnica de Cuenca]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/16030>.
- Arnold, L. E. (2001). Tratamientos alternativos para adultos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). En: *Trastorno por Déficit de Atención en Adultos*, Vol. 931, [pp. 310–341]. Nueva York: Ciencias Acad de Nueva York..
- Alper, S. & Raharinirina, S. (2006). Tecnología de asistencia para personas con discapacidades: una revisión y síntesis de la literatura. *Revista de tecnología de educación especial*, 21(2), 47–64. <https://doi.org/10.1177/016264340602100204>
- Bloom, A., Critten, S., Johnson, H., & Wood, C. (2020). Evaluating a method for eliciting children's voice about educational support with children with speech, language and communication needs. *British Journal of Special Education*, 47(2), 170-207.
- Browder, D. M. , Mims, P. J., Spooner, F., Ahlgrim Delzell, L. & Lee, A. (2008). Enseñar a estudiantes de primaria con discapacidades múltiples a participar en historias compartidas. *Investigación y práctica para personas con discapacidades graves*, 33(1), 3–12. <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.1-2.3>.

- Bonuck, K., & Hill, L. A. (2020). Special education disparities are social determinants of health: A role for medical-legal partnerships. *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*, 14(2), 251-257.
- Cabo, M. G. (2017). *Educación inclusiva: síndrome de Down, uno más en el aula de educación primaria*. [Tesis de grado, Universidad internacional de la Rioja]. URI: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4774>
- Cama, A. (2017). La sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales. Universidad de Granada, España. *RIEM. Revista Internacional de Estudios Migratorios*. Vol. 8(1), pp. 1-22.
- Ceruzzi, P. (2011). El Contexto Histórico. *El manual de investigación en tecnología digital*, SAGE, 9-25. <https://doi.org/10.4135/9781446282229.n2>
- Comité Nacional Conjunto sobre Problemas de Aprendizaje. NJCLD. (1988). Sobre las dificultades del aprendizaje <http://www.ldonline.org/about/partners/njclld>
- Crosso, C. (2009). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 79-95. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>
- Dakroub, M., Hendricks, R., & Hammonds, C. (2020). An Evaluation of Assessment Equity for Special Education Students in Texas. *Educational Research Quarterly*, 44(2), 28-46.
- Dabdub Moreira, M. & Pineda Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41-55. <http://www.redalyc.org/pdf/4767/476747239002.pdf>
- Espinoza Freire, E. (2018). La planeación interdisciplinar en la formación en educación. *Maestro y Sociedad*, 15(1), 77-91. <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/3311>
- Espinoza Freire, E. E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Conrado*, 18(85), 120-127.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- García Lorenzo, J. & Díaz Rodríguez, T. (2021). Proceso de evaluación del alumnado con Discapacidad Auditiva. [Tesis de Grado. Universidad de la Laguna]. URI: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21538>
- Giedd, J., N., Blumenthal, J., Molloy, E. & Castellanos, F., X. (2001). Imágenes cerebrales del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. En: Trastorno por Déficit de Atención en Adultos. Vol. 931, [pp. 33-49]. Nueva York: Ciencias Acad de Nueva York.
- Kemp, G., Smith, M. & Segal, J. (2017). En Guía de confianza para la salud mental, emocional y social. *Helpguide.org*. 1-12.
- Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of learning disabilities*, 7(3), 164-177.
- Kressel, K. (2010). Lecciones de un desarrollo docente universitario. *Revista de consulta educativa y psicológica en la educación superior*, 7-41. <https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1001>
- Ley Leyva, N. V., & Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.

- López Vicente, T. & Guillén Gosálbez, C. (2008). Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva. Equipo Específico de deficiencia auditiva. Sede de Murcia. CEIP Ntra. Señora de la Paz. C/ Puente Tocinos 12. 30006 Murcia
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). Conceptualización y Medición de la Educación Inclusiva. *Medición de la educación inclusiva*, 3–17. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003015>
- Madrid, D. (2005): "Técnicas de innovación docente en Didáctica de la Lengua Inglesa", en González Las, C y Madrid, D. (eds): *Estrategias de innovación docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp.91-120. <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Innovacion%20docente%20DLI.pdf>
- Martínez, M. C. (2019). *Las estrategias metodológicas y el aprendizaje significativo de la matemática en los estudiantes del Quinto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Rumiñahui*. [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato] <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/29149>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular*. http://www.colegiorohde.edu.ec/descargas/TALLERES-2016/Inclusi%20F3n%20-%20adaptaci%20F3n/NEE.%20ESTRATEGIAS%20PEDAG_GICAS.pdf
- _____. (2016). *El Buen Vivir*. <http://educacion.gob.ec/que-es-elbuen-vivir/>.
- Morales, A. (2001). Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. *Investigación y Postgrado*, 17: 83-112.
- Morales García, A. & Yépez Rodríguez, D. (2010). Notas para una evaluación pedagógica integral del escolar Sordo. *Revista de Investigación*, 34(70).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- _____. (2016). Educación Inclusiva. Santiago de Chile: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>
- Ramírez, C. D. (2020). Incidencia de la motivación en el uso de estrategias y procedimientos matemáticos en niños del IV ciclo que presentan discalculia. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo] <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47077>.
- Rodríguez Jiménez, A., y Pérez Jacinto, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 175–195. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Roldán, M. (2017). Qué son las Necesidades Educativas Especiales. *Formación y Estudio*. <https://www.formacionyestudios.com/las-necesidades-educativas-especiales.html>
- Romero, J. F., & Cerván, R. L. (2006). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa.
- Romero Pérez, J. & Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. Definición, características y tipos*. Andalucía: TECHNOGRAPHIC, S.L.

- Spreen, O. (1988). *Prognosis of learning disability. of cognitive disabilitie*. Nueva York: Plenum
- Trujillo, M. (2011). La discalculia en escolares que cursan el 4to. Grado en la enseñanza primaria. [Trabajo de Diploma. I.S.P. "Rubén Martínez Villena"]. La Habana, Cuba.
- Tohara, A. J. T. (2021). Exploring digital literacy strategies for students with special educational needs in the digital age. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(9), 3345-3358.
- Van der Meere, J. (2005). Regulación estatal y trastorno por déficit de atención con hiperactividad. En Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (págs. 413–433). Totowa, Nueva Jersey: Humana Press. <https://doi.org/10.1385/1-59259-891-9:413>
- Xie, Y. H., Potmėšil, M. & Peters, B. (2014). Niños sordos o con problemas de audición en entornos educativos inclusivos: una revisión de la literatura sobre las interacciones con los compañeros. *Revista de Estudios Sordos y Educación Sorda*, 19(4), 423–437. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu017>