



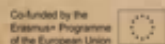
**+ EDUCACIÓN**

# INCLUSIVA

DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN



- MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS -



**+Educación Inclusiva:  
DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN**  
- MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS -

Este proyecto se centra en la prioridad horizontal del programa Erasmus+ de "Inclusión y diversidad en todos los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte" y tiene como objetivo reducir la exclusión social de los alumnos con trastornos del desarrollo en el contexto escolar.

El objetivo principal de este proyecto es compartir experiencias e ideas entre socios experimentados en el campo educativo para que podamos crear recursos digitales destinados a informar y concienciar sobre la importancia de la inclusión social para estudiantes con trastornos del desarrollo (TDAH, autismo, parálisis cerebral, síndrome de down, dislexia y otros problemas significativos) en la escuela. Estos recursos están destinados a ser utilizados por el personal de la escuela y los estudiantes de educación infantil y primaria.



[edupa.pt/projeto-incedu](http://edupa.pt/projeto-incedu)



@incedu\_inclusive\_education



IncEdu: Projeto +Educação Inclusiva

+IncEdu



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



## FICHA TÉCNICA

### Textos:

Ana Margarida Diniz,  
Fundador da [EDUPA: Educação Plena - Associação para o Desenvolvimento Pessoal](http://EDUPA: Educação Plena - Associação para o Desenvolvimento Pessoal)  
geral@edupa.pt

Helena Catarina Pacheco Leal,  
Educador Social

### Ilustración:

Beatriz Braga

### Diseño, Maquetación y Paginación:

Angela Andrade

### Revisión:

Ângelina Bedo Ribeiro,  
Licenciatura en Lenguas y Literaturas  
Modernas, variante Portugués/Francés.  
Especializado en Educación Especial. Máster  
en Psicopedagogía Clínica.

Elsa Montenegro Marques,  
Licenciada en Trabajo Social y Doctora  
en Sociología. Investigador en el área de  
Ciencias Sociales.

Flávia Belinha,  
Pediatra con funciones en el campo del  
neurodesarrollo en el Centro de Desarrollo  
Infantil del Hospital Pediátrico de Coimbra.

Susana Caires,  
Doctorado en Psicología. Profesor del  
Departamento de Psicología de la  
Educación y Educación Especial del Instituto  
de Educación de la Universidade do Minho.

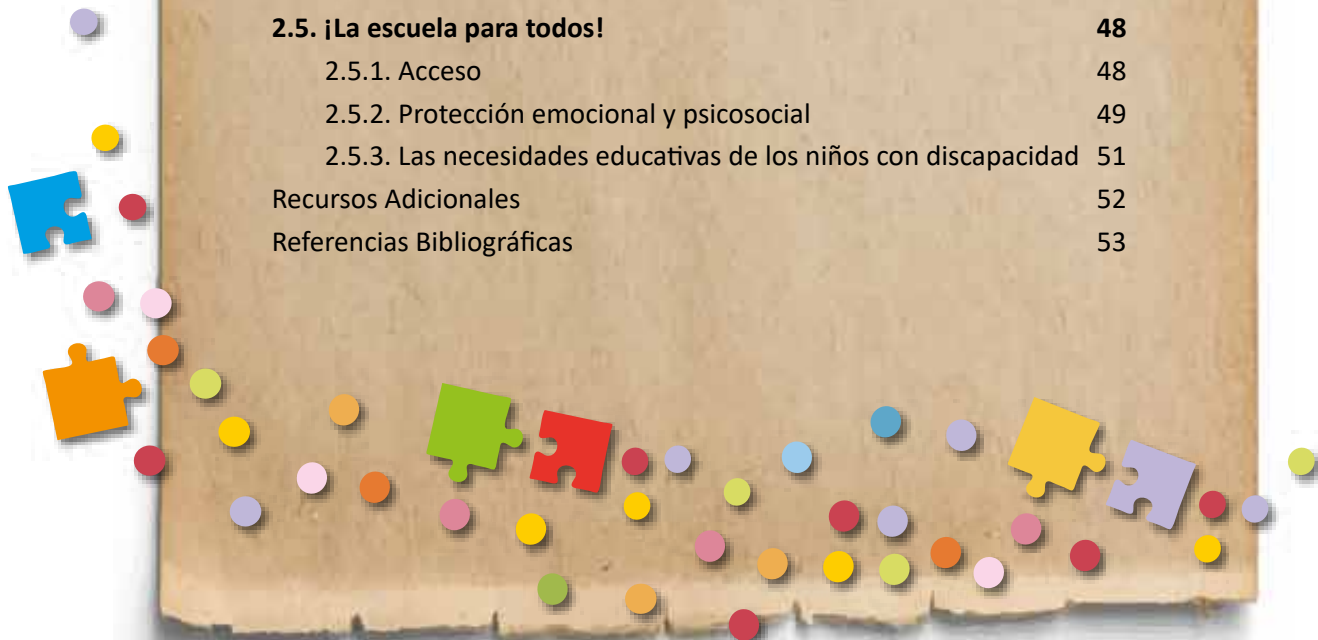


## MÓDULO 01

<b>1. EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	<b>7</b>
<b>1.1. De la Educación Especial a la Educación Inclusiva</b>	<b>10</b>
1.1.1. A Diversidade na Educação	11
1.1.2. Diversidad en la Educación	12
1.1.3. Equidad, Igualdad e Inclusión	14
<b>1.2. Un nuevo paradigma educativo</b>	<b>16</b>
<b>1.3. Directrices europeas</b>	<b>20</b>
<b>1.4. La importancia de una Educación Inclusiva</b>	<b>24</b>
1.4.1. ¿Cómo lograr la Educación Inclusiva?	25
<b>1.5. Barreras y factores facilitadores</b>	<b>26</b>
1.5.1. Educación Inclusiva: ¿imposición o cultura escolar?	31
Recursos Adicionales	32
Referencias Bibliográficas	33

## MÓDULO 02

<b>2. ¿ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES O DISCAPACIDAD(ES)?</b>	<b>34</b>
<b>2.1. ¿Qué es la discapacidad? ¿Y la incapacita?</b>	<b>36</b>
2.1.1. ¿Persona discapacitada o discapacitado?	37
<b>2.2. Formas de pensar la discapacidad</b>	<b>40</b>
<b>2.3. Relación entre diferencia y etiquetado</b>	<b>42</b>
<b>2.4. Normas pertinentes y Derechos Humanos para la Educación Inclusiva de niños con discapacidad</b>	<b>46</b>
<b>2.5. ¡La escuela para todos!</b>	<b>48</b>
2.5.1. Acceso	48
2.5.2. Protección emocional y psicosocial	49
2.5.3. Las necesidades educativas de los niños con discapacidad	51
Recursos Adicionales	52
Referencias Bibliográficas	53

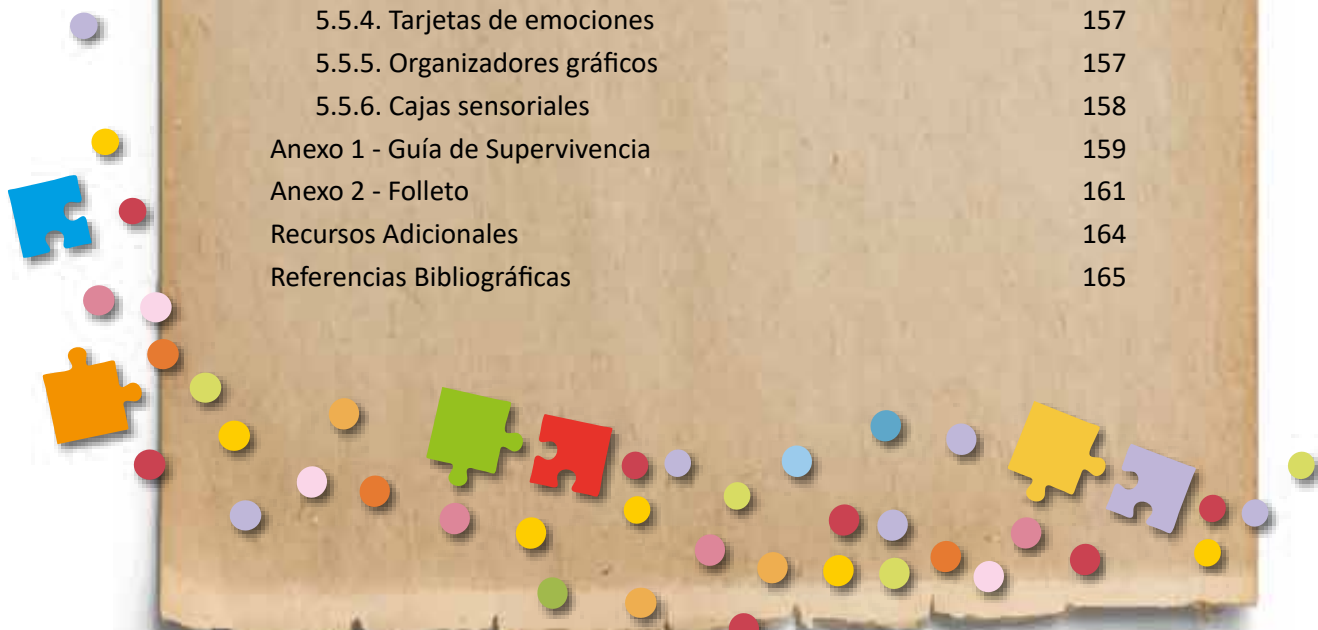


<b>3. LA ESCUELA INCLUSIVA</b>	<b>54</b>
<b>3.1. Dimensiones para una Escuela Inclusiva</b>	<b>58</b>
3.1.1. Construyendo un sentido de comunidad	58
3.1.2. Establecer valores inclusivos	60
3.1.3. Desarrollando la escuela para todos	63
3.1.4. Organizar el apoyo a la diversidad	65
3.1.5. Organizar el aprendizaje	66
3.1.6. Movilizar recursos	68
<b>3.2. Recursos para un Ecosistema Inclusivo</b>	<b>70</b>
3.2.1. Enfoque multinivel	70
3.2.2. Diseño universal para el aprendizaje	71
3.2.3. Centro de apoyo al aprendizaje	75
3.2.4. Estructuras de apoyo sistémico	75
3.2.5. Comunidades de aprendizaje	76
<b>3.3. La alianza estratégica: Escuela – Comunidad – Familias</b>	<b>78</b>
Anexo 1 - Declaración de Compromiso y Valores Inclusivos	82
Anexo 2 - Resultado de los Focus Group	83
Recursos Adicionales	86
Referencias Bibliográficas	87

<b>4. DOCENTES, ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA INCLUSIVOS</b>	<b>88</b>
<b>4.1. ¿Qué es un docente inclusivo?</b>	<b>91</b>
<b>4.2. ¿Qué es un entorno de aprendizaje inclusivo?</b>	<b>97</b>
<b>4.3. El proceso de enseñanza-aprendizaje en un ecosistema inclusivo</b>	<b>102</b>
4.3.1. ¿La diferenciación es inclusiva?	102
4.3.2. Pedagogía inclusiva	105
4.3.3. Cómo hacer que el currículo sea accesible para todos	107
<b>4.4. El papel de los líderes en la creación de entornos inclusivos</b>	<b>110</b>
Recursos Adicionales	116
Referencias Bibliográficas	117



<b>5. EDUCACIÓN INCLUSIVA - ALUMNOS CON ESPECTRO AUTISTA</b>	<b>118</b>
<b>5.1. Saber para entender Autismo</b>	<b>121</b>
<b>5.2. Ambiente Educativo</b>	<b>127</b>
5.2.1. El ambiente del aula	127
5.2.2. El entorno de juegos y comedor	131
<b>5.3. Prácticas Pedagógicas</b>	<b>132</b>
5.3.1. Limite los Estímulos Sensoriales	132
5.3.2. Uso del método de Análisis de Comportamiento Aplicado	132
5.3.3. Dar respuestas apropiadas a los estudiantes	133
5.3.4. Estrategias de comprensión Lectora	133
5.3.5. Estrategias para promover y mejorar la Escritura	134
5.3.6. Estrategias de enfoque Curricular	135
5.3.7. Estrategias para la enseñanza de las Matemáticas	136
5.3.8. Estrategias para las clases de Educación Física	137
5.3.9. Estrategias para las clases de Música	137
5.3.10. Estrategias para las clases de Arte	137
5.3.11. Estrategias para las clases de Tecnologías de la Información y la Comunicación	138
5.3.12. Prácticas en espacios comunes - patio y cafetería	141
<b>5.4. Comportamientos desafiantes y prácticas de manejo del comportamiento</b>	<b>143</b>
5.4.1. Causas del comportamiento	147
5.4.2. Enfoque centrado en la persona	149
5.4.3. Estrategias positivas para mejorar el comportamiento	150
5.4.4. Situaciones de crisis	153
<b>5.5. Recursos Educativos</b>	<b>156</b>
5.5.1. Estructura universal del pensamiento	156
5.5.2. La importancia de colorear	156
5.5.3. Juguetes Fidget	156
5.5.4. Tarjetas de emociones	157
5.5.5. Organizadores gráficos	157
5.5.6. Cajas sensoriales	158
Anexo 1 - Guía de Supervivencia	159
Anexo 2 - Folleto	161
Recursos Adicionales	164
Referencias Bibliográficas	165



<b>6. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA - ALUMNOS CON DISCAPACIDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE</b>	<b>166</b>
<b>6.1. Saber entender la PEA (Dislexia; Disgrafía; Disortografía; Discalculia)</b>	<b>169</b>
<b>6.2. La Dislexia</b>	<b>172</b>
6.2.1. Principales signos y síntomas	174
6.2.2. Una discapacidad de aprendizaje “invisible”	176
6.2.3. Verdades, mitos e impactos	179
<b>6.3. Ambiente Educativo</b>	<b>181</b>
<b>6.4. Pedagogía inclusiva en el aula</b>	<b>182</b>
<b>6.5. Prácticas Pedagógicas</b>	<b>186</b>
<b>6.6. Recursos Educativos</b>	<b>198</b>
6.6.1. Programas de reconocimiento de voz	198
6.6.2. Plumas de lectura autónomas	199
6.6.3. ClaroRead SE	200
6.6.4. Juego “Jugando con la Dislexia”	200
Anexo 1 - Guía de supervivencia	201
Anexo 2 - Folleto	206
Anexo 3 – Los 37 signos de detección de TEA: dislexia	209
Recursos Adicionales	210
Referencias Bibliográficas	211

<b>7. ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO</b>	<b>212</b>
<b>7.1. Conhecer para compreender a Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção</b>	<b>215</b>
7.1.1. O diagnóstico	216
7.1.2. Comorbidades	221
7.1.3. Mitos e verdades sobre PHDA	226
7.1.4. Estratégias de Intervenção	227
<b>7.2. Dificuldades de aprendizagem</b>	<b>231</b>
<b>7.3. Ambiente Educativo</b>	<b>232</b>
7.3.1. Práticas pedagógicas	234
<b>7.4. Recursos Educativos</b>	<b>237</b>
Anexo 1 - Guia de sobrevivência	241
Anexo 2 - Panfleto	243
Anexo 3 - Folheto	246
Recursos Adicionales	247
Referencias Bibliográficas	248

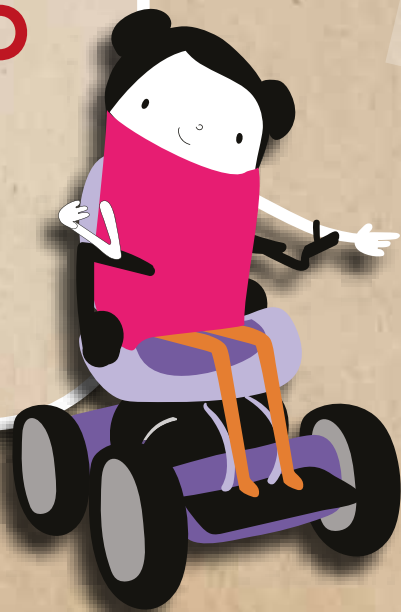
+ EDUCACIÓN INCLUSIVA:  
de la reflexión a la acción

[ MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS ]

# EDUCACIÓN [ INCLUSIVA ]

MÓDULO

01



## MÓDULO 1

<b>1. EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	<b>9</b>
<b>1.1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	<b>10</b>
1.1.1. Diversidad en la Educación	11
1.1.2. Diversidad vs Diferencia	12
1.1.3. Equidad, Igualdad e Inclusión	14
<b>1.2. UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO</b>	<b>16</b>
<b>1.3. DIRECTRICES EUROPEAS</b>	<b>20</b>
<b>1.4. LA IMPORTANCIA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	<b>24</b>
1.4.1. ¿Cómo lograr la Educación Inclusiva?	25
<b>1.5. BARRERAS Y FACTORES FACILITADORES</b>	<b>26</b>
1.5.1. Educación Inclusiva: ¿imposición o cultura escolar?	31
<b>RECURSOS ADICIONALES</b>	<b>32</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>33</b>



---

## 1. A EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación de calidad es un derecho de todos los niños. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) expresan claramente el objetivo de garantizar una educación de calidad para todos y la importancia de proporcionar el apoyo holístico necesario para desarrollar el potencial de cada niño.

La educación de calidad solo puede lograrse cuando todos y cada uno de los niños, incluidos los más marginados y excluidos, asisten a la escuela y reciben una Educación Inclusiva de calidad que les proporciona el aprendizaje necesario para la vida.

Aunque la Educación Inclusiva es un concepto amplio que incluye a todos los grupos de niños, este Manual se centrará específicamente en los niños con deficiencias físicas, intelectuales y sensoriales.



## 1.1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Durante décadas los modelos organizativos de atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales han recurrido a los Centros de Recursos que permitían a la Escuela dotarse de competencias adicionales para poder acoger a los alumnos con dificultades.

No obstante, también se crearon Unidades/Escuelas Especiales, que permitían a los alumnos, incluso con condiciones más graves de discapacidad, asistir y compartir su educación con otros alumnos de su comunidad. Los retos también eran transversales: recursos insuficientes, a veces inadecuados, falta de organización con la Escuela, todo un conjunto de circunstancias que llevaron a que estas respuestas se convirtieran cada vez más en “estructuras separadas”, estructuras de “educación especial”. En algunos países como Portugal, el profesor de Educación Especial era visto como el único responsable y conocedor de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

El uso de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) para la evaluación y planificación de la intervención de los alumnos se utilizaba (y aún se utiliza, en algunos países) para etiquetar a los alumnos y evaluar su potencial educativo.

---

### Por estos y otros hechos de la historia de la Escuela en toda Europa, es transversal la importancia de:

---

- Asumir el cambio de paradigma de la “educación especial” a la “educación inclusiva” (véase el **Módulo 2**).
  - Dejar de utilizar el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), asumiendo que la categorización puede ser útil, pero no es imprescindible para encontrar vías de intervención.
  - Crear medidas de apoyo que puedan extenderse a todos los estudiantes.
  - Crear en las escuelas estructuras o funcionalidades que sirvan de “centros de apoyo al aprendizaje”.
  - Creación y asignación de competencias a equipos multidisciplinarios.
- 

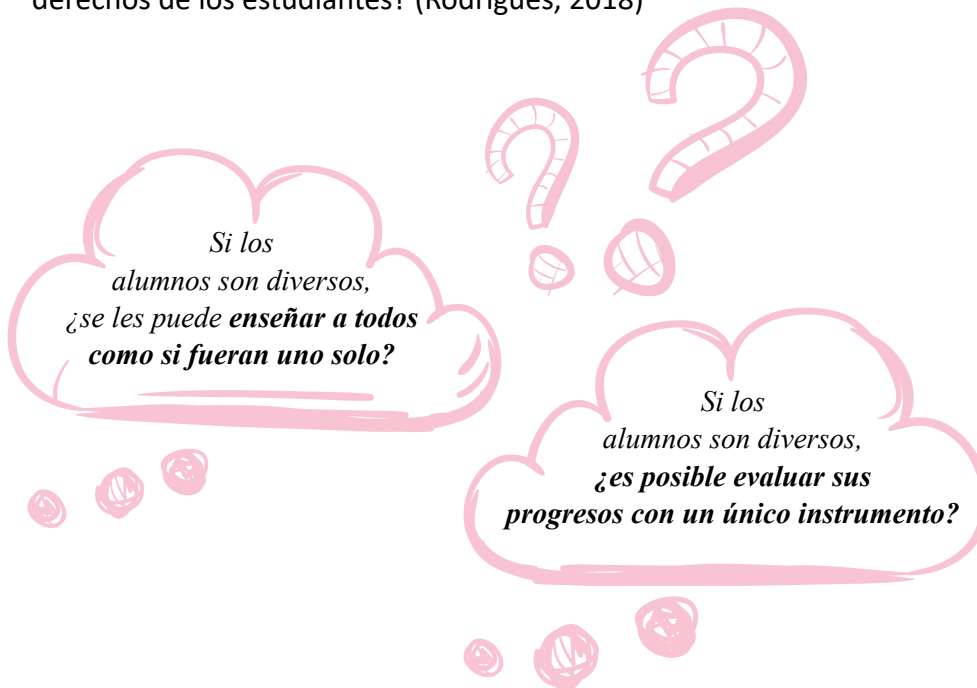
En casi todos los países europeos, el ámbito de la Educación Especial e Inclusiva ha experimentado rápidos y profundos cambios que han alterado la naturaleza de un área que, durante muchos años, estuvo asociada a una perspectiva asistencial. “Pensar en la educación de los alumnos con discapacidad, dentro de parámetros estrictamente educativos, es un hecho reciente y aún constituye en muchos aspectos una innovación”. (Nogueira & Rodrigues, 2010). La discapacidad forma parte de la diversidad humana y las personas con discapacidad constituyen un grupo heterogéneo.

### 1.1.1. DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

La creación en el siglo XIX de la escuela tal como la conocemos hoy, buscaba una ética de la igualdad. Pretendía acoger a personas diferentes y, dándoles a todos los mismos derechos, establecer un régimen social justo frente a los regímenes sociales de desigualdad brutal y ausencia de toda medida de promoción de los derechos de los más pobres y vulnerables.

La conciencia de la necesidad de hacer de la escuela una estructura que atienda a todos los alumnos, por igual, se topó con la dimensión de la diversidad.

Si la escuela se había creado para “dar a todos lo mismo”, ¿cómo podía diferenciar lo que “daba”? ¿No sería esto una violación de los derechos de los estudiantes? (Rodrigues, 2018)



Muchas preguntas que nos llaman la atención sobre el importante punto de inflexión que debe asumirse en una lógica de Educación Inclusiva, esto es, “no dejar a ningún alumno atrás”. En este sentido, es esencial “responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos aumentando la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión **en y de la educación**” (UNESCO, 2005).

*“Solo se puede valorar la diversidad si se conoce esta diversidad y no se puede tener este conocimiento sin una ética de valoración de la participación de todos en la escuela”.*

*(Rodrigues, 2018).*

### 1.1.2. DIVERSIDAD FRENTE A DIFERENCIA

Martha Minow, en su libro “Just schools: Pursuing equality in societies of difference” (Escuelas justas: en busca de la igualdad en las sociedades de la diferencia), afirma que debemos cuestionarnos cómo son las cosas y considerar la diferencia como una relación con alguien o algo distinto, y que debemos ser muy críticos cuando pensamos a quién juzgamos diferente. La diferencia en sí misma no es algo negativo, ni causa desigualdad. Las diferencias entre las personas hacen que las sociedades sean más interesantes. Sin embargo, son los significados y valores aplicados a estas diferencias los que las hacen perjudiciales. (ORE, T. citado en “Diversity and Inclusion in Education”, Inês Alves y Eliot de la Universidad de Glasgow, curso en línea de Coursera). El problema radica en la atención y la importancia que se concede a algunas de estas “diferencias”.

En una entrevista, Alan Dyson (2021), sostiene que cuando percibimos a un alumno como diferente, esto crea dilemas. La base de estos dilemas es una intención como educadores de tratar a todos los alumnos como esencialmente iguales y una intención igual y opuesta de tratarlos como diferentes. Así que al mismo tiempo queremos ser justos y tratar a todos por igual, pero también queremos tratar a cada alumno como un individuo y responder a sus necesidades. Esto crea dilemas cada día en las aulas para los educadores.

**Hay tres áreas principales en las que los educadores se enfrentan a dilemas:**



#### 1) IDENTIFICACIÓN:

¿Identificamos a los alumnos que percibimos como diferentes? ¿Los etiquetamos? ¿Decimos que tienen necesidades educativas especiales, que necesitan apoyo adicional para aprender o que son discapacitados?



#### 2) COLOCACIÓN:

¿Es mejor colocar a los alumnos que percibimos como diferentes en clases ordinarias o en clases “especiales”, o es mejor encontrar algún tipo de escuela especial o un entorno especial?



#### 3) EL PLAN DE ESTUDIOS:

¿Enseñamos a todos lo mismo? ¿Permitimos que los distintos estudiantes se especialicen y sigan sus propios intereses? ¿Tenemos un plan de estudios funcional para algunos alumnos y un plan de estudios más académico para otros? (Norwich, cit in Alves, 2017)



Todos estos son dilemas a los que se enfrentan los profesores. Es importante subrayar que los profesores pueden encontrar una solución a estos dilemas, pero no existe una solución perfecta. Es muy importante que, como educadores, comprendamos que, cuando intentamos ser inclusivos, es casi como un proceso interminable.

**En un sentido más amplio, la inclusión tiene que ver con cómo tratamos la diversidad y la diferencia, así como con la justicia social y la equidad de los grupos vulnerables dentro del sistema educativo.**

Más que desarrollar políticas, es importante que estas se traduzcan en cambios/prácticas concretas. Para ello, es crucial ver las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para un aprendizaje diverso y enriquecedor.

La diferencia debe verse como un medio para la innovación y el enriquecimiento, que beneficie a todos los alumnos, independientemente de sus especificidades. .

**En un sistema educativo integrador, es esencial que los profesores vean con buenos ojos la diversidad presente en el aula.**

La actitud hacia la diferencia se basa en la intolerancia y el abuso de poder para crear y perpetuar desigualdades. **Hacer que las escuelas sean integradoras puede contribuir a que las personas sean dolorosamente conscientes de sus actitudes y prácticas discriminatorias** (Booth, & Ainscow, 2002).

**Sin embargo, la diversidad es un concepto polifacético que se presta a múltiples interpretaciones.**

Cuando pensamos en la diversidad y la diferencia en el contexto escolar, se añaden otros factores como la cultura, la etnia, la nacionalidad, el género... como que la lengua de enseñanza sea diferente de la que hablan los alumnos, las nociones de capacidad y estilo de aprendizaje, así como la noción de Necesidades Educativas Especiales. (Alves, 2017).

Normalmente, la diversidad se presenta de forma más positiva: queremos valorar la diversidad; mientras que la diferencia tiende a utilizarse de forma más negativa. Cuando las características de los alumnos son problemáticas, se les considera diferentes de los demás.

Las políticas educativas son mediadoras de los procesos de construcción de las nociones de diversidad y diferencia, y las políticas presentes y pasadas tienen un impacto considerable en las formas de pensar y actuar de los profesores. La escuela, tal como la conocemos, fue el origen de la exclusión y la segregación. La única diferencia es que ahora la diversidad estudiantil está en todas partes en sus múltiples facetas.

**La inclusión en la educación implica pensar que el sistema cambia para responder a las diversas características de los alumnos. No son los alumnos los que deben ser invitados a un sistema preexistente, sino el sistema el que debe conocer y responder a las experiencias y necesidades de la población.**

### 1.1.3. EQUIDAD, IGUALDAD E INCLUSIÓN

#### EQUIDAD E IGUALDAD

La Estrategia de la UE sobre los Derechos de la Infancia (Comisión Europea, 2021) advierte de la importancia del papel de los niños como agentes de cambio y del derecho de los niños a aprovechar plenamente su potencial. También en este sentido, el Consejo de Derechos Humanos (2019) dice que las leyes y políticas deben incluir explícitamente una “cláusula de no rechazo”, que prohíba la denegación de admisión en las escuelas ordinarias y garantice la continuidad de la educación.

“El objetivo último de los sistemas de Educación Inclusiva es garantizar que **todos los alumnos**, independientemente de su edad, tengan oportunidades educativas significativas y de alta calidad dentro de su comunidad local, junto a sus amigos y compañeros.” (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2015 p.1).

“El acceso a cualquier forma de educación constituye una cuestión de equidad que actúa como requisito previo para todas las demás cuestiones”. (Agencia Europea, 2020).

**La responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades para quienes se encuentran en situación de exclusión no es solo de los gobiernos, que son quienes piensan y diseñan las políticas educativas, sino de todos los agentes que trabajan de forma concertada para apoyar la vida de las personas vulnerables.**

Según la Agencia Europea, los fondos propios pueden cubrir:

- ✓ Equidad en el acceso a la Escuela.
- ✓ Equidad en la distribución de oportunidades de aprendizaje y apoyo adecuado.
- ✓ Equidad en la obtención de oportunidades y posibilidades de éxito en el aprendizaje académico y social y en las oportunidades de transición.
- ✓ La equidad en el logro de la autonomía personal durante y después de la educación formal y las oportunidades de integración ofrecidas a los alumnos con necesidades educativas especiales que apoyan su inclusión en la sociedad en general (Agencia Europea, 2011, p. 56).

Para que los principios de **Igualdad y Equidad** se integren en las políticas de Educación, son necesarios los siguientes aspectos:

- ✓ Valorar la presencia, la participación y los logros de TODOS los alumnos, independientemente de sus dificultades y características personales.
- ✓ Identificar y evaluar los obstáculos a la educación, la participación y el rendimiento, prestando especial atención a los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar, marginación o exclusión.
- ✓ Desarrollar las capacidades de los profesores, así como del sistema, creando entornos de aprendizaje y apoyo, importantes para mejorar la calidad de la Educación.
- ✓ Crear sinergias entre la escuela y otras partes interesadas de la comunidad, con vistas a promover las condiciones para un aprendizaje inclusivo, así como fomentar una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad.
- ✓ Implementar el cambio, reconociendo que la inclusión y la equidad en la Educación es un proceso continuo.

Se subraya que la incorporación de los principios de equidad e inclusión en las políticas educativas requiere los esfuerzos y la participación de otros organismos, como los servicios de salud, bienestar social y protección de la infancia.

## INCLUSIÓN

El concepto de inclusión está presente, más que nunca, en el vocabulario de nuestra sociedad. Si reflexionamos, el concepto de inclusión es transversal a cualquier ámbito inherente a la vida cotidiana del sujeto. Se utiliza en asuntos relacionados con la salud, por ejemplo, hasta la educación.

*“La inclusión no puede existir para acabar con las diferencias, sino para hacer que estas diferencias (individuales, de comportamiento, culturales...) encuentren formas de unirse en lo que tienen en común y de aprender y respetarse en lo que son diferentes. La inclusión no se basa en las necesidades, sino en los derechos del sujeto”.*

*(Rodrigues, 2020, pp.222.)*

Considerando la inclusión desde una perspectiva basada en los derechos, nos centramos en el pleno desarrollo de la personalidad del sujeto, reforzando el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. No obstante, esta perspectiva orienta la educación hacia la promoción del entendimiento mutuo y la tolerancia.

“La inclusión puede entenderse no solo como un vehículo para acabar con la segregación, sino también como un compromiso para crear escuelas que respeten y valoren la diversidad, atiendan eficazmente las necesidades de todos los niños y tengan como objetivo promover los principios democráticos. La Educación Inclusiva es un conjunto de valores y creencias relacionados con la igualdad y la justicia social, para que todos los niños puedan participar en la enseñanza y el aprendizaje”. (UNICEF, 2014, pp.17)



### SER “INCLUSIVO”

♥ Significa que todo el mundo puede acceder a algo o algo. ♥

♥ Se trata de fomentar el sentido de pertenencia de las personas para que puedan participar plenamente en un determinado grupo o comunidad. ♥

**LA INCLUSIÓN NO ES  
UN CAMINO,  
UN DERECHO.**

**ES UN VALOR,  
UNA ELECCIÓN,  
UNA ACTITUD.**

*A La función de la Educación Inclusiva es, por lo tanto, llevar al sistema educativo a crear valores y modelos de intervención que lleven a toda la comunidad escolar a apropiarse de instrumentos (por ejemplo, interacción, participación, comunicación, simbólicos) que permitan a todos participar y sentir el sentido de pertenencia a diferentes comunidades en condiciones efectivas de equidad.*

*(Rodrigues, 2018)*

## 1.2. UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

Según el Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa:

*(...) La Educación Inclusiva requiere un cambio de mentalidad a nivel social, pasando de ver a ciertos niños como un problema a identificar las necesidades existentes y mejorar los propios sistemas educativos. Es crucial que la sociedad en general, los responsables de la toma de decisiones y todos los actores implicados en el ámbito de la educación comprendan plenamente la necesidad de este cambio de paradigma (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, cit in, Comissário para os Direitos Humanos do Concelho da Europa, 2017, p. 20-21).*

La transición hacia una Educación Inclusiva eficaz requiere sin duda un cambio a nivel político UNESCO (2020). Es importante subrayar que deben garantizarse los derechos de todos los alumnos, no solo en la educación, sino también dentro de la educación. Para ello, es crucial definir un marco único a nivel de Educación Inclusiva.

### UN SISTEMA EDUCATIVO MÁS INTEGRADOR REQUIERE:

- 👍 Políticas a nivel de formación del profesorado.
- 👍 Políticas sobre recursos organizativos, humanos y materiales para educar a todos los alumnos de forma competente.
- 👍 Nuevas perspectivas curriculares que dan nuevos significados a la enseñanza y el aprendizaje. Prácticas políticas centradas en la participación de todos los alumnos y en el éxito de todos ellos.

Los cambios a nivel legislativo y político son fundamentales para la promoción de la Educación Inclusiva, sin embargo, no podemos descuidar que este cambio requiere también un cambio en el lenguaje, especialmente en lo que se refiere a los alumnos con discapacidad. Debemos abandonar los términos médicos/técnicos que puedan contribuir a la exclusión de estos estudiantes.

*Sensibilizar a todas las partes interesadas sobre los beneficios de la educación inclusiva es también un paso para garantizar el compromiso y el éxito de la aplicación de la educación inclusiva.*



## EL PAPEL DE LA ESCUELA

Conseguir que el concepto de Educación Inclusiva sea más inclusiva es un reto que implica un **esfuerzo por parte de las escuelas para combatir las diferencias**, así como la superación de las barreras al aprendizaje por su parte.

Una Educación Inclusiva para Todos de calidad requiere una **organización escolar**, un plan de estudios, una aplicación de los procesos de evaluación, una pedagogía y un apoyo más inclusivos.

Sabemos que este cambio es realmente un reto para todos, pero otro reto es “respetar los derechos y satisfacer las necesidades de algunos alumnos”, como los alumnos con necesidades educativas específicas que requieren apoyo adicional (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2021).

Por lo tanto, es esencial que las escuelas y la comunidad dispongan de **mayor flexibilidad** para tener en cuenta la interseccionalidad, es decir, el vínculo entre diversos factores que pueden subyacer a la discriminación contra las personas, como: “el género, la distancia, la riqueza, la discapacidad, la etnia, el idioma, la migración, el desplazamiento, el encarcelamiento, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género, la religión y otras creencias y actitudes” (UNESCO, 2020, p. 4).

Las escuelas deben obligarse a **cambiar sus estructuras y procesos**, en lugar de centrarse en las dificultades de los alumnos.

Los profesores deben disponer de una serie de estrategias para utilizarlas con flexibilidad, de modo que los alumnos no tengan que experimentar dificultades o fracasos antes de poder acceder al apoyo. Los alumnos con necesidades de apoyo más complejas pueden necesitar recursos adicionales y la intervención de especialistas. Sin embargo, la forma más importante de apoyo puede provenir de los **recursos de que disponen todas las escuelas**, es decir, alumnos que apoyan a alumnos, profesores que apoyan a profesores, padres como socios en la educación de sus hijos y comunidades que apoyan a las escuelas y otros centros de aprendizaje (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2016 citados en Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2021).

**Las estructuras y los procesos que facilitan la cooperación** entre las escuelas, los padres y los miembros de la comunidad son esenciales para apoyar el desarrollo de escuelas integradoras y mejorar el progreso de los alumnos. Las escuelas pueden actuar como recurso para las comunidades, prestando servicios o convirtiéndose en base para otras partes interesadas. Además de la familia, la cooperación con la comunidad local ayuda a las escuelas a enriquecer las experiencias y los resultados del aprendizaje, y apoya aún más a los jóvenes en el desarrollo de las capacidades que necesitan.



## EL PAPEL DE LAS FAMILIAS

La participación de la familia en el proceso educativo es crucial. Sin embargo, como señala la UNESCO (2017), los padres pueden no tener suficiente confianza y puede costar esfuerzo desarrollar su capacidad y crear redes. Esto ocurre debido a variables como el valor que las familias dan a la escolarización, la (falta de) confianza que tienen en la institución Escuela y/o la hiperprotección que tienen con sus educandos, lo que acaba generando ruido, dificultando o retrasando el proceso de inclusión.

**La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO subraya algunos puntos clave que deben tenerse en cuenta al trabajar con las familias:**

- Las familias y las comunidades tienen derecho a participar y pueden contribuir de diversas maneras. En particular, conocen a sus hijos, a diferencia de los profesionales.
- La implicación de la familia y la comunidad es un proceso gradual basado en la confianza. Se necesitan esfuerzos excepcionales para promover la participación de los grupos marginados.
- Las familias y los grupos comunitarios pueden a veces tomar la iniciativa como activistas de la Educación Inclusiva.
- El derecho de las familias a participar puede integrarse en la legislación o en el sistema de gobernanza escolar.
- Las comunidades también pueden participar eficazmente en la gobernanza de las escuelas o del sistema educativo en general.

Con demasiada frecuencia, los padres se ven obligados a elegir entre garantizar que se satisfacen las necesidades de sus hijos (lo que a veces significa escolarizarlos en centros especiales) o garantizar que tienen los mismos derechos y oportunidades que los demás niños (lo que, según la Declaración de Salamanca, significa escolarizarlos en centros ordinarios). El objetivo debe ser crear un sistema en el que estas opciones ya no sean necesarias.

Durante el periodo de transición, los servicios especializados (logopedia, terapia ocupacional, psicología, entre otros) pueden desempeñar un papel importante al convertirse en centros de recursos de apoyo a las escuelas ordinarias (UNESCO, 2017).



## EL PAPEL DE LOS SERVICIOS ESPECIALIZADOS

### Los servicios especializados deben:

- Desarrollar su capacidad para satisfacer las diversas necesidades de los alumnos.
- Desarrollar las capacidades de los líderes locales y los directores de centros escolares, así como de los profesores, para reforzar la colaboración con otros profesionales a fin de garantizar un apoyo de alta calidad a todos los alumnos.

## PRIORIDADES DE ACTUACIÓN

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva realizó una encuesta entre los Estados miembros para **evaluar sus prioridades de actuación**.

### Se destacaron los siguientes aspectos como lagunas que deben abordarse:

- Seguimiento y evaluación de la aplicación de las políticas de educación inclusiva.
- Desarrollo de estrategias de colaboración intersectorial (incluidas la supervisión y la evaluación) en todos los niveles y sectores.
- Desarrollo de marcos de garantía de calidad y rendición de cuentas para la educación inclusiva.
- Garantizar la traslación efectiva de las políticas nacionales a los niveles regional, local y escolar.
- Desarrollo de culturas y competencias para la educación inclusiva en todas las profesiones, niveles del sistema y sectores.



### 1.3. DIRECTRICES EUROPEAS

La educación es un derecho de todo individuo. Así se recoge en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

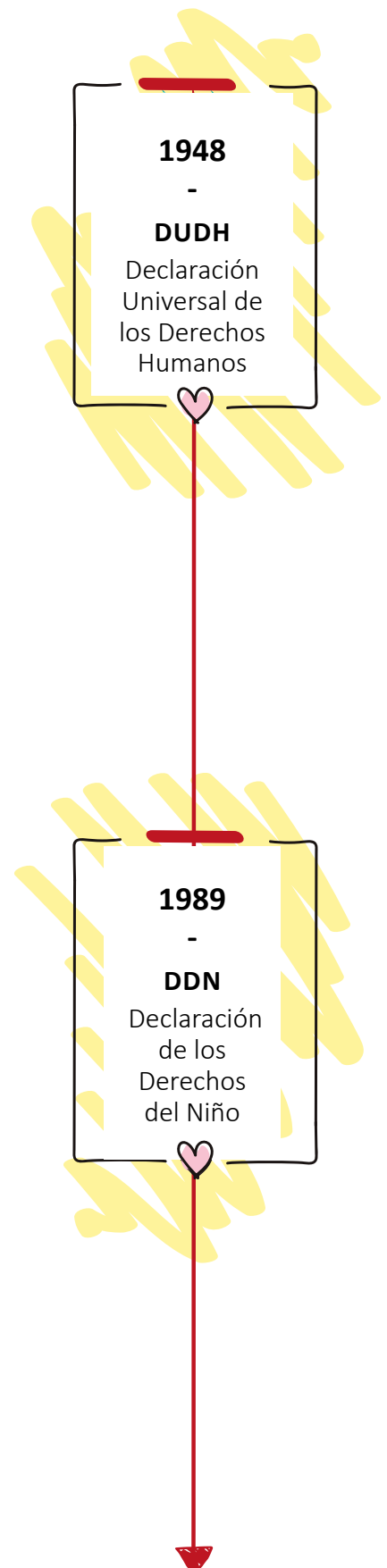
1. Todo el mundo tiene derecho a la educación. La educación será gratuita, al menos en las etapas elementales de la educación básica. La educación primaria es obligatoria. Se generalizará la enseñanza técnica y profesional; el acceso a la enseñanza superior estará abierto a todos en función de los méritos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tienen el derecho prioritario de elegir el tipo de educación que se dará a sus hijos (Naciones Unidas, 1948).

La **DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO** (1989), también centró su atención en la Educación en el Artículo 28, destacando que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, con miras a lograr progresivamente ese derecho sobre la base de la igualdad de oportunidades:
  - a) Hacer que la enseñanza primaria sea obligatoria y gratuita para todos.
  - b) Fomentan la organización de diferentes sistemas de enseñanza secundaria, general y profesional, los hacen públicos y accesibles a todos los niños y toman las medidas adecuadas, como implantar la enseñanza gratuita y ofrecer ayudas económicas en caso de necesidad.
  - c) Hacen que la enseñanza superior sea accesible a todos, según las capacidades de cada uno, por todos los medios apropiados (Naciones Unidas, 1989).

Este Diploma introdujo un concepto importante, “el interés superior del niño”. Esto es importante a la hora de considerar el desarrollo de la Educación Inclusiva:

“En todas las decisiones relativas a los niños que adopten las instituciones públicas o privadas de protección social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, se tendrá en cuenta, ante todo, el interés superior del niño.” (Organización de las Naciones Unidas, 1989).





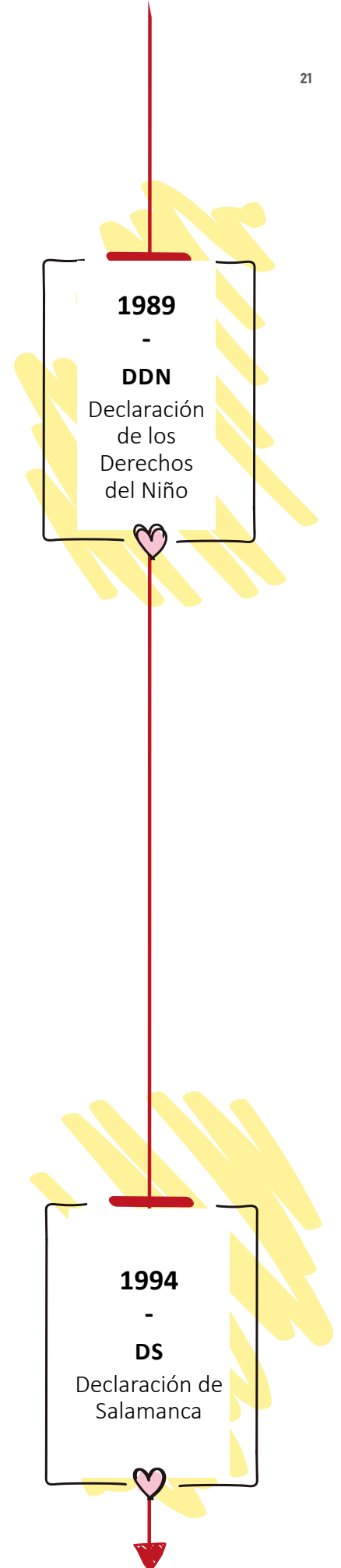
Por lo tanto, cuando nos enfrentamos a cualquier situación de evaluación, currículo, apoyo a un alumno, debemos tener siempre presente su interés.

En 1990, la iniciativa “**Educación para todos**” estableció seis objetivos que debían alcanzarse en 2015. Algunas de ellas:

- a. Ampliar y mejorar la atención y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- b. Garantizar que, de aquí a 2015, todos los niños, y especialmente las niñas, los que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- c. Garantizar que se satisfacen las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida activa.
- d. Lograr una mejora del 50% en la alfabetización de adultos para 2015, especialmente para las mujeres, y la igualdad de acceso a la educación básica y continua para todos los adultos.
- e. Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí a 2005 y lograr la igualdad entre los géneros en la educación de aquí a 2015, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de calidad, así como un buen rendimiento.
- f. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación y garantizar la excelencia para todos, de modo que todos obtengan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (Foro Mundial sobre la Educación 2000, citado en UNESCO, 2022).

En 1994, representantes de 96 gobiernos y 25 organizaciones internacionales constituyeron en Salamanca la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales**. Se trataba de desarrollar los objetivos abordados en la iniciativa “Educación para Todos”, en la que esta vez se haría hincapié en la Educación Especial y en la necesidad de la presencia y participación de los alumnos con necesidades educativas específicas en las escuelas ordinarias:

- a. Todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación y deben tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.



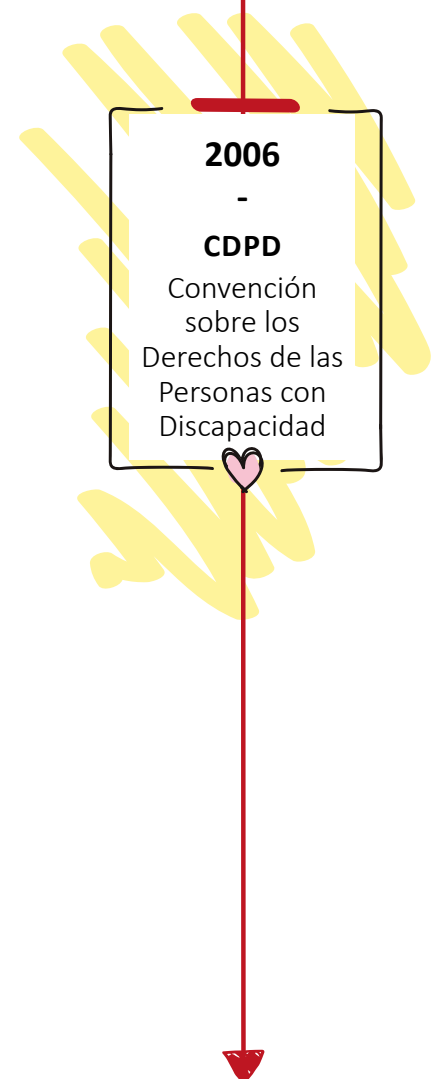
- b. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propias.
- c. Los sistemas educativos deben planificarse y los programas educativos aplicarse teniendo en cuenta la gran diversidad de estas características y necesidades.
- d. Los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deben adaptarse a ellos mediante una pedagogía centrada en el niño y capaz de satisfacer estas necesidades.
- e. Las escuelas ordinarias, siguiendo esta orientación integradora, son el medio para luchar contra las actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas y solidarias, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación adecuada a la mayoría de los niños y promueven la rentabilidad de todo el sistema educativo (UNESCO, 1994).b). Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

La **DECLARACIÓN DE SALAMANCA**, documento vinculante resultante de dicha Conferencia, se consideró un paso crucial hacia el desarrollo de la Educación Inclusiva.

Por último, cabe destacar otro diploma de alcance internacional, celebrado en 2006 y en vigor internacionalmente desde 2008, la **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**. En los principios de la convención se destaca el “respeto de las capacidades de desarrollo de los niños con discapacidad y el respeto del derecho de los niños con discapacidad a preservar su identidad”.

En el artículo 7 de la Convención, dedicado íntegramente a los “Niños con discapacidad”, se subraya que:

- a. “Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para garantizar los niños y niñas con discapacidad el pleno disfrute de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.” (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008)
- b. “En todas las medidas relativas a los niños con discapacidad, el interés superior del niño será la consideración primordial”. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008).
- c. “Los Estados Partes asegurarán a los niños y niñas con discapacidad el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia adecuada a su discapacidad y edad para el ejercicio de este derecho.” (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008).



En su artículo 8 (**Sensibilización**) advierte de la necesidad de “promover, en todos los niveles del sistema educativo, incluso en todos los niños desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad”.

También en el artículo 24 (**Educación**), se reitera que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas de la educación general por motivos de discapacidad y que los niños con discapacidad no queden excluidos de la educación primaria o secundaria gratuita y obligatoria por motivos de discapacidad.
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en las comunidades en las que viven.
- c) Se realicen ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
- d) Las personas con discapacidad reciban el apoyo necesario dentro del sistema educativo general para facilitar su educación efectiva.
- e) Se proporcionan medidas de apoyo individualizadas eficaces en entornos que maximizan el desarrollo académico y social, coherentes con el objetivo de la plena inclusión.

**“La garantía de que la educación de las personas, y en particular de los niños, ciegos, sordos o sordociegos, se imparte en las lenguas, modo y medios de comunicación más apropiados para el individuo y en entornos que favorezcan su desarrollo académico y social.”** (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008).

Por último, en el artículo 30 de esta Convención (**Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte**), se salvaguarda algo fundamental para la inclusión efectiva en el contexto escolar:

- d) **“Garantizar que los niños con discapacidad tengan, en igualdad de condiciones con los demás niños, derecho a participar en actividades lúdicas, recreativas, deportivas y de ocio, incluidas las del sistema escolar”.** (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008).

La lucha por la educación y la implantación de sistemas educativos inclusivos continuó, primero con los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015).



## 1.4. LA IMPORTANCIA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) es clara, en su artículo 26, cuando establece la Educación como un derecho en todas las materias “Toda persona tiene derecho a la educación (...)”. Además de esta mención, también se menciona en la Declaración de los Derechos del Niño (1959) “El niño tiene derecho a la educación (...)”. Sin embargo, en el mismo Título se hace referencia específica al Derecho del niño “disminuido mental y físicamente o que padezca alguna deficiencia social, se beneficiará del tratamiento, la educación y los cuidados especiales que requiera su condición particular.” Sin embargo, ¿por qué hablamos de Educación Inclusiva, cuando el Derecho a la Educación está consagrado en documentos internacionales de suma importancia e indiscutibles? La respuesta está en el hecho de que, todavía en todo el mundo, hay niños que no disfrutan del espacio escolar, por diversas razones. Por ello, los sistemas educativos hablan de la importancia de una Educación Inclusiva donde, según la UNESCO.

***“Todos los niños importan y realmente importan”  
(UNESCO 2017).***

Cuando abordamos el tema de la importancia de la Educación Inclusiva, podemos perspectivarla considerando dos aspectos: garantizar la Educación para Todos y, por otro lado, la transmisión de valores que respeten los valores de tolerancia e inclusión de la diversidad. Pues bien, atendiendo a la primera perspectiva, la Educación Inclusiva asume un papel esencial, pues pretende garantizar que Todos tengan acceso a una educación, no solo de calidad, sino también igualitaria (UNESCO, 2019), a través de la creación, por parte del sistema educativo, de valores y modelos de intervención que permitan “a todos participar y pertenecer a las diferentes comunidades en condiciones efectivas de equidad”. (Rodrigues, 2018). Por otro lado, debemos destacar que:

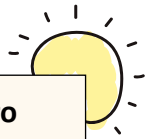
***La Educación Inclusiva es una herramienta que contribuye a la creación de comunidades construidas según los valores de la tolerancia y la Inclusión  
(UNESCO, 2019).***

Cuando abordamos el tema de la Educación Inclusiva, no podemos olvidar que también es una respuesta a los alumnos con discapacidad. Esto asume un papel crucial, ya que evita no solo el aislamiento, sino también la exclusión social, permitiéndoles una mayor independencia, no solo desde el punto de vista de la Educación, sino también a lo largo de sus vidas (UNESCO, 2019). También en este punto, señalar que el estudio temático de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad a la Educación, reveló que la Educación Inclusiva contribuye a una educación de calidad (UNESCO, 2019).



### 1.4.1. ¿CÓMO LOGRAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Conseguir una educación inclusiva es quizá el mayor y más difícil objetivo de los sistemas educativos actuales. Según Rodrigues (2018), existe un conjunto de resistencias que dificultan la reforma inclusiva de la educación: “La inestabilidad que la frecuencia de alumnos con dificultades provoca en un sistema que (...) debería ser coherente y predecible”; “El hecho de que coexistan espacios educativos de mayor inclusión con espacios de exclusión y la preparación de las escuelas para desarrollar prácticas inclusivas”. Ahora bien, en esta circunstancia es fundamental preguntarse ¿cómo lograr un Sistema Educativo Inclusivo? La respuesta está, en primer lugar, en la promoción y el respeto de los valores propios de una Educación Inclusiva: la presencia, que implica inmediatamente la creación de las condiciones necesarias de acceso, la participación (orientada al sentimiento de pertenencia) y, finalmente, el éxito.



**Según la Oficina Internacional de Educación -UNESCO (2016, p. 13), debemos considerar cuatro dimensiones cuando practicamos la Inclusión:**

1. **La inclusión es un proceso**, percibido como un camino, cuyo objetivo es encontrar las mejores respuestas a la diversidad presente en las escuelas. Es un camino largo e interminable, en el que aprender a vivir con la diferencia y aprender de la diferencia desencadena experiencias positivas, en el sentido de que estas se consideran un estímulo para fomentar el aprendizaje.
2. **La identificación y eliminación de barreras es una preocupación de Inclusión.** Cuando hablamos de barreras, estamos considerando diferentes barreras, que se presentan de diferentes maneras, las cuales, a su vez, dificultan el proceso de inclusión. La relevancia de este paso conduce a su desarrollo más adelante en este Manual.
3. **Es inevitable hablar de inclusión sin mencionar la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos. Estos conceptos están profundamente relacionados.** Presencia” se refiere al espacio donde tiene lugar el aprendizaje de los niños y a su asistencia regular. Cuando se habla de presencia, está implícita la idea de crear las condiciones necesarias de acceso (Rodrigues, 2018). Por otro lado, la “participación” (centrada en el sentimiento de pertenencia), está relacionada con las experiencias vividas por el propio alumno en el contexto escolar/aula, donde se tienen en cuenta sus opiniones. Por último, el “éxito”, que está relacionado con los resultados de aprendizaje conseguidos gracias a las adaptaciones del plan de estudios.
4. **La inclusión es un proceso dirigido a un grupo de alumnos que, por cualquier motivo, corren riesgo de exclusión, marginación y/o bajo rendimiento.** Para ello, es imprescindible poner en marcha medidas ajustadas a las necesidades de cada uno de ellos, de manera que se garantice su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

En los párrafos anteriores hemos abordado algunos aspectos que nos guían hacia la consecución de la Educación Inclusiva: los cuatro aspectos clave. De hecho, también es importante destacar el importantísimo papel de los Diplomas Internacionales mencionados anteriormente en este manual, que junto con estos aspectos es antes mencionados, impulsan a los sistemas educativos a cambiar este paradigma.

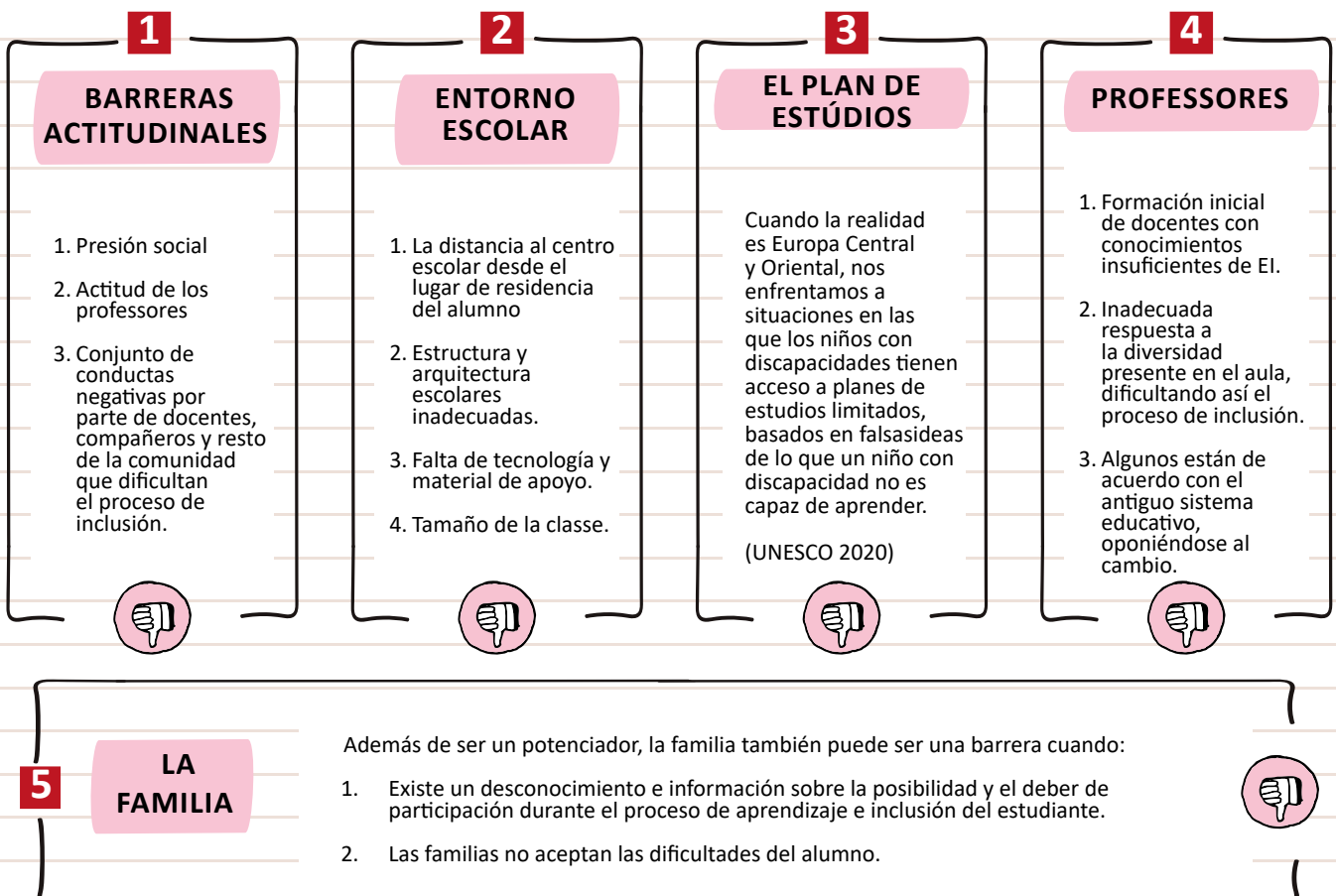
## 1.5. BARRERAS Y FACTORES FACILITADORES

La Declaración de Salamanca (1994) llamó la atención de la comunidad internacional sobre la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Reconoce la importancia de una pedagogía centrada en el niño como principio para reconocer y responder a las necesidades educativas de cada alumno, garantizando así una educación de calidad que proporcione aprendizaje, participación y éxito mediante el uso de todas las estrategias necesarias.

Según la UNESCO (2021), “las personas con discapacidad tienen dos veces y media más probabilidades que sus compañeros de no haber asistido nunca a la escuela”, es decir, millones de niños/jóvenes están perdiendo la oportunidad de ocupar su lugar en la escuela.

A pesar de la existencia de normas internacionales, es innegable la presencia de obstáculos que dificultan el proceso de inclusión y aprendizaje. Para Booth y Ainscow (2002), el concepto de “barreras al aprendizaje y a la participación” puede utilizarse para llamar la atención sobre lo que puede mejorarse para proporcionar un aprendizaje de calidad a todos los niños.

Las barreras pueden adoptar muchas formas y encontrarse en cualquier momento, en la escuela, en el entorno escolar, en las comunidades y a nivel político. Además, los obstáculos al aprendizaje y a la participación pueden surgir en la interacción entre alumnos, y alumnos y profesores, es decir, en lo que se les enseña y en cómo se les enseña (Booth Ainscow, 2002). Según los mismos autores, la arquitectura de la escuela, las culturas, las políticas, el plan de estudios, el método de enseñanza, el lugar donde se sientan los alumnos y la forma en que interactúan son algunos ejemplos de barreras que pueden obstaculizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero veamos concretamente cómo estas barreras pueden estar presentes en la escuela. **Podemos identificar los siguientes obstáculos:**



## Uso del término “necesidades educativas especiales”.

Según Booth Ainscow, (2002) el uso de la expresión “Necesidades Educativas Especiales” constituye una barrera para el proceso de aprendizaje y participación, dificultando el desarrollo de prácticas inclusivas. Aunque el uso de esta expresión sigue siendo una práctica habitual en la cultura de algunas escuelas, lo cierto es que sigue estando presente en algunas situaciones. Veamos las siguientes situaciones en las que están presentes las “Necesidades Educativas Especiales”: en la elaboración de informes, en la identificación de las dificultades de los alumnos e incluso “en la información que los centros tienen que facilitar sobre el gasto en “Necesidades Educativas Especiales” (Booth Ainscow, 2002)

### 1- Barreras actitudinales.

Se entienden como un conjunto de comportamientos negativos por parte de profesores, compañeros y el resto de la comunidad que dificultan el proceso de inclusión. Entre otros, podemos destacar:

#### a) Presión social

La aceptación de los compañeros es un reto para la inclusión, sobre todo cuando hablamos de la inclusión de niños con discapacidad. Existe un consenso en la comunidad científica de que los niños que no son aceptados por sus iguales tienen más probabilidades de enfrentarse a situaciones de riesgo a lo largo de su vida (Dua & Dua, 2017 citado en. Ochoa & Olivarcz Jr., 1995).

#### b) Actitud de los profesores

Hay varios estudios que mencionan la actitud y las creencias de los profesores ordinarios como una de las barreras para el proceso de aprendizaje y la inclusión de los alumnos con discapacidad. Concluyen que las siguientes actitudes de los profesores afectan a su compromiso y comportamiento en la implementación de la Educación Inclusiva: considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños con discapacidad como responsabilidad de los profesores de Educación Especial; considerar la presencia del alumno con discapacidad en el aula como una perturbación que causa distracción a los demás alumnos de la clase (Dua & Dua, 2017 cit in, Kattumuri 2013).

### 2- Barreras en el entorno escolar

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia destacó en 2019 que al menos “el 75% de los 5,1 millones de niños con discapacidad están excluidos de una Educación Inclusiva de calidad en las regiones de Europa Central y Oriental y Asia Central.” (UNICEF, citado en ONU 2019). Destaca que miles de niños asisten a escuelas “especiales”, segregados de sus compañeros. No obstante, existen una serie de barreras, vinculadas a la propia escuela, que dificultan el proceso de inclusión, principalmente:

#### a) La distancia al centro escolar desde el lugar de residencia del alumno.

En ocasiones, la falta de transporte adecuado, agrava aún más esta situación, dificultando el acceso y la inclusión del alumno. (Dua & Dua, 2017).

#### b) Estructura y arquitectura escolares inadecuadas.

Las escuelas deben estar diseñadas para acoger a todo el mundo. En este sentido, es de suma importancia pensar en los niños discapacitados y en su movilidad. Los edificios escolares pueden ser una barrera si, por ejemplo, instalaciones como aseos, biblioteca, puertas, pasillos, etc., no están suficientemente desarrolladas para acoger a estos niños.

### **c) Falta de tecnología y material de apoyo.**

UNICEF reconoce la falta de tecnologías que apoyen la inclusión, a saber, “lectores y tabletas especiales y sillas de ruedas ligeras que ayuden a los niños con discapacidad a ganar más independencia y, por tanto, a asistir a la escuela” (UNICEF, 2019). También destaca que se desconoce la proporción exacta de niños con acceso a estas tecnologías y materiales, pero revela que hay una proporción mayor en los países subdesarrollados.

El uso de estas tecnologías de apoyo, así como de materiales pedagógicos que faciliten la adquisición de aprendizajes y la participación, son fundamentales para el proceso de inclusión de los niños con discapacidad.

### **d) Tamaño de la clase.**

El elevado número de alumnos por clase supone un reto para responder a la diversidad presente en las aulas. Esta situación dificulta el aprendizaje y la participación de los niños discapacitados. De este modo, existe dificultad tanto para los alumnos en adaptarse a la realidad del aula como para los profesores que, debido al número de alumnos, no pueden responder de forma positiva a sus necesidades específicas, dificultando así su proceso de aprendizaje, participación e inclusión.

## **3- El plan de estudios.**

El currículo tradicional es una barrera para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos. La educación inclusiva se basa en el supuesto de que un plan de estudios es capaz de responder al potencial y las necesidades de cada alumno. Por lo tanto, es un medio para promover la calidad del aprendizaje.

Cuando la realidad es Europa Central y Oriental, nos enfrentamos a situaciones en las que los niños con discapacidades tienen acceso a planes de estudios limitados, basados en falsas ideas de lo que un niño con discapacidad no es capaz de aprender (UNESCO 2020, citado en. Baglieri & Shapiro, 2017).

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad pone de relieve que las concepciones tradicionales del aprendizaje de los niños con discapacidad, así como los sistemas de evaluación, que pretenden valorar el éxito académico, constituyen un obstáculo para la implantación de la Educación Inclusiva.

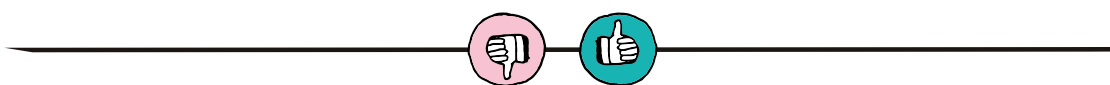
## **4- Formación de profesores.**

Los profesores son uno de los recursos más importantes en el proceso de inclusión. Los conocimientos insuficientes sobre Educación Inclusiva adquiridos durante la formación inicial del profesorado son un obstáculo para el proceso de inclusión educativa. “El enfoque más común de la formación del profesorado para la inclusión es introducir la Educación Inclusiva en la formación inicial del profesorado en unidades de estudio individuales, infundiendo el contenido existente con conceptos y conocimientos a menudo desconectados de un marco conceptual de la Educación Inclusiva.” (UNESCO, 2020). Esta realidad puede conducir a una respuesta inadecuada a la diversidad presente en el aula, obstaculizando así el proceso de inclusión. Sin embargo, los profesores también pueden verse obstaculizados por aceptar el antiguo sistema educativo, oponerse al cambio mediante el diálogo y negarse a colaborar con otros profesionales. Sin embargo, la negativa a aceptar a los niños con discapacidad, por ejemplo, en el aula, también constituye una barrera por parte del comportamiento de los profesores (UNESCO, 2020).

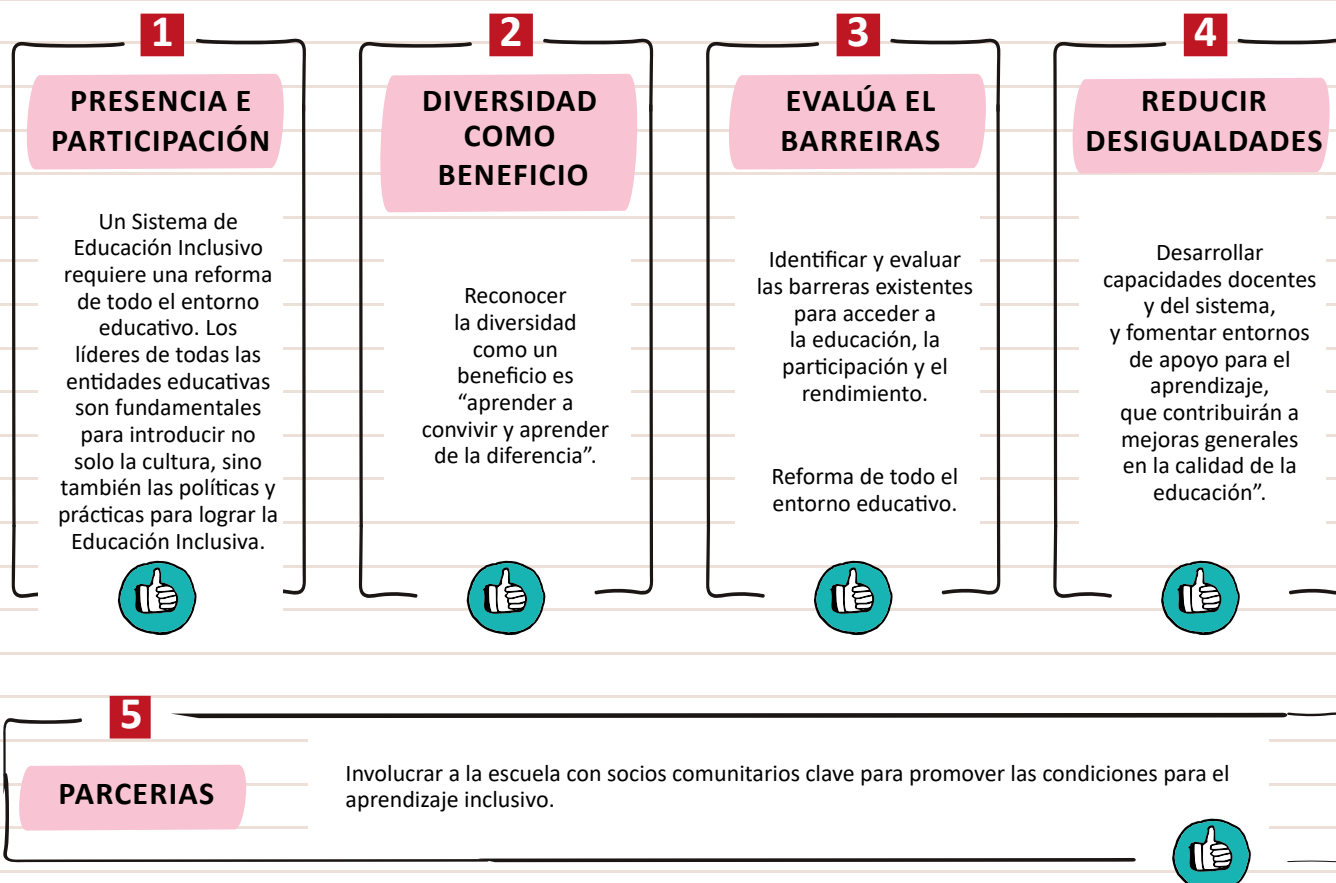
### 5- Falta de información de las familias.

La familia es una parte fundamental en el desarrollo del niño y debe asumir un papel de asociación con la escuela (Oliveira et al., 2015, citado en Costabile., 2005). Sin embargo, las familias no siempre son un factor facilitador en el proceso de inclusión debido a:

- a) A la ausencia de conocimiento e información sobre la posibilidad y el deber de participación durante el proceso de aprendizaje e inclusión del alumno.
- b) A la no aceptación por parte de las familias de la dificultad del alumno (Oliveira et al., 2015, cit. en Costabile., 2005).



Frente a tantas barreras, debemos pensar en facilitadores para la inclusión de alumnos con necesidades educativas específicas, lo que pasa inmediatamente por minimizar las barreras antes mencionadas, a través de la movilización de un conjunto de recursos, no solo materiales, sino también humanos, políticos, entre otros.

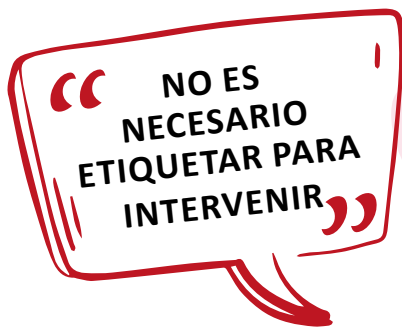




En primer lugar, debemos ser conscientes de la importancia de incluir los valores de Equidad e Inclusión en el Sistema Educativo, ya que sin ellos es difícil conseguir una Educación Inclusiva para Todos. Así, y según la UNESCO (2019), debemos considerar los siguientes aspectos:

- a. Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, independientemente de sus contextos y características personales.
- b. Reconocer la diversidad como un beneficio de “aprender a vivir juntos y aprender de la diferencia”.
- c. Identificar y evaluar las barreras existentes para el acceso, la participación y los logros educativos.
- d. “Construir un entendimiento común de que unos sistemas educativos más inclusivos y equitativos tienen el potencial de promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar la capacidad del profesorado y del sistema, y fomentar entornos de aprendizaje favorables, lo que contribuirá a la mejora general de la calidad de la educación.” (UNESCO, 2019).
- e. Involucrar a la escuela con socios comunitarios clave para promover las condiciones para el aprendizaje inclusivo.

Por otra parte, también hay que señalar que la Política Educativa influye y apoya no solo las ideas, sino también las prácticas inclusivas, estableciendo la igualdad de derechos de todos para acceder a una educación de calidad y equitativa (UNESCO, 2019, citado en UNESCO, 2015).



Esta é uma ideia bem presente nos documentos emitidos pela UNESCO quando abordada a questão da Educação Inclusiva. O uso da expressão “Necessidades Educativas Especiais” constitui, como tivemos oportunidade de explorar, um entrave ao desenvolvimento de um Sistema Educativo Inclusivo. Neste sentido, a expressão mencionada deve ser substituída por “dificuldades educacionais” (Booth & Ainscow, 2002).

**Además de lo mencionado, debemos considerar los siguientes puntos como factores que facilitan el desarrollo de una Educación Inclusiva:**

- a. Un sistema educativo inclusivo requiere una reforma de todo el entorno educativo. Los líderes de todas las entidades educativas son clave para introducir, no solo la cultura, sino también las políticas y prácticas para lograr una Educación Inclusiva.
- b. Hay que reconocer que todo el mundo tiene capacidad para aprender, incluidos los discapacitados. Esto puede lograrse mediante un plan de estudios flexible y el uso de métodos de enseñanza y aprendizaje adecuados. Además, mencionar la importancia de la Intervención Temprana (para que aquellos que se beneficien de esta respuesta puedan desarrollar su potencial), así como de las respuestas educativas personalizadas en función de las necesidades y objetivos de cada alumno.
- c. La adquisición de conocimientos sobre el enfoque de la educación inclusiva por parte del personal docente y no docente es esencial para la implantación de entornos de aprendizaje inclusivos.
- d. Fomentar entornos en los que todos se sientan apoyados, seguros y capaces de participar es importante para construir una comunidad escolar integradora. Educación Inclusiva: ¿imposición o cultura escolar?

### 1.5.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿IMPOSICIÓN O CULTURA ESCOLAR?

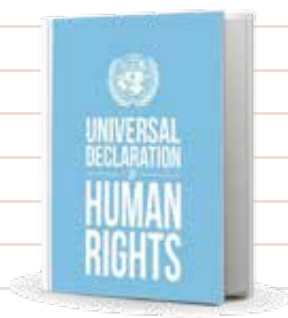
La educación es, como ya hemos tenido oportunidad de observar, un derecho transversal a todos los Seres Humanos y consagrado en Diplomados internacionales. Sin embargo, durante décadas la Escuela no respondió a las necesidades educativas de los niños con discapacidad, excluyéndolos del sistema educativo regular. Ante este escenario, los niños confiaron en las Escuelas Especiales. Es decir, no hubo preocupación por parte de los sistemas educativos de incluir a los niños con discapacidad. Sin embargo, la Declaración de Salamanca (1994) vino a inspirar a los gobiernos a realizar cambios legales y normativos que regían la educación de los estudiantes segregados de la educación regular. En este documento se hizo evidente la necesidad de un cambio de paradigma en las escuelas regulares, sugiriendo la creación de escuelas capaces de acoger a los niños, independientemente de sus características personales (UNESCO, 1994).

Si bien las normas son necesarias para el desarrollo de la educación inclusiva, también es importante que la comunidad escolar sea abierta y creativa, así como recursos para apoyar la aplicación de estrategias y métodos de aprendizaje inclusivo. No es posible implementar un Sistema Educativo Inclusivo sin una cultura escolar inclusiva.

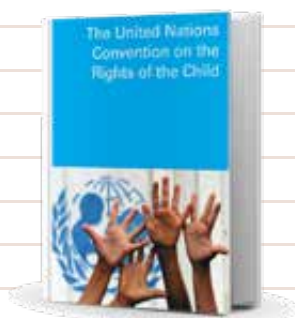


## RECURSOS ADICIONALES

### RECURSOS A NÍVEL LEGAL



[Declaración Universal de los Derechos Humanos](#)



[Declaración Universal de los Derechos Humanos](#)



[Declaración de Salamanca](#)



[Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#)



### VÍDEOS



[+Educación inclusiva: de la reflexión a la acción!](#) - En el mundo, uno de cada 20 niños tiene alguna discapacidad, y el 49% de ellos tienen más probabilidades de no asistir a la escuela. Según UNICEF, estos niños tienen un 51% más de probabilidades de sentirse infelices y un 25% más de probabilidades de ser excluidos.

Esta realidad tan actual revela que la Inclusión debe ser vista de una vez por todas como una cuestión de sociedad y no de escuela o familia.



[La fuerza de la diversidad](#) - ¿Cómo sería el mundo si todos fuéramos iguales? En este video, se busca encontrar en la diversidad una ventaja en la educación de todos. Si todos somos diferentes, ¿por qué aprendemos todos de la misma manera?

El video aborda la discapacidad e incapacidad, buscando definir, desmitificar y transmitir el mensaje de que todos los estudiantes tienen el potencial de aprender, incluso viviendo con discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales. La escuela es para todos y todas, con respeto y respuesta a todas las diferencias. La diferencia es sinónimo de diversidad y riqueza.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2015). *Posição da Agência sobre os Sistemas de Educação Inclusiva*. Odense, Dinamarca: [www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer](http://www.european-agency.org/resources/publications/agency-position-inclusive-education-systems-flyer)
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2020). *Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks [Liderança da Escola Inclusiva: Um guia prático para o desenvolvimento e revisão de quadros de políticas]*. (M. Turner-Cmucha e E. Óskarsdóttir, ed.). Odense, Dinamarca: [www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework](http://www.european-agency.org/resources/publications/SISL-policy-framework)
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2021). *Princípios chave - Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a Educação Inclusiva*: [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Key\\_Principles\\_2021\\_PT.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_PT.pdf)
- Alves, Ines. (2017). Diversidade, diferença e planeamento educativo individualizado na escola Portuguesa. *Medi@ções*. 5. 116-135, em: [https://www.researchgate.net/publication/318861118\\_Diversidade\\_diferenca\\_e\\_planeamento\\_educativo\\_individualizado\\_na\\_escola\\_Portuguesa](https://www.researchgate.net/publication/318861118_Diversidade_diferenca_e_planeamento_educativo_individualizado_na_escola_Portuguesa)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índex for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva, Tradução de Ana Bernard da Costa.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2020). *A Equidade na Educação Escolar na Europa: estruturas, políticas e desempenho dos alunos*. Relatório Eurydice: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0220980PTN.pt.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0220980PTN.pt.pdf)
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (2008). Organização das Nações Unidas (ONU/UN). Todas as línguas: <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2019. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Dua, V., Dua, A. (2017). *Inclusive Education: challenges and barriers*. Original Research Paper Education, (6). [https://www.worldwidejournals.com/paripex/recent\\_issues\\_pdf/2017/January/inclusive-education--challenges-and-barriers-January\\_2017\\_6682160715\\_4512643.pdf](https://www.worldwidejournals.com/paripex/recent_issues_pdf/2017/January/inclusive-education--challenges-and-barriers-January_2017_6682160715_4512643.pdf)
- Dyson, A., [Interview with Alan Dyson, Claes Nilholm's blog about inclusive education](https://www.mp.uu.se/web/claes-nilholms-blog/start/-/blogs/interview-with-alan-d), 2021-09-20: <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blog/start/-/blogs/interview-with-alan-d>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a Educação Inclusiva – Princípios-chave | Síntese*: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key\\_Principles\\_Policy\\_Brief\\_PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_Policy_Brief_PT.pdf)
- Estratégia da UE sobre os direitos da criança [COM(2021) 142 final de 24 de março de 2021].
- Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. (2014). *Conceptualizar a Educação Inclusiva e Contextualizá-la na Missão do UNICEF - Brochura Webinar*. Tradução de Fernando Sérgio Martins: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%201%20-%20Portuguese.pdf>
- International Bureau of Education-UNESCO. (2016). *Reaching out to all Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/training-tools--curriculum-development-reaching-out-all-learners-resource-pack-supporting>
- Minow, M., Shweder, R. A., & Markus, H. R. (Eds.). (2008). *Just schools: Pursuing equality in societies of difference*. Russell Sage Foundation, em: [Just Schools: Pursuing Equality in Societies of Difference - Martha Minow - Google Livros](https://www.google.com/books?id=MarthaMinow)
- Nogueira, J. & Rodrigues, D. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal. Factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva* 3(1), 97 -110. Universidades de Jaén, Almería, Murcia, Sevilla y Granada. Espanha. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/214>
- Rodrigues, D. (2018). *ENSAIOS sobre Educação Inclusiva (ensaio para estrear a peça)*. (1). Edições Pró-Inclusão.
- ONU. (2019, março). ONU: 75 das crianças com deficiência não têm acesso à Educação Inclusiva e de qualidade. *ONU News*. <https://news.un.org/pt/story/2019/03/1663191>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2017). ‘Accountable teachers’ [«Professores responsáveis»] Global Education Monitoring Report 2017/8. Paris: UNESCO. [gem-report-2017.unesco.org/en/chapter/2385](https://gem-report-2017.unesco.org/en/chapter/2385)
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508/PDF/370508por.pdf.multi>
- UNESCO. (2019). *On Road to inclusion*. <https://www.iiep.unesco.org/en/road-inclusion-13270>
- UNESCO. (2020). *Inclusive Education: Children with disabilities*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373662>
- Universal Declaration of Human Rights Published by the United Nations, (2017). <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/07/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>

+ EDUCACIÓN INCLUSIVA:  
de la reflexión a la acción

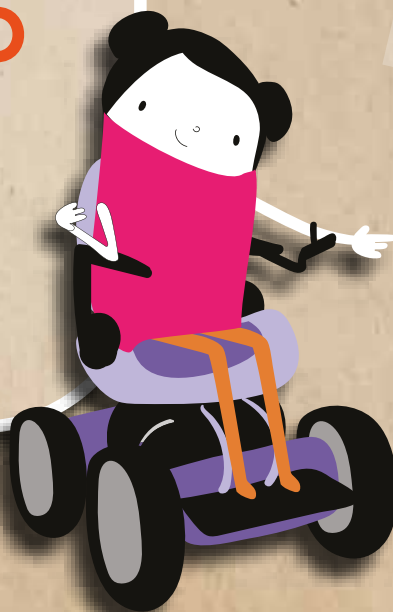
[ MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS ]

# ¿ALUMNOS CON DISCAPACIDAD O DEFICIENCIA[S]?



MÓDULO

02





## MÓDULO 2

<b>2. ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES O DISCAPACIDAD(ES)?</b>	<b>34</b>
<b>2.1. ¿QUÉ ES LA DISCAPACIDAD? ¿Y LA INCAPACITA?</b>	<b>36</b>
2.1.1. ¿Persona discapacitada o discapacitado?	37
<b>2.2. FORMAS DE PENSAR LA DISCAPACIDAD</b>	<b>40</b>
<b>2.3. RELACIÓN ENTRE DIFERENCIA Y ETIQUETADO</b>	<b>42</b>
<b>2.4. NORMAS PERTINENTES Y DERECHOS HUMANOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD</b>	<b>46</b>
<b>2.5. ¡LA ESCUELA PARA TODOS!</b>	<b>48</b>
2.5.1. Acceso	48
2.5.2. Protección emocional y psicosocial	49
2.5.3. Las necesidades educativas de los niños con discapacidad	51
<b>RECURSOS ADICIONALES</b>	<b>52</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>53</b>

## 2.1. ¿QUÉ ES UNA DISCAPACIDAD? ¿Y LA DISCAPACIDAD?

Teniendo en cuenta lo que establece la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud):

*"Discapacidad" es un término genérico ("sombbrero") que designa deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con un problema de salud) y sus factores contextuales (ambientales y personales)".*  
(ICF, 2004)

Por lo tanto, el término "discapacidad" adquiere un aspecto más complejo y global, refiriéndose no solo a cuestiones de disfuncionalidades del cuerpo, sino también a las restricciones y la participación que estas implican. Es una restricción o falta de capacidad. Puede ser temporal o permanente. Es el resultado de una discapacidad (Encarnação et al. 2015).




Por otro lado, la discapacidad se define como "una pérdida o anomalía de una estructura corporal o función fisiológica (incluidas las funciones mentales)". (ICF, 2004). Esta definición se ajusta a la descripción del artículo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, al definir a una persona con discapacidad como "aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, les impidan participar plena y efectivamente en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008, p. 3).

*En resumen, "definimos la deficiencia como la falta de una parte o de la totalidad de un miembro, o el defecto de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo, y la discapacidad como la desventaja o restricción de la actividad causada por la organización social contemporánea". (Pinto, 2015, cit en UPIAS, 1976, p. 14)*

### 2.1.1. ¿PERSONA CON DISCAPACIDAD O PERSONA DISCAPACITADA?

La cuestión de la inclusión genera varios debates y uno de ellos está precisamente relacionado con el uso correcto de la terminología. Así, una de las cuestiones a debatir es cómo enfocar al sujeto con discapacidad, es decir, ¿debemos utilizar la expresión "Persona con Necesidades Educativas Especiales", "Persona con Discapacidad" o "Persona discapacitada"?

Aclarando:

Persona con Necesidades Especiales	Persona con Discapacidad Parcial Permanente	Persona con Discapacidad
<p>Aunque muy utilizado, este es considerado el término más ofensivo a la hora de denotar a las personas que tienen algún tipo de discapacidad, esto se debe a que al afirmar que alguien tiene una necesidad especial, se produce una descalificación de las habilidades desarrolladas por esta persona, transmitiendo la idea de ineficiencia, cuando en realidad la mayoría de las personas con discapacidad desarrollan sus tareas con la misma eficacia que cualquier otro individuo.</p>	<p>En este caso, el gran error al utilizar este término está en la idea de que la discapacidad es algo que el individuo lleva consigo. Tener una discapacidad no es algo indispensable, por lo que es un término equivocado.</p>	<p>Según la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad, esta es la forma correcta de denominar a quienes tienen algún tipo de discapacidad, en la medida en que no impone ningún tipo de discriminación, prejuicio o barrera denominativa, que transmita una imagen negativa o inferiorizada de estos individuos en la sociedad.</p>
		

La verdad es que no hay consenso sobre este punto. Sin embargo, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad asume la denominación "Person-First Language (PFL)", dar primacía a la persona, dejando el diagnóstico en segundo plano. Hay que tener en cuenta que cada sujeto tiene sus propias preferencias a la hora de caracterizarse, por lo que una buena práctica es preguntar y respetar las elecciones de los demás.



A continuación, presentamos varias **expresiones incorrectas** seguidas de comentarios y los términos correctos equivalentes, **frases correctas y ortografías correctas**, con el propósito de apoyar a los profesionales de diversas áreas, que necesitan hablar y escribir sobre temas de personas con discapacidad en su día a día. Según el consultor en inclusión social, Romeu Kazumi Sassaki (2011):

EXPRESIONES USADAS:



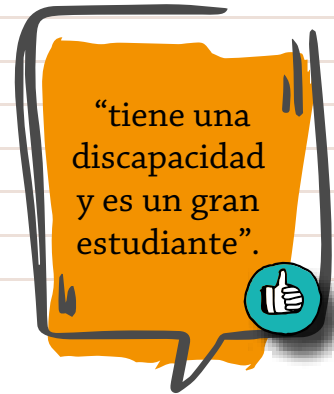
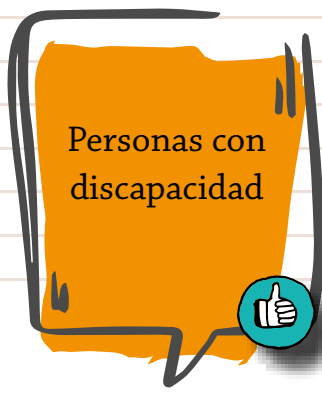
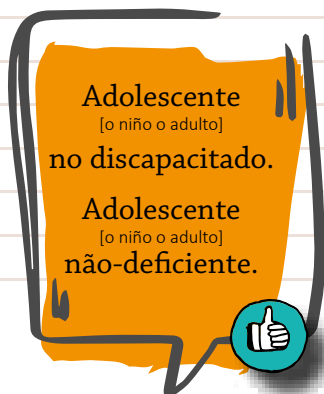
Para referirse a un adolescente (un niño o un adulto) que no tiene ninguna discapacidad, muchas personas utilizan las expresiones "adolescente normal", "niño normal" y "adulto normal".

La normalidad, en relación con las personas, es un concepto cuestionable y anticuado.

La palabra "inválido" significa "sin valor". Así se consideraba a las personas con discapacidad desde la antigüedad hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. Estos términos se utilizaron con frecuencia hasta la década de 1980. A partir de 1981, bajo la influencia del Año Internacional de las Personas con Discapacidad, empezó a escribirse y pronunciarse por primera vez la expresión "persona discapacitada".

Poco a poco se fue utilizando la expresión "persona discapacitada", a menudo abreviada como "personas con discapacidad". Hacia mediados de los años 90, se empezó a utilizar "personas con discapacidad", que se mantiene hasta hoy

En la frase anterior hay un prejuicio: "La persona discapacitada no puede ser muy buen estudiante".



TÉRMINOS CORRECTOS:



EXPRESIONES USADAS:



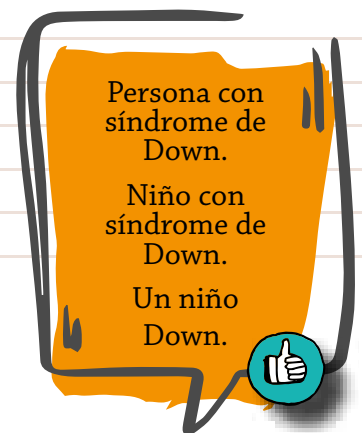
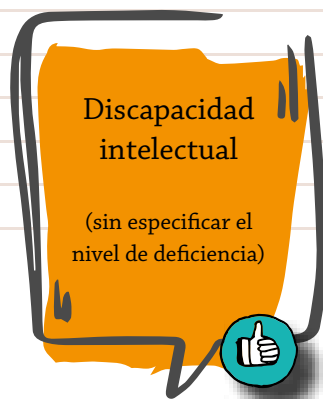
"Excepcional" era el término utilizado en las décadas de 1950, 1960 y 1970 para referirse a las personas con discapacidad intelectual. Con la aparición de estudios y prácticas educativas en los años 80 y 90 en relación con las altas capacidades o los talentos extraordinarios, el término "excepcionales" pasó a referirse tanto a las personas con inteligencias múltiples superiores a la media (superdotados o personas con altas capacidades y genios) como a las personas con inteligencia lógico-matemática inferior a la media (personas con discapacidad intelectual), de ahí los términos "excepcionales positivos" y "excepcionales negativos", respectivamente, ambos poco utilizados.



Desde la Declaración de Montreal sobre la Discapacidad Intelectual, aprobada el 6/10/04 por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), junto con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), el término "discapacidad mental" se ha convertido en "discapacidad intelectual". Anteriormente, en 1992, la entonces Asociación Americana de Discapacidad Mental (AAMR) adoptó una nueva conceptualización de la discapacidad intelectual (hasta entonces denominada "discapacidad intelectual"), considerándola ya no como un rasgo absoluto de la persona que la padece, sino como un atributo que interactúa con su entorno físico y humano.



Las palabras "mongoloide" y "mongoloide" reflejan los prejuicios raciales de la comunidad científica del siglo XIX. En 1959, los franceses descubrieron que el síndrome de Down era un accidente genético. El término "Down" procede de John Langdon Down, nombre del médico inglés que identificó el síndrome en 1866.



TÉRMINOS CORRECTOS:



## 2.2. FORMAS DE CONCEBIR LA DISCAPACIDAD

Tratar el tema de la discapacidad es tocar un término no solo complejo, sino también controvertido. A lo largo de los años, varios teóricos han reflexionado y debatido sobre esta cuestión, lo que ha dado lugar al desarrollo de tres formas de concebir la discapacidad: el Modelo Benéfico, el Modelo Médico y el Modelo Social (UNICEF, 2014; Pinto, 2015).

### MODELO CARITATIVO O DISPENSACIONAL

Se considera el primer enfoque que intenta explicar los orígenes de la discapacidad y es, por tanto, el más antiguo y anticuado. Según este modelo, los orígenes de la discapacidad se explican por razones religiosas y, por tanto, se perciben como un castigo divino. Las personas con discapacidad son vistas como diabólicas y, en consecuencia, consideradas prescindibles para la sociedad, siendo ubicadas en espacios adecuados para "anormales" (expresión utilizada en la época) (Palacios & Bariffi, 2007).

Según Palacios & Bariffi (2007), se pueden encontrar dos submodelos en este enfoque:

#### Submodelo Eugenésico:

Desarrollado en la antigüedad clásica, donde la discapacidad era vista, según las convenciones religiosas y políticas, como algo maligno y, por tanto, consideraban inconveniente el desarrollo y crecimiento de los niños con discapacidad. Ante esta idea, la sociedad recurrió al infanticidio.

#### Submodelo da Marginación:

La característica principal de este submodelo es la exclusión de la persona con discapacidad, bien como consecuencia de la infravaloración del sujeto, bien por el temor a maldiciones procedentes de la persona con discapacidad.

Contrariamente al submodelo discutido anteriormente, no se cometió infanticidio. La caridad y la mendicidad eran los medios de subsistencia de estas personas.

### MODELO MÉDICO

Se trata de un enfoque más tradicional que sigue siendo ampliamente utilizado en el análisis y explicación de la discapacidad, basado en concepciones médicas (Pinto 2015, citado en Barnes, Oliver, y Barton, 2002). Se trata, por tanto, de un modelo en el que la discapacidad se considera una consecuencia de una enfermedad que requiere intervención médica,

*“considera la discapacidad como un problema de la persona, causado directamente por una enfermedad, un traumatismo u otra condición de salud, que requiere atención médica prestada en forma de tratamiento individual por profesionales.” (Alves, et al. 2012).*

Esta perspectiva se centra en la cuestión del "déficit" del sujeto, concibiendo la discapacidad como la ausencia de alguna funcionalidad biológica. Así, se considera un problema médico, en el que la persona es vista como indefensa, vulnerable y dependiente de los demás.

Cabe destacar que este modelo no tiene en cuenta las dificultades a las que se enfrentan las personas con discapacidad, es decir, las barreras para la participación y la realización de las actividades cotidianas (arquitectónicas, de actitud, etc.). También hay que señalar que este enfoque basado en modelos se sigue utilizando ampliamente en entornos educativos, donde las dificultades de aprendizaje de los alumnos se explican por problemas internos a ellos. (Alves, et al. 2012).

## MODELO SOCIAL

Se rechazó el enfoque médico de la discapacidad y posteriormente surgió una nueva visión de la discapacidad, conocida como "modelo social". Niega las concepciones propugnadas por el "modelo médico" convencional, dejando de lado el enfoque centrado en las discapacidades del sujeto, destacando por primera vez la distinción entre deficiencia y discapacidad "La discapacidad (minusvalía) es algo impuesto a nuestras deficiencias por la forma en que se nos aísla innecesariamente y se nos excluye de la plena participación en la sociedad. (Pinto, 2015, cit in, UPIAS, 1976, p. 14).

Con la redefinición del concepto de "discapacidad", vista como una "forma de opresión social", el desarrollo del "modelo social" condujo, rápidamente, a un cambio de paradigma, situando la discapacidad en la sociedad y no en las limitaciones del sujeto, es decir, las dificultades asociadas a las personas con discapacidad no estaban relacionadas con sus características biológicas, sino con la falta de respuestas a sus necesidades y características por parte de la sociedad.

Cuando hablamos de la cuestión de la inclusión en contextos educativos, se vuelve útil recurrir a este Modelo, ya que permite comprender las dificultades de los alumnos teniendo en cuenta las barreras ambientales presentes para su inclusión, como el currículo y la evaluación (Alves, et al, 2012). En este sentido, tomemos como ejemplo la siguiente situación:

### CASO PRACTICO

*Si un alumno tiene Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y muestra dificultades durante su proceso de aprendizaje (dificultad a nivel de atención y organización, por ejemplo), considerando el modelo social de la discapacidad, el foco no estaría en intentar corregir la "hiperactividad", sino en el proceso de identificación y eliminación de las barreras a su participación e inclusión. En este sentido, los profesores deben adaptar el contexto educativo, así como, habilitar herramientas y métodos didácticos adecuados para que el alumno adquiera los aprendizajes y alcance su éxito.*

Así, el modelo social que subyace a la educación inclusiva se basa en un cambio en la forma de ver la discapacidad, haciendo hincapié en el contexto, las barreras, los prejuicios, las actitudes negativas y la exclusión de la sociedad de las personas que son diferentes a ellos. El modelo inclusivo no niega que existan diferencias individuales, ya que todas las personas son únicas y diferentes; este modelo se centra en el hecho de que es la sociedad la que promueve la exclusión, que la discapacidad es una construcción social y que la inclusión no es un premio, sino un derecho.

## 2.3. RELACIÓN ENTRE DIFERENCIA Y ETIQUETADO

No es de hoy que las sociedades etiquetan, independientemente del ámbito, para caracterizar a quienes se salen de las normas de normalización previamente establecidas. Así pues, el etiquetado y la categorización siempre han estado presentes en las sociedades. Es un proceso que tiene en su génesis creencias históricas que acaban influyendo en la forma de pensar y actuar de las sociedades, trayendo repercusiones tanto a nivel de políticas, como de comportamientos. Cuando abordamos el tema del etiquetado en la educación, se ha utilizado mucho en el último siglo, basándose en el diagnóstico del alumno con necesidades educativas específicas. Sin embargo, en los últimos 20 años este proceso ha sido objeto de varias críticas (Hamre et al., citado en Boyle 2020).

Abordar la cuestión del etiquetado en la Educación Inclusiva es complejo debido a la presencia de varias contribuciones científicas a este nivel. La comunidad científica apoya la idea de que el etiquetado basado en el diagnóstico es necesario para asignar los recursos necesarios para satisfacer las necesidades educativas que presentan los alumnos. Hay quienes sostienen que la categorización de los alumnos permite una mejor intervención, contribuyendo así a mejorar las oportunidades de aprendizaje. No obstante, es importante destacar la idea de que la categorización continua, así como el uso del diagnóstico, enfatiza la idea de que esta es la única forma de acceder al apoyo educativo que necesitan los niños con dificultades. Pues bien, esto puede resultar algo negativo para el proceso de aprendizaje e inclusión de los alumnos (Boyle, 2020).

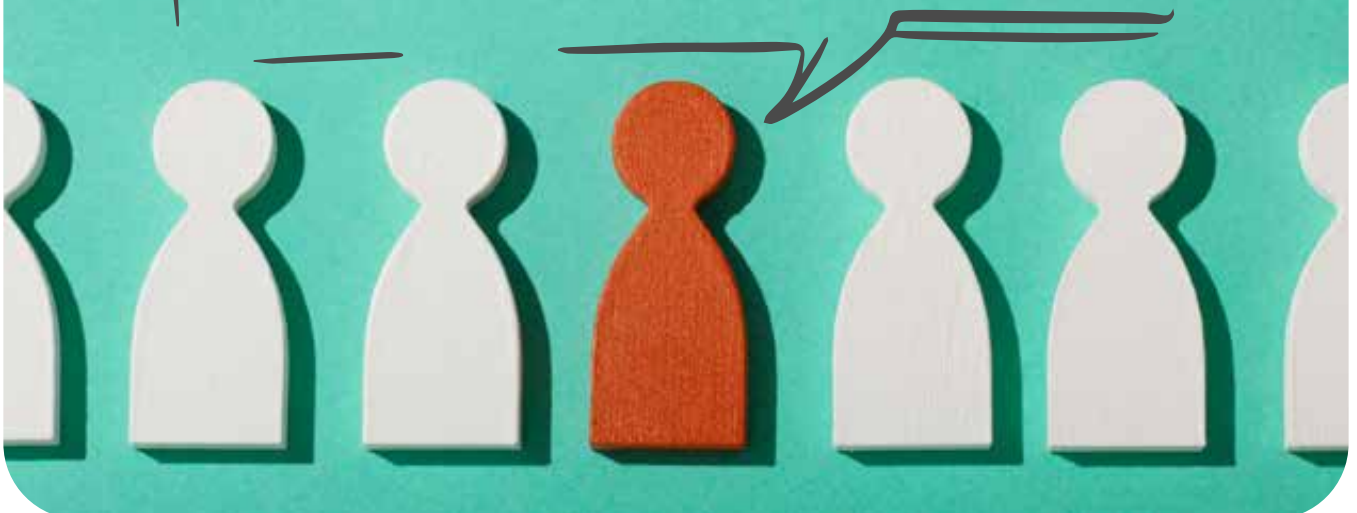
Sabemos que el estudio del uso de los procesos de etiquetado y categorización en la descripción de las conductas y características mostradas por los alumnos con necesidades educativas específicas han sido objeto de debate (Elliot & Grigoreuko, 2014). Al abordar el tema de los procesos de etiquetado, surge una pregunta que se presenta aquí a modo de reflexión:

“

*¿El uso del etiquetado por parte de los profesionales de la educación se hace porque lo exigen los sistemas educativos o por otras motivaciones?*

”

”



Según Boyle (2020), el análisis del proceso de etiquetado y categorización es complejo, pero hay que tener en cuenta las tres cuestiones siguientes:

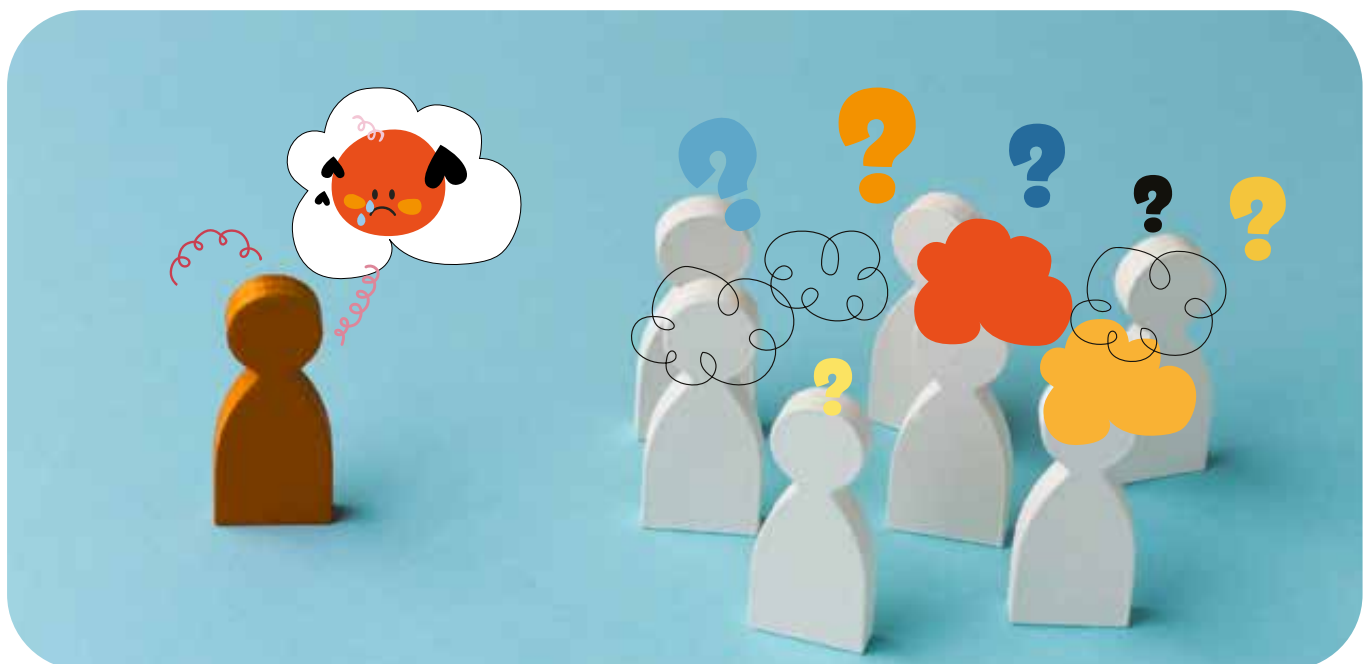
**¿LAS ETIQUETAS NO SOLO ESTIGMATIZAN, SINO QUE TAMBIÉN ESTEREOTIPAN?**

Según Hardman et al. (1999), las etiquetas corresponden al proceso mediante el cual la sociedad crea descriptores para identificar a las personas que se desvían significativamente de la norma. El uso de este tipo de comportamiento puede conducir a la estigmatización y estereotipación del sujeto. Según Becker (1963), el estereotipo es una atribución con una connotación negativa de quienes presentan comportamientos diferentes (fuera de la norma). Este procedimiento comienza con la percepción, así como el énfasis de las características socialmente inaceptables e indeseables que presenta un sujeto (Sowards, 2015, citado en Boyle 2020).

**CASO PRACTICO**

*En el contexto del aula, la clase ve cómo se retira a uno de sus compañeros (para que reciba apoyo en función de sus necesidades). Esta situación puede dar la idea de que, por el hecho de recibir apoyo, el alumno es de algún modo inferior o menos capaz que los demás. Esto puede llevar a utilizar etiquetas para describirlos. Consideremos algunas etiquetas: "niño con necesidades educativas especiales"; "retrasado", entre otras (Boyle, 2020).*

Las etiquetas presentadas en el ejemplo considerado anteriormente, pueden definir la identidad del alumno, contribuyendo al distanciamiento de sus compañeros. Por otra parte, y al sentirse inferior a los demás, el alumno etiquetado no se siente motivado para acercarse y establecer vínculos con sus compañeros (Goffman, 1963).



## ¿EL USO DE ETIQUETAS RECONFORTA A LOS NIÑOS Y A SUS FAMILIAS?

El uso de etiquetas no siempre es peyorativo, a menudo el etiquetado que se desprende del diagnóstico acaba explicando el "problema". Esto puede aliviar el estrés, además de despejar dudas sobre lo que antes se desconocía (Gillman, Heyman y Swain, 2000, p. 397, citado en Boyle, 2020). Un estudio realizado por Riddick (2000), en el que entrevistó a estudiantes con Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje, concretamente dislexia, concluyó que los estudiantes encontraban útil su etiqueta. La verdad, y teniendo en cuenta la bibliografía, el etiquetado basado en el diagnóstico sí aporta una sensación de alivio y consuelo a los padres y al propio niño. Sin embargo, el uso de estas etiquetas puede desencadenar en el alumno un sentimiento de déficit interno, es decir, el niño asume la culpa de la dificultad que presenta, en lugar de explorar otros factores, concretamente los ambientales. (Boyle, 2020). Aquí, podemos considerar la influencia de los profesores, el entorno de la clase, los propios padres, así como las políticas, tienen en la mitigación de las dificultades del niño (Boxer, Challen y McCarthy, 1991, cit en Boyle, 2020).

Según Rees (2017), el uso del modelo social ha llevado a una resistencia en el uso del etiquetado de los alumnos con necesidades educativas específicas, contribuyendo a una comprensión deficitaria del alumno. Esta postura contribuye a una educación individualizada con lagunas. Para este autor, existe una positividad inherente al proceso de categorización, ya que permite un mayor conocimiento sobre la dificultad que presenta el niño, así como una mejor comprensión de sus necesidades reales, lo que conduce a una mejor intervención y a la potencialización de las oportunidades de aprendizaje.

Sin embargo, y considerando los argumentos desarrollados anteriormente, es importante mencionar y advertir que existe un conjunto de legislación, incluso internacional, que defiende y asegura la presencia y participación de las personas con necesidades educativas específicas en la Escuela.

Lo cierto es que la necesidad de categorizar está relacionada con la forma en que las organizaciones educativas diferencian para satisfacer las necesidades de los niños con dificultades "Los grandes sistemas no están contruidos para funcionar de otra manera, por lo que no debería sorprendernos que el etiquetado en la educación [inclusiva] sea un aspecto clave de muchos sistemas gubernamentales, que categorizan las necesidades" (Boyle, 2020, citado en Boyle 2014, p. 214).





## ¿CONDUCE ESTE PROCESO A LA ELABORACIÓN DE UN PLAN INDIVIDUALIZADO QUE, A SU VEZ, CONTRIBUYA A LA INCLUSIÓN DEL ALUMNO?

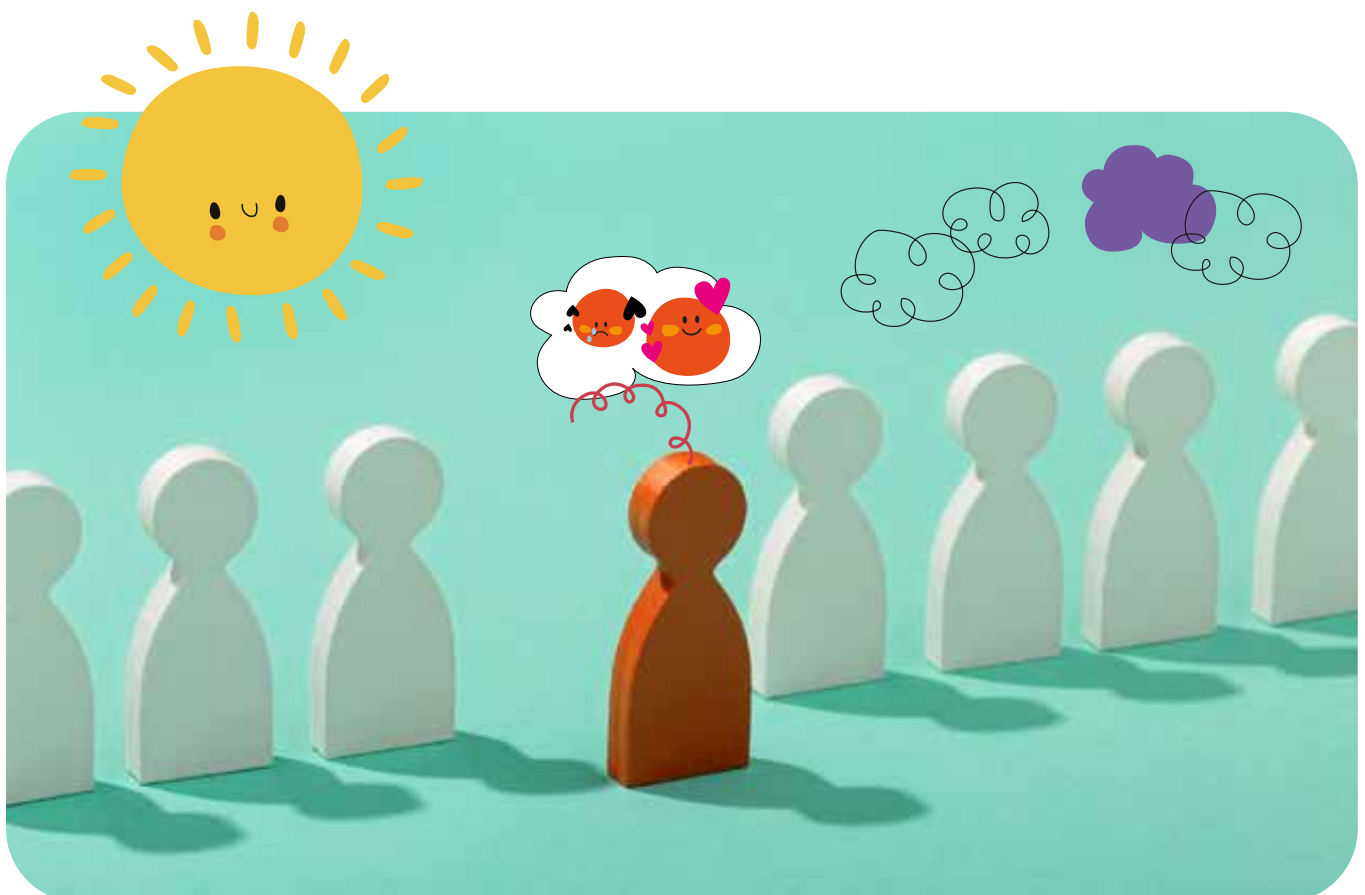
Los profesores inclusivos deben procurar adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades de los alumnos con dificultades. Sin embargo, el uso de la categorización puede llevar a colocar a los alumnos con la misma etiqueta en la misma categoría, sin preocuparse por adecuar los métodos de enseñanza a las necesidades y objetivos propios del alumno (Klibthoug & Agbeuyega, 2013, citado en Boyle, 2020).

Sabemos que dos alumnos con el mismo diagnóstico tienen necesidades y objetivos de aprendizaje diferentes. Por ejemplo, dos alumnos diagnosticados de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) requieren adaptaciones y métodos de enseñanza y aprendizaje diferentes.

*Con esto se quiere decir que categorizar al alumno basándose en el diagnóstico no proporciona la información necesaria al profesor, dificultando así la intervención (Kelly & Norwich, 2004).*

A pesar de lo anterior, hay quienes afirman que el uso de etiquetas en los sistemas educativos lleva tanto a alumnos como a profesores a centrarse en las dificultades, dejando de lado las fortalezas y habilidades del alumno (Blum & Bakken, 2010).

*Sin embargo, centrarse exclusivamente en las etiquetas no es la forma de desarrollar una educación inclusiva de calidad, ya que el uso de etiquetas conduce a una baja autoestima del alumno, lo que contribuye a reducir las expectativas de los profesores y del resto de la comunidad escolar (Boyle, 2014, cit in Boyle, 2020).*



## 2.4. NORMAS PERTINENTES Y DERECHOS HUMANOS PARA LA IE DE NIÑOS CON DISCAPACIDADES

En el primer módulo de este manual, abordamos un conjunto de Diplomas internacionales, que surgieron como una forma no solo de regular y garantizar el acceso a la Educación, sino también de asegurar un acceso igualitario y equitativo a una Educación Inclusiva plena y de calidad. Hablamos, por ejemplo, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Declaración de Salamanca; la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. A pesar de ello, lo cierto es que existen, dentro de cada Sistema Educativo nacional, un conjunto de normas que regulan la Educación Inclusiva de acuerdo con las finalidades de los mencionados Diplomas internacionales.

En Portugal, y considerando como hito el momento en que el Estado portugués ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se inició un conjunto de cambios profundos a nivel legislativo, en materia de Educación Inclusiva, que se tradujeron, desde el principio, en la mejora del concepto de inclusión educativa, iniciándose con la implementación del Decreto-Ley nº 3/ 2008 y posteriormente impulsado por la implementación del Decreto - Ley nº 54/2018, que hizo de Portugal uno de los países donde la Educación Inclusiva fue implementada con éxito (All means All, 2018, citado en Pinto, et. al, 2022).

Con la entrada en vigor del **Decreto-Ley nº 54/2018**, se estableció un nuevo régimen de Educación Inclusiva en Portugal. Este nuevo Decreto - Ley, avanza en la

idea de que todos los alumnos tienen potencial para aprender, siempre que se les proporcionen todos los recursos esenciales para sus necesidades de aprendizaje. Dicho esto, existe un conjunto de opciones metodológicas asociadas a este decreto, a saber:

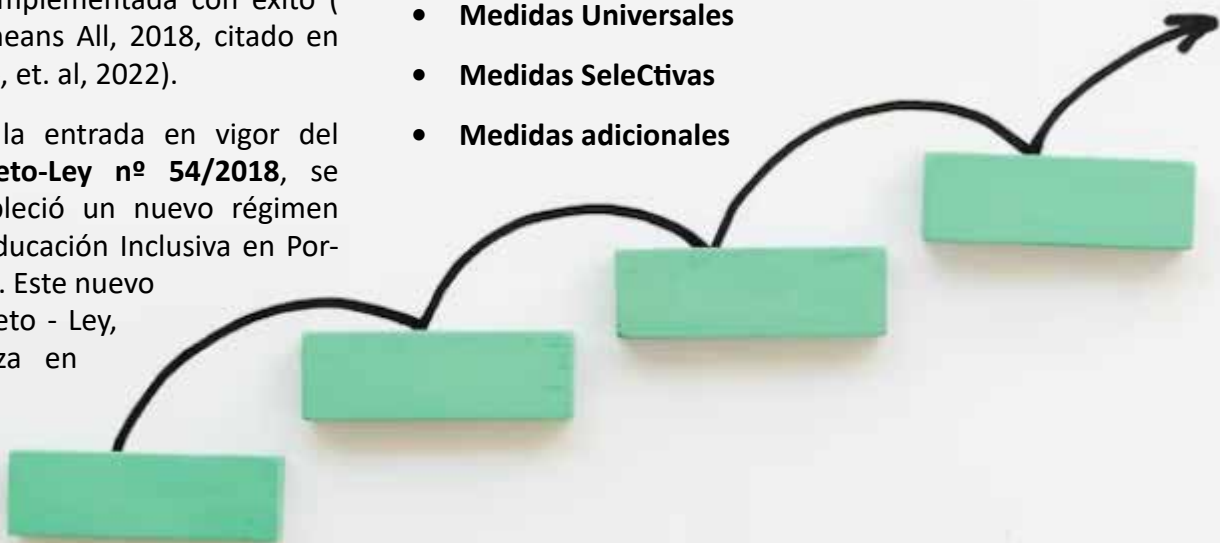
- **Diseño Universal para el Aprendizaje**
- **Enfoque multinivel**

A adoção destas novas opções metodológicas envolve a implementação das seguintes medidas de apoio à aprendizagem:

- **Medidas Universales**
- **Medidas SeleCtivas**
- **Medidas adicionales**

Estas deben aplicarse en función de las necesidades de aprendizaje expresadas por los alumnos.

**Teniendo en cuenta los Derechos Humanos, este nuevo Decreto - Ley introduce algo innovador: la idea de que no es necesario etiquetar para intervenir, al contrario, transmite y defiende que cualquier alumno, independientemente de sus dificultades, puede alcanzar su éxito educativo.**



Por lo tanto, **es necesario que haya flexibilidad a nivel del plan de estudios, así como a nivel del proceso de evaluación de las competencias adquiridas.**

En este sentido, es importante el diálogo permanente entre los profesores de la tríada, los padres y las entidades del entorno, para dar respuestas adecuadas a las necesidades de cada alumno, así

como valorar sus capacidades e intereses.

Además de la legislación madre, la que orienta la implementación de la Educación Inclusiva en Portugal, también es importante mencionar la relevancia del Decreto - Ley 55/ 2018 que (...) establece el plan de estudios, así como su flexibilidad.

Portugal, a pesar de las vulnerabilidades en la implementación de la Educación Inclusiva, tiene una de las mejores legislaciones del mundo a este nivel. En este punto, tuvimos la oportunidad de analizar los principales diplomas que regulan la Educación Inclusiva: Decreto - Ley 54/2018 y Decreto - Ley 55/ 2018.

Otros instrumentos orientadores son las Estrategias Nacionales para las Personas con Discapacidad y las Estrategias Nacionales para los Derechos de la Infancia, que emiten importantes directrices, responsabilizando a las entidades con objetivos e indicadores. A modo de ejemplo, presentamos algunas directrices que consideramos asertivas y que surgen de la Estrategia Nacional Portuguesa para las personas con discapacidad (2021-2025):

- **Crear una red de apoyo que garantice una respuesta eficaz de horarios escolares complementarios para niños y jóvenes con discapacidad, que permita su permanencia fuera del horario escolar, y desarrollar actividades de tiempo libre y vacaciones con todo incluido.**
- **Profundizar en el Modelo Educativo Inclusivo en cuanto al acceso a oportunidades educativas y formativas de calidad y a la transición a la vida post-escolar:**
  - ✓ Programa de sensibilización dirigido a la comunidad educativa sobre derechos humanos, inclusión y educación inclusiva.
  - ✓ Reforzar la formación de los directores, el Consejo General, el equipo multidisciplinar, los profesores, equipo multidisciplinar, profesores y auxiliares operativos, para la consolidación de la educación inclusiva, mediante la definición y aplicación de planes de formación plurianuales.
  - ✓ Reforzar la formación específica de los profesores de educación especial, en particular en ámbitos como la orientación y la movilidad, el braille, la lengua de signos portuguesa, las actividades de la vida diaria, etc.
  - ✓ Elaborar materiales de apoyo e información adaptados a cada área de discapacidad, dirigidos a los padres y a los propios niños y jóvenes.
  - ✓ Crear un sistema de reconocimiento de los centros escolares con prácticas excelentes en educación inclusiva, así como difundirlas.
  - ✓ Promover un aumento del número de libros escolares puestos a disposición de los alumnos en formatos accesibles (...) entre otros (ENIPD 2021-2025).

## 2.5. ¡LA ESCUELA PARA TODOS!

### 2.5.1. ACCESIBILIDAD

La accesibilidad es una de las características de los sistemas educativos inclusivos.

El artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) aborda la cuestión de la accesibilidad, haciendo hincapié en que:

*(...) Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.*

No obstante, es responsabilidad y obligación de los Sistemas Educativos inclusivos proporcionar los recursos necesarios para la accesibilidad de las personas con discapacidad "Todo el sistema debe ser accesible, incluidos los edificios, la información y la comunicación, (...) el currículo (...) la evaluación (...) y el lenguaje (...) la introducción temprana del Diseño Universal. (...) La accesibilidad es un concepto dinámico" (OG4 de la CDPD, 2016). Sin embargo, y según la Base de Datos de la UNESCO sobre la Educación de los Niños con Discapacidad (2021), el acceso a una Educación Inclusiva de calidad está en peligro, en gran parte debido a la:

- Desconocimiento de las necesidades educativas de los alumnos.
- Falta de profesores formados.
- Falta de apoyo pedagógico adecuado en el entorno del aula.
- Inexistencia instalaciones accesibles.

Así, para que todos tengan acceso a un sistema educativo de calidad, es necesario no solo el desarrollo de políticas, sino también el esfuerzo y la participación de toda la comunidad en la eliminación de las barreras que dificultan el acceso a una escuela igualitaria e de calidad.



## 2.5.2. PROTECCIÓN EMOCIONAL Y PSICOSOCIAL

Las intervenciones dirigidas a los alumnos con dificultades de aprendizaje se centran principalmente en la adquisición de competencias académicas (lectura, escritura y cálculo), haciendo poco hincapié en los aspectos emocionales y sociales de estos alumnos. Las dificultades de estos sujetos no solo se centran en la adquisición de habilidades de aprendizaje, sino que también están relacionadas con los aspectos emocionales y sociales de su educación (Schiff & Joshi, 2016).

Según la Asociación Americana de Psiquiatría, los trastornos específicos del aprendizaje pueden acarrear consecuencias a lo largo de la vida del sujeto, a saber:

- a) Angustia psicológica.
- b) Deterioro de la salud mental.
- c) Comportamientos depresivos.
- d) Abandono escolar prematuro.

No obstante, estos alumnos también pueden manifestar una serie de retos sociales y emocionales, a saber:

- a) Rechazo.
- b) Aislamiento.
- c) presión de grup.
- d) Baja autoestima.
- e) Baja autoeficacia.

Los estudios demuestran que los estudiantes con estas características no solo son más propensos al aislamiento, sino también al rechazo social. En este sentido, tienen menos oportunidades de desarrollar vínculos de amistad con sus pares y, en consecuencia, desarrollan estados de soledad (Mugnaini., et al, 2009, citado en Cavioni, et al, 2017). El aislamiento, las exigencias de la escuela y las repetidas experiencias de fracaso escolar también contribuyen al desarrollo de una baja autoestima y autoeficacia, lo que conduce, a su vez, a sentimientos de malestar, ansiedad y frustración por parte del alumno (Zelege, 2004, citado en Cavioni, et al, 2017). Ahora bien, todo este entorno repercute, no solo a nivel de motivación, sino también en la propia implicación del alumno durante el proceso de aprendizaje (Nelson & Harwood, 2011, citado en Cavioni, et al, 2017).

Los alumnos diagnosticados con dificultades de aprendizaje muestran menos capacidad para gestionar conflictos en comparación con sus compañeros que no manifiestan esta dificultad. Así, manifiestan mayor dificultad en interacciones sociales positivas, así como conductas agresivas, verbales y no verbales (Cullinan, 2002, cit in Cavioni, et al, 2017).







Las escuelas seguras y los espacios de aprendizaje no formal son algunos de los entornos más beneficiosos para los niños y adolescentes que atraviesan un periodo de incertidumbre. La inversión intencionada en apoyo psicosocial basado en la educación ha proporcionado rutinas estables y oportunidades para la amistad, fomentando la esperanza, reduciendo el estrés y promoviendo la autoexpresión y la colaboración (Action for the Rights of Children, 2002, manuscrito inédito; Alexander, Boothby, e Wessells, 2010; Masten, Gewirtz, e Sapienza, 2013).

**El bienestar psicosocial es un importante precursor del aprendizaje y es fundamental para el éxito académico y, por lo tanto, tiene un gran impacto en las perspectivas futuras tanto de los individuos como de las sociedades.**

La investigación, en este sentido, ha demostrado la importancia de desarrollar un autoconcepto positivo a través de habilidades/ámbitos no académicos como:

- a) El ámbito social.
- b) Educación emocional.
- c) Promoción de la actividad física.

La realización de actividades psicomotrices es un factor positivo para el fomento y la protección de la autoestima. Por otro lado, las actividades extraescolares en entornos no formales son esenciales para la práctica y el desarrollo de las habilidades sociales (Brooks, 2013).

Los métodos SEL (Aprendizaje Socioemocional) son una parte integral del desarrollo, así como de la educación del sujeto. Es un proceso mediante el cual todos los individuos adquieren un conjunto, no solo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes encaminadas a desarrollar personas emocionalmente sanas que sepan manejar sus emociones para "alcanzar metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias." (CASEL, 2022). Funcionan mejor cuando se integran en los distintos ámbitos de la vida de los jóvenes. Reunir a los niños con sus compañeros, padres, familias y comunidad en estos entornos educativos ayuda a crear un ambiente de apoyo que fomenta un mayor bienestar psicosocial. Lo ideal sería que el entorno educativo y comunitario que rodea a los niños colaborara para garantizar que reciben la mejor atención y apoyo posibles. Esto incluye la comunicación entre padres y profesores, consejeros si es necesario, etc.

Hay varios estudios que indican el impacto positivo de los métodos SEL (Aprendizaje Socioemocional) en los alumnos con dificultades de aprendizaje, a saber: disminución del comportamiento agresivo y del comportamiento antisocial. No obstante, los estudios también indican un impacto significativo a nivel de actitudes hacia el propio

alumno, los compañeros, así como a nivel del aprendizaje adquirido (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017, citado en Cavioni, et al, 2017). Siguiendo en este punto, es importante mencionar dos programas para el desarrollo de habilidades socioemocionales que han demostrado ser positivos en alumnos con necesidades educativas específicas:

### PROGRAMA PATHS

El programa PATHS, un programa para el desarrollo de las competencias emocionales de los niños, mostró en su evaluación de eficacia:

- ☀ Una reducción de los problemas de comportamiento como la agresividad en la escuela (tanto para los alumnos normales como para los alumnos con necesidades especiales).
- ☀ Una disminución de la depresión y la tristeza entre los alumnos con necesidades educativas específicas.

### KIDSMATTER

Se trata de un marco nacional de SEL, aplicado en las escuelas australianas. Esta iniciativa se desarrolló con el objetivo de:

- ☀ Disminuir las dificultades de salud mental.
- ☀ Mejorar el bienestar de los alumnos con discapacidad durante la etapa preescolar y los primeros años de primaria.

Tuvimos ocasión de comprobar que, efectivamente, los alumnos con necesidades educativas especiales plantean una serie de retos, tanto emocionales como sociales. Sin embargo, se destacó la importancia de promover el SEL (Social Emotional Learning) como medio para desarrollar sujetos emocionalmente sanos, capaces de afrontar las barreras que se les puedan imponer.

### 2.5.3. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS NIÑOS DISCAPACITADOS

Los niños con discapacidad, debido a las dificultades que presentan durante el proceso de aprendizaje, necesitan un conjunto de adaptaciones para que puedan ver cumplidos sus objetivos escolares. Por lo tanto, corresponde al sistema educativo, así como a las escuelas, conocer sus necesidades y proporcionarles los ajustes necesarios.

Es importante que el centro realice un diagnóstico individualizado sobre las necesidades educativas reales de los alumnos, que dependerán de las dificultades y limitaciones que presenten.

En este sentido, y teniendo en cuenta la información proporcionada por los servicios gubernamentales nirect, podemos presentar algunas necesidades:

- Asistencia durante el trabajo en el contexto del aula.
- Necesidad de un seguimiento adecuado en actividades como leer, escribir y comprender información.
- Ayuda a expresar una idea y/o comprender la información transmitida por el interlocutor
- Apoyo en la interacción con compañeros y profesores.
- Apoyo en materia de organización.

A pesar de las necesidades mencionadas anteriormente, aún podemos destacar los siguientes aspectos a considerar:

- Motivación, a través del uso de recursos que permitan captar y mantener el interés del alumno, permitiendo así un proceso de aprendizaje facilitado.
- Adaptar las tareas al tiempo del alumno. Esto permitirá que el estudiante alcance su meta académica.
- La transmisión de confianza por parte del educador permitirá el desarrollo de la confianza en sí mismo del alumno, lo que a su vez conducirá a que el alumno sea capaz de afrontar mejor sus retos.

## RECURSOS ADICIONALES

### CURSO RECOMENDADO



**Educação Inclusiva: Conhecimento essencial para o sucesso** - Curso Online de Educación Inclusiva - FutureLearn: Curso online dirigido no solo a la comunidad escolar sino también a cualquier persona interesada en este tema.

Este curso abordará temas como: ¿Qué es la Educación Inclusiva?; Conceptos relacionados con la Educación Inclusiva; Educación Inclusiva en un contexto escolar.

Al final del curso, los estudiantes podrán: Explicar la evolución de la Educación Inclusiva; Distinguir los conceptos de integración, educación especial, así como Educación Inclusiva; Explicar el Modelo Social de la Discapacidad así como los principios del Diseño Universal.

### VIDEO



[No hay educación sin inclusión](#) - Qué es una deficiencia? ¿Y una discapacidad? ¿Ha oído hablar de las discapacidades del desarrollo? Quienes trabajan con niños y jóvenes saben que no siempre está claro qué es una discapacidad y cuál es la diferencia entre una discapacidad y una minusvalía. Cuando hablamos de discapacidades del desarrollo, el discurso y su comprensión se vuelven aún más abstractos. Este vídeo pretende abordar esta necesidad en términos de alfabetización para la educación sanitaria. Además de aclarar conceptos, permite a todos conocer las discapacidades más comunes y entender qué tipo de discapacidad conlleva cada una. Es en saber entender donde comienza la verdadera inclusión.

### LECTURAS RECOMENDADAS



**Inclusive School Practices Toolkit** - Disability Microaggressions in Education - Microagresiones por discapacidad en la educación: Comunidades escolares inclusivas (incluidas las comunidades escolares.org.au): esta es una herramienta que se creó como parte del proyecto Comunidades escolares inclusivas. Es una herramienta que apoya a la comunidad docente en el desarrollo de culturas escolares seguras, cohesionadas e inclusivas, ayudando a los educadores a identificar microagresiones, así como a combatirlas a través de estrategias proactivas.

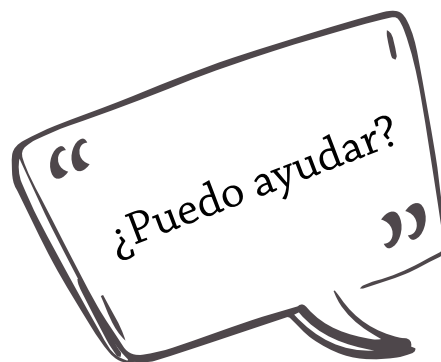
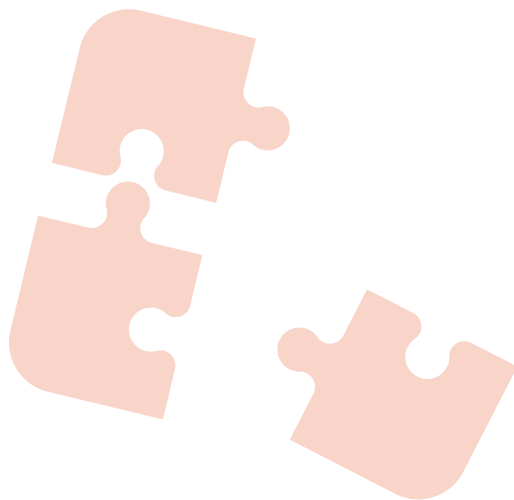


**Response\_to\_Intervention- A\_Model\_for\_Change\_to\_Build\_Teacher\_Capacity.docx** (live.com): La Respuesta a la Intervención es un enfoque multinivel destinado a la identificación temprana de estudiantes con necesidades educativas específicas, así como el apoyo adecuado a sus necesidades.

Esta herramienta presenta la “Respuesta de intervención”, incluidas las características esenciales para su implementación, así como ejemplos prácticos de lo que las escuelas pueden implementar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

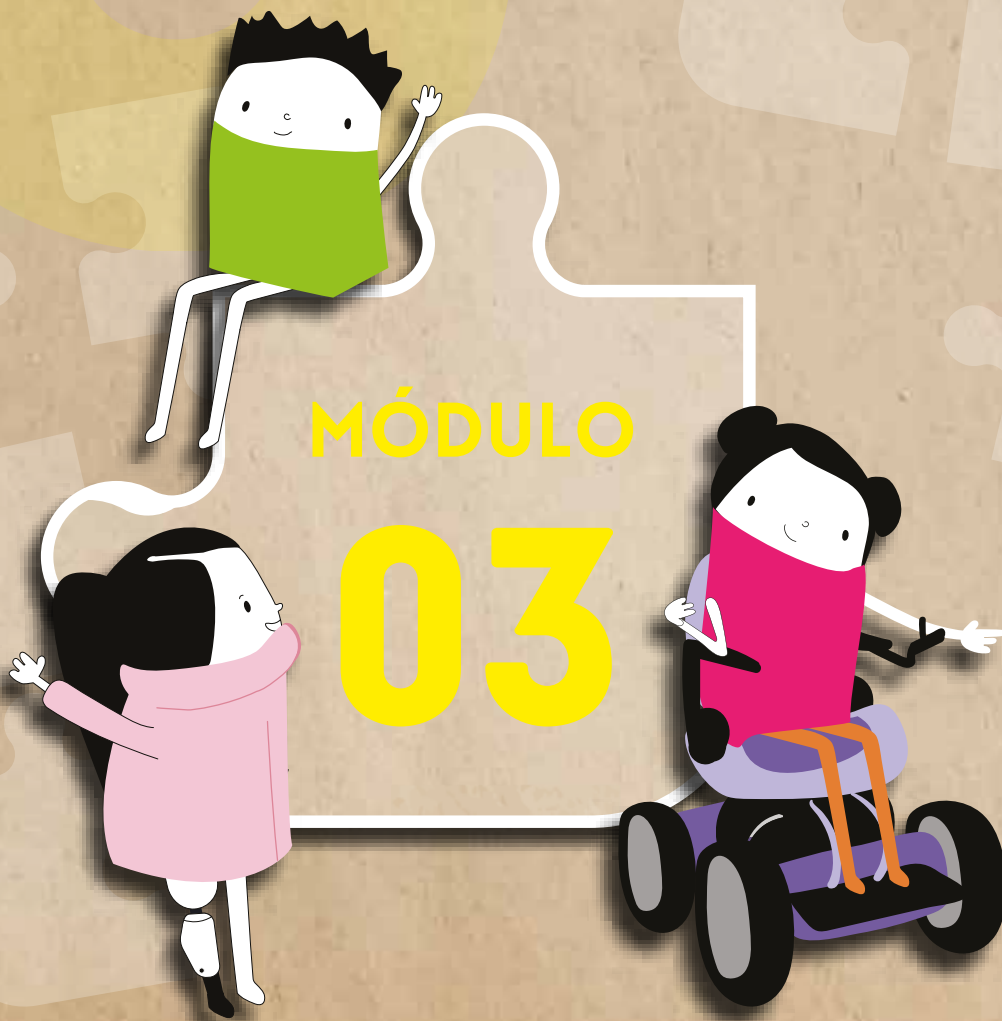
- Alves, I., Fazzi, L., & Griffo, G. (2012). Human rights, UN convention, and the International Classification of Functioning, Disability and Health: collecting data on persons with disabilities? *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation / Association of Academic Physiatrists*, 91(13 Suppl 1), S159-62. <https://doi.org/10.1097/PHM.0b013e31823d5468>
- Banco de Dados Sobre Educação de Crianças com Deficiência da UNESCO. (2021). Toda criança tem direito a uma educação de qualidade. <https://data.unicef.org/resources/education-for-children-with-disabilities/>
- Boyle, C. (2020). Labelling and Inclusive Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. [10.1093/acrefore/9780190264093.013.ORE\\_EDU-01021.R1](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.ORE_EDU-01021.R1)
- Blum, C., & Bakken, J. P. (2010). Labeling of students with disabilities: Unwanted and not needed. In F. E. Obiakor, J. P. Bakken, & A. F. Rotatori (Eds.) *Current issues and trends in special education: Identification, Assessment and Instruction* (pp. 115-125). [10.1108/S0270-4013\(2010\)0000019011](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2010)0000019011)
- Brooks, B. (2013). *Extracurricular Activities And The Development Of Social Skills In Children With Intellectual And Learning Disabilities* [Master Thesis, Georgia State University]. <https://doi.org/10.57709/4304528>
- CASEL. (2022, dezembro, 22). What is The CASEL Framework?. <https://casel.org/>
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, (2008). Organização das Nações Unidas (ONU/UN). Todas as línguas: <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Cavioni, V., Grazzani, L., & Ornaghi, V. (2017). Social and Emotional Learning for Children with Learning Disability: Implications for Inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100- 109. [https://www.researchgate.net/publication/321360051\\_Social\\_and\\_emotional\\_learning\\_for\\_children\\_with\\_Learning\\_Disability\\_Implications\\_for\\_inclusion](https://www.researchgate.net/publication/321360051_Social_and_emotional_learning_for_children_with_Learning_Disability_Implications_for_inclusion)
- Decreto – lei nº 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: Série I, n.º 129/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto - Lei nº 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: Série n.º 129/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Department for Education and Science. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (The Warnock Report). <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Encarnação, P., Azevedo, L., & Londral, A. (2015). *Tecnologias de apoio para Pessoas com Deficiência* (1). Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Departamento da Sociedade de Informação. <https://www.acessibilidade.gov.pt/livros/tapd/html/index.html>
- Elliot, J., & Grigoren, E.L. (2014). *The Dyslexia Debate*. (1 ed.). Cambridge University Press. <https://books.google.pt/>



+ EDUCACIÓN INCLUSIVA:  
de la reflexión a la acción

[ MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS ]

# UNA ESCUELA [ INCLUSIVA ]





## MÓDULO 3

<b>3. LA ESCUELA INCLUSIVA</b>	<b>56</b>
<b>3.1. DIMENSIONES PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA</b>	<b>58</b>
3.1.1. Construyendo un sentido de comunidad	58
3.1.2. Establecer valores inclusivos	60
3.1.3. Desarrollando la escuela para todos	63
3.1.4. Organizar el apoyo a la diversidad	65
3.1.5. Organizar el aprendizaje	66
3.1.6. Movilizar recursos	68
<b>3.2. RECURSOS PARA UN ECOSISTEMA INCLUSIVO</b>	<b>70</b>
3.2.1. Enfoque multinivel	70
3.2.2. Diseño universal para el aprendizaje	71
3.2.3. Centro de apoyo al aprendizaje	75
3.2.4. Estructuras de apoyo sistémico	75
3.2.5. Comunidades de aprendizaje	76
<b>3.3. LA ALIANZA ESTRATÉGICA: ESCUELA – COMUNIDAD – FAMILIAS</b>	<b>78</b>
<b>ANEXO 1 - EJEMPLO DE DECLARACIÓN DE COMPROMISO Y VALORES INCLUSIVOS</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO 2 - RESULTADO DE LOS FOCUS GROUP</b>	<b>83</b>
<b>RECURSOS ADICIONALES</b>	<b>86</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>87</b>



### 3. LA ESCUELA INCLUSIVA

Cuando hablamos de inclusión, según la UNESCO (2005) es importante destacar::

#### La inclusión interesa:

- 👍 Aceptar la diversidad.
- 👍 Beneficiar a todos los alumnos, no solo a los excluidos.
- 👍 Admitir a niños que puedan sentirse excluidos.
- 👍 Promover la igualdad de acceso a la educación o adoptar algunas disposiciones para determinados grupos de niños sin excluirlos.

#### La inclusión no interesa:

- 👍 Reformar la educación especial, sino reformar tanto el sistema educativo formal como el no formal.
- 👍 Responder solo a la diversidad, pero mejorando la calidad de la educación para todos.
- 👍 Crear escuelas especiales, pero proporcionar apoyo adicional a los alumnos del sistema educativo ordinario.
- 👍 Resolver solo los problemas de los niños con una condición de discapacidad.
- 👍 Resolver los problemas de un niño a costa de otro.



Según las Directrices para la Inclusión - Garantizar el Acceso a la Educación para Todos, un avance hacia la educación inclusiva es aquel que intenta seriamente promover la calidad en el aula.

**Para lograr una educación de calidad, es necesario introducir cambios en la escuela a varios niveles:**

**1. Centrarse en la flexibilidad y la variación**, tanto estructural como de contenido. Ofrecer oportunidades para una variedad de métodos de trabajo y un aprendizaje individualizado para que ningún alumno se quede atrás.

**¿Cómo hacerlo?** Dando prioridad a las necesidades, intereses y capacidades individuales de los alumnos.

*"La Escuela para Todos es, ...  
un lugar de aprendizaje  
coherente pero diferenciado"  
(UNESCO, 2005)*

**2. Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje:**

- Situar al alumno en el centro no significa que haya que enseñarle por separado las materias y contenidos escolares. Se pueden hacer adaptaciones individuales en la organización del aula.
- Además, los alumnos pueden apoyarse mutuamente en función de sus capacidades y puntos fuertes.
- El y la comprensión del profesor son los vehículos para construir una sociedad inclusiva y participativa.

**3. La calidad de la educación se considera mucho más que los logros académicos de los estudiantes.** Se considera un sistema en el que la diversidad y la flexibilidad son actores importantes para el desarrollo personal y el crecimiento de todos los alumnos. Una educación de calidad implica definir estrategias para superar o eliminar las barreras que impiden la plena participación de las personas.

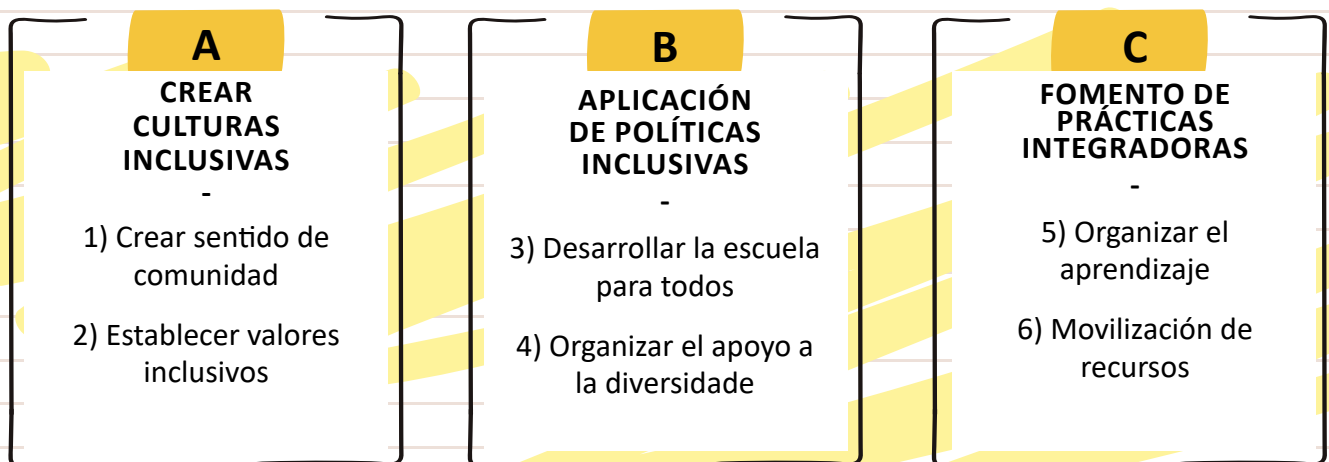


### 3.1. DIMENSIONES DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

Los procesos de transición hacia la inclusión suelen empezar a pequeña escala e implican superar algunos obstáculos, como:

- Valores y actitudes existentes.
- Falta de comprensión.
- Falta de conocimientos necesarios.
- Recursos limitados.
- Organización inadecuada.

La inclusión implica cambio. Es un proceso continuo de desarrollo del aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Es un ideal al que todas las escuelas pueden aspirar, pero que nunca se alcanzará plenamente. Pero la inclusión se produce cuando comienza el proceso de desarrollo del aprendizaje. Una escuela integradora es una escuela en movimiento, que se desarrolla en las siguientes dimensiones:

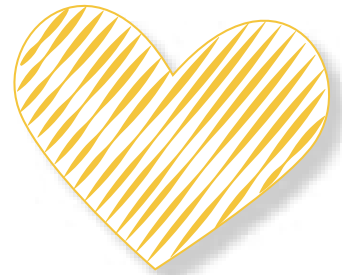


#### 3.1.1. CONSTRUIR UN SENTIDO DE COMUNIDAD

Os professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação são alguns dos atores que podem funcionar como recursos valiosos no apoio à inclusão. Alguns deles (professores, pais e comunidades) são muito mais do que um recurso valioso; eles são os elementos-chave para apoiar todos os aspetos do processo de inclusão. Isto implica o desejo de aceitar e promover a diversidade e tomar uma parte ativa na vida dos alunos, tanto dentro como fora da escola. O melhor local de aprendizagem para a inclusão depende largamente do relacionamento entre os professores, os pais, os outros alunos e a sociedade. Idealmente, a verdadeira inclusão deve ser implementada tanto na escola como na sociedade em geral.

A discussão dos progressos e dificuldades de um aluno deveria envolver o aluno e os respetivos pais. Seja qual for o sucesso com que a criança é ensinada na escola, a participação da família, e nalguns casos da comunidade, é considerada indispensável se se pretende assegurar que aquilo que a criança aprende na escola é aplicado em casa e noutros locais onde decorre a sua vida diária.

Os membros da família e da comunidade podem ser recursos importantes – se informados, estimulados, responsabilizados e preparados de forma efetiva. Nunca serão desperdiçados os esforços para orientar e ajudar as famílias no trabalho necessário para apoiarem as suas crianças. Muitas vezes é um grande desafio conseguir a participação das famílias dos alunos mais marginalizados. (UNESCO, 2005)



Para se construir o sentido de comunidade, são definidos e medidos os seguintes indicadores:

- ♥ Todo el mundo es bienvenido.
- ♥ Los miembros del personal cooperan.
- ♥ Los niños se ayudan entre sí.
- ♥ El personal y los niños se respetan mutuamente.
- ♥ El personal y los padres/cuidadores cooperan.
- ♥ El personal y los directivos trabajan juntos.
- ♥ La escuela es un modelo de ciudadanía democrática.
- ♥ La escuela fomenta la comprensión de la conexión entre las personas de todo el mundo.
- ♥ Adultos y niños responden a diversos modos de género.
- ♥ La escuela y las comunidades locales se desarrollan mutuamente.
- ♥ El personal relaciona lo que ocurren la escuela con la vida de los niños en casa.



La creación de culturas inclusivas constituye la 1ª dimensión del Índice para la Inclusión. Esta dimensión se refiere a la creación de comunidades seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes en las que se valora a todo el mundo. Los valores inclusivos compartidos se desarrollan y transmiten a todos los profesores, los niños y sus familias, la dirección, las comunidades circundantes y todos los demás que trabajan en y con la escuela. Los valores de la cultura inclusiva guían las decisiones sobre políticas y prácticas en cada momento, para que el desarrollo sea coherente y continuo. Integrar el cambio en las culturas de la escuela garantiza que se arraigue en las identidades de adultos y niños y se transmita a los que llegan a la escuela. (CSIE, 2011)





### 3.1.2. ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS

Algunos estudios han demostrado que las actitudes negativas de profesores y adultos (padres y otros miembros de la familia) son la mayor barrera para la inclusión; los niños no tienen prejuicios hasta que los adultos se los muestran. (...) Los valores compartidos hacen posible la cooperación, del mismo modo que la falta de ellos dificulta el trabajo en común. (...) Cambiar las actitudes implica cambios significativos en los conceptos y el comportamiento. Entre otros factores, ésta es la razón por la que resulta tan difícil lograr el cambio (UNESCO, 2005).



La inclusión se considera principalmente como la puesta en práctica de valores inclusivos. Se trata de un compromiso con determinados valores que explican el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Si no está vinculada a valores profundamente arraigados, el intento de inclusión puede representar una simple adhesión a alguna moda o el cumplimiento de instrucciones de arriba abajo. Los valores son guías y señales fundamentales para la acción. Nos hacen avanzar, nos dan un sentido de dirección y definen un destino. No podemos saber si hacemos (o hemos hecho) lo correcto si no comprendemos la relación entre nuestras acciones y nuestros valores. Porque todas las acciones que afectan a los demás se sustentan en valores. Cada una de estas acciones se convierte en un argumento moral, seamos o no conscientes de ello. Es una forma de decir "es lo que hay que hacer". Al desarrollar un sistema de valores, declaramos cómo queremos vivir juntos y educarnos mutuamente, ahora y en el futuro.

Tener clara la relación entre valores y acciones es el paso más práctico que podemos dar en educación. Nos lleva a saber qué hacer a continuación y a comprender las acciones de los demás. En las escuelas,

esto significa vincular los valores a los detalles de los planes de estudio, las actividades de enseñanza y aprendizaje, las interacciones en las salas de profesores y los patios de recreo, y las relaciones entre todos los niños y adultos, así como con las familias y los organismos comunitarios.

Pero aguas arriba, "sin duda hay que cuestionar valores éticos incompatibles con la educación inclusiva", algunos de los valores de la escuela tradicional (Rodrigues, 2018).

O tenemos la convicción de que:	...o tenemos la idea de que:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes son diversos y deben ser tratados como tales.</li> <li>• La participación es un valor fundamental de la ciudadanía para todos los actores de la escuela.</li> <li>• El aprendizaje tradicional no responde a la creciente diversidad de los estudiantes de hoy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La homogeneidad consigue convencer de que es más eficaz.</li> <li>• Las participaciones demasiado complicadas y solo ralentizan el aprendizaje.</li> <li>• Los alumnos que quieren aprender no deben verse frenados por los que no quieren aprender.</li> </ul>

Esta transición de valores debe nutrirse de la vida cotidiana. Necesitamos que cualquier paso que se dé en el cambio inclusivo de la escuela se consolide, tenga ostensibilidad, para que se convierta en patrimonio cultural de la escuela y no se desacredite como una experiencia que "fue bien, pero se acabó".

La 3ª edición del Índice para la Inclusión incluye una lista de valores resultantes del debate entre todos los países que han aplicado y evaluado las directrices de este documento.

Todos los valores son necesarios para un desarrollo educativo integrador, pero cinco - **igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad** - son los que más pueden contribuir a establecer estructuras, procedimientos y actividades integradoras en las escuelas. Los derechos emanan de la valoración de la igualdad, y se han incluido por separado. Sin embargo, es importante reconocer que todos estos valores afectan a las estructuras, conciernen a las relaciones y tienen un vínculo espiritual.

ESTRUCTURAS	RELACIONES	ESPÍRITU
• Igualdad	• Diversidad	• Alegría
• Derechos	• Respeto	• Amor
• Participación	• No a la violencia	• Esperanza
• Comunidad	• Confianza	• Belleza
• Sostenibilidad	• Compasión	
	• Honestidad	

*Fuente: Index para la inclusión mediante el desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas - 3ª Edición (Edición brasileña, 2012)*

El marco no pretende ser una prescripción, sino una invitación al diálogo. A medida que las personas reflexionan juntas sobre los valores que sustentan sus acciones y las de los demás, y sobre los que les gustaría adoptar de forma más coherente, desarrollan una alfabetización en valores y se vuelven más hábiles en la argumentación moral. Esto depende de una profunda comprensión y compromiso con lo que significan los títulos de valores y cómo pueden influir en la acción. Ayudarnos a nosotros mismos, a otros adultos y a los niños a analizar los valores en los que se basan nuestras acciones requiere que desarrollemos nuestra capacidad de reflexión.

Un sistema de valores negociado puede ser el resultado del diálogo con los profesores, los niños, las familias y los gestores escolares. Puede expresarse y comunicarse con afirmaciones sencillas, como la que se presenta en el **Anexo I - Módulo 3**.

Para que una escuela establezca valores inclusivos, debe tener como **objetivos** (CSIE, 2002):

- ✓ Desarrollar valores inclusivos que sean compartidos.
- ✓ Fomentar el respeto de todos los derechos humanos.
- ✓ Fomentar el respeto por la integridad del planeta Tierra.
- ✓ Entender la Inclusión como la ampliación de la participación para todos.
- ✓ Tener grandes expectativas para todos los niños.
- ✓ Valora a todos los niños por igual.
- ✓ Combatir todas las formas de discriminación.
- ✓ Promover las interacciones no violentas y la resolución de problemas.
- ✓ Anima a niños y adultos a sentirse bien consigo mismos.
- ✓ Contribuir a la salud de niños y adultos.



**También es importante plantearse "cómo influir en un cambio de valores y prácticas para que una escuela tradicional para algunos se convierta en una institución equitativa, receptiva y positiva para todos".**

Para este cambio, se debaten modelos de intervención *top-down* o *bottom up*. Los modelos descendentes pretenden invertir la creación de una nueva ética, nuevas actitudes, nuevas representaciones sobre la escuela, los alumnos, las mujeres protagonistas y el conocimiento. Los modelos ascendentes defienden que son los cambios en la vida cotidiana, en la evaluación, en el plan de estudios, en las estrategias, en la relación, los que mejor han contribuido a este cambio." Sin duda, esta transición de valores debe ser alimentada por la vida cotidiana, en cada aula. (Rodrigues, 2018)

### 3.1.3. DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS



La ventaja de la inclusión sobre la educación especial se ha demostrado a varios niveles. Estudios realizados tanto en países de la OCDE como en otros países indican que los alumnos con discapacidad obtienen mejores resultados escolares en entornos inclusivos. La educación inclusiva también ofrece oportunidades para crear "redes sociales, normas de reciprocidad, ayuda mutua y mayor confianza".

Las escuelas especiales tienden a perpetuar la segregación de las personas con discapacidad, aunque para los alumnos con algunos tipos de discapacidad, la derivación a escuelas especiales de alta calidad puede ser más adecuada que la "inclusión" en una escuela ordinaria que no garantice una interacción significativa entre los alumnos y el personal.

Otra opción consiste en combinar los dos sistemas, inclusivo y especializado, en un "enfoque de doble vía" en el que los padres y los alum-

nos deciden si quieren optar inicialmente por una escuela inclusiva ordinaria o especial, con la educación inclusivo solo como último recurso (Nordstro, R & Magrab, W. cit in. UNESCO, 2005).

Es importante aclarar que la Educación para Todos no implica automáticamente la inclusión. La inclusión en sí consiste principalmente en reformar las escuelas y garantiza que todos los niños reciban una educación adecuada y de calidad en ellas. La inclusión debe ser la filosofía fundamental de los distintos programas si se quiere alcanzar el objetivo de la "Educación para Todos" (UNESCO, 2005).

La transformación social fundamental, que es la base de un cambio en la escuela, requiere autoformación. El currículo puede ser un instrumento para fomentar la tolerancia y promover los derechos humanos. Es el medio a través del cual se enseña a los niños a respetar la dignidad de las personas y a ser conscientes de sus responsabilidades como ciudadanos nacionales y del mundo. Este conocimiento puede ser una poderosa herramienta para superar diferencias culturales, religiosas y de otro tipo y aportar beneficios a profesores, alumnos y otros miembros de la sociedad.



#### Desarrollar una escuela para todos presupone (CSIE, 2002):

- La contratación y promoción del personal se hace de forma transparente y justa.
- Se ayuda al personal nuevo a adaptarse a la escuela.
- La escuela procura admitir a todos los alumnos de su localidad.
- La escuela procura que su espacio físico sea accesible para todos.
- Se ayuda a todos los alumnos nuevos a integrarse en la escuela.
- La escuela organiza las clases para dar oportunidades a todos los alumnos.

Según Rodrigues (2018), la transición hacia escuelas efectivamente inclusivas necesita que:

- 👍 La Escuela se organiza para "ver" las semillas de inclusión que a veces florecen y no se valoran ni difunden. Es necesario "regarlas".
- 👍 Hay que reforzar el trabajo pedagógico y la reflexión en las escuelas.
- 👍 Los profesores se convierten en alumnos de su enseñanza.
- 👍 Se anima a toda la comunidad a poner en práctica lo que considera correcto y debe hacerse por el bien de los alumnos.



### 3.1.4. ORGANIZAR EL APOYO A LA DIVERSIDAD

Muchos planes de estudios pretenden que todos los alumnos aprendan lo mismo, al mismo tiempo y con los mismos medios y métodos. Pero los alumnos son diferentes y tienen distintas capacidades y dificultades. Por lo tanto, el plan de estudios debe tener en cuenta las diversas necesidades de los alumnos para garantizar el "éxito para todos". Algunas de las posibles estrategias son:

- Dar un margen de tiempo flexible para que los alumnos estudien determinadas asignaturas.
- Dar más libertad a los profesores para elegir sus métodos de trabajo.
- Ofrecer a los profesores la posibilidad de prestar un apoyo especial en las asignaturas prácticas (por ejemplo, orientación y movilidad), además de los periodos reservados a las asignaturas más tradicionales.
- Reserve tiempo para recibir apoyo adicional para el trabajo en clase.
- Hacer hincapié en los aspectos de la formación preprofesional.

Además, se pueden tomar **algunas medidas para que los planes de estudios sean más integradores**. A este respecto, cabe plantearse las siguientes cuestiones:

- ¿Qué valores humanos se desarrollan a través del plan de estudios, fomentando la inclusión?
- ¿Forman parte del plan de estudios los derechos humanos y los derechos del niño? ¿Hacen referencia a la coexistencia de derechos y responsabilidades, y cómo se enseñan?
- ¿Son importantes los contenidos del plan de estudios para la vida y el futuro de los niños?
- ¿El plan de estudios tiene en cuenta el sexo, la identidad cultural y la lengua materna de los niños?
- ¿Incluye el plan de estudios educación medio ambiental?
- ¿Los métodos de enseñanza están centrados en el niño y son interactivos?
- ¿Cómo se registran/integran los resultados en la revisión del plan de estudios?
- ¿Cómo se relaciona el plan de estudios con los sistemas nacionales de evaluación?
- ¿Hasta qué punto son responsables las autoridades educativas de comprobar la adecuación entre las revisiones y negociaciones de los planes de estudios y los centros escolares?

Además de planes de estudios flexibles, deben adoptarse metodologías de enseñanza/aprendizaje flexibles.



**Organizar el apoyo a la diversidad presupone eso (CSIE, 2002):**

- 👍 Se coordinan todas las formas de ayuda.
- 👍 La formación de los profesionales contribuye a responder a la diversidad de los alumnos.
- 👍 Las políticas relativas a las "necesidades educativas especiales" son clara y objetivamente políticas de inclusión.
- 👍 Se utilizan los dispositivos normativos y las orientaciones técnico-pedagógicas existentes para reducir las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.
- 👍 El apoyo a quienes tienen su lengua materna como segunda lengua se coordina con el apoyo al aprendizaje.
- 👍 Existe una articulación entre las políticas adoptadas para abordar los problemas de comportamiento y asesoramiento y las políticas de desarrollo curricular y apoyo al aprendizaje.
- 👍 La escuela adopta políticas eficaces para reducir al mínimo la exclusión de alumnos por motivos disciplinarios.
- 👍 Se reducen las barreras que impiden la asistencia a la escuela.
- 👍 Se desaconseja el acoso escolar.

**3.1.5. ORGANIZAR EL APRENDIZAJE**

**Considerar la educación desde una óptica integradora significa pasar de ver al niño como un problema a ver el sistema educativo como un problema.** Los primeros puntos de vista que hacían hincapié en que el origen de las dificultades de aprendizaje residía en el alumno ignoraban la influencia del entorno en el aprendizaje. En la actualidad se sostiene firmemente que la reorganización de las escuelas ordinarias de la comunidad, mediante el desarrollo escolar y centrándose en la calidad, garantiza que todos los niños puedan realmente aprender, incluso los señalados como niños con necesidades especiales.

**¿Qué implicaciones tienen los valores inclusivos en las formas y contenidos de lo que aprendemos y enseñamos?**

*Si los valores se refieren a cómo debemos vivir juntos, entonces el currículo se refiere a lo que debemos aprender para vivir bien. Tras la publicación de las últimas ediciones del Índice, a veces le atribuímos el mérito de exponer las implicaciones de los valores inclusivos en todos los aspectos de la escuela, ya sea en la sala de profesores, el aula, el patio de recreo, las relaciones entre todos los niños y adultos, o la forma en que enseñamos y aprendemos. Pero ahora nos hemos dado cuenta de que había un gran vacío. No habíamos especificado las implicaciones de nuestra estructura de valores para el contenido de las actividades de aprendizaje y enseñanza. (...)*

*Las escuelas pueden concebirse como contribuyentes a la educación de las comunidades, en lugar de monopolizadores. Las aulas, además de sus cuatro paredes, pueden entenderse como un abrazo al mundo. Si estos son nuestros conceptos, entonces el currículo es para la educación de las comunidades, de todos nosotros, no solo de los niños. Puede expresar cómo nosotros, adultos y niños por igual, queremos estructurar nuestro aprendizaje y conocimiento sobre el mundo, y por lo tanto, no se limitan a las escuelas o los años escolares.*

*(CSIE, 2011)*

**Enriquecer el aprendizaje con prácticas integradoras significa vincular el aprendizaje a la experiencia, a nivel local y global, así como a los derechos e integrar las cuestiones de sostenibilidad.** El aprendizaje se organiza de modo que las actividades de enseñanza y aprendizaje respondan a la diversidad de los jóvenes de la escuela. Se anima a los niños a ser aprendices activos, reflexivos y críticos, y se les considera un recurso para el aprendizaje de los demás. Los adultos trabajan juntos para que todos se responsabilicen del aprendizaje de todos los niños.



El Índice para la Inclusión, aunque elaborado para las escuelas inglesas, ha sido adaptado para su uso en muchos otros países y traducido a más de treinta y siete idiomas, y anima a reflexionar sobre la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Si se presta la debida atención a la experiencia de aprendizaje de los niños, es posible acercar lo que se enseña a lo que se aprende.

Desde una perspectiva integradora, si las actividades de aprendizaje se diseñan para favorecer la participación de todos los niños, la necesidad de apoyo individual disminuye. Se proporciona apoyo cuando los profesores planifican las clases teniendo en cuenta a todos los niños, reconociendo sus diferentes puntos de partida, intereses, experiencia y enfoques de la enseñanza. El apoyo al aprendizaje también se produce cuando los niños se ayudan unos a otros.

**Según el CSIE (2002), el aprendizaje es inclusiva cuando:**

- ☑ La enseñanza se planifica prestando atención al aprendizaje de todos los alumnos.
- ☑ En las clases se fomenta la participación de todos los alumnos.
- ☑ Las actividades de aprendizaje fomentan la comprensión de las diferencias.
- ☑ Los alumnos participan activamente en su propio aprendizaje.
- ☑ Los alumnos aprenden colaborando entre sí.
- ☑ La evaluación tiene que ver con el éxito del aprendizaje de todos los alumnos.
- ☑ La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.
- ☑ Los profesores planifican, enseñan y evalúan en colaboración.
- ☑ Los profesores de apoyo son corresponsables del aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
- ☑ Los deberes contribuyen al proceso de aprendizaje de todos los alumnos.
- ☑ Todos los alumnos participan en las actividades que se realizan fuera del aula.

**3.1.6. MOVILIZACIÓN DE RECURSOS**

**Movilizar recursos implica reducir las barreras al aprendizaje y la participación.** Cuando los valores están claros y son compartidos por las comunidades escolares, se convierten en un gran recurso. Crea una dirección común para el desarrollo, da forma a las decisiones y ayuda a resolver conflictos. Así pues, los valores inclusivos son catalizadores constantes de una mayor participación en el aprendizaje y en la vida escolar en general.

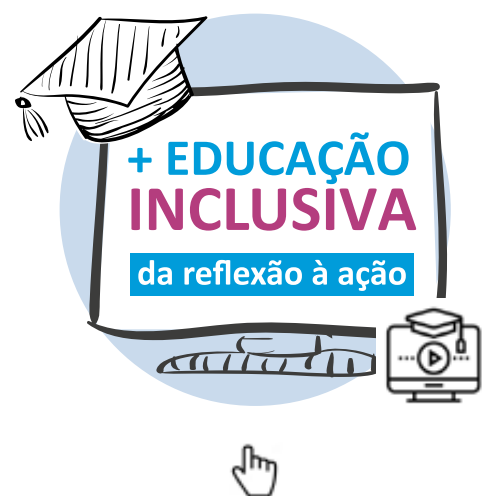
Siempre hay más recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de los que realmente se utilizan. En la escuela hay muchos conocimientos sobre lo que impide el aprendizaje y la participación de los niños. Uno de los principales objetivos del Índice para la Inclusión es ayudar a los centros escolares a aprovechar estos conocimientos. **La idea de que la diversidad puede ser un recurso para el aprendizaje es transversal y evoca la colaboración entre todos los niños y adultos.** Se espera que los nuevos planes de estudios estén estrechamente relacionados con la vida de los niños y de las personas y sus comunidades, y que los entornos humanos y físicos se conviertan en recursos para el plan de estudios.

Hay algunos indicadores que pueden revelar si el sistema educativo de un centro concreto va por buen camino para evolucionar hacia la inclusión. El Centro de Estudios para la Educación Inclusiva ha desarrollado y perfeccionado el Índice para la Escolarización Inclusiva (CSIE, 2003). El Índice toma como punto de partida el modelo social de la discapacidad, se basa en las buenas prácticas y orienta el trabajo en torno a un ciclo de actividades que guían a los centros escolares a través de etapas de corrección, investigación, desarrollo y evaluación:

- Los alumnos están llamados a participar en todos los asuntos y actividades.
- La enseñanza y el aprendizaje se planifican teniendo en cuenta a todos los alumnos.
- El plan de estudios fomenta la comprensión y el respeto de las diferencias.
- Durante las clases participan todos los alumnos.
- Se utiliza una amplia variedad de métodos y estrategias de enseñanza.
- Los alumnos sienten que tienen éxito en su aprendizaje.
- El plan de estudios pretende desarrollar la comprensión de las diferentes culturas.
- Los alumnos participan en los sistemas de evaluación y acreditación.
- Las dificultades de aprendizaje se consideran oportunidades para desarrollar la práctica.

En la formación en línea +Educación inclusiva - De la reflexión a la práctica, te invitamos en este módulo a seguir algunos de los ejercicios propuestos por el Índice para consolidar la teoría y pasar a la práctica en tu centro escolar.

Si desea mejorar sus conocimientos sobre cómo puede hacer que su centro escolar sea más integrador, le invitamos a consultar los cuestionarios adjuntos al Índice para la Inclusión, traducidos a su país (o idioma), para evaluar los distintos indicadores en un solo documento. Tenga en cuenta que existen cuestionarios específicos para alumnos y padres, por lo que también puede utilizar estas herramientas para ampliar el análisis a su comunidad escolar.





## 3.2. RECURSOS PARA UN ECOSISTEMA INCLUSIVO

La existencia de diferentes conceptualizaciones sobre la inclusión, implica, cuando miramos a la Educación Inclusiva, considerar las tres dimensiones que incorpora:

- La dimensión ética, referida a los principios y valores que están en su génesis.
- La dimensión relacionada con la aplicación de medidas de política educativa que promuevan y enmarquen la acción de los centros escolares y sus comunidades educativas.
- La dimensión relativa a las prácticas educativas.

Esta sección del Manual de Buenas Prácticas pretende presentar algunas de estas prácticas educativas. Estos enfoques aquí presentados son un conjunto de herramientas que deben ser consideradas de forma integrada, articulada y flexible, como guías de apoyo para la acción de las escuelas en la operacionalización del diploma a nivel de la comunidad, de la escuela y del aula. Se trata de herramientas de operacionalización de la educación inclusiva, algunas de ellas adoptadas como requisito legal en las políticas educativas de algunos países como Portugal.

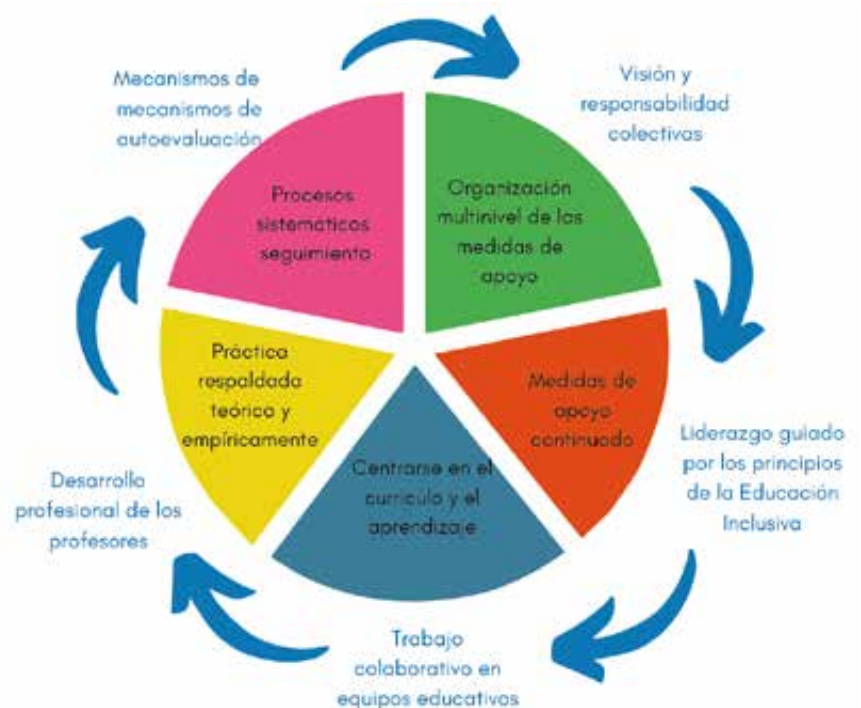
### 3.2.1. ENFOQUE MULTINIVEL

El enfoque multinivel, entendido como un modelo global de actuación, de ámbito educativo escolar, tiene como objetivo el éxito de todos y cada uno de los alumnos mediante la **organización de un conjunto integrado de medidas de apoyo al aprendizaje**. Este enfoque se denomina multinivel en referencia a la forma en que se organizan las medidas de apoyo al aprendizaje por niveles de intervención.

Es un modelo de acción escolar, con acciones e impactos esperados en diferentes partes interesadas, en diferentes espacios y a diferentes niveles de organización y funcionamiento. De hecho, puede decirse que el enfoque multinivel es un modelo de acción de todos y para todos.

Los principios que subyacen al enfoque multinivel son los siguientes:

- Una visión global, holística e integrada.
- Un enfoque proactivo y preventivo
- Una orientación hacia la calidad y la eficacia de los procesos.
- Una estructuración de los procesos de toma de decisiones basada en datos.



En Enfoque Multinivel “se adopta una visión global, de base sistémica, que reconoce la complejidad, la multiplicidad y la interconexión de fenómenos educativos como el aprendizaje y el comportamiento. Así, contempla simultáneamente, de forma integrada y articulada, las dimensiones individual y contextual, es decir, el alumno y los contextos educativos.” (DGE, 2018).

### 3.2.2. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

El diseño universal para el aprendizaje responde a la necesidad de organizar medidas universales orientadas a todos los alumnos. Se define como un **modelo estructurador y orientador en la construcción de entornos de aprendizaje accesibles y eficaces para todos los alumnos,** constituye una herramienta esencial en la planificación y actuación en el aula.

- Es un enfoque curricular basado en la planificación intencional, proactiva y flexible de las prácticas docentes, teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos en el aula.
- Reconoce que la forma de aprender de cada alumno es única y singular.
- Se basa en prácticas pedagógicas que ofrecen oportunidades y alternativas accesibles para todos los alumnos en cuanto a métodos, materiales, herramientas, apoyo y formas de evaluación, sin modificar el nivel de desafío y manteniendo unas expectativas de aprendizaje elevadas.
- Implica un enfoque flexible y personalizado por parte de los profesores:
  - ♥ En la forma en que implican y motivan a los alumnos en situaciones de aprendizaje.
  - ♥ En la forma de presentar la información
  - ♥ Y en la forma de evaluar a los alumnos, permitiendo que las competencias y los conocimientos adquiridos se expresen de diversas maneras.

El diseño universal para el aprendizaje se basa en tres principios básicos, que sustentan un conjunto de directrices para hacer las aulas más accesibles a todos los alumnos:

1. Proporcionar múltiples medios de participación.
2. Proporcionar múltiples medios de representación.
3. Proporcionar múltiples medios de acción y expresión (DGE, 2018).

A continuación se presentan las directrices para cada principio, según el Manual de apoyo a la práctica - Hacia una educación inclusiva (DGE, 2018).



**DUA**

-  
Diseño  
Universal para el  
Aprendizaje

## PRINCIPIO 1.

### Proporcionar múltiples medios de participación

(*"el porqué" del aprendizaje*)

Estimular el Interés	Apoyar el Esfuerzo y la Persistencia	Autorregulación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrezca opciones sobre cómo lograrlo, así como las herramientas, los contextos de aprendizaje, el apoyo, la secuencia y el tiempo para completar las tareas, etc.</li> <li>• Implicar a los alumnos en la fijación de su objetivo de aprendizaje y comportamiento.</li> <li>• Diversificar las actividades y las fuentes de información para que sean personalizadas y contextualizadas en función de los itinerarios individuales de los alumnos, culturalmente pertinentes, socialmente significativas y adecuadas a la edad y la competencia del alumno.</li> <li>• Planificar actividades en las que los productos sean auténticos, comuniquen con un público real y reflejen objetivos claros para los alumnos.</li> <li>• Planificar actividades en las que los productos sean auténticos, comuniquen con un público real y reflejen objetivos claros para los alumnos.</li> <li>• Incluir actividades que fomenten el uso de la imaginación para resolver problemas nuevos y relevantes o dar sentido a ideas complejas de forma creativa.</li> <li>• Proporcionar un clima de aceptación y apoyo en el aula.</li> <li>• Utilizar estrategias para anticipar las actividades diarias, las rutinas y las transiciones de acción (carteles, calendarios, horarios).</li> <li>• Utilizar alertas que ayuden a los alumnos a anticiparse y prepararse para nuevas tareas y cambios de actividades y horarios.</li> <li>• Variar el nivel de estimulación sensorial, el ritmo de trabajo, el tiempo y la secuencia de las actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcione recordatorios periódicos que le recuerden los objetivos que debe alcanzar.</li> <li>• Establezca objetivos a corto plazo que permitan alcanzar los objetivos a largo plazo.</li> <li>• Diferenciar el grado de dificultad y complejidad de las tareas</li> <li>• Promover la participación de los alumnos en el debate sobre la evaluación</li> <li>• Variar el grado de libertad en función del nivel de rendimiento que se considere aceptable</li> <li>• Hacer hincapié en el proceso, el esfuerzo y el progreso en el cumplimiento de los contenidos exigidos como alternativa a la evaluación y la competición.</li> <li>• Utilizar grupos de trabajo flexibles y el aprendizaje cooperativo, con objetivos, funciones y responsabilidades bien definidos.</li> <li>• Fomentar y apoyar las oportunidades de interacción entre iguales y el apoyo mutuo.</li> <li>• Explicitar los resultados previstos del trabajo realizado en el grupo (directrices, normas, criterios claros y explícitos)</li> <li>• Proporcionar retroalimentación orientada al dominio, centrandose en el esfuerzo y la persistencia más que en las capacidades innatas.</li> <li>• Proporcionar una retroalimentación informativa más que comprensiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar instrucciones, recordatorios y guías para establecer objetivos de autorregulación, aumentar el tiempo de orientación a la tarea frente a las distracciones, aumentar el tiempo de orientación a la tarea frente a las distracciones, el aumento de la frecuencia de autorreflexión y autorreforzamientos de autorreflexión y autorrefuerzo.</li> <li>• Proporcionar tutores que modelen el proceso de fijación de objetivos adecuados, considerar los puntos fuertes y las áreas de mejora.</li> <li>• Apoyar iniciativas que promuevan la autorreflexión y la identificación de objetivos personales.</li> <li>• Proporcionar modelos diferenciados, apoyo y retroalimentación para gestionar la frustración, desarrollar el autodesarrollo del autocontrol y fomento de la capacidad de gestión de los retos, gestionar los juicios negativos centrados en las capacidades innatas.</li> <li>• Utilizar situaciones de la vida real para demostrar habilidades de gestión de retos y dificultades.</li> <li>• Crear oportunidades de visualizar los progresos para poder supervisar los cambios a lo largo del tiempo con el tiempo.</li> </ul>

## PRINCIPIO 2.

### Proporcionar múltiples medios de representación

(“o qué” de la preñdizaje)

Percepción	Lenguaje, Expresiones Matemáticas y Símbolos	Comprensión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar la información en distintas modalidades sensoriales (visual, auditiva, táctil, cinestésica).</li> <li>• Ofrecer alternativas visuales y no visuales para presentar la información.</li> <li>• Presentar la información en formatos adaptables (ampliar el tamaño de letra, amplificar el sonido).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar vocabulario, etiquetas, iconos y símbolos con formas alternativas de representación.</li> </ul> <p><i>Ejemplo: enseñanza previa de vocabulario y símbolos, uso de hipervínculos, notas a pie de página e ilustraciones para (por ejemplo, enseñar previamente vocabulario y símbolos, utilizar hipervínculos, notas a pie de página e ilustraciones para apoyar la comprensión del vocabulario de los textos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar representaciones alternativas que aclaren o hagan más explícita la sintaxis o la estructura o las relaciones estructurales entre los distintos elementos del significado. <i>Por ejemplo, destacar los conectores de las frases, indicar los vínculos entre las ideas en un mapa conceptual.</i></li> <li>• Apoyar la decodificación de textos, notación matemática y símbolos.</li> <li>• Proporcionar alternativas de traducción a los estudiantes cuya lengua materna no sea el portugués (<i>por ejemplo, utilizando herramientas de traducción, incorporando ayudas a la traducción, etc.</i>) herramientas de traducción, incorporar ayudas visuales para aclarar el vocabulario).</li> <li>• Presentar alternativas como ilustraciones, imágenes, gráficos interactivos para hacer que la información sea más comprensible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anclar la instrucción en conocimientos previos culturalmente relevantes.</li> <li>• Utilizar diferentes formas de organizar la información (por ejemplo, mapas conceptuales).</li> <li>• Fomentar las conexiones entre las distintas áreas curriculares.</li> <li>• Destacar patrones, puntos críticos, ideas clave y conexiones, mediante pistas y apoyos que permitan que los alumnos presten atención a la información esencial en lugar de a la accesorio (<i>por ejemplo, esquemas, mapas conceptuales, utilización de múltiples ejemplos para destacar aspectos relevantes</i>).</li> <li>• Orientar el tratamiento de la información, la visualización y la manipulación (<i>por ejemplo, presentar la información de forma progresiva y secuencial</i>) secuencialmente, descomponer la información en elementos más pequeños, eliminar la información accesorio (<i>por ejemplo, presentar la información de forma progresiva y secuencial, descomponer la información en elementos más pequeños, eliminar la información superflua</i>).</li> <li>• Proporcionar situaciones explícitas y apoyadas para la generalización del aprendizaje en situaciones nuevas y prácticas <i>Ejemplos: Apresentar a informação de forma progressiva e sequencial, seccionar a informação em elementos mais pequenos, eliminar informação acessória.</i></li> </ul>

### PRINCIPIO 3.

#### Proporcionar múltiples medios de acción y expresión

(*"el cómo" del aprendizaje*)

Actividad física	Expresión y Comunicación	Funciones ejecutivas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar alternativas a las habilidades de respuesta motora (por ejemplo, alternativas para utilizar un bolígrafo y/o lápiz, alternativas para controlar el ratón).</li> <li>• Ofrecer alternativas al ritmo, la velocidad y la amplitud de la acción motriz.</li> <li>• Optimizar el acceso a herramientas y productos de apoyo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar diferentes medios de comunicación (<i>por ejemplo, lenguaje escrito, lenguaje oral, dibujo...música, artes visuales, etc.</i>).</li> <li>• Utilizar redes sociales y herramientas web interactivas (<i>por ejemplo, foros de debate, chats, etc.</i>).</li> <li>• Utilizar materiales manipulativos.</li> <li>• Utilizar herramientas para convertir el material escrito en oral y viceversa, correctores ortográficos, gramaticales y calculadoras.</li> <li>• Uso de aplicaciones web (<i>por ejemplo, wikis, blogs, animación y presentación</i>).</li> <li>• Proporcionar modelos diferenciados como referencia para los alumnos.</li> <li>• Proporcionar información diferenciada y personalizada.</li> <li>• Aportar múltiples ejemplos con soluciones innovadoras a problemas reales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyar el establecimiento de objetivos exigentes y realistas, teniendo en cuenta los esfuerzos, recursos y grado de dificultad asociado.</li> <li>• Proporcionar guías y listas de control para apoyar el establecimiento de objetivos.</li> <li>• Integrar recordatorios para apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (<i>por ejemplo, "parar y pensar" antes de actuar, mostrar y explicar el trabajo, pensar en voz alta</i>).</li> <li>• Proporcionar listas de comprobación y plantillas para planificar un proyecto con el fin de comprensión del problema, priorización, secuenciación y calendario de las tareas.</li> <li>• Apoyar el desglose de los objetivos a largo plazo en objetivos alcanzables a corto plazo.</li> <li>• Proporcionar retroalimentación explícita, específica y oportuna para apoyar la autorregulación del aprendizaje (<i>por ejemplo, utilizar preguntas orientadas a la reflexión, mostrar pruebas de progreso,</i></li> <li>• Utilizando estrategias de autoevaluación y coevaluación diferenciadas.</li> </ul>

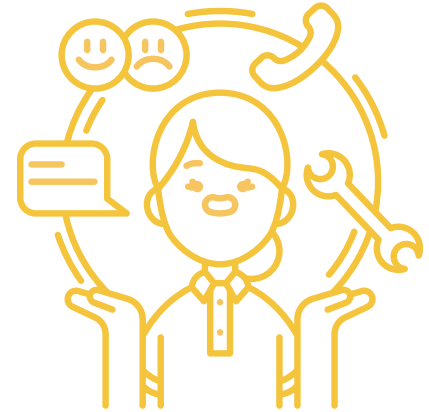
"La aplicación en el aula de los tres principios enunciados contribuye a la creación de entornos de aprendizaje accesibles y estimulantes para todos los alumnos, por lo que deben tenerse en cuenta en la planificación de las clases." (DGE, 2018)



### 3.3.3. CENTRO DE APOYO AL APRENDIZAJE

El centro de apoyo al aprendizaje **constituye una estructura de apoyo de la escuela, que agrega los recursos humanos y materiales, los conocimientos y las competencias de la escuela**, y que tiene como objetivos:

- Apoyar la inclusión de los niños y jóvenes en el grupo/clase y en las rutinas y actividades de la escuela,
- Concretamente mediante la diversificación de las estrategias de acceso al currículo.
- Promover y apoyar el acceso a la formación, la enseñanza superior y la integración en la vida postescolar.
- Promover y apoyar el acceso al ocio, la participación social y la vida autónoma.



En Portugal, funciona en una lógica de servicios de apoyo a la inclusión y forma parte del continuo de respuestas educativas puestas a disposición por la escuela. Una fue creada por cada agrupación escolar, como parte integrante del marco de autonomía de las escuelas.

“La acción de este centro se organiza en torno a dos ejes:

1. Apoyo a los profesores responsables de los grupos o clases y.
2. Complementariedad, ... , con el trabajo desarrollado en el aula o en otros contextos educativos.

El primero de estos ejes requiere un estrecho trabajo colaborativo que puede incluir la planificación conjunta de actividades, la definición de estrategias y materiales adecuados, entre otros, que promuevan el aprendizaje y la participación en el contexto de la clase a la que pertenecen los alumnos.

También incluye dimensiones más específicas como la colaboración en la definición de adaptaciones curriculares significativas, en la organización del proceso de transición a la vida postescolar, en el desarrollo de metodologías y estrategias didácticas estructuradas, así como en el desarrollo de competencias de autonomía personal y social.

El apoyo a los profesionales de la escuela también es de gran importancia. A veces, una información que parece irrelevante puede marcar la diferencia." (DGE, 2018)

### 3.3.4. ESTRUCTURAS SISTÉMICAS DE APOYO

La sólida evidencia de las aportaciones del trabajo en equipo, donde todos los elementos tienen un objetivo común y dominan las herramientas de estructuración, es determinante para el éxito de la educación inclusiva.

Un **equipo multidisciplinar** de apoyo a la educación inclusiva, con una composición diversa, es un recurso organizativo específico de apoyo al aprendizaje. El equipo multidisciplinar tiene un conjunto de tareas y competencias para apoyar la **puesta en marcha de la educación inclusiva**:

por un lado, proponer apoyo para su implantación y el **respectivo seguimiento y control de la eficacia** de las medidas de apoyo al aprendizaje.

por otro, se encarga de **asesorar al profesorado en la implantación** de prácticas pedagógicas inclusivas, realizar el seguimiento del centro de apoyo al aprendizaje y sensibilizar a la **comunidad educativa sobre la educación** inclusiva a través de diversas acciones.

Este equipo multidisciplinar puede funcionar como **núcleo de un sistema articulado de trabajo en red entre distintos socios**, ya sea en el ámbito de la educación o de la sanidad.

Este equipo también cuenta con

un papel crucial en la concienciación sobre la educación inclusiva, garantizando que la escuela adopte una visión estratégica, una misión, unos principios y unos valores orientados a la inclusión. La dinamización de espacios de reflexión y formación, implicando a toda la comunidad educativa, así como la identificación de prácticas coherentes y fundamentadas ya desarrolladas por los equipos pedagógicos de la escuela pueden constituir un medio facilitador de prácticas inclusivas. (DGE, 2018).

### 3.3.5. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

En las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (PLC: Professional Learning Communities) se sugiere un marco de competencias para la inclusión, que invita a los profesores y otros profesionales a:

- Debatir e ilustrar el significado de la inclusión, los valores que la sustentan y las competencias necesarias para promulgar y mantener una educación inclusiva.
- Compartir prácticas y competencias.
- Planificar el desarrollo de equipos para la inclusión.

El objetivo es llevar el aprendizaje profesional más allá de la formación, capacitar al personal de la escuela para enseñar de forma inclusiva, adoptar una perspectiva global de la escuela y desarrollar una visión profesional de la inclusión.

Las comunidades profesionales de aprendizaje integradoras pueden concienciar sobre los "vicios" de la escolarización, es decir, las estructuras y mecanismos establecidos del sistema que tienden a reproducir las desigualdades. A partir de ahí, los profesores y otros profesionales pueden empezar a redefinir las estructuras y la colaboración, liberándose de lo que antes se consideraba imposible.

La formación o integración de comunidades profesionales de aprendizaje para la inclusión, que incluyan, por ejemplo, grupos de trabajo escolares además del personal de los centros, e incluyan también la formación del profesorado universitario, programas de posgrado, asociaciones de padres/familias y otros proveedores de servicios comunitarios locales, ha demostrado ser una buena práctica, según

#### POR EJEMPLO

*el equipo multidisciplinar de apoyo a la educación inclusiva puede solicitar la colaboración del equipo de salud escolar, siempre que sea necesario, para construir un enfoque participativo, integrado y eficaz.*



la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva. Incluso ha desarrollado el proyecto [TPL4I](#) - Teacher Professional Learning for Inclusion (Aprendizaje profesional del profesorado para la inclusión), que se propone explorar aspectos clave de la formación del profesorado y cómo prepararlo eficazmente para incluir a todos los alumnos. La Agencia pretende incluir a todos sus países miembros en el proyecto, explorando las políticas nacionales sobre el aprendizaje profesional de los profesores para la inclusión.

TPL4I



[INCLUD-ED](#) es también un proyecto de investigación, coordinado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, para identificar acciones de éxito que contribuyan a superar el fracaso y el abandono escolar, así como a superar el riesgo de exclusión asociado en otros ámbitos como el empleo, la salud, la vivienda y la participación política. Uno de los ejemplos de éxito de la Acción Ejecutiva fueron las Comunidades de Aprendizaje creadas, que contribuyen a alcanzar el objetivo del éxito escolar para todos los alumnos.

includ-ed



### 3.3. LA ASOCIACIÓN ESTRATÉGICA: ESCUELA - COMUNIDAD - FAMILIAS

La educación inclusiva es en esencia un espacio plural, no solo en el aprendizaje, sino también en la recogida, consideración y puesta en práctica de las aportaciones de todas las partes interesadas. Sin crear comunidades disponibles para escuchar efectivamente al otro, no será posible reconstruir la escuela para el siglo XXI, (...) repensar las motivaciones, estrategias, misión y finalidades de la escuela en una sociedad tecnológica, desigual y compleja. Es necesario crear una escuela que sea una comunidad de aprendizaje participativa, es decir, donde todas las personas, incluidas las que tradicionalmente tienen menos poder (alumnos, padres de menor estatus social, personal auxiliar, etc.) sean escuchadas y su opinión considerada para las decisiones que afectan a la institución. (Rodríguez, 2018)



Para que esta asociación estratégica se construya es fundamental la apertura de canales de expresión, diálogo, negociación, participación, decisión, seguimiento de los procesos educativos.

Según Rodríguez (2018)

"(...) trabajar en educación e inclusión es asumir la lógica de la posibilidad y no la lógica de la certeza. Y pensar qué posibilidades tiene el trabajo colaborativo, la voz de los alumnos, la innovación de estrategias, nuevos enfoques de gestión curricular, una organización diferente de la escuela, una relación diferente de la escuela con la familia y la comunidad, en definitiva... Este camino no se recorre solo. Pero, ¿quién está a nuestro lado en esta incertidumbre, en esta imperfección? Serán, ciertamente, todos los que quieran, todos los que podamos cautivar para que aprovechen lo que tenemos y alcen la voz para reclamar lo que nos es imprescindible para caminar hacia una imperfección mejor."

La función de la Educación Inclusiva es, por tanto, conducir al sistema educativo a crear valores y modelos de intervención que lleven a toda la comunidad escolar a apropiarse de herramientas que permitan la participación de todos y el sentimiento de pertenencia a las diferentes comunidades en condiciones efectivas de igualdad.

Profesores, padres, comunidades, autoridades escolares, asesores curriculares, centros de formación del profesorado y empresarios de la educación son algunos de los agentes que pueden actuar como valiosos recursos de apoyo a la inclusión. Algunos de ellos (profeso-

Con el objetivo de conocer las diversas perspectivas sobre la Inclusión en Portugal, en el ámbito de este proyecto se llevaron a cabo algunos Focus Groups, cuyas conclusiones se presentan en el **Anexo 2** de este módulo.

res, padres y comunidades) son mucho más que un recurso valioso; son los elementos clave para apoyar todos los aspectos del proceso de inclusión. Esto implica el deseo de aceptar y promover la diversidad y participar activamente en la vida de los alumnos, tanto dentro como fuera de la escuela. El mejor lugar de aprendizaje para la inclusión depende engran medida de la relación entre profesores, padres, otros alumnos y la sociedad. **Lo ideal sería que la verdadera inclusión se aplicara tanto en la escuela como en la sociedad en general.**

"Sin embargo, esta simbiosis entre escuela y sociedad solo existe en contadas ocasiones. Por lo tanto, es el profesor ordinario el principal responsable de los alumnos y de su aprendizaje diario. ... Cualquiera que sea el éxito que se enseñe a un niño en la escuela, la participación de la familia, y en algunos casos de la comunidad, se considera indispensable si se quiere garantizar que lo que el niño aprende en la escuela se aplique en casa y en otros lugares de la vida cotidiana. Los miembros de la familia y de la comunidad pueden ser recursos importantes, si se les informa, estimula, capacita y prepara eficazmente." (UNESCO, 2005)



De la bibliografía disponible se desprende que los países desarrollados tienen mucho que aprender de los menos desarrollados a este respecto. A través de la iniciativa de la UNESCO Escuelas Inclusivas y Programas de Apoyo Comunitario, es posible ver varios ejemplos prácticos de cómo países con menos recursos han logrado una educación inclusiva eficaz mediante la participación de la comunidad en la eliminación de barreras y el trabajo cooperativo.

[Ann Turnbull](#) y sus colegas de EE.UU. han definido las asociaciones familiares y profesionales como: "Relaciones en las que las familias y los profesores son aliados de confianza y comparten entre sí sus conocimientos y recursos".

**Si las asociaciones son tan importantes, ¿qué debe ocurrir para que funcionen?** Para apoyar el trabajo y la reflexión sobre las asociaciones, Turnbull y sus colegas han elaborado unos principios de asociación.

Hay seis principios clave en el desarrollo de la asociación, siendo la confianza la piedra angular que conecta todos estos principios:



### 1. COMUNICACIÓN

Comunicarse abierta y honestamente con las familias se nun entorno que les resulte cómodo. Algunos ejemplos de cómo puede hacerlo es comprobar con las familias cómo quieren recibir mensajes suyos sobre sus hijos. ¿Prefieren las llamadas telefónicas, los correos electrónicos, las cartas, los mensajes de texto o las conversaciones cara a cara?

Procure no comunicarse con las familias solo cuando tenga malas noticias sobre el alumno. Esto puede hacer que teman o eviten conectar contigo.

Piense también en cómo puede comunicar rápida y fácilmente a la familia mensajes positivos, puntos fuertes y éxitos del alumno.

### 2. RESPETO

Tratar a las familias con dignidad y aceptación. Piense cómo puede crear un entorno respetuoso para las familias. Piense en los contenidos que presenta o en las actividades que realiza en el aula. ¿Cómo puede estructurarlas para honrar e incluir a estudiantes de distintos orígenes, por ejemplo?

Intente ayudar a las familias a ver los puntos fuertes únicos de los alumnos, en lugar de centrarse únicamente en los déficits.

También con respeto, intente reconocer que las familias pueden experimentar muchas circunstancias que usted tal vez ni si quiera conozca o comprenda. Ej: No dé por sentado que las familias menos implicadas no se preocupan por la educación de sus alumnos. Tal vez no puedan ausentarse del trabajo, no puedan permitirse los mismos materiales que otras familias o simplemente no sepan qué podrían hacer para implicarse más.

### 3. IGUALDAD

Para practicar la igualdad con las familias hay que tratar de reconocerlas como un miembro más del equipo que trabaja por los resultados de los alumnos.

Compartir el poder y trabajar juntos. A menudo puede parecer que existe cierta jerarquía entre los profesores y las familias, y que son los profesores quien es detentan el poder en relación con la educación del niño.

Cuando se comunique con las familias, valore sus opiniones y reconozcalas como expertas en su propio hijo. Es importante valorar a la familia como personas que pueden tener conocimientos o ideas que pueden complementar tu propia experiencia como educador.

### 4. COMPETENCIA

Asegúrese de que está altamente cualificado en su campo. Seguir aprendiendo y creciendo y tener grandes expectativas. Ser un aprendiz permanente. Asegúrate de tener las aptitudes necesarias para educar al alumno. Si hay habilidades específicas que aún no tienes, como conocimientos sobre determinadas tecnologías de apoyo, intenta recibir más formación o acércate a expertos que puedan ayudarte.

### 5. ABOGACÍA

Para practicar la "abogacía" con las familias, hay que centrarse en encontrar la mejor solución para el alumno. A veces la familia puede sentir que está sola en la defensa de los intereses del alumno, y a menudo es un soplo de aire fresco que un educador o profesional afín haga un esfuerzo adicional y exprese su opinión sobre cuáles la mejor solución para los alumnos.

### 6. COMPROMISO

Estar disponible y ser constante. Para crear una relación de confianza con las familias, hay que demostrar que uno se compromete con ellas. Demostrar a las familias que usted está a su lado y al de sus hijos tendrá un efecto duradero en todos los implicados. Evite intentar que las familias rebajen sus expectativas sobre sus hijos o que sean realistas sobre lo que sus hijos pueden o no pueden hacer. En su lugar, anime a las familias a imaginar las posibilidades y luego esfuércese por ser creativo a la hora de desarrollar conjuntamente soluciones o formas de hacer realidad esas expectativas.

Una participación adecuada de los padres predice el éxito de sus hijos en la escuela, especialmente en la mejora de las habilidades sociales y el comportamiento. A continuación se presenta un marco de análisis de la participación de la familia y la comunidad, traducido y adaptado de *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. INCLUID-ED. Universidad de Barcelona para el Manual de apoyo a la práctica - Hacia una educación inclusiva (DGE, 2018).

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD	
MENOS probabilidades de lograr el éxito académico y la participación familiar:	MAYOR probabilidad de lograr el éxito académico y la participación familiar:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los padres están informados sobre las actividades escolares, el funcionamiento de la escuela y las decisiones ya tomadas.</li> <li>• Los padres no participan en las decisiones escolares.</li> <li>• Las reuniones de padres consisten en informar a las familias de estas decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones.</li> <li>• Las familias y los miembros de la comunidad supervisan la responsabilidad de la escuela por los resultados educativos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los padres tienen un impacto limitado en la toma de decisiones.</li> <li>• La participación se basa en consultas con las familias.</li> <li>• Participan a través de los órganos estatutarios de la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las familias y los miembros de la comunidad participan en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Las familias y los miembros de la comunidad participan en la evaluación de los programas y el currículo.</li> <li>• Las familias y los miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Las familias y los miembros de la comunidad participan en programas educativos.</li> </ul>

Finalmente, se presenta una lista de cotejo, traducida y adaptada de Booth y Ainscow (2002) por la DGE para la elaboración del Manual de Apoyo a la Práctica – Para la Educación Inclusiva (2018), que tiene como objetivo apoyar la reflexión y evaluación, por parte de la escuela, acerca de la existencia de una cultura de implicación:

LISTA DE VERIFICACIÓN	
• ¿Conocen los padres las políticas y prácticas escolares?	<input type="checkbox"/>
• ¿Conocen los padres las prioridades del proyecto educativo de la escuela?	<input type="checkbox"/>
• ¿Tienen los padres la oportunidad de participar en las decisiones que se toman sobre la escuela?	<input type="checkbox"/>
• ¿Se reconocen las dificultades y miedos que tienen algunos padres en el contacto con la escuela y las reuniones con los profesores y se toman medidas para superarlos?	<input type="checkbox"/>
• ¿Existen diferentes posibilidades para que los padres se involucren en el trabajo escolar?	<input type="checkbox"/>
• ¿Existen diversas oportunidades para que los padres hablen sobre el progreso y las inquietudes de sus hijos?	<input type="checkbox"/>
• ¿Se valoran igualmente las diferentes contribuciones que los padres pueden hacer a la escuela?	<input type="checkbox"/>
• ¿Valoran los maestros el conocimiento que los padres tienen sobre sus hijos?	<input type="checkbox"/>
• ¿Fomentan los maestros la participación de todos los padres en el aprendizaje de sus hijos?	<input type="checkbox"/>
• ¿Sienten los padres que la escuela realmente considera sus preocupaciones?	<input type="checkbox"/>

## ANEXO 1

### EJEMPLO DE DECLARACIÓN DE COMPROMISO Y VALORES INCLUSIVOS

#### EN NUESTRA ESCUELA:

- Queremos que todo el mundo reciba un trato justo y se sienta parte de nuestra comunidad.
- Cuidamos de los niños y los adultos en la escuela.
- Nos gusta descubrir cosas sobre nosotros mismos, lo que tenemos en común y en lo que nos diferenciamos.
- Sabemos que estamos conectados con los demás en el mundo a través del comercio y porque compartimos un mismo planeta.
- Nos preocupamos cuando la gente pasa hambre, sufre enfermedades y pobreza.
- Aprendemos unos de otros y compartimos nuestros conocimientos.
- Relacionamos lo que aprendemos en casa y en la escuela.
- Resolvemos los problemas escuchándonos unos a otros y encontrando soluciones juntos. Hablamos cuando vemos que algo va mal.
- Celebramos todas las plantas y animales diferentes del mundo.
- Intentamos ahorrar energía y evitar los residuos.
- Intentamos ahorrar energía y evitar los residuos.

## ANEXO 2

### RESULTADOS DEL PRIMER GRUPO FOCAL

Se debatieron 5 dimensiones:

1. Concepto de "Inclusión".
2. Desafíos para la práctica de la Educación Inclusiva en Portugal.
3. ¿Qué es fundamental para una Educación Inclusiva?
4. ¿Qué es lo que realmente falta para conseguir una Educación Inclusiva?
5. ¿Qué falta para que la escuela esté preparada para TODOS?



*Para Reflexionar:*

*"¿Será que para muchos padres el hecho de que los niños tengan acceso a la escuela no sea ya un éxito, una victoria?"*

---

#### 1. CONCEPTO DE "INCLUSIÓN"

Hubo consenso en que se trata de:

- a. Conceder la oportunidad de acceder a la escuela.
- b. Igualdad de oportunidades para acceder a una educación inclusiva de calidad.

Sin embargo, no hay igualdad en el uso de las herramientas puestas a disposición por la escuela. Respuesta y actuación (cómo evaluar, cómo intervenir con el alumno) en el contexto del aula, que es diferente, no sólo por parte del profesor, sino también por parte de los alumnos.

- c. Respeto a la diversidad presente en el entorno escolar.
- d. Idea de que "Todo el mundo tiene derecho", a estar con las mejores condiciones, ¡para alcanzar el éxito!

---

#### 2. RETOS EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Se destacaron las siguientes barreras para la implementación de la Educación Inclusiva:

- a. Falta de empatía (no sólo por parte del yo profesional, sino también por parte del yo personal).
- b. Falta de preparación por parte de los profesores y otras comunidades escolares (mencionada y abordada en el **Módulo 1** de este manual).
- c. Disponibilidad para el cambio, por parte de los adultos.
- d. Dificultad en la colaboración entre profesores (**Módulo 4** de este manual).



- e. Resistencia por parte de los profesores a exponer su trabajo por miedo a exponer sus prácticas educativas, así como la evaluación.
- f. Falta de información y de intercambio entre los directores y los profesores de educación especial.
- g. Desconocimiento por parte de los profesores de los recursos y estrategias a utilizar en el contexto del aula, así como la ausencia de recursos monetarios.



*Para Reflexionar:*

### 3. ¿QUÉ ES FUNDAMENTAL PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

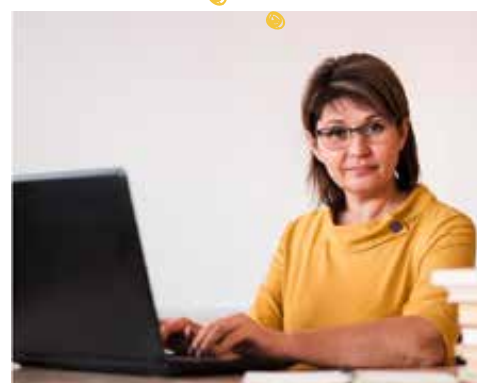
- a. La eliminación de barreras en su máxima expresión, es decir, cualquier impedimento para que el alumno tenga éxito en la escuela, por ejemplo, la falta de atención del personal a las necesidades del alumno (**Módulo 1**).
- b. La corresponsabilidad, como estrategia para eliminar estas barreras.
- c. La escucha activa y atenta por parte de los profesores para comprender las necesidades reales de sus alumnos, lo que quieren.
- d. El trabajo colaborativo entre los padres/cuidadores y la propia escuela, como aspecto esencial para una práctica inclusiva (**Módulo 3** de este manual).
- e. Responsabilidad de todas las partes implicadas en el proceso educativo, así como la necesidad de compartir información, no sólo entre la comunidad docente, sino también entre la propia escuela y los padres/cuidadores (**Módulo 3** de este manual).
- f. Necesidad de aclarar la definición de los conceptos para todos, ya que la práctica sólo cambia con el dominio de los mismos.
- g. Conocimiento de la diversidad de alumnos presentes en el ambiente del aula.
- h. No tener miedo de abordar las cuestiones de diversidad e inclusión en el contexto del aula.
- i. Conocer bien las necesidades del alumno y buscar respuestas adecuadas a sus necesidades, intereses y objetivos.



*“¿Se necesita más formación? ¿Información?”*



*“¿O hay que desarrollar nuevas formas de información?”*





---

#### 4. ¿QUÉ ES LO QUE REALMENTE FALTA PARA LOGRAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

- a. Actitudes y valores (**Módulo 4** de este manual).
- b. Autonomía y participación de todos.
- c. Centrarse más en cada niño, dando una respuesta individualizada.



**Para Reflexionar:**

---

#### 5. ¿QUÉ FALTA PARA QUE LA ESCUELA ESTÉ PREPARADA PARA TODOS?

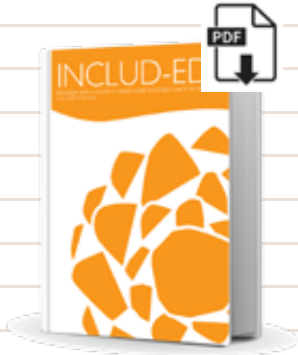
- a. Reducir el número de alumnos por clase, para favorecer una mayor interacción entre profesor y alumno.
- b. Crear recursos (en términos de recursos humanos; recursos materiales (accesibilidad, herramientas de trabajo; tamaño de las aulas, mobiliario, etc.).
- c. Cambiar actitudes (por parte de los profesores).
- d. Preparar a los profesores y a toda la comunidad escolar para la diversidad.
- e. Dar estructura (organización) al alumno, proporcionando un entorno de bienestar y trabajando posteriormente el tema del currículo.
- f. Colaboración con otras áreas de conocimiento.
- g. Creación de salas adecuadas para todos los niños donde puedan autorregularse.
- h. Creación de grupos de práctica en una plataforma donde los diversos especialistas del área puedan compartir, no sólo sus experiencias, sino también buenas prácticas en el área de la Educación Inclusiva.

*"¿Cómo crear espacios para compartir conocimientos y prácticas sin sobrecargar más la vida de los docentes?"*



## RECURSOS ADICIONALES

### LECTURAS RECOMENDADAS



**Brochura INCLUD-ED:** Este documento presenta brevemente las principales ideas y resultados obtenidos en el proyecto INCLUD-ED, cuyo objetivo era recopilar pruebas científicas para identificar las EPT de éxito que han demostrado contribuir al éxito educativo y a superar el abandono escolar.



**El papel del psicólogo en el enfoque multinivel en la educación.** Anexos 8, 9, 10, 11 e 12 de Hacia una educación inclusiva - Manual de apoyo a la práctica, DGE, 2018.



**Together we Learn Better: Inclusive Schools Benefit All Children:** las escuelas inclusivas benefician a todos los niños: Se trata de un recurso educativo dirigido a escuelas, familias y comunidades, cuyo objetivo es promover prácticas educativas inclusivas. La herramienta pretende capacitar a las personas no solo para desarrollar, sino también para aplicar estrategias eficaces de educación inclusiva en la escuela, a través, por ejemplo, del intercambio de conocimientos.



**The Document Key Principles – Supporting Policy Development and Implementation for Inclusive Education** (todos los idiomas): Este documento desarrollado por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, se centra en el desarrollo así como en la implementación de políticas de acuerdo con una visión más amplia de la inclusión en los sistemas educativos, destacando cuestiones cruciales para el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos.



**Projeto BEST:** Se trata de un proyecto que tiene como objetivo aumentar y fortalecer la capacidad de las escuelas, así como de la comunidad de Vermont, para proporcionar respuestas adecuadas a las necesidades de los estudiantes que se enfrentan a desafíos emocionales, conductuales y sociales. Para ello, este proyecto ofrece una serie de actividades (talleres, cursos universitarios, seminarios web) a toda la comunidad.

### VIDEOS RECOMENDADOS



**Una escuela para todos y cada uno** - En este video, se aclara qué es la discapacidad y cómo es vivir con algunas limitaciones, ya sean físicas, intelectuales o sensoriales. En un ejercicio de empatía, se invita a los niños a reflexionar, sentir y comprender cómo es vivir con una discapacidad y cómo podemos contribuir para que todos se sientan bien en la escuela. Cubriendo los derechos de los niños y lo que podemos hacer en la práctica, el objetivo principal del video es mostrar que es posible transformar la escuela en un espacio verdaderamente inclusivo para todos.



**Vídeo Key Principles Supporting policy development and implementation for inclusive education:** Apoyar el desarrollo y la implementación de políticas para la educación inclusiva: Este vídeo aborda el desarrollo y la implementación de políticas de acuerdo con una visión más amplia de la inclusión en los sistemas educativos y las oportunidades educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CSIE-Centre for Studies in Inclusive Education (revised edition 2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools Tony Booth and Mel Ainscow . CSIE web-site <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>

Cidadãos do Mundo (s.d.) Índice para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e participação na Escola, Tony Booth e Mel Ainscow. 2ª Edição, Versão Portuguesa, traduzida por Ana Benard da Costa e José Vaz Pinto.

DGE, 2018. Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática

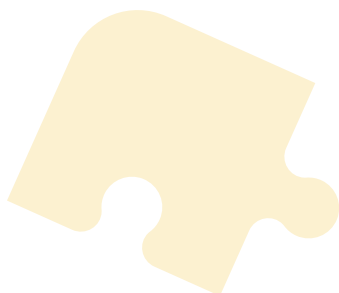
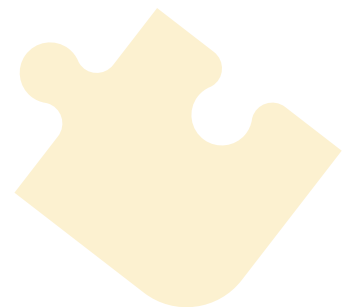
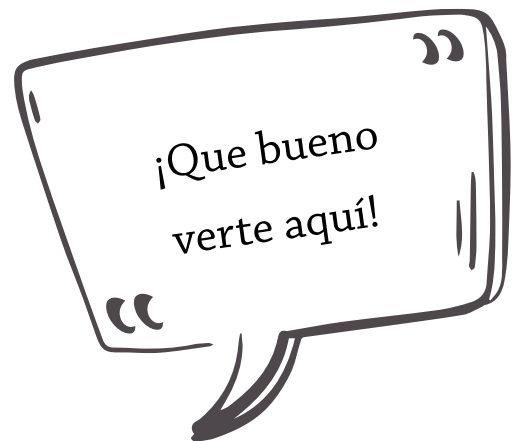
Koner, I., Tisdal, K., Uhlmann, S., Schmind, B., Vienna, L., Freyhoff, G., & Rígrová, D. (s.d.). Towards Inclusive Education – Examples of Good Practices og Inclusive Education . Inclusion Europe. [https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2019/01/Best-Practice-Education\\_EN-FINALWEB.pdf](https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2019/01/Best-Practice-Education_EN-FINALWEB.pdf)

Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação -LaPEADE (2012). Índice para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e participação na Escola, Tony Booth e Mel Ainscow (2011). 3ª Edição, substancialmente revisada e ampliada. Tradução para o português brasileiro por Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves

Nordstrom, Ricchler, Magrab, Wormnacs (2004) in EFA Global Monitoring report, The Quality Imperative, 2005

UNESCO, 2005. Orientações para a Inclusão – Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Tradução de Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça: [file:///C:/Users/Ana%20Diniz/Downloads/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco2005\\_PT%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Diniz/Downloads/orientacoes_para_a_inclusao_unesco2005_PT%20(1).pdf)

Rodrigues, D. (2018). *ENSAIOS sobre Educação Inclusiva (ensaiando para estrear a peça)*. (1). Edições Pró-Inclusão.



+ EDUCACIÓN INCLUSIVA:  
de la reflexión a la acción

[ MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS ]

PROFESORES,  
ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA  
[ INCLUSIVOS ]



## MÓDULO 4

<b>4. DOCENTES, ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA INCLUSIVOS</b>	<b>90</b>
<b>4.1. ¿QUÉ ES UN DOCENTE INCLUSIVO?</b>	<b>91</b>
<b>4.2. ¿QUÉ ES UN ENTORNO DE APRENDIZAJE INCLUSIVO?</b>	<b>97</b>
<b>4.3. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UN ECOSISTEMA INCLUSIVO</b>	<b>102</b>
4.3.1. ¿La diferenciación es inclusiva?	102
4.3.2. Pedagogía inclusiva	105
4.3.3. Cómo hacer que el currículo sea accesible para todos	107
<b>4.4. EL PAPEL DE LOS LÍDERES EN LA CREACIÓN DE ENTORNOS INCLUSIVOS</b>	<b>110</b>
<b>RECURSOS ADICIONALES</b>	<b>116</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>117</b>



## 4. PROFESORES, ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA INCLUSIVOS

“ *La Escuela Inclusiva exige que los docentes reconozcan las capacidades de cada alumno presente en el aula, asumiendo que la capacidad de aprendizaje de cada uno es ilimitada. Es importante que durante el proceso de aprendizaje, el docente sea receptivo a la diversidad.* ”

*UNESCO, 2020*



## 4.1. ¿QUÉ ES UN PROFESOR INTEGRADOR?

La escuela del siglo XXI es cada vez más un lugar de Todos y para Todos. Un espacio donde la diversidad se manifiesta en la presencia de alumnos con diferentes necesidades, intereses y formas de ser. Es, por tanto, una escuela cada vez más exigente, donde surge la reflexión sobre la importancia y la necesidad de incluir y hacer más inclusiva la educación.

*La escuela inclusiva exige que los profesores reconozcan las capacidades de cada alumno en el aula, partiendo de la base de que la capacidad de aprendizaje de cada uno es ilimitada.*

*Es importante que, durante el proceso de aprendizaje, el profesor sea receptivo a la diversidad.*

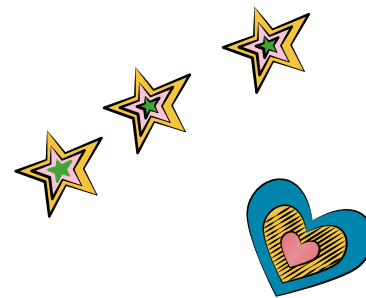
*(UNESCO, 2020).*

Ante este panorama, es evidente la necesidad de preparar a los profesores para la diversidad de alumnos presentes en el entorno de la escuela/aula. En este sentido, era crucial reflexionar sobre cuáles el perfil de un profesor inclusivo y qué implica. A raíz de ello y como resultado del proyecto *Formación del Profesorado para la Inclusión (TE4I)* dirigido por la [Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial](#), se ha elaborado el Perfil del Profesorado Inclusivo.

El Perfil asociado al docente inclusivo se elaboró teniendo en cuenta un conjunto de valores asociados a áreas de competencia que se mos-



traron esenciales. Sin embargo, también se han destacado una serie de actitudes, conocimientos y aptitudes que respaldan estas competencias:



### 1. APRECIACIÓN DE LA DIVERSIDAD

La diferencia que se sienten en el contexto de la escuela/aula se considera una ventaja, un recurso durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asociadas a este valor, destacamos las siguientes competencias:

#### 1.1. Concepciones de la educación inclusiva

Actitudes/ Creencias	Conocimientos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>Idea de que la educación se basa en la igualdad, la equidad, así como la cuestión de los Derechos Humanos.</li> <li>No hay Educación Inclusiva, sin Educación de calidad.</li> <li>“Participación significa que todos los alumnos participan en actividades de aprendizaje que son significativas para ellos” (<i>Formación del profesorado para la inclusión - Perfil de los profesores inclusivos, 2012</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La Educación Inclusiva es transversal para Todos los alumnos, independientemente de sus necesidades, capacidades y objetivos. Independientemente de que estén o no en riesgo de exclusión.</li> <li>La Educación Inclusiva implica presencia, participación y logros para todos los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad para reflexionar sobre actitudes y creencias y sus consecuencias en el comportamiento, así como “utilizar estrategias que preparen a los profesores para cambiar actitudes no inclusivas y actuar ante situaciones de segregación” (<i>Formación del profesorado para la inclusión - Perfil de los profesores inclusivos, 2012</i>).</li> </ul>

#### 1.2 La opinión de los profesores sobre la diversidad, así como los problemas inherentes a la misma.

Algunas actitudes que los profesores deben tener en cuenta cuando se enfrentan a la diferencia en el contexto del aula:


Actitudes/ Creencias	Conocimientos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ver ser diferente como algo normal.</li> <li>Respetar y valorar la diversidad como algo que añade valor a las escuelas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender que los alumnos son un recurso que facilita el aprendizaje sobre temas de diversidad.</li> <li>Comprender que todos los alumnos tienen diferentes formas de aprender y éstas pueden ser un recurso para apoyar el propio aprendizaje del alumno así como el de sus compañeros. (<i>Teacher Education for Inclusion – Profile of inclusive teachers, 2012</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de aprender de la diferencia.</li> <li>Identificar las estrategias más adecuadas para la diversidad esencial para el proceso de valoración de la diversidad.</li> <li>Participación, no sólo de los padres, sino también de las familias durante el proceso de aprendizaje.</li> </ul>



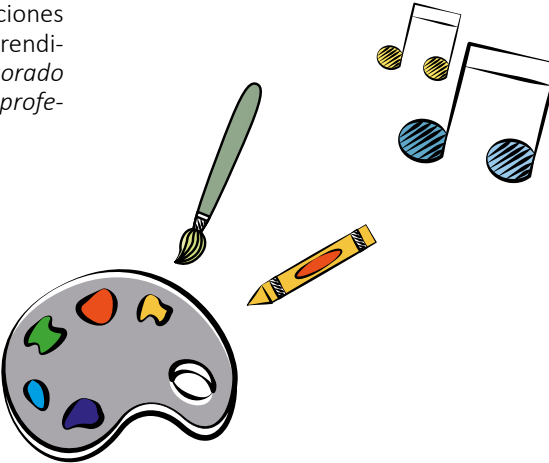
## 2. APOYO A TODOS

### Los profesores tienen grandes expectativas puestas en sus alumnos.

#### 2.1. Promover no sólo el aprendizaje académico, sino también el práctico, social y emocional

Actitudes/ Creencias	Conocimientos	Capacidades
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer la importancia del trabajo en colaboración entre la Escuela, los padres y la familia.</li> <li>Conocer "(...) patrones y trayectorias, típicos y atípicos, del desarrollo infantil, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas" (<i>Formación del profesorado para la inclusión - Perfil del profesorado inclusivo, 2012</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación verbal y no verbal eficaz por parte de los profesores.</li> <li>Capacidad para desarrollar no sólo la independencia, sino también la autonomía de los alumnos.</li> <li>Formar alumnos con habilidades para "aprender a aprender", entre otras.</li> </ul>

#### 2.2. Aplicar métodos eficaces de enseñanza y aprendizaje para responder a las exigencias de una escuela/ aula heterogénea.

Actitudes/ Creencias	Conocimientos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>Convicción de que todos los profesores deben responder a las necesidades de Todos los alumnos.</li> <li>Los profesores tienen la responsabilidad del aprendizaje de todos.</li> <li>El personal docente debe ser consciente de que las capacidades de los alumnos no son estáticas y, por tanto, todos pueden progresar en su aprendizaje.</li> <li>Convicción, por parte de la clase docente, de que el proceso de aprendizaje es transversal a todo el alumnado, sin embargo en algunas situaciones, donde se manifiestan necesidades específicas de aprendizaje deben realizar adaptaciones a nivel del currículo, así como de la metodología didáctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tener conocimiento de los diversos estilos de aprendizaje, así como de los métodos de enseñanza.</li> <li>Tener conocimientos de metodologías de gestión en un entorno de aula.</li> <li>Conocer, identificar y abordar las barreras al aprendizaje, siendo conscientes de sus implicaciones en las metodologías de aprendizaje (<i>Formación del profesorado para la inclusión - Perfil del profesorado inclusivo, 2012</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar con los alumnos tanto individualmente como en grupos diversos.</li> <li>Utilizar el currículo como herramienta de acceso al aprendizaje, así como de inclusión.</li> </ul> 

### 3. TRABAJAR CON OTRAS PERSONAS

#### Colaboración con profesores y otros profesionales de la educación.

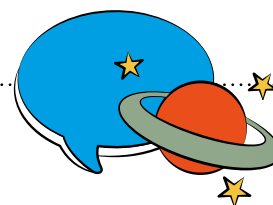
##### 3.1. Trabajar con los padres y las familias de los alumnos.

Actitudes/ Creencias	Conocimientos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer, como valor añadido, el trabajo colaborativo entre padres/familias y profesores.</li> <li>Respetar los contextos familiares de los alumnos, así como las expectativas que los padres tienen del alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El trabajo colaborativo entre profesores es un activo para el desarrollo de la Enseñanza Inclusiva.</li> <li>Conocer y reconocer la importancia de las habilidades interpersonales (capacidad de comunicación; creación de vínculos afectivos, etc.) y ser consciente del impacto de las relaciones intrapersonales durante el proceso de aprendizaje del alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implicar a padres y familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.</li> <li>Capacidad para comunicarse, eficazmente, con los padres.</li> </ul>



##### 3.2. Trabajar con otros profesionales de la educación.

Actitudes/ Creencias	Conocimientos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>La Educación Inclusiva sólo puede lograrse con el esfuerzo y el trabajo colaborativo entre todos los profesionales que integran la comunidad escolar.</li> <li>El trabajo colaborativo permite la adquisición de conocimientos entre profesionales de la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser consciente de los beneficios del trabajo en equipo entre profesores y otros profesionales de la educación.</li> <li>Conocimiento de estructuras de apoyo y “modelos de trabajo en los que los profesores, en aulas inclusivas, cooperan con especialistas y profesionales de diferentes disciplinas” (<i>Formación del profesorado para la inclusión - Perfil de los profesores inclusivos, 2012</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Practicar la enseñanza entre iguales, así como el trabajo en equipos docentes flexibles.</li> <li>Resolución de problemas junto con otros profesionales; tener capacidad para crear asociaciones con otros centros educativos, etc.</li> </ul>


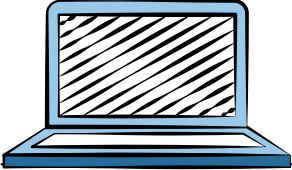




## 4. DESARROLLO PROFESIONAL Y PERSONAL DEL PROFESOR

A lo largo de su carrera, y teniendo en cuenta las exigencias asociadas a la misma, los profesores deben invertir proactivamente en la búsqueda y mejora del aprendizaje con el fin de satisfacer las necesidades de sus alumnos.

### 4.1. Capacidad de reflexión del profesor.

Actitudes/ Creencias	Conocimientos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>La enseñanza no solo requiere una planificación continua, sino también evaluación, reflexión y reformulación.</li> <li>La reflexión es un facilitador del trabajo eficaz, no sólo con los padres/familias, sino también con otros profesores y profesionales de la educación.</li> <li>La “valoración del desarrollo de una pedagogía personal que guíe el trabajo del profesor” resulta ser una actitud de base crucial para esta área de competencia (<i>Formación del profesorado para la inclusión - Perfil de los profesores inclusivos, 2012</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias metacognitivas (aprender a aprender); el desarrollo de una praxis reflexiva, así como el desarrollo de métodos de autoevaluación y evaluación del rendimiento.</li> <li>Desarrollo de una praxis reflexiva, así como el desarrollo de métodos de autoevaluación y evaluación del desempeño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoevaluación continua entre y con los profesionales de la educación sobre la enseñanza aprendizaje.</li> <li>“Contribuir al desarrollo de la escuela como comunidad de aprendizaje” (<i>Formación del profesorado para la inclusión - Perfil de los profesores inclusivos, 2012</i>).</li> </ul>
		

### 4.2. “La formación inicial del profesorado como base para el desarrollo continuo”.

(Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2012).

Actitudes/ Creencias	Conocimientos	Capacidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los profesores son los principales responsables de su desarrollo profesional, teniendo en cuenta que la formación inicial del profesorado es el primer paso para adquirir y mejorar el aprendizaje permanente.</li> <li>La búsqueda del conocimiento debe ser vista por el profesor, no como una debilidad, sino como una actitud positiva.</li> <li>El profesor no es especialista en Educación Inclusiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La legislación, los deberes y las responsabilidades para con los alumnos y las familias son uno de los conocimientos esenciales.</li> <li>Buscar y participar en oportunidades de formación para desarrollar habilidades y conocimientos que permitan mejorar la práctica docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser flexible en la práctica, adoptando estrategias que promuevan la innovación y el aprendizaje.</li> <li>Ser proactivo a la hora de “(...) utilizar estrategias para buscar oportunidades de perfeccionamiento; (...) recurrir a colegas y otros profesionales como fuentes de aprendizaje e inspiración; (...) contribuir al proceso de aprendizaje y desarrollo de toda la comunidad escolar.” (<i>Formación del profesorado para la inclusión - Perfil de los profesores inclusivos, 2012</i>)</li> </ul>

En resumen, la siguiente tabla resume los valores fundamentales del Maestro Inclusivo y las áreas de competencia asociadas.

## CUADRO 1

### VALORES FUNDAMENTALES Y ÁMBITO DE COMPETENCIA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Valores fundamentales	Áreas de Competencia	
<b>Apoyar a todos los estudiantes</b>	Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los alumnos.	Adoptar enfoques pedagógicos eficaces en clases heterogéneas, basados en la comprensión de una serie de procesos de aprendizaje y de cómo apoyarlos.
<b>Trabajar con los demás</b>	Trabajar con los padres y las familias para implicarles eficazmente en el aprendizaje.	Trabajar con otros profesionales de la educación, incluida la colaboración con otros profesores, es una parte importante del trabajo.
<b>Valorar la diversidad de los alumnos</b>	Comprender el significado de la educación inclusiva (por ejemplo, basada en la creencia en la igualdad, los derechos humanos y la democracia para todos).	Respetar, valorar y considerar la diversidad de los alumnos como algo valioso.
<b>Desarrollo profesional</b>	“La enseñanza es una actividad de aprendizaje y los profesores asumen la responsabilidad de su aprendizaje permanente”	Considerar la formación inicial del profesorado como base del aprendizaje profesional continuo.

Fuente: Base de datos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Inclusiva (2012)



## 4.2. ¿QUÉ ES UN ENTORNO DE APRENDIZAJE INCLUSIVO?

Hablar de Educación Inclusiva es, en cierto sentido, hablar de los cambios prácticos necesarios para el acceso, la participación y los logros de Todos en la Escuela. No estamos hablando de un sistema educativo que simplemente intente beneficiar a los niños identificados con necesidades educativas específicas, sino que destacamos la importancia de responder a las necesidades educativas y a los intereses de todos los alumnos en una Escuela Inclusiva e Igualitaria. Ser una Escuela Inclusiva significa la capacidad de las escuelas de incluir, de responder a Todos los alumnos, para que ninguno se vea privado del Derecho a la Educación. Para lograrlo, es crucial que los profesores tomen conciencia de su responsabilidad como agentes del cambio de paradigma, buscando apoyo no sólo en la comunidad académica/escolar, sino también en las comunidades, familias, líderes comunitarios, entre otros, para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Destacamos la importancia de los cambios prácticos en el contexto de la escuela y el aula. Cambios que contribuyen al desarrollo de un entorno inclusivo. En este sentido, destacamos algunas actitudes a tener en cuenta, a saber:

### 1. ENTORNO INCLUSIVO

Pensar en el entorno inclusivo implica ser consciente del entorno físico: desde la disposición de mesas y sillas hasta la definición de áreas específicas asociadas a diferentes actividades/áreas/disciplinas. Si las mesas y sillas están, por ejemplo, dispuestas en U, evita que algunos alumnos tengan problemas de visión, además de facilitar la visibilidad del profesor, el contacto visual y la atención que presta a todo el grupo.

La definición de áreas, además de las que corresponden a áreas de conocimiento (ciencias, lectura,...) puede incluir, como buena práctica, la definición de un espacio de autorregulación. Este debe ser considerado un recurso físico en las aulas que facilite el bienestar y la predisposición para el aprendizaje de los niños con y sin necesidades específicas. Este espacio puede ser utilizado por cualquier estudiante que necesite un lugar donde relajarse y regular sus emociones.

También es importante ser consciente de que el entorno psicosocial es parte de un entorno inclusivo.

#### **Asegurar el bienestar emocional, físico y social implica asegurar:**

- Seguridad y protección.
- Salud.
- Relaciones respetuosas, tolerantes, atentas y solidarias entre educadores y alumnos y entre los propios alumnos.

Cabe señalar que “Protección” significa estar libre de todas las formas de amenazas, abuso, explotación y violencia física, emocional y social. Los estudiantes, profesores y otros profesionales de la educación deben estar informados y protegidos de los peligros que existen en el entorno de aprendizaje y sus alrededores.

*Las actividades utilizadas para asegurar el bienestar de los estudiantes buscan enfatizar su desarrollo cognitivo, sólidas interacciones sociales y velar por su salud. Estas actividades fomentan la participación de los estudiantes en las decisiones que les afectan. Al participar en la resolución de problemas, la toma de decisiones y la reducción de riesgos, los niños y jóvenes pueden sentirse más útiles y contribuir directamente a su bienestar.*

*Para lograr este objetivo, los maestros necesitan apoyo en la gestión positiva del aula. Esto significa garantizar que el entorno de aprendizaje promueva el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y proporcione habilidades para prevenir la violencia y los conflictos. El refuerzo positivo y un sólido sistema de disciplina forman la base para establecer este tipo de ambiente y reemplazan el castigo corporal, el abuso verbal, la humillación y la intimidación. El acoso incluye estrés mental, violencia, abuso y discriminación. Estos puntos deben incluirse en el código de conducta de los docentes y discutirse sistemáticamente en las actividades de capacitación y supervisión de docentes. (Red Interinstitucional de Educación en Emergencias, 2023).*



En este punto, se puede trabajar la autoestima del alumno a través de actividades en grupo, concretamente la participación en juegos colectivos, donde su actuación es reconocida y valorada, no sólo por el profesor, sino también por sus compañeros.

## 2. ABORDAR ABIERTAMENTE LA CUESTIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN

Muchos profesores se limitan a enseñar temas curriculares, pero es fundamental hablar con los alumnos de otros temas, como los problemas de la diferencia, la exclusión y la inclusión, así como de posibles soluciones para eliminar las barreras a la Educación Inclusiva. Este tipo de acción motiva la participación de los estudiantes y les da poder. Son temas que deben trabajarse de forma transversal y continua, por lo que es necesario crear un momento específico en el curso escolar. Celebrar un Día de la Inclusión en la Escuela puede ser un comienzo, pero no es el camino.

El Proyecto + Educación Inclusiva, ofrece un conjunto de recursos que facilitan esta labor. En el sitio web del proyecto encontrará:

### ↪ 6 vídeos sobre educación inclusiva, discapacidad y minusvalía:

- ▶ [+Educación inclusiva: ¿de la reflexión a la acción!](#)
- ▶ [La fuerza de la diversidad](#)
- ▶ [No hay educación sin inclusión](#)
- ▶ [Una escuela para todos y cada uno](#)
- ▶ [Por una escuela inclusiva](#)
- ▶ + Educación Inclusiva: Perspectivas y caminos

### ↪ Un juego digital que permite trabajar temas como la Diferencia, la Discapacidad y las buenas prácticas en un contexto



### 3. PROMOVER LA INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES

En un entorno escolar inclusivo, es importante promover iniciativas que inviten a los alumnos a debatir cuestiones e ideas entre ellos. Estas iniciativas contribuyen a romper barreras, facilitando así la amistad entre los estudiantes. De este modo, pueden encontrar cosas en común con otros niños y empezar a relacionarse entre ellos. Los programas de habilidades socioemocionales son invitaciones para que los profesores tengan preparadas algunas actividades que puedan integrar fácilmente en su rutina diaria de clase. Es importante que estas prácticas sean vistas como una inversión por parte del profesor, en lugar de ser consideradas como una actividad más de un plan (a menudo llevado a cabo por personas ajenas, sin la participación activa del profesor) que suele verse como una “pérdida” de tiempo escolar.

### 4. USO CORRECTO DE LA TERMINOLOGÍA

La comunicación asertiva y positiva, utilizando una terminología correcta, es la clave para interactuar con la gente, por lo que es importante observar cómo se comunican los niños entre sí, así como la forma en que el profesor se dirige a ellos.

Por ejemplo, no debemos utilizar la terminología “niños con necesidades especiales”, debemos sustituirla por “alumnos con necesidades educativas especiales”.

En el **Módulo 2** de esta Guía, concretamente en el **2.1.1 ¿Persona con discapacidad o persona discapacitada?** encontrarás algunos ejemplos de cómo el lenguaje que utilizamos también debe ser objeto de reflexión y adaptación/cambio.

*Herramientas como la Comunicación No Violenta* también deben formar parte de una Escuela Inclusiva y deben ser conocidas por todos los que “viven” en ella. Además de pensar lo que se dice, hay que decirlo asertivamente, sin juicios ni connotaciones negativas. Practicarlo durante las clases sería revolucionario y promovería el cambio más difícil en la Inclusión: el cambio de actitudes.

### 5. VER LA DIVERSIDAD COMO ALGO POSITIVO

Transmitir, a la vez que demostrar, que la presencia de la diversidad en el aula es esencial. Es fundamental promover que los alumnos acepten las diferencias de los demás, incluidas las del profesor. De este modo, el grupo tendrá una visión positiva de cada miembro de la clase. Una buena forma de hacerlos utilizar cuentos que, por su moraleja, faciliten la interpretación de los valores de aceptación, respeto y tolerancia, para adaptar el currículo y los aprendizajes esenciales a nuevos contenidos que permitan paralelamente desarrollar y enriquecer a los alumnos como Seres Humanos. Retar a los alumnos con tareas que sean útiles para la Escuela y fomenten estas actitudes otra forma de afrontar la Diversidad de forma positiva: construir señalizaciones u otros recursos educativos; organizar actos multiculturales; invitar a las familias a conocer diferentes culturas y tradiciones, etc.

### 6. APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS DINÁMICAS

Abordar el juego como una metodología que promueve la inclusión, mediante el uso de juegos, actividades y lecciones que fomentan el pensamiento crítico, así como la colaboración entre los alumnos. Es precisamente este aprendizaje activo, con su carácter lúdico asociado, lo que se pretende con el juego **[“+Inc Edu”, que puedes cargar aquí](#)**. No obstante, también podemos considerar las siguientes dinámicas/



espacios que pueden contribuir a la Educación Inclusiva:

- Presencia, en el aula, de un espacio dedicado a la exposición de los trabajos realizados por todos los alumnos de la clase.
- Existencia de un espacio donde los alumnos puedan adquirir conocimientos, no sólo sobre el área de matemáticas, sino también sobre ciencia y experiencias científicas.
- Presencia de una mini biblioteca en el contexto del aula, donde todos puedan disfrutar de libros, cuentos, así como de momentos de lectura (UNESCO, 2015).

## 7. PERMITIR QUE LOS NIÑOS LIDEREN

Permitir que los alumnos tomen las riendas de las actividades educativas en el aula, de este modo, les permitirá destacar y darse a conocer entre ellos, facilitando así el proceso de inclusión.

Sin duda, hay que animar al niño que muestra una fuerte tendencia a liderar, dado que vivimos en un mundo cada vez más competitivo y necesitado de líderes. El liderazgo en niños y adolescentes les convierte en sujetos más activos y creativos en la resolución de problemas. Además, las competencias asociadas al liderazgo permiten desarrollar el sentido de la responsabilidad, así como la capacidad de trabajar y colaborar en equipo. En este sentido, podemos destacar, por ejemplo, la creación de comités de aula, formados por los propios alumnos, cuya función es organizar los materiales de aprendizaje, como medio para desarrollar el liderazgo en los niños (UNESCO, 2015).

Dejarse llevar implica reconocer y practicar la “autoridad” más que el “autoritarismo”. Para ello es necesario que el profesor reúna realmente las características mencionadas en el Perfil del profesorado inclusivo.

## 8. TRABAJO EN GRUPO

La organización del trabajo en grupo es otra forma de fomentar la inclusión, ya que los niños tienen la oportunidad de compartir sus dificultades y potencialidades en grupo, lo que les ayuda a comprender mejor los contenidos impartidos, permitiendo la interacción entre los alumnos.

El trabajo en grupo y el uso de la tutoría entre iguales ya tienen resultados probados en la práctica y validados científicamente. De este modo, el profesor permite a los niños promover la auto organización del entorno de la clase y, al mismo tiempo, fomenta la solidaridad, la negociación y la puesta en común.

## 9. EL PROFESOR

El profesor presente en el aula debe dirigir su atención y dedicación a todos los alumnos presentes, independientemente de sus capacidades, necesidades e intereses. En realidades con clases numerosas el reto aumenta, pero no es en absoluto imposible, a saber, si se replantea la práctica pedagógica y se utilizan herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje y las Metodologías Activas, rompiendo con el patrón expositivo y el ciego cumplimiento de un manual/currículo.

## 10. RECURSOS

El profesor planifica las clases con antelación. Es consciente de la diversidad presente en el aula y, por tanto, se esfuerza por aportar diferentes recursos para apoyar el aprendizaje. Este tema se desarrolla con más detalle en el **Módulo 3** de esta Guía, concretamente en los puntos **3.1.5 Organización del aprendizaje** y **3.1.6 Movilización de recursos**.

En el cuadro siguiente se resumen las características de un entorno inclusivo en el aula.

**CUADRO 2:**  
**CARACTERÍSTICAS DE UN ENTORNO INCLUSIVO**

	<b>Entorno de clase tradicionall</b>	<b>Aula inclusiva</b>
<b>Relación</b>	El profesor tiene una relación distante con los alumnos (enseña de espaldas a ellos).	El profesor es amable y atento a las dificultades de los alumnos.
<b>¿Quién está presente en el aula?</b>	El profesor y los alumnos no tienen ninguna dificultad. Se les considera “normales”.	Alumno s con capacidades e intereses diferentes.
<b>¿Dónde se colocan los estudiantes?</b>	Los alumnos se disponenen filas. En algunas zonas existe una separación entre niños y niñas.	Los alumnos se disponen en el aula de diferentes maneras, como sentados en el suelo en dos círculos o sentados juntos en mesas.
<b>Material de estudio</b>	Utilización de textos, libros de lectura y ejercicios. El profesor explica el tema utilizando la pizarra.	Presencia de diversos materiales de estudio, desde recortes de prensa, carteles, etc.
<b>Recursos</b>	La interacción profesor-alumno tiene lugar sin el uso de materiales didácticos.	El profesor planifica las clases e implica a los alumnos en la elección de los recursos que se van a utilizar.
<b>Evaluación</b>	Uso de la evaluación estandarizada mediante pruebas de evaluación.	Evaluación diversificada, por ejemplo, evaluación del trabajo del alumno a lo largo del tiempo.

Fuente: UNESCO (2015). Abrazando la diversidad: Conjunto de herramientas para crear un entorno propicio al aprendizaje inclusivo

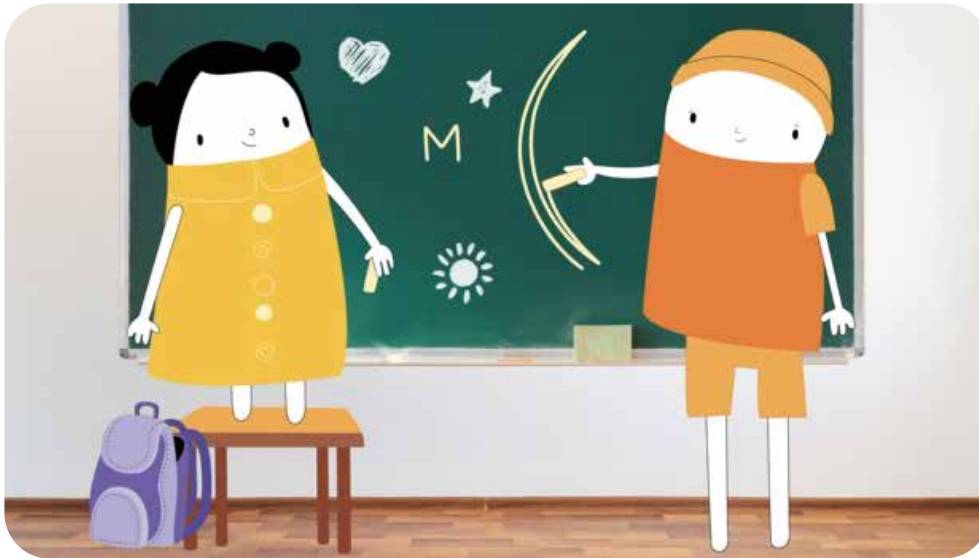
Un entorno inclusivo en el aula significa poner en práctica una serie de valores y actitudes, tanto por parte de los profesores como del resto de la comunidad escolar. Un entorno escolar inclusivo incluye a **TODOS** los niños, independientemente de su origen cultural y lingüístico, de su condición física o de si tienen o no dificultades de aprendizaje. Sin embargo, es un espacio donde se celebra la diferencia y se promueve positivamente la participación y colaboración de todos en el aula.

El cuadro que figura a continuación presenta una serie de actitudes que deben tenerse en cuenta a la hora de abordar un entorno educativo integrador.



Fuente:  
UNESCO (2015).  
*Embracing Diversity:*  
*Toolkit for Creating Inclusive Learning*  
– Friendly Environment

### 4.3. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UN ECOSISTEMA INCLUSIVO



#### 4.3.1. ¿ES INCLUSIVA LA DIFERENCIACIÓN?

Las aulas son cada vez más un espacio heterogéneo en el que confluyen alumnos con necesidades, aspectos y capacidades diferentes. Es, por tanto, un espacio rico que facilita y enriquece el intercambio y la adquisición de conocimientos. Sin embargo, toda esta diversidad conlleva retos constantes (derivados de las necesidades e intereses individuales de cada alumno) que pueden condicionar de alguna manera los procesos de enseñanza y aprendizaje (Suleyman Celik, 2019). Dada esta heterogeneidad, es fundamental tener en cuenta las diferencias individuales de cada uno en el contexto del aula (Altet, 1999), con el fin de promover su pleno desarrollo, a través de la diferenciación pedagógica, es decir, la aplicación de “medidas didácticas que pretenden adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las importantes diferencias inter e intraindividuales de los alumnos, con el fin de permitir que cada alumno alcance su máximo en la consecución de los objetivos didácticos” (Canavaro, 2011). Aquí destacamos la diversificación y diferenciación de los métodos pedagógicos, así como la flexibilidad de los planes de estudios.



La diferencia entre los alumnos presentes en el contexto del aula, surgen de varios factores, a saber:

- ✓ Características cognitivas.
- ✓ Características físicas.
- ✓ Diferencias de género.
- ✓ Formas de adquirir conocimientos y aprender.
- ✓ Lengua.
- ✓ Características derivadas de situaciones de riesgo, entre otras.

A la vista de los factores mencionados, el profesor inclusivo debe ser consciente de ellos, así como de la idea de que cada alumno aprende de forma diferente. No obstante, deben ser conscientes de la necesidad de conocer los orígenes de la diversidad de alumnos presentes en el aula, para poder dar las respuestas más adecuadas a sus necesidades y objetivos pedagógicos. Sin embargo, no basta con saber, esencial que el profesor adopte algunos comportamientos para crear respuestas diferenciadas:

**Adaptaciones y flexibilización a nivel del currículo** - pretenden promover cambios graduales en las prácticas de gestión del currículo en las escuelas primarias, con el fin de mejorar la eficacia de la respuesta educativa a los problemas derivados de la diversidad de contextos escolares. La flexibilidad del currículo permitirá “responder a cada caso evitando contenidos y estrategias predefinidas, permitiendo adaptar los contenidos al estilo y ritmo de aprendizaje de cada alumno” (UNESCO, 2001, citado en Celik 2019).

**Las estrategias de enseñanza diferenciadas en función de las necesidades de los alumnos presuponen** - la individualización de los procesos de aprendizaje de los alumnos e implican, sobre todo, la selección de métodos de enseñanza adecuados a las necesidades, para que el alumno alcance su máximo rendimiento. Esto exige del profesor una gran capacidad para poner en práctica actividades, métodos y estrategias pedagógicas diversificadas que requieren formas específicas de organización del espacio, el tiempo y los recursos.


**Apoyo educativo** - Ofrecer respuestas diferenciadas se refleja, por ejemplo, en las actividades, los materiales didácticos y las formas de evaluar al alumno (Borich, 2008, citado en Celik 2019).

La idea de la enseñanza diferenciada se basa en la premisa de que las metodologías de enseñanza deben variar en función de las características, intereses y necesidades del alumno, donde el objetivo es el éxito/ logro de la asignatura se consiguen a través de un enfoque más individualizado (Tomlinson, 2000).

Para ello, el profesor debe tener en cuenta una serie de factores, a saber:

- El historial de aprendizaje del alumno.
- Conocimientos adquiridos por el alumno hasta ese momento.
- Intereses.
- Motivación.
- Competencias adquiridas hasta el momento.

Una vez adquirida esta información, el profesor debe adaptar sus estrategias y metodologías de enseñanza para dar respuestas adecuadas a las necesidades reales del alumno. Esto es esencial para que el alumno alcance el éxito deseado.



**La diferenciación pedagógica implica**, entonces, comprender cada situación y actuar estratégicamente frente a ella, teniendo en cuenta el logro de cada alumno, a través de la búsqueda constante de formas flexibles, tareas factibles de acuerdo a los ritmos de aprendizaje de cada uno. Según Pereira (2011, citado en Clérigo et al, 2017), la diferenciación pedagógica es una práctica inclusiva que implica “aceptar que la diversidad es un recurso con el que mejoramos nuestra práctica educativa y tener una mirada diferente “no complaciente”, sobre la riqueza que nos ofrece enseñar al alumno que escapa de la norma”.

No podemos abordar la educación inclusiva sin mencionar antes la diferenciación pedagógica. No hay Escuela Inclusiva sin diferenciación, es decir, es necesario un conjunto de adaptaciones a varios niveles para que cada alumno alcance el éxito, no un éxito exigido, sino un éxito acorde con los intereses y ambiciones del alumno.





### 4.3.2. PEDAGOGÍA INCLUSIVA (PEDAGOGIA CENTRADA EN EL NIÑO)

En primer lugar, hay que reconocer que la pedagogía de la inclusión no debe ser un camino solitario para los profesores. Según el Índice para la Inclusión, “se debería animar a cada escuela (...) a colaborar con otra (o más) para mantener vivo el impulso del cambio y añadir nuevos temas de debate”. También recomienda una serie de indicadores relativos a la organización del aprendizaje:



- ✓ La enseñanza se planifica teniendo en cuenta el aprendizaje de todos los alumnos
- ✓ En las clases se fomenta la participación de todos los alumnos.
- ✓ Las actividades de aprendizaje promueven la comprensión de las diferencias.
- ✓ Los alumnos participan activamente en su propio aprendizaje.
- ✓ Los alumnos aprenden colaborando entre sí.
- ✓ La evaluación tiene por objeto el éxito del aprendizaje de todos los alumnos.
- ✓ La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.
- ✓ Los profesores planifican, enseñan y evalúan en colaboración.
- ✓ Los profesores de apoyo son corresponsables del aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
- ✓ Los “deberes” contribuyen al proceso de aprendizaje de todos los alumnos.
- ✓ Todos los alumnos participan en actividades fuera del aula.



Para cada uno de los indicadores mencionados, el Índice para la Inclusión sugiere un conjunto de preguntas/subindicadores que pueden servir de guía para la adopción y/o mejora de la educación inclusiva.

No menos importante es compartir experiencias en el aula que inviten a los profesores a reflexionar sobre sus propios estilos de enseñanza y a introducir cambios en su práctica. Escuchar para apoyar a los profesores y a los alumnos que reciben apoyo con el fin de optimizar los recursos y trabajar de forma complementaria y más eficaz.

Por lo tanto, se puede concluir que el camino hacia la pedagogía inclusiva presupone que los profesionales de la educación se propongan de forma continua y proactiva:

- Profundizar sus conocimientos en el campo de la Pedagogía Inclusiva.
- Analizar y reflexionar sobre sus concepciones, actitudes y prácticas.
- Diseñar/crear entornos educativos innovadores que garanticen el acceso, la participación y el éxito de todos los niños/estudiantes.



Para ello, la consigna es colaborar y desarrollar o potenciar las capacidades de investigación-acción para plantearse procesos de innovación y cambio que faciliten una pedagogía inclusiva.

Como ya se ha mencionado, la educación inclusiva es un proceso dinámico.

Como se ha expuesto en la primera parte de este módulo: (...) en lugar de centrarse únicamente en las habilidades específicas y el conocimiento de las estrategias de enseñanza, los profesores deben desarrollar una actitud reflexiva y unos valores inclusivos. Los profesores deben creer que todos los niños tienen derecho a asistir a la educación ordinaria, analizar el entorno de su centro y de su aula y reflexionar sobre cómo hacerlos accesibles y pertinentes para todos sus alumnos. Deben hacerlo a través de un proceso continuo, porque las comunidades, las culturas, los intereses, las necesidades y las capacidades de los niños y los profesores evolucionan constantemente. En consecuencia, en las clases inclusivas todos los niños se sienten igualmente valorados (UNICEF, 2014).

Por lo tanto, se puede concluir que la Pedagogía Inclusiva es una pedagogía centrada en el niño que permite a los profesores satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños alumnos, incluidos los niños con discapacidades. Los elementos clave de la pedagogía centrada en el niño incluyen la creación de oportunidades de aprendizaje significativas, la consideración de múltiples vías de aprendizaje, el establecimiento de un aprendizaje conjunto, la creación de entornos de aprendizaje atractivos y el uso de procedimientos de evaluación continua.”

### 4.3.3. CÓMO HACER QUE EL CURRÍCULO SEA ACCESIBLE PARA TODOS



Más que un punto de debate sobre las condiciones para que los alumnos se integren en la educación ordinaria, la Educación Inclusiva es una perspectiva sobre cómo transformar los sistemas educativos y otros espacios de aprendizaje para responder a la diversidad de los alumnos. Su objetivo es conseguir que tanto profesores como alumnos se sientan cómo dos con la diversidad y la consideren un reto y un enriquecimiento de los espacios de aprendizaje, en lugar de un problema.

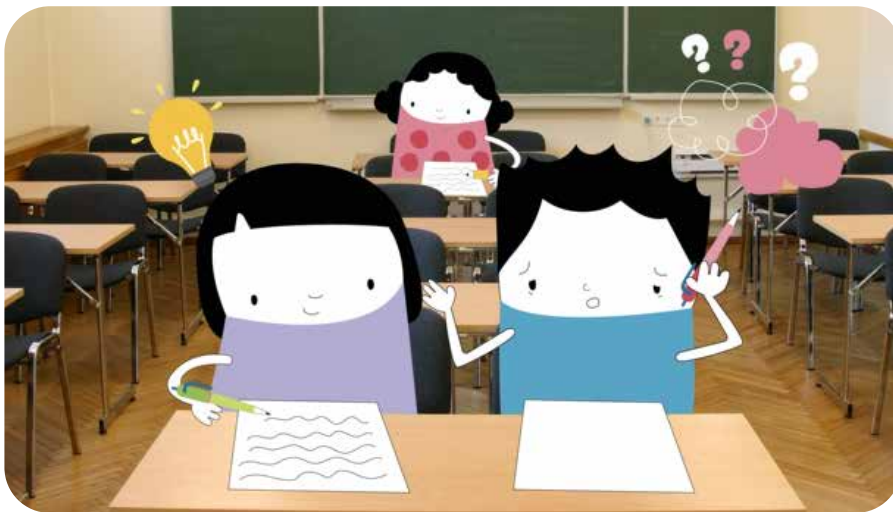
Hemos aprendido de las teorías constructivas y transaccionales que la calidad del aprendizaje puede mejorar gracias a la diversidad de los alumnos implicados. Las actitudes y la comprensión del profesor son los vehículos para construir una sociedad inclusiva y participativa. Invertir en la calidad de la educación para lograr la inclusión implica desarrollar estrategias para superar o eliminar las barreras que impiden la plena participación de las personas.

Las actitudes positivas de los profesores hacia la inclusión dependen en gran medida de su experiencia con alumnos considerados “difíciles”. La formación del profesorado, la posibilidad de apoyo en el aula, el tamaño de la clase y, sobre todo, la capacidad de trabajo son factores que influyen en la actitud de los profesores. Algunos estudios han demostrado que las actitudes negativas de los profesores y los adultos (padres y otros familiares) son el mayor obstáculo para la inclusión. Son ellos los que muestran prejuicios hacia los niños. Así pues, optar por la inclusión como principio rector de todos estos ámbitos tendrá repercusiones en las actitudes de los profesores.

Las personas implicadas en un proceso de transición pueden necesitar cierta presión para cambiar, pero el cambio sólo será real cuando sean capaces de reaccionar y adoptar sus propias posiciones. En proceso de cambio. En muchos casos, los responsables de la política educativa, los padres, los profesores y otros agentes de la escuela deben comprender que la inclusión es un proceso que requiere cambios tanto a nivel del sistema educativo como de la propia escuela. Esto es difícil de aceptar, ya que implica el reajuste de conceptos pre existentes y puede tener múltiples consecuencias prácticas.

El concepto de “Educación para Todos” cuestiona, por tanto, la forma de enseñar en una gran parte de las escuelas. Los profesores suelen mantener las metodologías aprendidas en sus propios centros.

Según el Informe EFA 2005, **“una forma de adoptar un conjunto de objetivos pertinentes y equilibrados es analizar el currículo en términos de inclusión. Una perspectiva inclusiva de la política curricular reconoce que, puesto que todos los alumnos experimentan dificultades de diversa índole -y aún más en situaciones de vulnerabilidad y desventaja-, todos se beneficiarían de una educación básica de calidad aceptada por todos.**



La “Educación para Todos” sitúa al alumno en el centro de la enseñanza/ aprendizaje y se basa en la apreciación de las diferencias de comprensión, sentimientos, habilidades sociales y perceptivas, etc. Como resultado, todos los alumnos tienen oportunidades óptimas para motivarse e interesarse. Unos planes de estudios accesibles y flexibles pueden servir de “llave” para crear “escuelas para todos”. Es importante que el plan de estudios sea lo suficientemente flexible como para permitir la posibilidad de adaptación a las necesidades individuales y animar a los profesores a buscar soluciones que se adapten a las necesidades y capacidades de todos y cada uno de los alumnos.

Muchos planes de estudios pretenden que todos los alumnos aprendan lo mismo, al mismo tiempo y con los mismos medios y métodos. Pero los alumnos son diferentes y tienen distintas capacidades y dificultades.

Por lo tanto, el plan de estudios debe tener en cuenta las distintas necesidades de los alumnos para garantizar el “éxito para todos”. Algunas de las posibles estrategias son:

- ✓ Dar un margen de tiempo flexible para que los alumnos estudien determinadas asignaturas.
- ✓ Dar más libertad a los profesores para elegir sus métodos de trabajo.
- ✓ Ofrecer a los profesores la posibilidad de prestar un apoyo especial en las asignaturas prácticas (por ejemplo, orientación y movilidad), además de los periodos reservados a las asignaturas más tradicionales.
- ✓ Reserve tiempo para recibir apoyo adicional para el trabajo en clase.
- ✓ Hacer hincapié en los aspectos de la formación preprofesional (UNESCO, 2005).

Además, se pueden tomar medidas para que los planes de estudio sean más inclusivos. Se deben considerar las siguientes preguntas:

- ¿Qué valores humanos se están desarrollando a través del currículo, fomentando la inclusión?
- ¿Los derechos humanos y los derechos del niño forman parte del plan de estudios? ¿Se refieren a la coexistencia de derechos y deberes, y cómo se enseñan?
- ¿Son importantes los contenidos del currículo para la vida y el futuro de los niños?
- ¿El plan de estudios tiene en cuenta el género, la identidad cultural y la lengua materna de los niños?
- ¿Los métodos de enseñanza están centrados en el niño y son interactivos?
- ¿Cómo se registran/incorporan los resultados en la revisión del currículo?
- ¿Cómo se relaciona el currículo con los sistemas nacionales de evaluación?
- ¿En qué medida las autoridades educativas son responsables de verificar la armonía entre la escuela y las revisiones y negociaciones curriculares?

Junto con currículos flexibles, se deben adoptar metodologías de enseñanza-aprendizaje flexibles. Para que todo esto sea una realidad, se necesitan otros cambios en la política educativa, entre ellos cambiar la formación docente, larga, teórica y sin componente práctico a la formación continua y en servicio. Las escuelas a menudo necesitan ayuda para cambiar temas y métodos de trabajo, y esto debería formar parte de una formación especializada. (UNESCO, 2005)



## 4.4. EL PAPEL DEL LIDERAZGO EN LA CREACIÓN DE ENTORNOS INCLUSIVOS

El tema del “liderazgo” también está presente en varias áreas, incluida la de Educación. De forma simple, el concepto de “liderazgo” se relaciona con la idea de motivación, habilidad y capacidad de guiar a alguien de acuerdo con las metas establecidas (Godinho, 2013). Es una competencia que requiere comunicación e implica siempre no sólo una relación, sino también la interdependencia entre sujetos. La interacción resultante de la relación entre los miembros de una organización favorece la puesta en común de la toma de decisiones, lo que, a su vez, redundará en la mejora de los procesos educativos.

El liderazgo en las organizaciones escolares es complejo, ya que existe una tensión entre el cumplimiento de la normativa legal, las exigencias de innovación a nivel pedagógico y la exigencia de resultados. Así pues, además de las competencias emocionales, un líder debe ser capaz de actuar con emoción y de construir una relación de confianza con todos los miembros inherentes a la organización que dirige. (Ferreira et al, 2015). Sin embargo, los líderes deben estimular el aprendizaje, siendo ellos mismos un ejemplo y teniendo la responsabilidad de orientar, así como contribuir al pleno desarrollo del sujeto (Godinho, 2013).



A pesar del personal mencionado en el punto anterior, es esencial que cada director asuma la visión de que “todos los alumnos, independientemente de su edad, deben recibir una educación significativa y de alta calidad dentro de su comunidad local, junto a sus amigos y compañeros” (Agencia Europea, 2015a, p. 1, citado en European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021), además, el director asume la responsabilidad de promover y garantizar una educación inclusiva de calidad para todos los alumnos. No obstante, debemos señalar que, a pesar de la autonomía concedida a los líderes escolares en la aplicación de la estrategia para lograr una educación inclusiva de calidad, “el liderazgo escolar inclusivo no es independiente de las políticas que le conciernen. Las medidas políticas de apoyo deben permitir a los directores de los centros escolares o a los equipos directivos trabajar en pos de su visión”. (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2021).

Es importante señalar que el liderazgo de un centro escolar abarca no solo los procesos de liderazgo, sino también la gestión del propio centro, por lo tanto, es crucial encontrar el equilibrio entre “gestionar” y “liderar”, ya que son diferentes, es decir, **“el liderazgo se centra en los valores, la visión y el futuro, mientras que la gestión se ocupa de hacer que el presente funcione”** (West-Burnham y Harris, 2015, citado en Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2021). Sin embargo, y como ya hemos visto, existen varios niveles de liderazgo dentro de la propia escuela, asociados a la figura de los profesores y de los coordinadores pedagógicos, por ejemplo.

#### EL LIDERAZGO ASUME LAS SIGUIENTES FUNCIONES: :

- Orientar a los profesores, alumnos, padres y demás comunidad educativa, para que los objetivos se alcancen con éxito en el futuro.
- Seguimiento de los procesos de enseñanza.
- Evaluar la enseñanza.
- Aplicar la legislación y las políticas en la práctica, con el fin de desarrollar prácticas educativas inclusivas eficaces y de calidad.
- Desarrollar un sentido de comunidad dentro de la escuela.

Según la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2021, podemos destacar tres funciones básicas inherentes al liderazgo escolar:

- Ajuste de la dirección.
- Desarrollo humano.
- Desarrollo organizativo.

## FIJAR LA DIRECCIÓN:

El liderazgo desempeña un papel clave a la hora de marcar la dirección, especialmente en lo que respecta a los valores que sustentan la práctica de una educación inclusiva de calidad, así como a la hora de apoyar la práctica de la misma. Sin embargo, el liderazgo influye a la hora de explorar y compartir las cuestiones en torno a la inclusión, incluidos los significados asociados a la misma. Este aspecto es de suma importancia, ya que su objetivo es "(...) promover el interés superior de los alumnos, tanto académica como socialmente, mediante la imparcialidad, la justicia y la equidad" (Stone-Johnson, 2014, cit in European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Siguiendo con este punto, es importante considerar las siguientes cuestiones propuestas por la *Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva*:

- ¿Declarar que la política educativa nacional se basa en los principios de inclusión, derechos del niño y equidad?
- ¿Garantizar que la formación inicial del profesorado y el desarrollo y la formación profesional continua se centren en la equidad y la diversidad?
- ¿Garantizar el apoyo a una educación centrada en el alumno, una cultura que valore la voz de los alumnos y la participación de los alumnos y las familias en las decisiones sobre su aprendizaje y progreso (especialmente en los momentos de transición)?
- ¿Proporcionar acceso a la comunicación entre los responsables políticos y la dirección de los centros escolares en materia de política educativa y rendición de cuentas?
- ¿Garantizar el acceso a la formación y el desarrollo profesional y el apoyo para que los directores puedan cumplir con las responsabilidades relacionadas con la inclusión y la equidad?
- ¿Garantizar el acceso al apoyo al desarrollo del liderazgo escolar para cultivar una identidad organizativa escolar en la mejora de la cultura escolar inclusiva?
- ¿Alinear la autoevaluación escolar con la visión de la inclusión?
- ¿Establecer medidas de rendición de cuentas que supervisen la aplicación de los principios de equidad?
- ¿Potenciar a los equipos directivos de los centros escolares para que sean flexibles a la hora de adaptar la política nacional (currículo, proceso de evaluación, organización escolar) a los contextos locales?
- Facultar a los equipos directivos de los centros escolares para nombrar a profesores y personal que asuman la responsabilidad y fomenten los logros y el bienestar de todos los alumnos mediante una pedagogía innovadora centrada en el alumno?
- ¿Confiere autonomía a los equipos directivos escolares para desarrollar la visión del centro?



- Facultar a los equipos directivos de los centros escolares para definir la visión, los valores y los resultados de los que ellos (y otras partes interesadas) desean responsabilizarse (por ejemplo, la equidad, la no discriminación, la satisfacción de las necesidades de todos los alumnos de la comunidad local en términos de resultados personales, sociales y académicos)?
- Conferir autonomía às equipas de liderança da escola para definir a visão, os valores e os resultados pelos quais estas (e outras partes interessadas) desejam assumir a responsabilidade (por exemplo, equidade, não discriminação, cumprimento dos requisitos de todos os alunos da comunidade local, em termos de resultados pessoais, sociais e académicos)?

### DESARROLLO HUMANO:

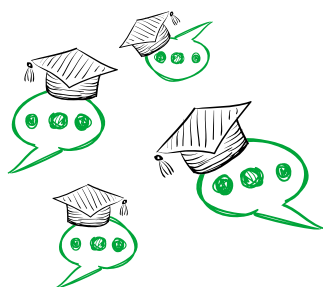
El desarrollo humano es una de las preocupaciones del liderazgo. La dirección de los centros escolares debe centrarse en mejorar no sólo la motivación, sino también las aptitudes de los profesores y el entorno de trabajo. Esta mejora tiene consecuencias positivas en la mejora del rendimiento de todos los alumnos. Para ello, es fundamental

- Seguimiento de la enseñanza.
- Evaluación de la enseñanza.

El seguimiento y la evaluación de la enseñanza son esenciales, en el sentido de que son los medios para recopilar información esencial para el desarrollo profesional que “apoya y motiva a los profesores individuales a trabajar para todos los alumnos” (Black y Simon, 2014, p. 160, citado en European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

*Para saber en qué medida se está llevando a cabo el Desarrollo Humano es importante tener en cuenta las siguientes preguntas propuestas por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva:*

Desarrollo de las capacidades del director de la escuela	Formación y desarrollo profesional del personal	Apoyo, seguimiento y evaluación de las prácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Participamos en oportunidades de formación y desarrollo profesional para mejorar nuestra propia capacidad de apoyar la práctica de la educación inclusiva y fomentar el éxito y el bienestar de todos los alumnos?</li> <li>• ¿Buscamos asociaciones profesionales, amigos críticos y redes con otros directores para obtener apoyo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Promovemos y facilitamos oportunidades de colaboración para todo el personal?                             <ol style="list-style-type: none"> <li>En aspectos rutinarios de la organización educativa.</li> <li>Mediante planteamiento sin no vadores, incluida la adopción de nuevas tecnologías?</li> </ol> </li> <li>• ¿Nos centramos en mejorar la motivación, las competencias y los entornos de trabajo del profesorado y del personal para fomentar el éxito y el bienestar de los alumnos?</li> <li>• ¿Nos aseguramos de que los conocimientos y la experiencia se desarrollan y comparten continuamente, dentro y fuera de la escuela?</li> <li>• ¿Proporcionamos y promovemos oportunidades de formación y desarrollo profesional para los profesores y el personal que les permitan desarrollar sus capacidades para mejorar el éxito y el bienestar de los alumnos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Facilitamos la práctica reflexiva con el objetivo de transformar la enseñanza, el aprendizaje y el proceso de evaluación?</li> <li>• ¿Utilizamos los datos como base para la reflexión docente y la mejora continua?</li> <li>• Promovemos la responsabilidad profesional y la rendición de cuentas y nos aseguramos de que los profesores se responsabilicen de todos los alumnos, especialmente de los más vulnerables a la exclusión.</li> </ul>



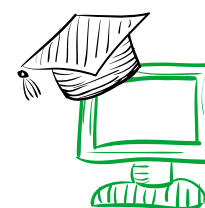
**DESARROLLO ORGANIZATIVO:**

El papel del director y de los equipos directivos de los centros escolares va asociado a la aplicación no sólo de la política, sino también de una práctica educativa inclusiva eficaz. Sin embargo, el director tiene la responsabilidad de promover una cultura que respete y valore la diversidad presente en el entorno escolar. Por lo tanto, deben:

"(...) responsable de mantener una cultura escolar colegiada, interactiva y centrada en el apoyo a profesores y alumnos a lo largo de todo el proceso educativo. Para allanar el camino hacia una cultura inclusiva, los directores de centros escolares deben centrarse en fomentar la moral de los profesores, la colaboración con los padres y la colegialidad profesional. Esto afectará entonces al entorno de aprendizaje creado para los estudiantes (Fultz, 2017). El uso estratégico de los recursos humanos y financieros y su adecuación a los objetivos pedagógicos pueden influir en la forma en que las actividades escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje. Así pues, los directores de los centros deben participar en las decisiones sobre la contratación de profesores. La capacidad de seleccionar al personal docente es fundamental para establecer una cultura y una capacidad escolares que tengan un efecto beneficioso en el rendimiento de los alumnos (Stoll y Temperley, 2010, citado en European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Para determinar en qué medida se está llevando a cabo el desarrollo organizativo es importante tener en cuenta las siguientes preguntas propuestas por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva:





Gestión escolar	Colaboración	Seguimiento y recogida de datos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Gestionamos el cambio a nivel escolar?                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) A nivel de los puntos de referencia del plan de estudios y de la evaluación.</li> <li>b) Formación y desarrollo profesional.</li> <li>c) Financiación y asignación de recursos.</li> </ul> </li> <li>• ¿Gestionamos los recursos económicos para satisfacer las necesidades de toda la comunidad escolar (alumnos, familias y todo el personal del centro)?</li> <li>• ¿Nos aseguramos de que el plan de estudios y el proceso de evaluación se adaptan y responden a las necesidades de todos los alumnos?</li> <li>• ¿Fomentamos y apoyamos una pedagogía y una práctica innovadoras y flexibles que sirvan a un grupo diverso de alumnos y se basen en decisiones bien fundamentadas?</li> <li>• ¿Ofrecemos una amplia gama de oportunidades y apoyo para garantizar que los alumnos puedan responsabilizarse de su propio aprendizaje, sus éxitos y sus logros?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Desarrollamos una cultura de colaboración: relaciones positivas y de confianza?</li> <li>• ¿Garantizamos un apoyo continuo en la comunidad escolar para todos los alumnos, familias y personal?</li> <li>• ¿Creamos capacidad y asociaciones con:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Agencias de apoyo.</li> <li>b) Otras escuelas/instituciones de otros niveles del sistema.</li> <li>c) Empresas de la comunidad en beneficio de los estudiantes?</li> </ul> </li> <li>• ¿Hemos desarrollado la capacidad del centro para acoger a alumnos diversos mediante actividades de investigación y de formación y desarrollo profesional, en colaboración, por ejemplo, con las universidades?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Comprometemos a la comunidad educativa en la auto-revisión y reflexionamos sobre los datos para informar la mejora continua de la escuela?</li> <li>• ¿Supervisamos las prácticas en el aula, garantizando una educación de alta calidad y el bienestar de todos?</li> </ul>





**Abordar el liderazgo escolar inclusivo significa ser consciente de que trasciende la gestión y la organización escolar. Su principal objetivo es desarrollar un sentido de comunidad dentro de la escuela, así como la participación activa y plena de todos. Sin embargo, el liderazgo escolar inclusivo se centra en la aplicación y el desarrollo de una cultura escolar inclusiva, en la que todos trabajen no sólo para valorar la diversidad, sino también para garantizar el derecho de todos a recibir una educación de calidad, en la que las necesidades educativas, los intereses y los objetivos de cada individuo sean atendidos adecuadamente por la escuela.**

Cuando abordamos la cuestión del liderazgo escolar inclusivo, no podemos dejar de señalar que se basa **entres modelos de liderazgo:**

Educación/Bienestar:	Transformadora:	Delegado:
<p>Se preocupa por el bienestar, la adquisición de aprendizaje y el éxito de todos los alumnos mediante el desarrollo de un currículo educativo que responda a todos. Por lo tanto, no sólo hay que fijarse unos objetivos educativos claros, sino también planificar el plan de estudios y evaluar a los profesores y la enseñanza. Junto a lo anterior, también se centra en la “(...) responsabilidad de los directores en la promoción de mejores resultados medibles para los alumnos, destacando la importancia de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula” (Day, Gu y Sammons, 2016, citado en European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Un entorno de trabajo colaborativo que pueda apoyar el desarrollo de prácticas pedagógicas adecuadas a las necesidades educativas de todos los alumnos es también una preocupación para el liderazgo educativo (Hansen y Lárusdóttir, 2015, citado en Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2021).</p>	<p>El liderazgo transformador se ocupa de crear estructuras y culturas que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Además, se centra en establecer la dirección, desarrollar a las personas (Day, Gu y Sammons, 2016, citen Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2021).</p>	<p>El liderazgo delegado se centra en delegación de responsabilidades a equipos de dirección intermedios capaces de apoyar y gestionar la transferencia de conocimientos y competencias cuando sea necesario. En segundo lugar, permite que todo el personal de la escuela y las partes interesadas asuman responsabilidades, fomentando la flexibilidad y la práctica compartida. Por lo tanto, este modelo de liderazgo implica mucho más las interacciones entre quien es desempeñan funciones formales e informales de liderazgo que las acciones que realizan. La principal preocupación es cómo influye el liderazgo en la mejora organizativa y educativa (Harris, 2013, citado en European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).</p>
 	 	

En definitiva, es cierto que la diversidad se hace sentir cada vez más en las aulas y, por ello, es imprescindible contar con un conjunto de estrategias que permitan desarrollar una escuela inclusiva, capaz de dar respuestas adecuadas a las necesidades e intereses de todas y cada una de las personas. Un punto importante que hay que abordar, como ya hemos tenido ocasión de ver, es la cuestión del liderazgo en las escuelas. Una escuela inclusiva requiere líderes inclusivos, cuyavisión y valores estén alineados con los de la educación inclusiva. Deben, por ejemplo, valorar la diferencia, valorar el bienestar y el éxito de todos los alumnos, establecer objetivos educativos concretos y planificar el currículo.

## RECURSOS ADICIONALES

### LECTURAS RECOMENDADAS

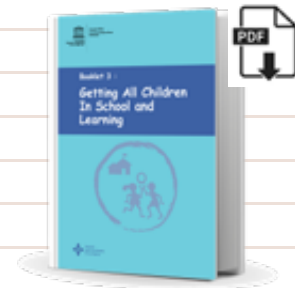
**Toolkit for creating inclusive and learning-friendly environments (UNESCO, 2005), sólo disponible en inglés, dividido por los temas presentados en cada folleto::**



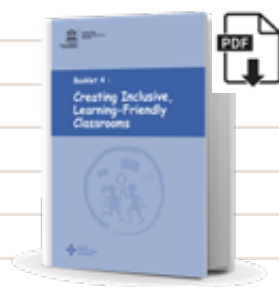
**Booklet 1 “Becoming an inclusive, learning-friendly environment (ILFE)”**: Describe qué es un entorno inclusivo y favorable al aprendizaje y cuáles son sus beneficios para profesores, niños, padres y comunidades. También le ayuda a identificar las formas en que su centro educativo puede ser ya inclusivo y favorable al aprendizaje, así como las áreas que pueden necesitar más mejoras. Le proporcionará ideas sobre cómo planificar estas mejoras, así como la forma de supervisar y evaluar sus progresos.



**Booklet 2 “Working with Families and Communities”**: Describe cómo puede ayudar a los padres y a otros miembros y organizaciones de la comunidad a participar en el desarrollo y mantenimiento de un entorno inclusivo y favorable al aprendizaje. Da ideas sobre cómo implicar a la comunidad en la escuela y a los alumnos en la comunidad. Le ayuda a identificar cómo se está llevando a cabo y le ofrece ideas para implicar más a las familias y las comunidades en la promoción y el desarrollo de un entorno inclusivo y favorable al aprendizaje.



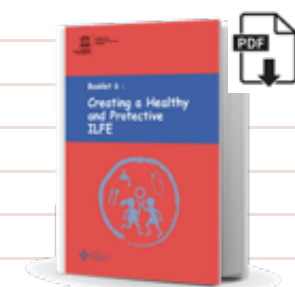
**Booklet 3 “Getting All Children In School and Learning”**: le ayudará a comprender algunas de las barreras que impiden a los niños ir a la escuela y qué hacer al respecto. Las herramientas se presentan en forma de bloques de construcción (paso a paso) y contienen formas de incluir a niños tradicionalmente excluidos que han sido utilizadas ampliamente y eficazmente por profesores de todo el mundo. Una vez que hayas trabajado con estas herramientas, puedes hablar con otros profesores, miembros de la familia y la comunidad y alumnos sobre qué condiciones pueden estar impidiendo que los niños aprendan.



**Booklet 4 “Creating Inclusive, Learning-Friendly Classrooms”**: Le ayudará a comprender cómo ha cambiado el concepto de aprendizaje a lo largo del tiempo, a medida que nuestras aulas se han ido centrando más en el niño. Esta guía le proporcionará herramientas e ideas sobre cómo tratar con niños de diversos orígenes y capacidades que asisten a su aula, así como hacer que el aprendizaje sea significativo para todos.



**Booklet 5 “Managing Inclusive, Learning-Friendly Classrooms”**: Consejos prácticos sobre cómo gestionar aulas diversas. Explica cómo planificar una enseñanza y un aprendizaje eficaces, cómo utilizar los recursos de forma efectiva, cómo gestionar el trabajo en grupo en una clase diversa y también cómo evaluar el progreso de sus alumnos y, por tanto, el suyo propio.



**Booklet 6 “Creating a Healthy and Protective ILFE”**: Apoyo para empezar a desarrollar un componente eficaz de salud y protección escolar. En el Cuaderno 3, trabajamos para escolarizar a todos los niños. Si nuestros esfuerzos tienen éxito, más niños con diversos orígenes y capacidades entrarán en su aula inclusiva y propicia para el aprendizaje. Estos niños son los que más pueden ganar aprendiendo en un entorno sano y seguro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altet, M. (1999). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Canavarro, B. C. F. S. (2011). *A integração de alunos sobredotados no ensino regular - perspectivas dos docentes*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa.

Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., Cardona, M.J. (2017). *Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva*, 5 (1), 98 – 118. <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>

DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Formação de Professores para a Inclusão – Perfil de professores Inclusivos*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_pt.pdf)

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2021). *Liderança da Escola Inclusiva - Um instrumento de autorreflexão sobre políticas e práticas*.

Ferreira, E., Lopes, A. & Correia, J. A. (2015). *Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade*. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 59-72 <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5129>

Godinho, J. (2013). *O papel do gestor escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa.

Nordstrom, Ricchler, Magrab, Wormnacs (2004) in *EFA Global Monitoring report, The Quality Imperative*, 2005

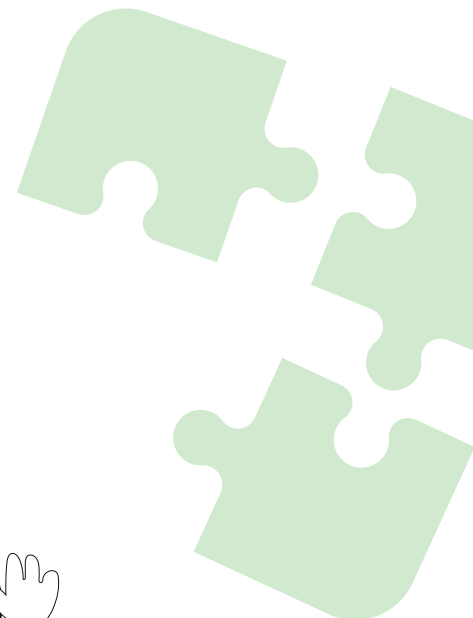
Tomlinson, C. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO (2005) *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Tradução de: Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça. [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf)

UNESCO. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning – Friendly Environments* (3rd ed.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>

UNICEF (2014) *Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy*, Webinar Booklet. <https://www.unicef.org/lac/media/7736/file>

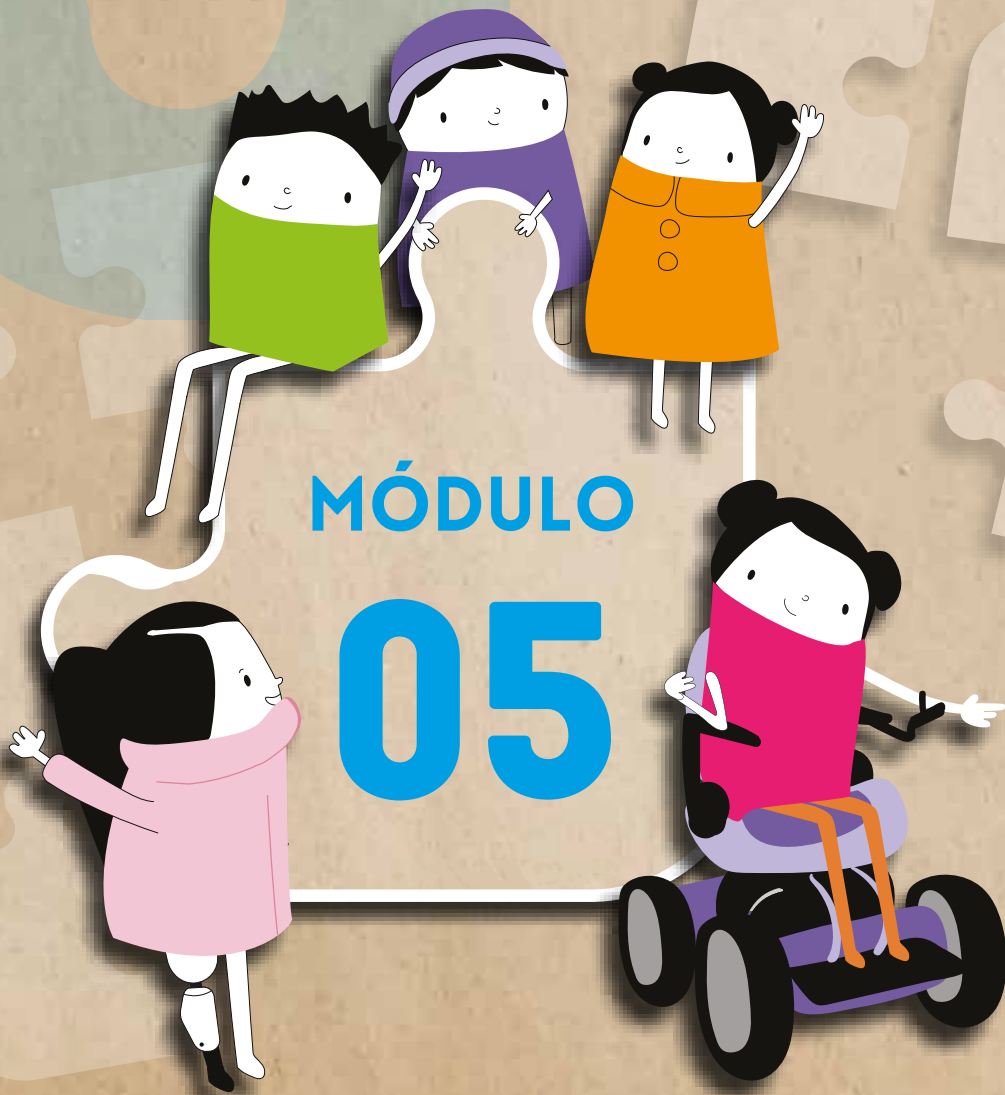


+ EDUCACIÓN INCLUSIVA:  
de la reflexión a la acción

[ MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS ]

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRÁCTICA:

ALUMNOS CON  
ESPECTRO AUTISTA



## MÓDULO 5

<b>5. EDUCACIÓN INCLUSIVA - ALUMNOS CON ESPECTRO AUTISTA</b>	<b>120</b>
<b>5.1. SABER PARA ENTENDER AUTISMO</b>	<b>121</b>
<b>5.2. AMBIENTE EDUCATIVO</b>	<b>127</b>
5.2.1. El ambiente del aula	127
5.2.2. El entorno de juegos y comedor	131
<b>5.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>132</b>
5.3.1. Limite los Estímulos Sensoriales	132
5.3.2. Uso del método de Análisis de Comportamiento Aplicado	132
5.3.3. Dar respuestas apropiadas a los estudiantes	133
5.3.4. Estrategias de comprensión Lectora	133
5.3.5. Estrategias para promover y mejorar la Escritura	134
5.3.6. Estrategias de enfoque Curricular	135
5.3.7. Estrategias para la enseñanza de las Matemáticas	136
5.3.8. Estrategias para las clases de Educación Física	137
5.3.9. Estrategias para las clases de Música	137
5.3.10. Estrategias para las clases de Arte	137
5.3.11. Estrategias para las clases de Tecnologías de la Información y la Comunicación	138
5.3.12. Prácticas en espacios comunes - patio y cafetería	141
<b>5.4. COMPORTAMIENTOS DESAFIANTES Y PRÁCTICAS DE MANEJO DEL COMPORTAMIENTO</b>	<b>143</b>
5.4.1. Causas del comportamiento	147
5.4.2. Enfoque centrado en la persona	149
5.4.3. Estrategias positivas para mejorar el comportamiento	150
5.4.4. Situaciones de crisis	153
<b>5.5. RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<b>156</b>
5.5.1. Estructura universal del pensamiento	156
5.5.2. La importancia de colorear	156
5.5.3. Juguetes Fidget	156
5.5.4. Tarjetas de emociones	157
5.5.5. Organizadores gráficos	157
5.5.6. Cajas sensoriales	158
<b>ANEXO 1 - GUÍA DE SUPERVIVENCIA</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO 2 - FOLLETO</b>	<b>161</b>
<b>RECURSOS ADICIONALES</b>	<b>164</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>165</b>



## 5. EDUCACIÓN INCLUSIVA - ALUMNOS CON ESPECTRO AUTISTA

El término  
**"autismo"**  
deriva del griego **"autos"**  
que significa  
**"vuélvete a ti mismo"**



## 5.1. SABER PARA ENTENDER EL AUTISMO

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), es una terminología reciente que ha surgido como forma de designar un conjunto de subgrupos, con características específicas, que afectan al comportamiento y a las relaciones sociales de los sujetos con esta condición médica. Se conoce como un trastorno del neurodesarrollo en el que el déficit de comunicación e interacción social, así como la alteración del comportamiento, son características asociadas a esta condición. Es fundamental destacar que al tratarse de un espectro, los niños diagnosticados con esta condición presentan diferentes niveles, no sólo de dificultades y necesidades, sino también de capacidades, concretamente a nivel intelectual. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 designa esta condición como un espectro precisamente porque se manifiestan en diferentes niveles de intensidad. Una persona diagnosticada con grado 1 tiene deficiencias leves, que pueden no impedirle estudiar, trabajar y relacionarse con los demás. Sin embargo, un individuo con grado 2 tiene un menor grado de independencia y necesita cierta ayuda para realizar funciones cotidianas, como bañarse o preparar su comida. Una persona del espectro autista con grado 3 manifestará dificultades graves y normalmente necesitará apoyo especializado durante toda su vida.

El diagnóstico médico del trastorno del espectro autista se produce durante los primeros años de vida, más concretamente en los tres primeros años. Sin embargo, es posible reconocer algunos de los síntomas hasta los 18 meses de vida del niño y el diagnóstico rara vez se produce después de los 24 meses.

Es importante señalar que los niños cuyas capacidades y habilidades escolares se desarrollan durante la edad habitual o están sobredesarrolladas (matemáticas, memorización, por ejemplo) en comparación con sus compañeros, pueden ser diagnosticados después de los primeros años de vida escolar. Sin embargo, existe la posibilidad de que se les diagnostique en la edad adulta, lo que dificulta no sólo la intervención, sino también la asignación del apoyo que necesitan.

La ciencia aún no ha descubierto la causa real de este trastorno, pero existe consenso en que una combinación de factores, no sólo genéticos, sino también neurológicos y ambientales, puede ser la base de esta condición médica.

### FUNDAMENTAL

Sabiendo que, por tratarse de un espectro, los niños diagnosticados con esta condición tienen diferentes niveles, no solo de dificultades y necesidades, sino también de capacidades, es decir, a nivel intelectual.



## EL CONCEPTO DE NEURODIVERSIDAD

*La neurodiversidad es un concepto que engloba todas las composiciones neurológicas humanas, ya sean típicas o atípicas, como es el caso de las personas con TEA. La mirada de la neurodiversidad nos permite entender los trastornos del neurodesarrollo no como algo fuera de lo común o que necesita cura, sino como parte de la inmensa variedad de formaciones cerebrales naturales posibles entre los seres humanos.*

*Es la idea de neurodiversidad la que nos ayuda a entender que el TEA no tiene cura. Se trata de una condición -entre muchas otras- con la que nacen algunos seres humanos y que, debido a sus especificidades, requiere un seguimiento especializado para que la persona, como cualquier otra, pueda desarrollarse plenamente dentro de sus potencialidades*  
(2021, Instituto Inclusão Brasil)

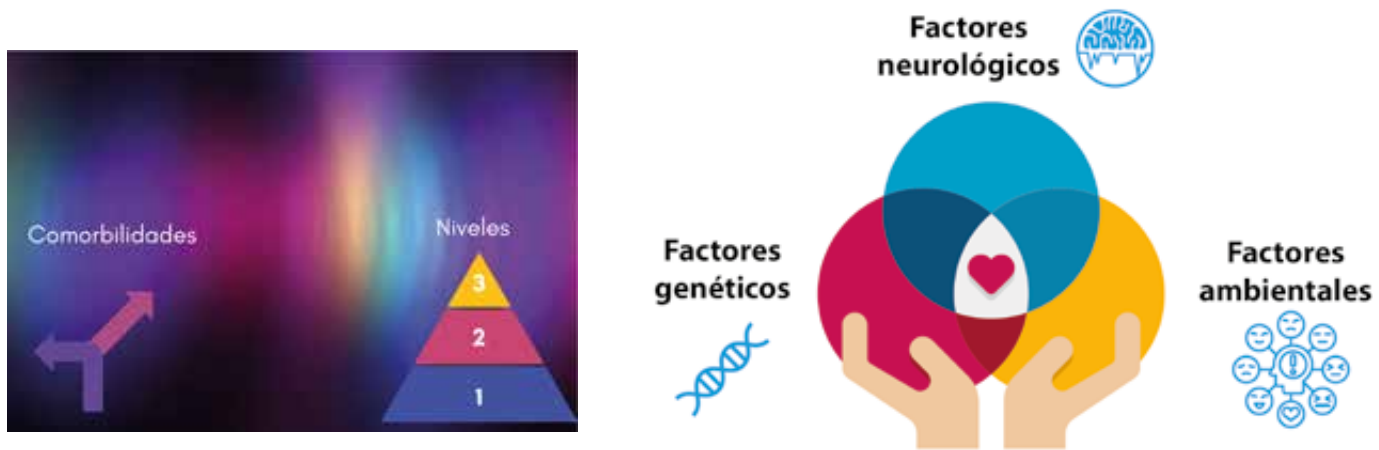
El tabú en torno a este trastorno ha ido disminuyendo a medida que avanza el acceso al diagnóstico, las producciones culturales (series, películas, libros) en las que se representa a las personas autistas y también la comprensión del concepto de neurodiversidad. El aumento de la prevalencia también está ligado a la comprensión de la diversidad de manifestaciones de este trastorno, de ahí viene el término espectro, la letra E del acrónimo TEA. Cuando se afirma que el autismo es un espectro, se hace referencia a su gran variedad de manifestaciones.

Hay dos factores que deben estar presentes para confirmar que una persona pertenece al espectro autista. Los llamados "criterios diagnósticos" son:

- La presencia de deficiencias en la comunicación y la interacción social.
- La existencia de comportamientos repetitivos y restrictivos.

Cada persona con TEA manifestará estos dos elementos en diferentes niveles de intensidad, lo que definirá en qué parte del espectro autista se encuentra. Pero no se trata de un trastorno que se presente de forma aislada, y es ahí donde entran en juego las comorbilidades. Además de los 3 niveles asociados a este trastorno, la variedad es inmensa - el autismo puede manifestar infinidad de comorbilidades y también estar asociado a diferentes síndromes - como el de Down, por ejemplo.

La comorbilidad es un término médico que describe otras afecciones que pueden manifestarse junto al Trastorno del Espectro Autista. "Están presentes en alrededor del 70% de los individuos con TEA, y el 48% de ellos pueden tener más de una comorbilidad". (Autismo y Realidad, 2020) Estas condiciones asociadas pueden ser psiquiátricas, como el TDAH, o médicas, como los trastornos del sueño.



## Otros ejemplos de comorbilidades asociadas al TEA son::

### Discapacidad intelectual

Se trata de un trastorno del desarrollo que provoca déficits en las capacidades mentales genéricas y alteraciones en la función adaptativa diaria.

### Déficits en el lenguaje

Todos los sujetos dentro del espectro autista tienen algún nivel de limitación en la comunicación, como no entender las expresiones faciales. "Más de la mitad de los autistas desarrollan algún problema con el habla y el 25% son no verbales" (Autismo e Realidad, 2020).

### Ansiedad

o en una terminología más correcta, Trastorno de Ansiedad Generalizada, definido como una preocupación persistente y excesiva por diferentes cuestiones. Destacar que, a lo largo de la vida, el foco de angustia puede variar de un tema a otro.

### Problemas de atención, impulsividad o hiperactividad

Alrededor del 59% de las personas con TEA presentan síntomas de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por lo que estos dos trastornos suelen confundirse (Autismo y Realidad, 2020).

### Alteraciones del sueño

Más del 70% de las personas dentro del espectro autista pueden desarrollar alguna alteración del sueño (Autismo y Realidad, 2020).

### Trastorno obsesivo compulsivo (TOC)

El TOC se caracteriza por la presencia de obsesiones y/o compulsiones. Las obsesiones son pensamientos, impulsos o imágenes recurrentes y persistentes que se experimentan como intrusivos y no deseados, mientras que las compulsiones son comportamientos repetitivos o actos mentales que el individuo se siente obligado a realizar.



## ¿NEUROATÍPICO O NEURODIVERGENTE?

Para despejar cualquier duda sobre la adopción de los términos más correctos para referirse a las personas con autismo, sin autismo o con otros tipos de trastornos, hemos enumerado unas sencillas definiciones:

### Neurotípico

Es un término que se refiere a sujetos que presentan un desarrollo y funcionamiento neurológico típico, es decir, dentro de los patrones regulares. Podemos utilizar este término para mencionar, por ejemplo, a un adulto o niño funcional que no presenta alteraciones significativas en la memoria, atención, cognición, entre otras.

*El término neurotípico se refiere a individuos que no manifiestan alteraciones neurológicas o del neurodesarrollo, como el Trastorno del Espectro Autista.*

*Las personas con Trastorno del Espectro Autista son consideradas personas neuroatípicas.*

*Todos, neurotípicos y neuroatípicos, somos neurodiversos.*

### Neurodivergente

Concepto utilizado para referirse a las personas que presentan alteraciones en el funcionamiento cognitivo, conductual, neurológico y neuroanatómico. Es decir, se refieren a alteraciones como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Síndrome de Tourette, la Depresión, la Dislexia, la Esquizofrenia, entre otros.

## EL CONCEPTO DE "CAPACITISMO"

Capacitismo es el nombre de la discriminación contra las personas con discapacidad, grupo del que forman parte las personas con TEA. Es una manifestación de prejuicio hacia las personas con discapacidad al asumir que existe un estándar corporal ideal y el escape de estos estándares hace que las personas no sean aptas para las actividades en la sociedad (Instituto Inclusão Brasil, 2021).

La práctica del Capacitismo alcanza a la persona con discapacidad de diferentes maneras, tanto en el acceso al ambiente físico y la creación de barreras para que puedan ejercer actividades; independientemente, como las barreras socio-emocionales cuando estas personas son tratadas como incapaces, dependientes, sin voluntad o voz propia para expresar sus voluntades.

Tratar a una persona discapacitada como una persona infantil y/o incapaz de entender el mundo es muy común en la Educación. Un ejemplo de ello es la práctica habitual de tratar a los niños con diminutivos.

**El capacitismo niega así la ciudadanía, al hacer hincapié en la discapacidad y no en la persona humana.**





## SÍNTOMAS ASOCIADOS AL TEA

A pesar de la existencia de subgrupos dentro de este trastorno, podemos destacar una tríada de síntomas que afectan al comportamiento en las siguientes dimensiones:

Comprensión y uso de la comunicación verbal y no verbal	Capacidad para interactuar con niños y adultos y dificultad para establecer/mantener relaciones sociales	Comportamiento repetitivo y obsesivo
<p>Muchos niños con este trastorno muestran dificultades, no sólo para desarrollar una comunicación eficaz, sino también para comprender la comunicación y el lenguaje de los demás. Además, muchos de ellos presentan retrasos en el habla y otros no desarrollan en absoluto esta competencia. En estas situaciones es importante utilizar recursos como imágenes, fotografías y gestos, por ejemplo, como forma de estimular esta competencia.</p>	<p>Los niños con TEA experimentan dificultades en el comportamiento y las interacciones sociales. Les resulta difícil comprender el comportamiento social de los demás, así como mantener un comportamiento socialmente adecuado.</p> <p>Estos niños, en contextos sociales, manifiestan regularmente dificultades para jugar/ socializar y comunicarse con sus compañeros y, a veces, este comportamiento puede ser percibido como descortés o incluso como perezoso. Interpretaciones erróneas derivadas del desconocimiento total de este trastorno.</p>	<p>Es normal que los niños con este trastorno manifiesten comportamientos repetitivos. Por ejemplo, estos niños no juegan con los juguetes de la forma tradicional. Prefieren mirar o hacer girar objetos de forma repetitiva y constante o, por ejemplo, hacer girar la rueda de un carrito con excesiva concentración y durante largos periodos de tiempo. Por otro lado, hay niños que desarrollan intereses por actividades o temas.</p> <p>A pesar de lo anterior, existe una tendencia de estos niños a jugar aislados de sus compañeros (APA, 2013, citado en Lima, 2018).</p>

Otros síntomas relevantes más asociados a la comunicación e interacción social son:

- ✓ Retraso, o incluso ausencia del habla, incluyendo la pérdida del lenguaje previamente adquirido.
- ✓ Mal uso de los pronombres (intercambia el "yo" por el "tú").
- ✓ Dificultad para jugar con sus compañeros.
- ✓ Ausencia de contacto visual o dificultad para.
- ✓ Coger la mano del familiar con la intención de guiarle hacia un objeto o actividad que desea realizar.
- ✓ Intereses o actividades de juego poco frecuentes.
- ✓ Respuestas atípicas a sonidos, olores y texturas, sabores e imágenes.
- ✓ Resistencia al cambio de rutinas.



Algunos niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), como ya hemos visto, pueden tener percepciones distintas a nivel de los sentidos, es decir, a nivel de sonidos, olores, tacto, vista y sabores, lo que afecta a su reacción ante ellos. Esta hipersensibilidad tiene implicaciones no sólo en casa, sino también en la escuela.

No obstante, pueden manifestar patrones de sueño irregulares, así como problemas de comportamiento. Por tanto, estos niños tienen, de hecho, una forma peculiar de ver, sentir y reaccionar ante la realidad.

A pesar de las dificultades anteriormente mencionadas, lo cierto es que la mayoría de estas materias presentan un conjunto de habilidades, a saber:

- ✓ Capacidad para concentrarse en detalles y actividades de interés, a menudo durante largos periodos de tiempo.
- ✓ Capacidad para dirigir la atención a una determinada tarea y/o actividad, desarrollando así, la mayoría de las veces, un excelente nivel de habilidad, comparativamente a los demás sujetos.
- ✓ Mejor capacidad para captar información a través de la visión que oralmente.
- ✓ Debido a sus especificidades, estos niños tienen una mayor propensión a alcanzar el éxito académico en áreas técnico-matemáticas, como la ingeniería, las ICT y la música.

Sabemos que el TEA presenta un conjunto de características que dificultan la forma de ser y estar del niño, sin embargo, es fundamental que las percibamos como una forma de ver y sentir el mundo, distinta de las demás. Asumir esta visión es crucial para que la sociedad no se centre sólo en las dificultades que esta condición trae al sujeto. Por otro lado, es importante incentivar a las personas a valorar las capacidades de estos niños, para que puedan desarrollar sus intereses y actividades de forma saludable. En este sentido, se invita a padres, familiares, profesores y otros profesionales a asumir un papel empático e intentar "ponerse en los zapatos" de estos niños, para poder comprenderlos y, en consecuencia, ayudarles a superar sus dificultades y potenciar sus habilidades mediante la adaptación adecuada de estrategias.



## 5.2. ENTORNO EDUCATIVO

*Las necesidades educativas de los niños con TEA varían en función de su potencial, sus necesidades y sus intereses. Por lo tanto, una evaluación individual es fundamental para determinar la estrategia pedagógica más adecuada.*

En Portugal, por ejemplo, estos niños desarrollan su itinerario académico en escuelas ordinarias, donde se les asignan medidas de apoyo al aprendizaje. Sin embargo, esta realidad no es transversal a la mayoría de los sistemas educativos. En otros países, la realidad es diferente, ya que asisten a escuelas para la educación de niños con dificultades de aprendizaje o a escuelas específicas en el área del autismo.

### 5.2.1. EL ENTORNO DEL AULA

O ambiente de sala de aula pode impactar na forma como o aluno com PEA desenvolve a sua aprendizagem. Um ambiente livre de distrações e estruturado/previsível é mais propício à aprendizagem e comportamento das crianças que:

- Se distraen con facilidad.
- Presentan retos a nivel de percepción (por ejemplo, pueden tener dificultades para visualizar dónde sentarse, cuál es su zona en la sala, cómo llegar del punto A al punto B).
- Dificultad para comprender instrucciones verbales.



Compartimos **5 consejos** para mantener el espacio del aula libre de distracciones y organizado:

### 1. MANTENER LOS MATERIALES FUERA DE LA VISTA CUANDO NO ESTÉN EN USO.

Algunos niños, como los que padecen Trastorno del Espectro Autista, pueden sentirse abrumados o sobreestimulados ante demasiada información visual y táctil, **por lo que es importante reducir el desorden. En este sentido, es importante:**

- a. Determinar un lugar específico para las cosas (por ejemplo, los juguetes en un contenedor, los papeles y bolígrafos en un cajón, etc. - figura 1).
- b. Alejar de su entorno el material que pueda distraer al niño.
- c. En caso de que haya recipientes visibles en las estanterías del aula, deben camuflarse para no distraer al alumno, evitando así situaciones como mover y llevarse los materiales.
- d. Elaborar y determinar un horario para que los alumnos vayan a buscar los materiales o dar instrucciones directas y claras para hacerlo. En el caso de alumnos con dificultades para leer y/o comprender el lenguaje verbal, utilizar palabras e imágenes para indicar lo que se pretende, esto ayudará al alumno a identificar dónde, por ejemplo, puede ir a buscar los juguetes o materiales. Veamos el ejemplo de la figura 2.



Figura 1



Figura 2

### 2. REDUCIR EL NÚMERO DE OBJETOS EXPUESTOS EN LAS PAREDES

Los niños con ASD a menudo pueden distraerse fácilmente con los materiales expuestos y/o las decoraciones en las paredes. En este sentido, y con el fin de minimizar las distracciones, es importante que se cuide de mantener estos adornos en un único lugar del aula, en lugar de utilizar todo el espacio. La reducción de los estímulos visuales es importante para la estabilidad de estos niños. Consideremos los ejemplos de la figura 3.



Figura 3



### 3. DEFINIR ÁREAS EN EL AULA O ESPACIO DE APRENDIZAJE

Esta estrategia se adopta en aulas donde hay varios espacios (espacio de lectura, espacio de ciencias, espacio lúdico, entre otros). Para delimitar estas áreas, los profesionales pueden utilizar alfombras de diferentes colores, o incluso separadores con estanterías con libros u otros materiales.

Un ambiente de aula con estas características beneficia a los alumnos que presentan las siguientes características:

- a. Que se distraen con facilidad.
- b. Dificultad para permanecer en un determinado espacio del aula.
- c. Dificultad para orientarse en el aula.

El uso de imágenes o palabras para identificar los espacios es esencial.

Tomemos como ejemplo la figura 4, donde se identifica el espacio de estudio del alumno.



Figura 4

### 4. ELABORAR UN HORARIO (ESCRITO O CON DIBUJOS)

Para organizar el uso que los alumnos harán del espacio del aula, es importante elaborar un horario. Con un horario, el alumno sabe cuándo estará en un espacio determinado.

A algunos alumnos les resulta más fácil cuando utilizan mini-horarios, por ejemplo: primero hacer el puzzle, luego la actividad de ordenador).

Para que los niños sepan qué actividades han completado, los profesores pueden optar por un horario en el que se eliminen los distintos componentes para que los niños sepan qué partes ya han completado y qué les queda por hacer (figura 5).



Figura 5

Fuente: Fundación Purísima Concepción Hermanas Hospitalarias

### 5. DEFINICIÓN PERSONALIZADA DEL LUGAR ESPECÍFICO DEL ALUMNO

Muchos alumnos tienen la necesidad de tener su lugar específico para desarrollar una determinada tarea. Por ejemplo, un niño que tiene dificultades para permanecer en su área designada en el aula puede beneficiarse de cinta adhesiva alrededor de su asiento, para que sepa dónde se espera que esté.

Otra forma, es delimitar la zona de cada alumno en la clase utilizando alfombrillas de diferentes colores, para que sea más fácil indicarles dónde tienen que estar cuando lo necesiten, como se muestra en el ejemplo de la figura 6.



Figura 6



Abordamos algunas buenas prácticas a tener en cuenta en el contexto del aula independientemente de la dificultad que presente el alumno. Al hablar de alumnos con TEA, es fundamental mencionar estrategias más específicas.

Un entorno cálido y relajante es esencial para los alumnos con autismo. Crear este ambiente implica, por ejemplo, incluir libros, mantas cómodas y algunos objetos tranquilizadores, como:

- a. Pelota de estabilidad.
- b. Sillas giratorias (algunas aulas están sustituyendo las sillas tradicionales por esta alternativa).
- c. Columpio suspendido, o una cama elástica.

Además de los objetos mencionados, existe la posibilidad de incluir espacios de descanso o autorregulación destinados a los alumnos que necesitan pausas a lo largo del día.

No obstante, también se pueden incluir objetos sensoriales en las aulas. Incorpore objetos sensoriales/fidget, como se muestra en el ejemplo de la figura 6, también en la zona de descanso, o permita que los alumnos utilicen objetos fidget como forma de autorregulación y bienestar. Cabe señalar que los alumnos deben tener una orientación directa y clara sobre el uso de estos objetos en el aula, evitando así momentos de distracción.



Figura 7

En resumen, para mantener un ambiente positivo en el aula, debemos tener en cuenta los siguientes puntos:

- ✓ Reducir al mínimo las distracciones en el aula.
- ✓ Mantener organizados el espacio y los materiales del aula.
- ✓ Establecer un horario de actividades y espacios a utilizar en el aula.
- ✓ Definir los espacios del aula (espacios informáticos, de lectura, recreativos, entre otros).
- ✓ Mantener un ambiente tranquilo y relajante en el aula.
- ✓ Incluir sillas giratorias, para permitir el movimiento.
- ✓ Incluir y permitir el uso de objetos sensoriales.



Figura 8

### 5.2.2. EL ENTORNO DEL PATIO DE RECREO Y EL COMEDOR

El patio y la hora de comer son los momentos menos estructurados y, por tanto, más difíciles del día para un niño con problemas de comunicación y organización. Averiguar cómo mantenerse ocupado y divertirse en un patio de recreo, sin normas establecidas, es el gran reto.

¿Cómo puede la escuela acoger a estos alumnos sin segregarlos en zonas más aisladas y tranquilas? Creando señales y espacios específicos que faciliten la interpretación de dónde pueden ir y qué van a encontrar. Del mismo modo, en la zona del comedor, se puede señalar visualmente el área donde se sienta el niño. El niño debe evitar almorzar durante las horas de mayor afluencia. Puede elegir un lugar tranquilo, dentro de la zona de comedor, para garantizar almuerzos menos agitados.

**Disponer de un menú visual en todo momento facilita las elecciones y la comunicación del alumno.**

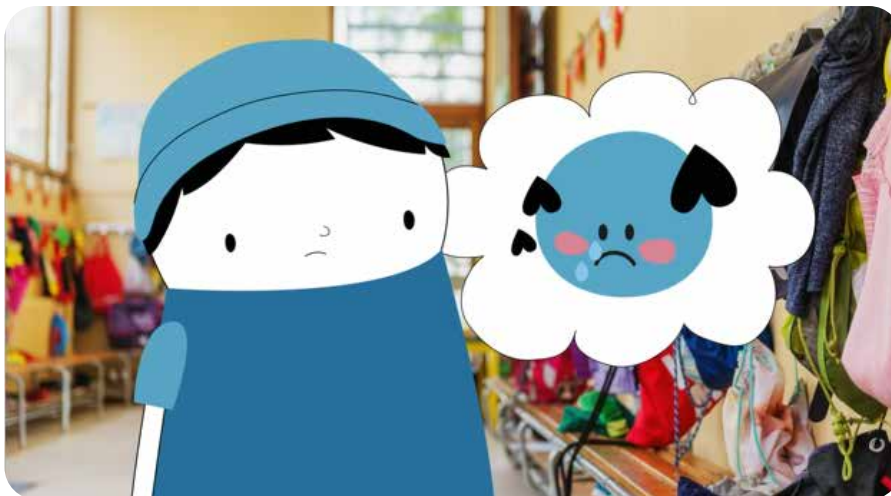
Aparte de las cuestiones organizativas y sensoriales, es un momento en el que los déficits de comunicación y habilidades sociales se hacen notorios y muy dolorosos.

La gestión del comedor y del patio de recreo es responsabilidad del personal operativo, y es necesario que estos profesionales comprendan qué es el autismo y las estrategias básicas que marcarán la diferencia para un alumno en el entorno autista.

Debe tenerse en cuenta que, en estos espacios, las alarmas de incendio o determinadas campanas o timbres pueden representar violencia sensorial para los niños con TEA



**DO NOT MAKE  
LOUD NOISES**



## 5.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Los alumnos del cuadro autista se enfrentan diariamente a desafíos en diversos contextos, concretamente en el educativo. Es importante que los profesionales de la educación comprendan este trastorno para poder intervenir mejor y ayudar a estos niños a alcanzar su éxito educativo. Para ello, es esencial aplicar estrategias pedagógicas adecuadas a las necesidades reales de aprendizaje de estos alumnos.

Veamos las siguientes estrategias pedagógicas a tener en cuenta en el contexto de enseñanza-aprendizaje:

### 5.3.1. LIMITACIÓN DE LOS ESTÍMULOS SENSORIALES

Según algunos estudios, las personas con TEA experimentan hipersensibilidad sensorial, lo que desencadena reacciones inusuales y excesivas. Las aulas pueden ser espacios agitados, donde la permanencia de estímulos sensoriales puede resultar bastante perturbadora para estos niños. Aquí, el profesor tiene un papel importante, no sólo en la identificación del estímulo, sino también en la gestión de la sobrecarga sensorial presente, no sólo en el aula, sino también en el patio de recreo. Así, es fundamental que el profesor conceda, por ejemplo, algunos minutos para relajarse después del recreo, permita a los alumnos utilizar los vestuarios cuando estén vacíos, entre otros comportamientos importantes para el bienestar de estos alumnos. Permitir que los alumnos salgan cinco minutos antes para evitar confusiones en los pasillos también es una buena práctica.



### 5.3.2. UTILIZACIÓN DEL MÉTODO DEL ANÁLISIS APLICADO DE LA CONDUCTA

El análisis aplicado de la conducta, o ABA, es una terapia que contribuye a enseñar nuevas habilidades, así como a apoyar el aprendizaje del alumno con TEA. Esta intervención consiste, no sólo en la adquisición de habilidades, sino en la mejora de las ya existentes. Además, también se centra en la atenuación de ciertos comportamientos que comprometen la interacción social de estos alumnos.

En una fase inicial, implica la identificación de los comportamientos y habilidades que necesitan ser mejorados, por ejemplo la comunicación, la interacción social, entre otros. Posteriormente se traza una intervención basada en estrategias conductuales. Esta intervención se conoce como evaluación, antes, durante y después de las intervenciones, algo fundamental, no sólo para analizar el progreso del alumno, sino también para ayudar en las decisiones sobre futuras intervenciones, con el fin de mejorar y promover el desarrollo de la comunicación, la interacción social, las actividades de la vida diaria, las habilidades motoras y académicas.



Este método puede ser aplicado por cualquier profesional de la salud o de la educación, siempre que esté certificado para ello, es decir, el Behavior Analyst Certification Board - BACB (Nascimento & Souza, 2018).

Los estudios demuestran que esta intervención a largo plazo trae beneficios a los estudiantes con esta condición, a saber: a nivel de comportamientos; comunicación y socialización (Rosa, 2022).

### 5.3.3. PROPORCIONAR RESPUESTAS ADECUADAS A LOS ESTUDIANTES

Los alumnos con esta condición presentan dificultades a nivel de comunicación y, en este sentido, es fundamental mantener un discurso coherente, claro y directo a la hora de responder, preguntar u orientar para algo.

Es importante procurar evitar el lenguaje metafórico y abstracto, ya que facilitará la comprensión del alumno.

### 5.3.4. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Las habilidades lectoras son esenciales para el desarrollo del aprendizaje permanente de la asignatura. Según The Children's Reading Foundation, los niños con una comprensión lectora deficiente son más propensos a tener "baja autoestima y sentimientos de inadecuación", e incluso pueden correr el riesgo de tener "problemas de asistencia y abandono escolar".

Las dificultades de lectura son comunes entre los niños con esta condición, por lo que los profesores deben prestar atención a la idoneidad de las estrategias de alfabetización para estos niños. Destacamos algunas estrategias para desarrollar y estimular la lectura:

- Fomentar el interés por la lectura y los libros lo antes posible.
- Animar a la familia a desarrollar actividades de lectura en el contexto doméstico.
- Enseñar el proceso de alfabetización utilizando diversos recursos, concretamente tecnológicos.
- Proporcionar resúmenes o una exposición previa a un nuevo libro de lectura antes de su iniciación. Identificar el argumento, la trama, los personajes principales y el escenario con elementos visuales -si es posible- para situar al alumno ante el libro.
- Proporcionar una estructura específica para las preguntas cuando se espera una respuesta para la comprensión. Utilizar opciones múltiples, frases cerradas, con un banco de palabras o respuestas



de inicio. Teniendo en cuenta que podría ser muy difícil responder "Juan, ¿cómo encontró el lobo la casa de la abuela?", Un alumno con autismo puede mostrar comprensión preguntando: "Juan, ¿encontró el lobo la casa de la abuela cruzando el río y...?"

- Cuando dé opciones, sepa cuántas opciones son apropiadas. Algunos pueden elegir entre cuatro opciones, otros entre sólo dos. Reducir el número de opciones es una forma sencilla de simplificar una tarea para el alumno.

Es importante ser consciente de que una elevada proporción de alumnos con TEA de alto funcionamiento son hábiles codificando y utilizando palabras, pero pueden tener importantes problemas de comprensión. Algunos alumnos pueden ser diagnosticados de hiperlexia.

### 5.3.5. ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR Y MEJORAR LA ESCRITURA

Es esencial reconocer que la escritura implica habilidades lingüísticas expresivas, recuperación de palabras, organización del pensamiento y habilidades motoras finas, que a menudo suponen un reto para los alumnos con autismo. A menudo se necesitan estrategias para apoyar cada una de estas áreas de necesidad.

Algunas buenas prácticas a la hora de escribir, según Autism Speaks:

- Utilizar recursos visuales para estimular el lenguaje: imágenes, bancos de palabras, etc.
- Empezar con frases sueltas.
- Enseñar/desarrollar vocabulario descriptivo.
- Utilizar herramientas modelo de organización para todos los trabajos escritos - webs, esquemas, etc. Dado que el uso de estas herramientas requiere una instrucción específica y un uso constante y repetido de las mismas, es probable que se obtenga una mayor independencia y éxito.
- Considere el uso de programas de dictado, infografía para apoyar a su estudiante. Considere un teclado AlphaSmart como recurso de apoyo.
- Busque el contenido, en lugar de escenificar o escribir una obra de teatro, sabiendo que la escritura puede necesitar ser evaluada por métodos alternativos a los utilizados para la clase en general. Por ejemplo, considere si el alumno ha respondido a las preguntas de contenido en lugar de evaluar sólo la escritura.





### 5.3.6. ESTRATEGIAS PARA ABORDAR EL PLAN DE ESTUDIOS

La misma fuente (Autism Speaks), sugiere que al abordar las cuestiones relacionadas con el currículo y realizar modificaciones o adaptaciones académicas, es importante tener en cuenta las siguientes sugerencias:

- Definir objetivos curriculares básicos y centrarse en ellos - para algunos alumnos esto puede ser tan simple como uno o dos componentes básicos dentro de una unidad.
- Céntrese en enseñar menos contenidos, pero enseñe a dominarlos y, cuando proceda, a dominarlos con fluidez.
- Asegúrese de que los alumnos disponen de los materiales de clase con antelación.
- Enseñar previamente el vocabulario nuevo y los conceptos clave pertinentes, centrándose en los que se construyen y se repiten a lo largo del plan de estudios.
- Confirmar que la información presentada por el profesor es accesible para el alumno: saber cuánta información verbal puede procesar el alumno, considerar formas de desglosar la información en trozos manejables, subrayar los puntos clave, proporcionar esquemas, notas de estudio, etc.
- Utilizar ayudas visuales, siempre que sea posible, para organizar, mejorar la comprensión y evaluar.
- En los deberes, establezca un método de registro, presente las expectativas fijadas y considere posibles adaptaciones del horario si fuera necesario.
- A la hora de evaluar, rebaje las expectativas de rendimiento en las áreas de dificultad para el alumno: para poner a prueba los conceptos de conocimiento, sustituya las redacciones por preguntas de opción múltiple o de rellenar los espacios en blanco por bancos de palabras o sustituya los párrafos por redes que muestren las relaciones, etc.
- Enseñe y examine con regularidad y en pequeños fragmentos: compruebe la comprensión.
- Considere la posibilidad de conceder más tiempo o un entorno alternativo para los exámenes.
- Repasa, repite y avanza cuando el alumno demuestre que lo domina.
- Si un alumno tiene dificultades para aprender un concepto o una habilidad, hay que replantearse cómo se presenta el material.



#### IMPORTANTE

Tenga en cuenta que si un alumno con autismo tiene interés en un área, puede convertirse en el experto de la clase en un tema concreto. Esto puede ser una forma de permitir que ese alumno brille, así como una oportunidad de motivación al utilizar su área particular de interés para motivar la flexibilidad o la voluntad de aprender nuevos temas.



### 5.3.7. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Reconocer que esta área suele presentar una gran variabilidad en los niveles de capacidad significa que es probable que la enseñanza necesite una individualización. Un alumno que puede realizar multiplicaciones de dos cifras sin problemas puede tener grandes dificultades para conceptualizar los números negativos o para medir. Los problemas de palabras, en particular, son un área de dificultad notable. Aproveche los puntos fuertes del alumno para reforzar su confianza en sí mismo y su motivación para trabajar en las áreas difíciles.

Además:

- Al igual que en otras asignaturas, descomponga las matemáticas en partes específicas utilizando datos visuales y manipulativos.
- Utilizar estrategias como TOUCHMATH para ayudar - Se trata de un programa de matemáticas multisensorial que hace que los conceptos matemáticos críticos resulten atractivos y accesibles para los alumnos que tienen dificultades para comprender el contenido.
- Los alumnos con autismo suelen aprender patrones relacionados con una habilidad más que sus conceptos.
- Para las destrezas que requieren un aprendizaje y una ejecución precisos, emplee estrategias de enseñanza que garanticen que la destreza se desarrolla correctamente desde el principio. Como la enseñanza correctiva suele ser menos eficaz, desaprender los malos hábitos puede ser mucho más difícil para los alumnos con autismo.

Una vez más, es importante ser consciente del aprendizaje y no olvidar nunca que un niño que pasa meses aprendiendo a sumar y meses aprendiendo a restar, puede tardar meses en aprender a mirar el signo mixto de suma/resta.



### 5.3.8. ESTRATEGIAS PARA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

En primer lugar, es importante ser consciente de la parte motora del alumno, el tiempo, el lenguaje y los problemas de atención que pueden afectar a su rendimiento e interés, y realizar las adaptaciones oportunas. No excluya al alumno de la participación en estas clases.

En segundo lugar, también es esencial reconocer que, aunque el alumno no pueda seguir el ritmo de aprendizaje y actividad de toda la clase, puede ser capaz de aprender componentes de un deporte o actividad, y siempre representa una valiosa oportunidad para el ejercicio social.

Buenas prácticas recomendadas por Autism Speaks:

- Prestar atención a la presencia o entrada de estímulos altamente sensoriales que puedan afectar al alumno, especialmente en vestuarios y pasillos cerrados (ecos, silbidos, alumnos corriendo y gritando, etc).
- Divida las tareas en pequeños componentes y recompense los éxitos: un alumno que aprende a tirar a canasta adquiere a cambio una valiosa habilidad y una oportunidad de interacción social con sus compañeros.
- Solicite la opinión de educación especial para configurar un comportamiento adecuado en los vestuarios, las convenciones sociales relativas a la privacidad, el uso de narraciones sociales, etc.

### 5.3.9. ESTRATEGIAS PARA LAS CLASES DE MÚSICA

¿Sabía que muchas personas con autismo son muy aficionadas a la música y que puede utilizar este hecho para recompensar, motivar y enseñar?

El sentido del ritmo y el interés por la música pueden servir para motivar al niño a participar en una actividad.

Dado que la música se procesa en una zona del cerebro distinta del lenguaje, algunas personas con una capacidad lingüística limitada son capaces de cantar, y las canciones pueden utilizarse para enseñar conceptos o ayudar al desarrollo de la memoria.

### 5.3.10. ESTRATEGIAS PARA LAS CLASES DE ARTE

Una gran capacidad visual, un sentido de la percepción visual o una perspectiva única pueden dar lugar a menudo a una habilidad artística significativa en algunos individuos con autismo. Otros pueden tener un interés especial por el color y ser los expertos de la clase en combinaciones de colores y aplicación de los principios de la rueda cromática.

Sin embargo, debido a cuestiones sensoriales/táctiles, algunos alumnos pueden tener dificultades con la clase de arte o con determinados proyectos artísticos (por ejemplo, la arcilla en las manos, los olores de los materiales, etc.).





### 5.3.11. ESTRATEGIAS PARA LAS CLASES DE TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

Incluso un niño muy pequeño con autismo puede mostrar una gran afinidad por la tecnología, siendo capaz de encontrar inmediatamente el botón "on" de cualquier televisor que encuentre.

La agudeza visual y las diversas formas de almacenar/acceder a la información y de crear procesos de pensamiento suelen hacer que algunos individuos con autismo sean adeptos al uso de ordenadores en los aspectos específicos de la programación, el manejo del sonido, la producción de películas, etc.

Un alumno con autismo puede ser una gran baza en el desarrollo de recursos tecnológicos, pero las dificultades de comunicación pueden impedirle ser capaz de explicar cómo funcionan las cosas.

Intente recurrir a un alumno con problemas de resolución y conocimientos técnicos para facilitar otras tareas (sustituir la escritura por la mecanografía, producir un vídeo en lugar de escribir un trabajo) o para motivar la atención hacia otras áreas.



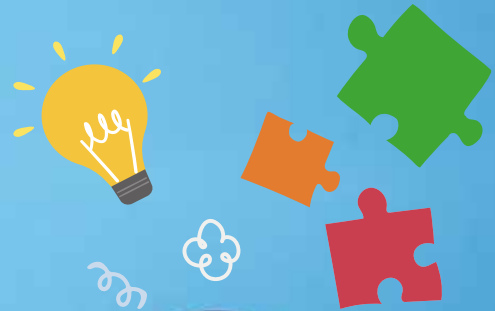
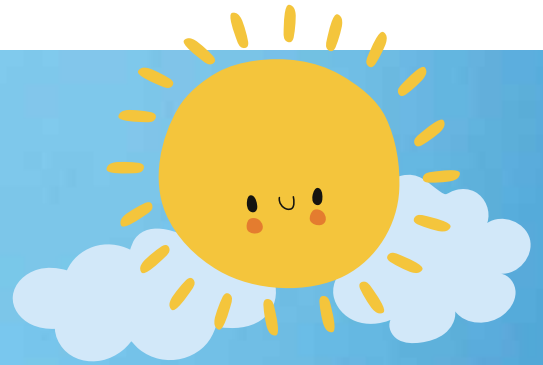
**En conclusión, independientemente de las prácticas pedagógicas presentadas, es importante que TODOS los profesores:**

- ✓ Sean conscientes de las características del autismo, así como de las especificidades de cada alumno, que deben ser consideradas, evitando o manejando situaciones.
- ✓ Es esencial tener conocimiento de las características del autismo en general y del alumno en particular. Conocer su estilo de aprendizaje, preferencias, necesidades y puntos fuertes son medidas prometedoras y de doble beneficio alumno-profesor.
- ✓ Ser conscientes de los retos de comunicación con los alumnos en el entorno autista - Deben solicitar pautas de comunicación al equipo de educación especial (o al equipo multidisciplinar), sabiendo que puede ser necesario esperar un tiempo para obtener una respuesta a una pregunta concreta, utilizar un dispositivo de comunicación alternativo o emplear estrategias de comunicación como el intercambio de fotos.
- ✓ Colaborar con el personal de educación especial para proporcionar estrategias de modificación del currículo como apoyo visual, acceso a la comunicación, herramientas de organización y enseñar directamente técnicas de estudio (toma de apuntes, gestión del tiempo, etc.).
- ✓ Asegúrese de que actividades como excursiones, presentaciones en clase se gestionan con antelación. Piense en formas de incluir al estudiante, planifique todo de antemano con el personal de apoyo.
- ✓ Excursiones: utilice una narrativa social para describir al alumno dónde es la excursión, que hará con la figura de referencia, qué ocurrirá y el calendario del día. Cuando sea posible, incluya imágenes.
- ✓ Ser consciente de la necesidad del alumno de desarrollar las habilidades de la vida diaria y la promoción de la capacidad y la independencia tanto como sea posible. Explorar oportunidades para que el personal de la escuela piense de forma creativa - Ejemplo: el recreo podría ser un gran momento para una intervención del logopeda o terapeuta ocupacional, que podría modelar estrategias y crear juegos que el personal diario (y colegas) podrían continuar en los días en que no proporcionan terapia directa.
- ✓ Los técnicos operativos presentes en el patio deben estar en sintonía con las estrategias modeladas por los profesores y terapeutas del alumno y solicitar su ayuda en las áreas sensibles.
- ✓ No olvidar que los saludos amistosos, la aceptación y la paciencia pueden ayudar a que el niño se sienta cómodo en la escuela y las pequeñas responsabilidades pueden ayudarle a sentir que pertenece a la comunidad escolar.



No obstante, también debemos tener en cuenta las pautas recogidas en el manual "Buenas prácticas en el aula inclusiva" de la Agrupación Escolar Gil Eanes (2020), con el fin de flexibilizar las prácticas educativas en el contexto del aula, pero también hacerlas más inclusivas. En este sentido, compartimos las siguientes actitudes:

- ✓ Establecer expectativas y normas claras de comportamiento ante los alumnos.
- ✓ Compartir e inculcar comportamientos relativos a la etiqueta social (a tener en cuenta en situaciones de ausencia o dificultad en este nivel).
- ✓ Inculcar a los alumnos el conocimiento de lo que pueden y no pueden hacer/decir a través de la exposición, así como mediante la creación de situaciones "imaginarias".
- ✓ Utilizar siempre el refuerzo positivo, con el fin de obtener un determinado comportamiento por parte del alumno.
- ✓ Promueva el trabajo en grupo.
- ✓ Dar un descanso al alumno o desviar su atención hacia algo que le guste cada vez que muestre ansiedad, agitación o un comportamiento inadecuado.



### 5.3.12. PRÁCTICAS EN ESPACIOS COMUNES - PATIO Y COMEDOR

#### Seguir las recomendaciones de Autism Speaks:

- Empezar la rutina de la cola del almuerzo cinco minutos antes de que lleguen otros grupos.
- Reducir el número de opciones.
- La programación visual puede ayudar a establecer y continuar las tareas rutinarias garantizando el cumplimiento (como colocar la bandeja y los cubiertos en los lugares adecuados) y controlando el comportamiento.
- Pueden emplearse instrucciones y pistas visuales para ayudar al niño a elegir o saber cómo iniciar o responder (por ejemplo, tarjeta de pistas "Quiero pollo, por favor").
- Buscar ayuda para crear entornos que permitan organizar juegos en grupos reducidos y en un patio más tranquilo. Utilizar niños con capacidad de interés para motivarlos a participar, ya que las demandas sociales son suficientes para que ella trabaje.
- Establece y explica las reglas de los juegos del patio. Si el patio de recreo es demasiado para un alumno, determine una zona más tranquila para los juegos de mesa o de cartas.
- Utilice elogios descriptivos para fomentar los comportamientos deseados (por ejemplo, "¡Me gusta cómo has colocado el tablero!").
- Dar instrucciones positivas que permitan un procesamiento incompleto del lenguaje.
- Reduzca al mínimo el uso de 'no' y 'para'. En lugar de "No te quedes de pie en el pasillo", diga al alumno (que no puede oír el "no" o que no sabe cuál es el lugar correcto para quedarse de pie): "Por favor, siéntate en la mesa del comedor".
- Ofrezca a los compañeros que sean una referencia para el niño la oportunidad de ser su compañero de almuerzo.
- Trabaje con el equipo de educación de la escuela para proporcionar narraciones sociales que ayuden al estudiante a comprender una regla o expectativa. Tome las siguientes situaciones como ejemplo: etiqueta de lavado de manos, etc.
- Permita que los compañeros que son una referencia para el niño tengan la oportunidad de ser compañeros de almuerzo.
- Trabaje con el equipo de educación para proporcionar apoyo escrito o visual para las "reglas no escritas de comedor o recreo" y establezca convenciones sociales.
- Considere a los compañeros como apoyo para los estudiantes vulnerables: puede ser útil contar con la ayuda de otro personal para encontrar una manera de "emparejar" a los estudiantes.



#### NO LO OLVIDES

Es importante ser consciente de la vulnerabilidad social de esta población de alumnos y de la propensión a ser víctimas de comportamientos agresivos.



#### NO LO OLVIDES

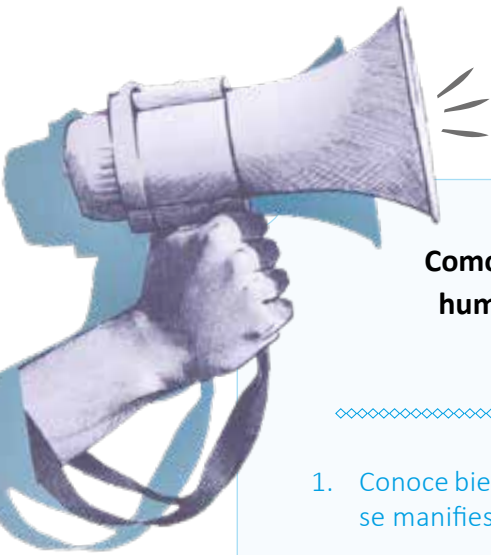
Los alumnos con autismo no tienen experiencia social y, por lo tanto, si un alumno está siendo acosado o torturado para que guarde silencio, es probable que reaccione o responda.



#### NO LO OLVIDES

Las dificultades de comunicación de un alumno con autismo. Tomar a otros compañeros para comprender una situación antes de llegar a un juicio sobre la falta de comportamiento, por ejemplo.





## “ En la escuela **TODOS** ESTÁN INVITADOS! ”

Como forma de movilizar y potenciar todos los recursos humanos de una comunidad educativa, indicamos los **10 Mandamientos de la Ayuda:**

1. Conoce bien a todos tus alumnos y cómo se manifiestan sus discapacidades.
2. Conoce las perspectivas de tus alumnos y date cuenta de que tienen dificultades considerables.
3. Mire siempre más allá de los comportamientos de los alumnos para determinar las funciones que esos comportamientos pueden cumplir.
4. No subestime los puntos fuertes de sus alumnos ni les imponga normas que no puedan cumplir.
5. Plantee un apoyo adecuado en relación con el nivel de desarrollo de las habilidades y el comportamiento de los alumnos.
6. Fomente las habilidades del alumno, así como su independencia.
7. Buscar activamente información para ayudar a sus alumnos a preparar y prestar el apoyo que necesitan para tener éxito.
8. No usurpe el papel de los profesores.
9. Deja tu ego en la puerta de casa o de la escuela.
10. Desempeña tus funciones con atención, responsabilidad y respeto en todo momento.

Fuente: *How to Be a Para Pro [Como ser un Para Pro (Para profesional)]* de Diane Twachtman-Cullen

### También te recordamos que:

La educación y formación de Para Pro puede darse en todos los ámbitos, donde los alumnos aprenden que las diferencias y la sensibilidad no están relacionadas con un alumno en particular.

El Mes de Concienciación sobre el Autismo (abril) ofrece muchas oportunidades para centrarse en una clase y aprender más sobre las estadísticas y el impacto del autismo.

También puede ser un tema para llevar a la asamblea escolar o para incluir en los programas de clase adecuando el contenido al nivel de edad de los alumnos.

Para los niños más pequeños, el mensaje podría ser más sobre la palabra autismo y cómo tratar a las personas que pueden ser diferentes, con tolerancia y comprensión. Los alumnos de otros cursos podrían aprender más sobre los aspectos específicos de este trastorno del neurodesarrollo, por ejemplo, qué podrían hacer para ayudar a un compañero con TEA.

## 5.4. COMPORTAMIENTOS DESAFIANTES Y PRÁCTICAS DE GESTIÓN DEL COMPORTAMIENTO

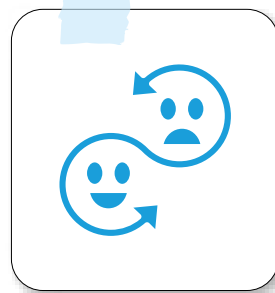
Todo comportamiento es una forma de comunicación. Y en el caso de los comportamientos desafiantes, éstos no son una excepción a la regla. En realidad, hay cuatro razones principales para los comportamientos desafiantes:



**1.**  
Intentan  
comunicar algo.



**2.**  
Quieren ver nuestra  
reacción.



**3.**  
Intentan equilibrar una  
sobrecarga sensorial.



**4.**  
Intentan hacer lo que creen  
que les protegerá.  
(Vencer Autismo)

Según Paro. S (2020) estos suelen ser comportamientos que deben ser identificados y no son culpa del niño:

- "Estimulación" la conducta autoestimulante es un tipo de conducta repetitiva. Incluye: balancearse, saltar, dar vueltas, golpearse la cabeza, repetir palabras o sonidos, mirar fijamente luces u objetos giratorios. Suele ser un comportamiento inofensivo.
- Los colapsos, en cambio, suelen deberse a una pérdida total de control cuando los niños se sienten abrumados.

Siempre que se produzca un comportamiento de este tipo, es importante tener en cuenta su finalidad o función. Aunque algunos comportamientos tienen una causa biológica, muchos se aprenden con el tiempo y a través de experiencias, y se moldean por lo que ocurre antes y después de que se produzca un comportamiento. Otros comportamientos pueden haber comenzado como un resultado biológico - como rascarse - pero pueden transformarse en algo que presenta una función diferente - como rascarse para llamar la atención de un profesor. (Autism Speaks, 2012)

Los comportamientos desafiantes pueden reflejar la única forma que tiene una persona de hacer frente a una dificultad en un momento determinado.

Sin una intervención adecuada, estos comportamientos tienden a persistir y pueden empeorar, creando un ciclo cada vez más difícil para el equipo educativo y la familia. Así pues, promover y enseñar el comportamiento adaptativo lo antes posible es esencial para el crecimiento a largo plazo.

Para desarrollar las mejores prácticas en este sentido, es esencial capacitarnos como educadores para aprender y dominar las herramientas necesarias para abordar y remodelar los comportamientos desafiantes.

Muchos padres y educadores hacen ajustes para adaptarse al comportamiento del niño con TEA, pero con el tiempo se producen desviaciones de los patrones que se convierten en una "nueva normalidad". Esto puede llevar, por ejemplo, a que las familias no aislen a sus hijos de ciertas actividades habituales, como ir al supermercado. Lo mismo ocurre en el entorno escolar, cuando, debido a estos comportamientos, los educadores ven la necesidad de no permitir que el alumno participe en determinadas actividades, como una visita de estudios. Es importante destacar que estas actitudes por parte de los agentes educativos comprometen las oportunidades de interacción social del niño.



### Los comportamientos desafiantes pueden tener un impacto significativo en el individuo de muchas maneras, tales como:

- 👉 Interrumpir el aprendizaje y, como resultado, limitar el crecimiento y el desarrollo a largo plazo.
- 👉 Limitar las experiencias y excluir a una persona de muchas oportunidades de crecimiento a lo largo de la vida, incluyendo el juego, la asistencia a las aulas tradicionales, las opciones de ocio y, eventualmente, las opciones de trabajo, las condiciones de vida, así como la capacidad de integrarse en la comunidad.
- 👉 Causar fatiga física, dolor, lesiones, especialmente cuando se trata de agresiones y autolesiones.
- 👉 Comprometer el estado psicológico del individuo, provocando depresión, estrés, ansiedad y reduciendo la confianza en sí mismo y la autoestima.
- 👉 Deteriorar las relaciones sociales, así como las interacciones a largo plazo con hermanos, padres, profesores y otras figuras de referencia.
- 👉 Reducir la independencia y la capacidad de elección.

Cuando una persona dentro del marco del autismo tiene dos o más condiciones diagnosticadas, lo llamamos condición comórbida o diagnóstico dual. Los comportamientos desafiantes son comunes en las personas con diagnóstico dual, y también puede ocurrir que tengan otra condición de salud mental no diagnosticada.



Según **Austism Speaks (2012)**, los comportamientos desafiantes más comunes son:

**LA INTERRUPCIÓN** ocurre cuando un individuo exhibe comportamientos inapropiados que interfieren con la función y el flujo de lo que está a su alrededor. Ej: la interrupción de una lección. Estos comportamientos pueden incluir golpear, dar patadas o lanzar objetos, derribar cosas, romper cosas, gritar, llorar o insultar.



**LA EVASIÓN** se refiere a huir y no volver al lugar que una persona ha abandonado. En el autismo, la evitación suele utilizarse para describir comportamientos en los que una persona abandona un lugar seguro, a un cuidador o una situación supervisada encerrándose en sí misma, deambulando o huyendo.



**LA INCONTINENCIA** es, en general, la incapacidad de controlar la eliminación de heces u orina. Para algunas personas, puede ser un signo de dificultad para reconocer las señales corporales antes de que sea demasiado tarde. Otras veces, este comportamiento se manifiesta como un medio para llamar la atención o escapar de una tarea o situación indeseable.



**EL INCUMPLIMIENTO** se utiliza para describir cuando un individuo no sigue o se niega a seguir las instrucciones, normas o deseos de otra persona. El incumplimiento puede ser pasivo, como no seguir una instrucción, o activo, como quejarse, volverse agresivo con otro o contra uno mismo. Conviene recordar que el incumplimiento puede ser intencionado, pero a veces también puede deberse a falta de comprensión, falta de motivación, cansancio o mala organización, o problemas de coordinación motora.



**LAS OBSESIONES, LAS COMPULSIONES Y LOS RITUALES** suelen ser impulsos fuertes e irresistibles que pueden hacer que a una persona le resulte difícil cooperar, afrontar un cambio o ser flexible y adaptarse. La compulsión que rodea a las obsesiones y los rituales a menudo puede conducir a nuevos comportamientos desafiantes si se detienen o prohíben.



Una *obsesión* se produce cuando los pensamientos o sentimientos de una persona están dominados por una idea, imagen o deseo concretos. Por ejemplo, una persona que sólo quiere hablar de ascensores.

Una compulsión es el impulso de hacer algo de una manera determinada o de un modo concreto. Por ejemplo, la necesidad de guardar todos los lápices o los coches de juguete.

El término ritual se utiliza para describir un comportamiento repetitivo que la persona parece utilizar de forma sistemática para calmarse o evitar la ansiedad. Por ejemplo, colocar todas las almohadas de una determinada manera antes de acostarse para dormir.



**LA AGRESIÓN FÍSICA** es un acto de fuerza que puede causar daño a otra persona y puede incluir pegar, morder, agarrar, tirar del pelo, abofetear, dar patadas, pellizcar, arañar, tirar, empujar, dar cabezazos o tirar cosas.



**LA DESTRUCCIÓN DE BIENES** incluye comportamientos en los que se dañan o destruyen pertenencias o bienes y puede incluir romper, tirar, arañar, rasgar, desfigurar pertenencias - propias o ajenas - entre otros.



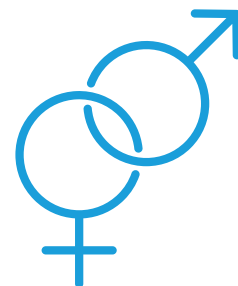
**LA AUTOLESIÓN** es el intento o acto de causar daño al propio cuerpo. La autolesión puede estar presente en una variedad de comportamientos, como golpearse la cabeza, abofetearse, agredirse el propio cuerpo, golpear o abofetear a alguien, presionarse el globo ocular, morderse a sí mismo, apretarse las heridas y tirarse del pelo.



**LA AUTOMUTILACIÓN**, como cortarse la piel, quemarse o romperse un hueso, es menos frecuente en el autismo, a menos que coexistan otros trastornos psiquiátricos.



**LA INADECUACIÓN SEXUAL** puede adoptar muchas formas en el autismo, y puede describirse como una falta de inhibición sexual o un comportamiento de "acting out". La falta de control de los impulsos y la escasa comprensión social pueden dar lugar a acciones de impulsos sexuales que las personas normalmente se guardan para sí, como insinuaciones sexuales (ofrecimiento), tocamientos sexuales, promiscuidad, exposición de los genitales de alguien, masturbación en público, gemidos sexuales, llamadas telefónicas obscenas o voyeurismo (observar la intimidad de otras personas).



Dependiendo de la gravedad y las circunstancias, la inadecuación sexual puede generar o ser considerada agresión sexual.

**EL COMPORTAMIENTO AMENAZANTE** incluye acciones físicas que no implican lesiones o contacto real con otra persona -sostener un cuchillo, por ejemplo-, así como amenazas explícitas o escritas a personas o bienes.



**LA IRA O LOS ATAQUES DE CÓLERA** describen un arrebató emocional que puede implicar llantos, gritos y un comportamiento obstinado o desafiante. La persona puede perder el control de su estado físico y puede resultarle difícil calmarse, aunque haya conseguido el resultado deseado.



**LA AGRESIÓN VERBAL** suele implicar el uso de amenazas, tácticas intimidatorias, lenguaje negativo, ultimátums y otras formas destructivas de comunicación.



#### 5.4.1. CAUSAS DEL COMPORTAMIENTO

Existen muchas posibles causas físicas y problemas médicos relacionados con el comportamiento. Recabar información sobre el dolor y los síntomas puede ser especialmente difícil en individuos con TEA, debido a las dificultades de comunicación, las respuestas variables a los estímulos sensoriales y el dolor, incluso en personas con buenas habilidades verbales pero falta de autoconciencia.

Es importante que el personal educativo y las familias sean conscientes de los problemas médicos que suelen acompañar al autismo o, más concretamente, a los comportamientos desafiantes. El tratamiento de estos problemas menos evidentes puede cambiar a menudo los comportamientos.

Entre los más conocidos, Autism Speaks cita:

**EL TRASTORNO CONVULSIVO** o epilepsia se da hasta en una cuarta parte de los individuos con autismo. Las convulsiones ocasionales pueden ser confusas, ya que algunas pueden producirse por la noche pero dejar efectos durante el día, y otras pueden aparecer en formas más leves, como miradas furtivas.

**LAS MOLESTIAS GASTROINTESTINALES O TRASTORNOS DIGESTIVOS** como reflujo, dolor de estómago, estreñimiento, dolor intestinal y diarrea, son frecuentes en el autismo.

**TRASTORNOS DEL SUEÑO O TRASTORNOS** como dificultad para conciliar el sueño, insomnio, apnea del sueño (interrupción de la respiración) y permanecer despierto por la noche suelen notificarse en el autismo.

**PROBLEMAS SENSORIALES** ya que muchas personas con autismo responden a los estímulos sensoriales de forma alterada. Los sonidos son más fuertes, las luces más brillantes, las palabras y los estímulos visuales no pueden captarse al mismo tiempo y el mundo resulta doloroso o confuso. También es importante evaluar los estímulos sensoriales. Por ejemplo, la vista y el oído del niño deben someterse a pruebas específicas.

Cualquiera de estos factores puede alterar la reactividad de una persona y generar una respuesta conductual.

**LAS ALERGIAS, LAS DISFUNCIONES INMUNITARIAS** o las afecciones autoinmunitarias pueden señalar características de comportamiento que varían en función de la exposición.

**LOS DOLORES DE CABEZA O LAS MIGRAÑAS** pueden hacer que una persona con autismo se pasee de un lado a otro con un dolor que podría eliminarse fácilmente con un analgésico. La incapacidad para comunicar el dolor -incluso en personas más verbales- puede provocar un malestar que se traduzca en un comportamiento desafiante.

“

Me dolía mucho el estómago y no sabía qué hacer. Así que quería correr. Corría kilómetros y kilómetros para alejarme del dolor. Por supuesto, era un pueblo pequeño y todo el mundo me conocía, así que de vez en cuando acababa volviendo a casa.

”






– RT, adulto con autismo

## 5.4.2. ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

*Mirar primero a la persona -y no a su discapacidad o comportamiento- será el enfoque más correcto y útil, partiendo del descubrimiento de sus puntos fuertes y sus retos. El enfoque centrado en la persona permitirá al equipo educativo encontrar las herramientas y estrategias más útiles para el niño con TEA como individuo y para los profesionales/familia como educadores de referencia.*

En este sentido, también es importante el enfoque centrado en la familia, por lo que es fundamental considerar los valores, prioridades y necesidades específicas de la familia del alumno con TEA, a saber:









-  ¿Qué considera la familia significativo de su hijo?
-  ¿Cuáles son sus puntos fuertes? ¿Qué preferencias y temores observan en él/ella?
-  ¿Cómo responde el niño a las preguntas que le hacen en casa?

Haga todas las preguntas que le permitan comprender a su alumno con TEA, su dinámica familiar, sus prioridades, sus puntos fuertes, sus factores de desafío/perturbación, etc.

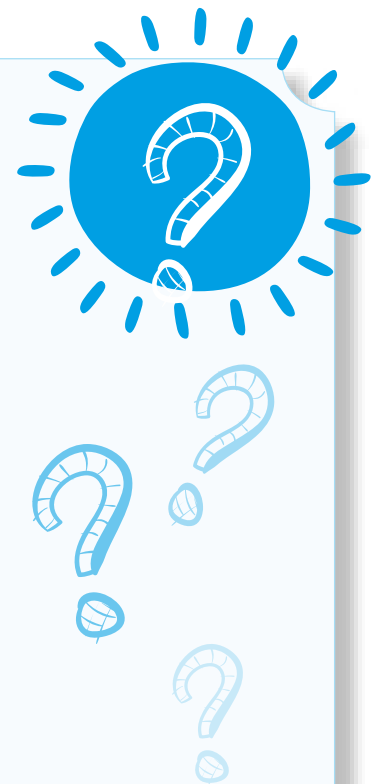
Pasar de la mentalidad que busca entender cómo nos afecta un comportamiento concreto a una mentalidad que quiere saber qué puede estar ocurriendo desde la perspectiva del individuo es un paso importante para encontrar formas de entender el comportamiento.

Comprender el comportamiento permitirá al educador apoyar la sustitución del comportamiento inadapado por habilidades funcionales.

Volver a la raíz del comportamiento es importante para considerar el posible propósito o función:

-  ¿Cómo funciona este comportamiento para la persona?
-  ¿Obtiene algo con ello?
-  ¿Les saca de algo aburrido o difícil?
-  ¿Les llama la atención?
-  ¿Este comportamiento le permite tener cierto control sobre su vida o su entorno?
-  ¿Le ayuda a bloquear el dolor?
-  ¿Qué tiene de bueno el comportamiento?
-  ¿Está intentando decirme algo?

Analizar el comportamiento es esencial para elegir la mejor estrategia de apoyo a la mejora del comportamiento.





### 5.4.3. ESTRATEGIAS POSITIVAS PARA MEJORAR EL COMPORTAMIENTO

A menudo, el enfoque adecuado para controlar el comportamiento implica una combinación de problemas de salud física o mental y el uso de apoyos conductuales y educativos para enseñar habilidades de sustitución y autocontrol. No existe una receta ni una solución mágica, sino un conjunto de estrategias que a menudo pueden resultar útiles.

#### ✓ Apoyos conductuales positivos

El uso de Apoyos Conductuales Positivos es más que un enfoque políticamente correcto para gestionar el comportamiento. La investigación demuestra que son eficaces.

Se pueden desarrollar estrategias positivas y un plan de intervención con la ayuda de un equipo educativo, normalmente en respuesta a lo aprendido en una evaluación funcional del comportamiento.

Otra metodología muy utilizada que sirve de base para definir estos apoyos conductuales positivos es el Análisis ABC, un enfoque para comprender el comportamiento analizando el Antecedente (la causa), el Comportamiento y la Consecuencia (el resultado).

#### ✓ Priorización

Cuando hay varios comportamientos problemáticos, es importante establecer prioridades. Puede ser mejor empezar por los comportamientos objetivo que son especialmente peligrosos, o por las habilidades que pueden ayudar a mejorar las situaciones en varios escenarios de comportamiento.

Es importante fijar objetivos realistas y significativos:

- ☀ Empezar con pequeños pasos que puedan desarrollarse con el tiempo. Un niño no verbal no es propenso a decir frases completas, pero si aprende a hacer una tarjeta pidiendo "un descanso" cuando necesita levantarse de su pupitre, le permitirá marcharse sin tener que alterar la dinámica del aula.
- ☀ Ser realista al principio es clave. Esto puede ayudar a la escuela y a la familia a darse cuenta de que usted está trabajando para conseguir cambios pequeños, pero significativos, en la vida de estos niños y, en consecuencia, de sus cuidadores.
- ☀ Ser realista también permite mantener el positivismo: centrarse en el progreso hacia un objetivo en lugar de en la perfección.
- ☀ Fijar objetivos permite medir objetivamente los avances hacia el resultado deseado.
- ☀ Establecer objetivos también permite a la familia reflexionar sobre:
  - "¿Qué cambios de comportamiento representarían realmente la mayor mejora en nuestras vidas?"
  - "¿Qué es lo que realmente importa hacer?"

*Ej: Puede ser más importante abordar un comportamiento como tirar cosas durante una actividad en clase que abordar la tendencia de la persona a levantarse durante las comidas. (Targeting the Big Three cit in Autism Speaks, 2012)*

Reconozca que muchas habilidades tardan en desarrollarse y que los cambios de comportamiento requieren apoyos continuos para tener éxito. En algunos casos, especialmente cuando se ignora de forma recurrente un comportamiento que suele "funcionar" con su alumno/hijo, el comportamiento puede volverse más intenso o más frecuente antes de que mejore.

En colaboración con el equipo de educación especial, intente llevar un buen registro y controlar el progreso y las respuestas a la intervención para que sepan si el plan es eficaz.

### ✓ Aspectos a tener en cuenta en la transición entre entornos educativos

Como hemos visto anteriormente, cambiar el entorno puede reducir a menudo los episodios de conducta. Amplíe las situaciones, relaciones, lugares y oportunidades que merezcan la pena.

Si es posible, intente ajustar o evitar las situaciones que provocan el comportamiento desafiante. Incorporar formas de reducir la frustración y la ansiedad y aumentar la comprensión.

Además de las recomendaciones específicas sobre el entorno y las estrategias ya sugeridas, destacamos la importancia de éstas para el problema de conducta:

- ☀ Informar sobre las transiciones y el cambio: reconocer que el cambio puede ser extremadamente inquietante, especialmente cuando es inesperado.
- ☀ Agrupar a los compañeros o al personal de forma adecuada para actividades o periodos desafiantes: algunas personas son más tranquilas que otras en determinadas situaciones.

### ✓ Construir un sentimiento de orgullo por los logros personales y la responsabilidad.

Este tipo de estrategias ayudarán a reducir la ansiedad y la reactividad que dan lugar a agresiones y otros comportamientos:

- ☀ **Celebre y aumente la energía y los éxitos:** dígame al alumno lo que hace bien y lo que le gusta que haga. Tener una sensación de capacidad suele fomentar el interés y la motivación. Esfuércese por dar retroalimentación positiva mucho más a menudo que cualquier corrección o retroalimentación negativa. *"Has hecho un gran trabajo poniendo los platos en el fregadero"*.
- ☀ **Respete y escuche al alumno:** puede que tenga que fijarse en las cosas que le dice el niño, verbalmente o a través de sus elecciones y acciones. Ej: *"Sigues sentado en ese lado de la mesa. ¿Te da el sol en los ojos?"*.
- ☀ **Confirma las preocupaciones y emociones del alumno:** no descartes sus miedos ni le digas que no tiene por qué preocuparse. Sus emociones son muy reales. Ayúdale a dar lenguaje a lo que está sintiendo. Ej: *"Sé que no te gustan las arañas. Puedo ver que estás muy asustado en este momento"*. *"Puedo ver que estás enfadado porque nuestros planes han cambiado..."*.
- ☀ **Ofrezca expectativas claras de comportamiento:** Muestre o diga lo que espera del alumno utilizando ayudas visuales, fotografías o modelos de vídeo. La **técnica Hablar-Mostrar-Hacer** es una buena manera de enseñar nuevas habilidades.

- ☀ **Prepara al alumno para el éxito educativo:** ayuda. Acepte una respuesta de una sola palabra en lugar de exigir una frase entera.
- ☀ **Ignora el comportamiento desafiante:** haz todo lo posible para evitar que el comportamiento desafiante sirva para comunicarse o ganar. Puede resultar difícil, pero es eficaz a largo plazo. No permitas que el alumno grite para conseguir lo que quiere. Los comportamientos pueden empeorar antes de empezar a mejorar. Sé firme. Asegúrate de que todos los miembros del equipo educativo son coherentes con este enfoque y de que se combina con otras estrategias positivas.
- ☀ **Alterne las tareas:** Haz algo que sea divertido, motivador o que se le dé bien a tu alumno. A continuación, intente algo difícil. Estará menos dispuesto a rendirse o agitarse si ya se encuentra en un entorno positivo.
- ☀ **Ofrezca opciones, pero dentro de unos parámetros:** Puedes controlar las opciones que ofreces. *"¿Quieres leer primero el cuento o pintar?"*.
- ☀ **Proporcione acceso a descansos:** enseñe al alumno a pedir un descanso cuando necesite reponerse (por ejemplo, utilice una tarjeta PECS que represente "descanso"). Asegúrate de proporcionarle el descanso cuando lo pida para que aprenda a confiar en esta opción y no tenga que recurrir a comportamientos desafiantes.
- ☀ **Fomenta el uso de un lugar seguro y tranquilo:** enséñale a reconocer cuándo necesita ir allí. Se trata de una estrategia positiva, no de un castigo.
- ☀ **Establezca sistemas de refuerzo:** utilice procesos sencillos y predecibles que recompensen a su alumno por mostrar el comportamiento deseado. Sorpréndale haciendo algo bueno y recompénsese verbalmente y con actividades, objetos o "pagos". Ej: *"Me ha encantado que te quedaras conmigo mientras corregía las tareas. Te has ganado ir al parque conmigo"*.
- ☀ **Reserva momentos y un lugar para que haga lo que quiera:** es importante ofrecerle estas opciones al ser el colegio un espacio tan ruidoso y poblado.
- ☀ **Recompensar la flexibilidad y el autocontrol:** *"Sé que hoy querías ir a la piscina y que era aburrido porque el profesor estaba ausente. Por aceptar este cambio de planes, vamos a pasar un rato en la sala sensorial o en el arenero..."*.
- ☀ **Elige tus batallas:** Busca el equilibrio. Céntrate en los comportamientos y habilidades más esenciales. Asegúrate de incluir comentarios positivos e intercala oportunidades de éxito y diversión. Sé resistente. Celebra la diversión y las cosas buenas.
- ☀ **Utilice un lenguaje positivo/proactivo:** utilice un lenguaje que describa lo que quiere que haga la persona. Ej: *"Me encanta cómo has utilizado los colores"*.

Las investigaciones demuestran que las estrategias positivas basadas en el refuerzo son las más eficaces para crear cambios de comportamiento a largo plazo. Sin embargo, también es importante dar una respuesta inmediata a un comportamiento para mantener la seguridad o minimizar la confusión. Es importante planificar con antelación y prever el tipo de situaciones posibles.

## ESTRATEGIAS MÁS REACTIVAS

- ☀ **Ignorar el comportamiento (extinción)** es una estrategia muy utilizada cuando el comportamiento sirve para llamar la atención y es moderado o no amenazador. Ignorar el comportamiento difícil significa no ceder ante el comportamiento que se intenta eliminar.
- ☀ **La redirección**, que suele ayudarse de elementos visuales, puede implicar la reorientación hacia una conducta o respuesta adecuada y suele asociarse a estrategias positivas.
- ☀ **La eliminación de una situación o esfuerzo** mediante un momento de aislamiento suele utilizarse para calmar a la persona. Contrariamente a lo que cree la mayoría de la gente, aislar a un niño no consiste en dejarlo sentado en una silla durante unos minutos. El aislamiento hace que el niño pierda el acceso a cosas chulas y divertidas como consecuencia de su comportamiento problemático, normalmente alejándolo del entorno que tiene esas cosas chulas y divertidas. El aislamiento sólo puede producirse cuando el individuo participa en la actividad. Es decir, si nada divertido estaba ocurriendo antes del aislamiento, será simplemente sacar a la persona de un ambiente no estimulante y no comprometido a uno del mismo tipo. (Autism Speaks, 2012)

Ciertas conductas (las que son peligrosas o dañinas) son más difíciles de ignorar y a veces es necesario redirigirlas o bloquearlas (por ejemplo, poner una almohada cerca de la cabeza del niño para que no se haga daño mientras golpea), incluso mientras el adulto se esfuerza por no dejar que la conducta "gane".

### 5.4.5. SITUACIONES DE CRISIS

Por lo general, cuando el niño está implicado en el estado activo y perturbador de un comportamiento, como un arrebato de ira o una agresión, **la atención principal debe dirigirse hacia la seguridad del niño y de quienes le rodean.**

Es importante recordar que cuando un niño se encuentra en pleno estado de agitación, no es capaz de razonar, ser reconducido o aprender habilidades de sustitución. Sin embargo, este nivel de agitación no suele partir de la nada.

Es posible, como educador, aprender habilidades que te ayuden a anticipar y controlar una situación de escalada conductual que parece encaminarse a una crisis.

La preparación y las estrategias para afrontar y mantener la calma en tales situaciones son pasos clave y es importante que el personal y la familia desarrollen juntos un plan de crisis.



**Según Autism Speaks (2012), un plan bien diseñado incluirá:**

- ✓ Eventos o signos definidos que indiquen que puede desarrollarse una situación de crisis.
- ✓ Herramientas y estrategias para mantener a salvo a la persona y a todos los que estén cerca en cualquier entorno (escuela, hogar, comunidad).
- ✓ Pasos y procedimientos de intervención que demuestran la disminución de la conducta y se asocian en cada nivel con niveles crecientes de agitación.
- ✓ Lista de cosas que hay que hacer y que NO hay que hacer específicas para la historia, los miedos y las necesidades del individuo.
- ✓ Formación/formación práctica para cuidadores y personal educativo.
- ✓ Recogida de datos y seguimiento para la reevaluación continua de la eficacia del plan.
- ✓ Conocimiento del centro mejor preparado en caso de que sea necesaria una hospitalización o una visita de emergencia.

**CÓMO CALMAR UNA SITUACIÓN DE ESCALADA DEL COMPORTAMIENTO**

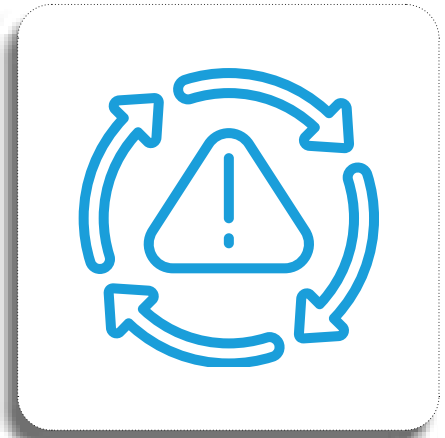
- Esté atento a las señales de advertencia.
- Intente reducir los factores estresantes eliminando los elementos de distracción, ofreciendo una actividad u objeto tranquilizador o trasladándose a un espacio más tranquilo.
- Mantenga la calma, ya que es probable que el comportamiento de la persona despierte emociones en usted.
- Sea amable y paciente.
- Deje espacio a la persona.
- Dé instrucciones claras y utilice un lenguaje sencillo.
- Concéntrese en conseguir que la persona vuelva a un estado tranquilo y estable proporcionándole unos minutos en una actividad tranquila y relajante.
- Elogie los intentos de autocontrol y el uso de estrategias como la respiración profunda.
- Discutir la situación o enseñar respuestas alternativas y más apropiadas una vez que la persona pueda calmarse.
- Haga una recapitulación con la persona y el equipo educativo para que todos estén preparados para seguir reconociendo las señales y estrategias de autocontrol en situaciones futuras.





## EN MEDIO DE UNA SITUACIÓN DE CRISIS

1. Mantenga la calma en la medida de lo posible.
2. Evalúe la gravedad de la situación.
3. Siga el plan de crisis y céntrese en la seguridad.
4. Determine con quién ponerse en contacto.



A menudo, cuando los comportamientos graves y peligrosos suponen un riesgo de daño físico para la persona u otras cercanas, es necesario recurrir a la contención física o al aislamiento para mantener la seguridad.



**Las sujeciones físicas** consisten en inmovilizar o reducir la capacidad de la persona para mover libremente los brazos, las piernas, el cuerpo o la cabeza.

**El aislamiento** (colocar a la persona durante unos momentos en una habitación, sola, para que se "calme") se utiliza a menudo en las escuelas y otros entornos de grupo. El aislamiento puede servir como alternativa rápida a una amenaza inmediata, pero a largo plazo no es una solución al comportamiento en sí, especialmente si la función del comportamiento es escapar o evitar algo.

Es importante señalar que, aunque las sujeciones y el aislamiento pueden servir para mantener la seguridad, son intervenciones que deben utilizarse como último recurso y sólo cuando las intervenciones alternativas menos restrictivas no sean eficaces, viables o seguras.

El uso indebido de estas técnicas puede tener graves consecuencias físicas y emocionales. Los padres y cuidadores deben buscar y recibir orientación y formación profesional sobre: intervenciones y apoyos conductuales positivos, prevención de crisis y aplicación segura de técnicas de contención y aislamiento cuando sea necesario.

## 5.5. RECURSOS EDUCATIVOS

Las características de aprendizaje de los niños con Trastornos del Espectro Autista son variables. El uso de recursos y métodos didácticos ayudará a los niños con Trastornos del Espectro Autista a acceder a todos los aspectos del currículo. A continuación se presentan algunos de los recursos más eficaces para el autismo y estrategias inclusivas para ayudar a estos niños a sentirse incluidos en el aula.

### 5.5.1. MARCO UNIVERSAL DO PENSAMIENTO:

Este conjunto de herramientas didácticas, expresado en el ejemplo de las figuras 7 y 8, proporciona a profesores y niños un lenguaje organizado para el aprendizaje. Los símbolos y las descripciones sencillas de las acciones de aprendizaje permiten a los niños de todas las edades acceder al currículo con mayor eficacia.



Figura 7



Figura 8

### 5.5.2. LA IMPORTANCIA DE COLOREAR

Los estudios sobre el Trastorno del Espectro Autista indican que colorear actividades ha demostrado ser un ejercicio clave para calmar y centrar a los niños. Ejercicios para colorear como los de las figuras 9 y 10 son opciones a tener en cuenta.



Figura 9



Figura 10

### 5.5.3. JUGUETES FIDGET

Los juguetes inquietos, como el ejemplo de la imagen 11, son un recurso sensorial muy popular para ayudar a los niños con Trastorno del Espectro Autista y otros trastornos del procesamiento sensorial a mantener la concentración y la calma.



Figura 11

Los profesores pueden comprar juguetes ya preparados para su clase o utilizar los que han desarrollado con sus alumnos. Este juguete puede relajar la mente del niño y, al hacerlo, mejorar su memoria de trabajo y sus habilidades de funcionamiento ejecutivo.

**5.5.4. TARJETAS DE EMOCIONES**

Se trata de tarjetas imprimibles, como las de la figura 12, para niños con este trastorno del neurodesarrollo, ya que pueden ayudarles a reconocer diversas emociones en los demás y en sí mismos.

*Ejemplo de actividad: El profesor baraja las tarjetas de emociones. A continuación, muestra cada tarjeta a los alumnos y comprueba si pueden identificar la emoción sin mirar el texto. Si no son capaces de reconocer la emoción, el profesor muestra la palabra y explica la emoción mostrada. Por ejemplo, si la tarjeta es "feliz", el profesor puede decir: "Cuando alguien está feliz, puede expresarlo sonriendo o riendo a carcajadas".*

**5.5.5. ORGANIZADORES GRÁFICOS**

Herramientas visuales como los mapas mentales y los diagramas de Venn, como los que se muestran en las figuras 13 y 14, que facilitan a los alumnos el desarrollo de nuevas ideas y la captura de sus pensamientos.

# Feelings Cards



Figura 12

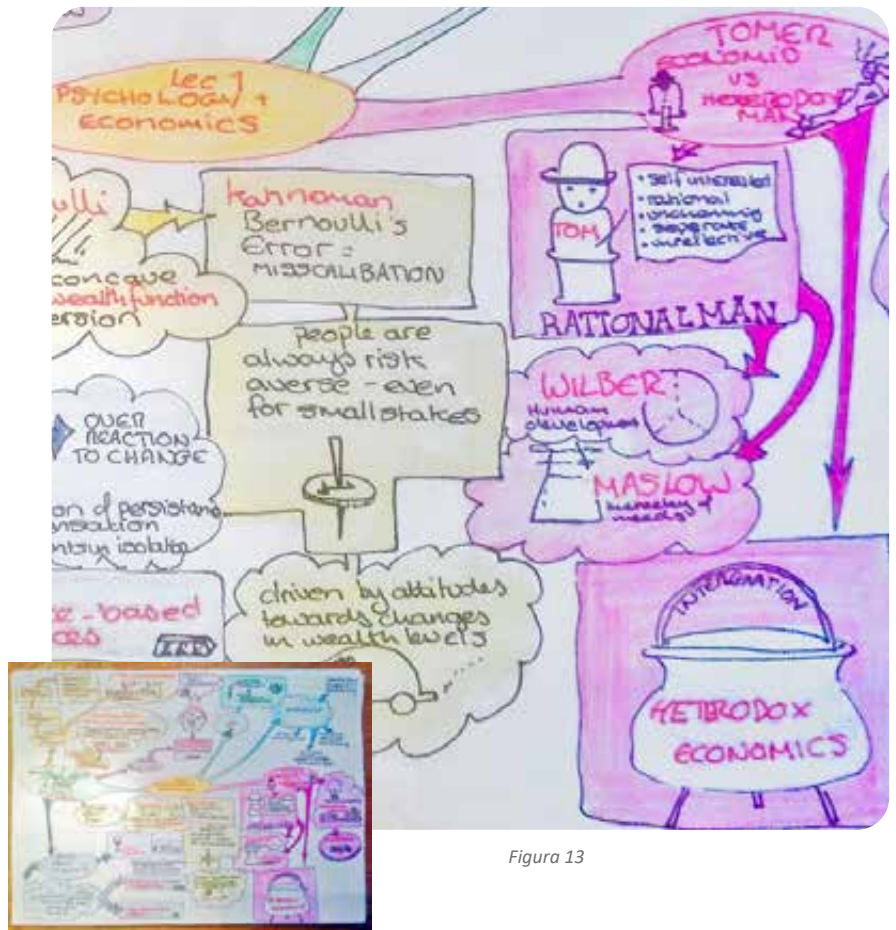


Figura 13



### 5.5.6. CAJAS SENSORIALES

Estas cajas son útiles para los niños con TEA por dos razones:

- a. Fomentan el juego independiente proporcionando beneficios educativos al alumno.
- b. Proporcionan una experiencia sensorial accesible para los alumnos con esta afección.

Las cajas sensoriales, como el ejemplo de la figura 14 y 15, ofrecen a los niños con TEA una gran oportunidad de aprender y explorar a través del juego táctil.



Figura 14



Figura 15

## ANEXO 1- "TENGO UN ALUMNO CON AUTISMO EN MI CLASE. ¿Y AHORA QUÉ?"

### GUÍA DE SUPERVIVENCIA

#### PASO 1

**En 1º de Primaria**, si soy el profesor de la clase: debo reunirme con los padres y recoger información concreta de los padres sobre lo que le gusta y lo que no le gusta a su hijo, para determinar qué debe evitarse y qué puede hacerse para motivar/controlar las conductas más disruptivas.

**En el resto de ciclos:** si soy el director de la clase, debo reunirme con los padres y recoger información concreta sobre lo que le gusta y lo que no le gusta al niño, para determinar lo que se debe evitar y lo que se puede hacer para motivar/controlar un comportamiento más disruptivo; a continuación, debo enviar esta información a todos los profesores del consejo de clase y a todos los auxiliares (en 2º ciclo, 3º ciclo y secundaria, se puede hacer a través del jefe de auxiliares).

**NOTA:** este trabajo debe realizarse conjuntamente con el profesor de Educación Inclusiva.



#### COMENTARIOS:

- Existen comportamientos del profesor, de los auxiliares y de los compañeros que pueden generar momentos de descontrol por parte del alumno con autismo. Éstas deben evitarse y sólo pueden evitarse si la comunidad escolar conoce de qué conductas se trata. Nadie conoce mejor al niño que los padres y sólo a través de ellos podemos llegar más rápidamente al alumno. Por otro lado, hay comportamientos que les calman en situaciones de estrés. Con la ayuda de los padres sabremos más rápidamente cuáles son y podremos aplicarlos cuando sea necesario.
- Es esencial que los ayudantes de los profesores estén informados, ya que son una parte fundamental del éxito. De hecho, los ayudantes de los profesores a menudo pasan más tiempo con estos alumnos que el/los profesor/es.

#### PASO 2

Como profesor o director de la clase, debo buscar información fiable sobre este espectro y sus principales características. También aquí puedo acortar el camino y pedir ayuda al profesor de Educación Inclusiva. A partir de aquí, destaco dos situaciones:

**Dar formación a profesores y auxiliares:** se debería hacer un folleto, o buscar lo que ya han hecho las Asociaciones de Autismo y ponerlo a disposición en el colegio; estas asociaciones deberían pedir ayuda para la formación. Estas asociaciones están especializadas en el espectro, a menudo creadas por padres de niños con Autismo.

**Trabajar la clase para la inclusión de este compañero:** con las asociaciones de autismo, se debe buscar un vídeo y actividades adecuadas a la edad de los alumnos en cuestión para sensibilizar sobre la inclusión del alumno con autismo. Los compañeros de clase deben conocer las limitaciones y potencialidades de este compañero; deben saber qué comportamientos evitar y qué comportamientos promover con este compañero; se puede/debe nombrar un compañero tutor para el alumno, que debe ser un compañero con perfil, que se ofrezca voluntario. No puede ser nombrado sin voluntad ni perfil.



#### COMENTARIOS:

- En los puntos anteriores se puede solicitar el testimonio de los padres, si son capaces de ello. (Hay padres que no son capaces, porque siguen viviendo su estado de negación, duelo, revuelta. Deben aceptarse y comprenderse a sí mismos).



## QUÉ EVITAR EN GENERAL CON UN ALUMNO CON AUTISMO:

- ❌ No dirigirse al alumno por el diminutivo de su nombre. Debe ser tratado como el resto de los alumnos. El diminutivo del nombre muestra lástima y coito, lo que hace mucho daño a los padres.
- ❌ Deben favorecer la enseñanza mediante el uso de imágenes: vídeos, power points, juegos interactivos. Tienen una memoria visual fantástica.
- ❌ Los contenidos deben simplificarse y esquematizarse.
- ❌ Siempre que sea posible, la asignatura debe enseñarse utilizando elementos de la vida cotidiana de estos alumnos. Por ejemplo, si quiero enseñar el sujeto, el predicado, el verbo, el complemento directo, y el alumno se llama Luís y le encantan los trenes, puedo poner la frase: A Luís le encantan los trenes. El hecho de que la frase sea sobre uno mismo, sobre la propia realidad, aumenta la motivación y la comprensión.
- ❌ Todos los contenidos que se enseñen deben tener dos fases: la presentación en vídeo o power point, y después actividades en las que se verifique la aprehensión.
- ❌ Las hojas de trabajo deben ser pequeñas. Nunca pongas varios ejercicios en la misma hoja. Provoca confusión/distracción visual y desmotiva al alumno al ver de golpe que tiene mucho trabajo.
- ❌ Presta atención al ruido y al audio. Si es posible, coloca al alumno unos auriculares y que él mismo ajuste el volumen. Si el audio es sólo para el resto de la clase, hablar con los padres sobre la posibilidad de que el alumno lleve siempre protectores de oídos en su mochila (son una especie de auriculares que cortan el sonido).
- ❌ Para estos alumnos, los deberes no se pueden dictar. El profesor debe asegurarse, él mismo, o supervisar, que se hace el registro.
- ❌ Hay que trabajar al máximo la autonomía del alumno y no dejar que sus compañeros lo hagan todo por él porque le consideran incapaz. Si no le enseñamos a hacer, si no le dejamos intentarlo, nunca lo conseguirá. (Esto debe explicarse a la clase).
- ❌ Debe evitarse el contacto físico, especialmente agarrar o sujetar en situaciones de crisis o descontrol.
- ❌ Hay que explicar todas las situaciones y anticipar cualquier cambio en la rutina. Por ejemplo, si al día siguiente no habrá clase de música porque hay una excursión a la biblioteca, el alumno debe tener esta información en su poder con antelación. No pueden saberlo sólo en el momento, ya que esto puede desencadenar un comportamiento disruptivo, haciendo aflorar estereotipias (movimientos involuntarios que no pueden controlar).
- ❌ Se les debe dar la oportunidad de sustituir los libros y cuadernos por tabletas y ordenadores. Suelen tener alterada la motricidad fina (odian escribir) y se les da muy bien la tecnología, y están muy motivados para utilizarla.

- Esto no es una receta. Todos los alumnos del espectro autista son diferentes. Podemos encontrarnos con un alumno autista al que le encante recibir y dar mimos, por ejemplo.

- Nunca debemos intentar cambiar al alumno. La escuela debe amoldarse a él.

- Siempre debemos creer que son capaces, porque lo son. Sin embargo, sólo podrán demostrarlo si les damos la posibilidad de hacerlo a través de un camino pedagógico diferente.



## ANEXO 2

Folleto de apoyo a la información de la clase/comunidad escolar.

### ES IMPORTANTE

Mire a la persona primero en lugar de su comportamiento o discapacidad.

Descubre sus fortalezas y sus desafíos.

#### QUÉ NO HACER

- Llamar a una persona por su nombre diminuto.
- Tocar y sostener sin saber si la persona lo tolerará.
- No explicar que algo va a cambiar frente a la rutina.
- No pedir hacer varias cosas a la vez.
- No hagas cosas por la persona. Estimular la autonomía de la persona.

#### ¿SABÍAS QUE

Albert Einstein  
Bill Gates  
Isaac Newton  
Vicent Van Gogh  
Steven Spielberg  
Leonardo Da Vinci

**Fueron ¿autista?**



### TODOS ESTAMOS INVOLUCRADOS

*¡Todos los niños importan y realmente importan!*

*La escuela es para todos y cada uno.*

UNESCO




### AUTISMO

Saber para entender





inc4edu@gmail.com

<https://edupa.pt/projeto-incedu/>

facebook.com/Projeto Educação Inclusiva

incedu\_inclusiveeducation



Folleto disponible para imprimir (anverso y reverso).



#### ¿QUÉ ES?

¡El autismo no es una enfermedad! Es el trastorno del desarrollo más común en el mundo.

No hay una única causa: por razones genéticas, factores biológicos y ambientales, el cerebro no se desarrolla de acuerdo con la norma.

Es un trastorno grave de la interacción social y la comunicación, que condiciona el comportamiento y las actitudes del niño, afectando afectando a su forma de relacionarse con otros y para y participar en el entorno circundante.



#### SABE MAIS...

El autismo es 4 veces más frecuente en niños que en niñas.

Se manifiesta entre las edades de 18 meses y 3 años.

**Es un síndrome y, como tal, aparece en un espectro con varios niveles.**

No hay cura para el autismo. Sin embargo, algunos niños logran progresos significativos.

#### CARACTERÍSTICAS

- Repite palabras, frases o sonidos oye ("ecolalia").
- Evita el contacto físico y, a menudo, también el contacto visual. Revela dificultad para relacionarse con otras personas.
- Tiene un interés especial en alinear objetos. Fijación en objetos o temas.
- Dificultad para interpretar las expresiones faciales.
- Estereotipos/movimientos repetitivos. Insiste en la repetición y se resiste al cambio de rutina.
- Algo de incoordinación motora. Hiperactividad percibida o inactividad extrema.
- Sin sensación de peligro. Dificultad para expresar necesidades.
- Insensibilidad aparente al dolor PERO hipersensibilidad sensorial (ruido, olor, luz).

#### LO QUE ES IMPORTANTE SABER

Los niños en el espectro autista a menudo tienen comportamientos desafiantes.

¿Cuáles son las posibles razones del niño para esto?

- Tratando de comunicarse
- Ver reacciones
- Equilibrar el sobrecarga emocional
- Autoprotección

#### ¿CÓMO PUEDO AYUDAR?

- Esté atento a las señales de advertencia.
- Disminuye / elimina todo lo que causa estrés y distracción ofreciendo una actividad u objeto que transmite calma.
- Sé amable y paciente. Dale espacio a la persona.
- Da instrucciones claras a la persona y habla con sencillez.
- Mantén la calma. El comportamiento de la persona también despertará emociones en ti.

**KEEP CALM**

## É IMPORTANTE

Olhar primeiro a pessoa em vez do seu comportamento ou deficiência.

Descobrir os seus pontos fortes e seus desafios.

### O QUE NÃO SE DEVE FAZER

- Tratar a pessoa pelo diminutivo do nome.
- Tocar e agarrar sem saber se a pessoa tolera.
- Não explicar que alguma coisa vai mudar face à rotina.
- Não pedir para fazer várias coisas de uma só vez.
- Não fazer as coisas pela pessoa. Estimular a sua autonomia.

### SABIAS QUE?

Albert Einstein  
Bill Gates  
Isaac Newton  
Vicent Van Gogh  
Steven Spielberg  
Leonardo Da Vinci

eram  
autistas?



## ESTAMOS TODOS ENVOLVIDOS

*Todas as crianças importam e importam mesmo!*

*A escola é para todos e para cada um.*

UNESCO



[inc4edu@gmail.com](mailto:inc4edu@gmail.com)



<https://edupa.pt/projeto-inc.edu/>



[facebook.com/Projeto Educaçãoinclusiva](https://facebook.com/ProjetoEducaçãoinclusiva)



[inc4edu\\_inclusiveeducation](https://www.instagram.com/inc4edu_inclusiveeducation)

+IncEdu



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



## AUTISMO

*Conhecer para compreender*





## O QUE É?



O autismo não é uma doença! É a perturbação do desenvolvimento mais comum do mundo.

Não há uma causa: por razões genéticas, biológicas e fatores ambientais o cérebro não se desenvolve de acordo com o padrão.

Trata-se de uma perturbação severa da interação social e da comunicação, que condiciona os comportamentos e atitudes da criança, afetando a sua forma de se relacionar com os outros e de se envolver no ambiente que a rodeia.



## SABE MAIS...



O autismo é 4 x mais frequente em meninos do que em meninas..

Manifesta-se entre os 18 meses e os 3 anos.

É um **síndrome** e, **como tal, aparece num espectro com vários níveis**.

Não existe uma cura para o autismo. No entanto, algumas crianças têm progressos significativos.

## CARACTERÍSTICAS



Repete palavras, frases ou sons que ouve ("ecolália").



Evita o contacto físico e, muitas vezes, o contacto visual também. Revela dificuldade de relacionamento com outras pessoas.



Tem um especial interesse por alinhar objetos. Fixação por objetos ou temas.



Dificuldade em interpretar expressões faciais.



Estereotipias/movimentos repetitivos. Insiste na repetição e resiste à mudança de rotina.



Alguns descoordenação motora. Hiperatividade perceptível ou extrema inatividade.



Não tem noção do perigo. Dificuldade em expressar necessidades.



Aparente insensibilidade à dor. MAS hipersensibilidade sensorial (ruído, cheiro, luz).

## O QUE IMPORTA SABER

As crianças no quadro no autismo têm muitas vezes comportamentos desafiantes.

Quais as potenciais razões da criança para isso?



Tentar comunicar



Ver reações Equilibrar sobrecarga emocional



Auto- proteção



## COMO POSSO AJUDAR?



Fica atento aos sinais de alerta.



Diminui/retira tudo o que causa stress e distração, oferecendo uma atividade ou objeto que transmita calma.



Sê gentil e paciente. Dá espaço à pessoa.



Dá instruções clara à pessoa e fala de maneira simples.

**KEEP CALM**

Mantém-te calmo(a). O comportamento da pessoa também despertará emoções em ti.

## RECURSOS ADICIONALES



**LA PLATAFORMA AUTRAIN** es el primer recurso online abierto polivalente que actuará como marco europeo de información y cursos relacionados con la inclusión social activa en la vida cotidiana de las personas con TEA. Como se mencionó, la plataforma AuTrain es el único recurso que se puede utilizar para múltiples propósitos. En primer lugar, obtener información general sobre los TEA, es decir, características, etiología o interacción y comunicación, en situaciones de la vida diaria, con personas con TEA. En segundo lugar, implementar un curso de formación que se ajuste a los estándares modernos de educación y formación profesional en entornos de aprendizaje mixto.

Por esta razón, la Plataforma AuTrain puede consolidarse como un recurso europeo y una plataforma centralizadora conjunta para el trabajo teórico y práctico en el área de los TEA y la inclusión social de las personas con TEA.



**SERCRI** nació de un proyecto, inicialmente llamado “Ser Criança”, destinado a la venta de materiales relacionados con la Terapia Ocupacional y la Integración Sensorial, proyecto iniciado por la terapeuta ocupacional pediátrica Ana Teixeira, especializada en integración sensorial.

Actualmente SerCri es una empresa que brinda una plataforma con una tienda en línea para la compra de estos productos, facilitando el acceso y compra a padres de familia, docentes, educadores, terapeutas, entre otros.

Los otros productos suelen recomendarse para niños con cierto tipo de dificultades, como dificultades de autorregulación, motricidad fina, alimentación, etc.

De esta manera, brindamos acceso a soluciones que permiten adaptar la forma de realizar ciertas tareas o entrenar/facilitar el desarrollo de diferentes habilidades, con el fin último de promover la participación y el desempeño del niño en diversas actividades/ocupaciones de su vida diaria.

Los terapeutas ocupacionales utilizan con frecuencia la gama de productos disponibles en su práctica clínica y, a menudo, también se recomiendan a padres, profesores y educadores.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. (2021). Neurotípico e Neurodiversidade; Instituto Inclusão Brasil. <https://institutoinclusaobrasil.com.br/neurotipico-e-neurodiversidade/>

Autismo e Realidade (2020) – O que é uma comorbidade? <https://autismoerealidade.org.br/2020/01/07/o-que-e-comorbidade/>

Autism Speaks. (2012). Autism and Challenging Behaviors: Strategies and Support. <https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/2018-08/Challenging%20Behaviors%20Tool%20Kit.pdf>

Autism Speaks. (2011), School community tool kit. <https://www.autismspeaks.org/tool-kit/school-community-tool-kit>

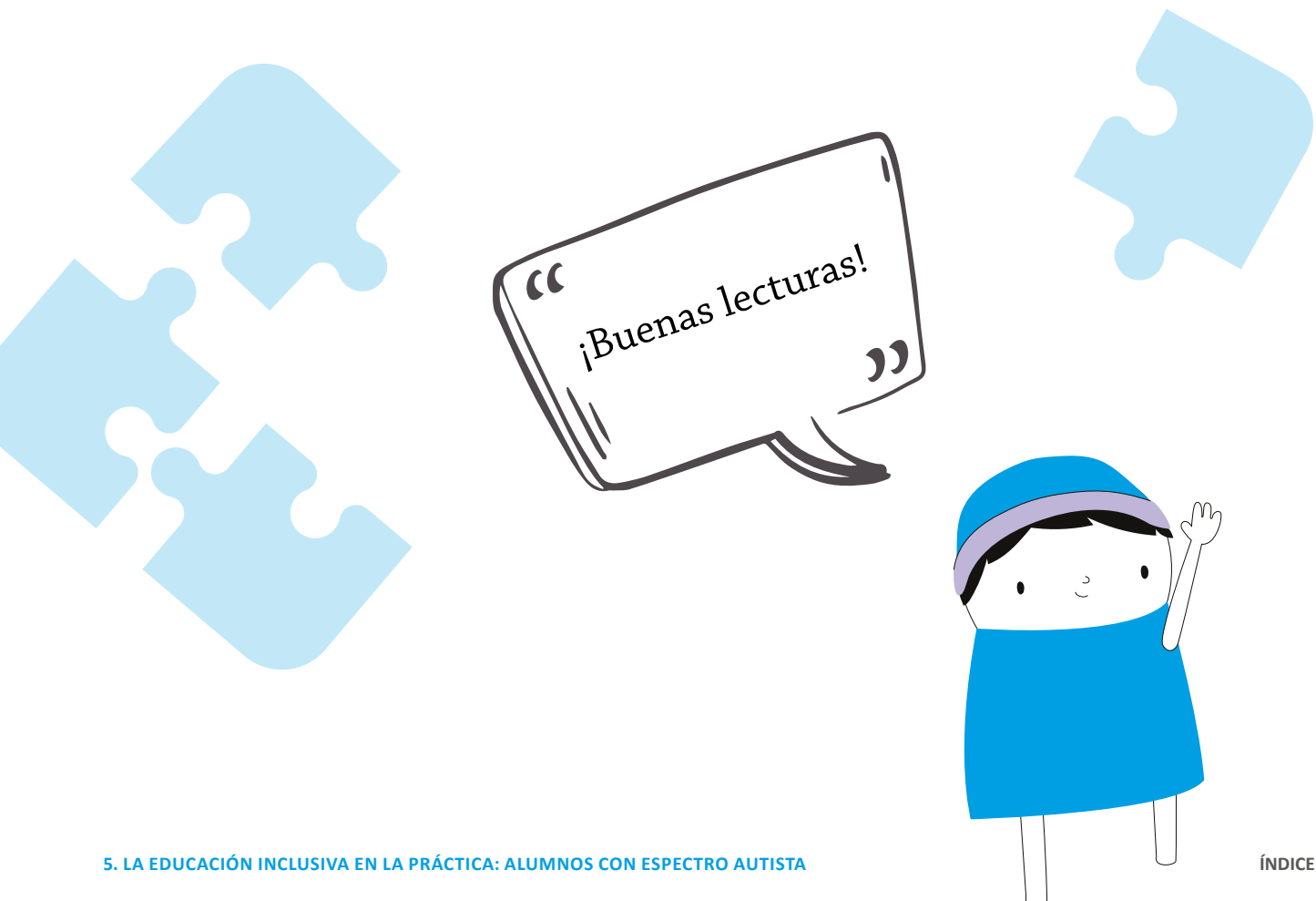
Lima., C. (2018). Perturbação do Espectro do Autismo Contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32770/1/ulfl242735\\_td.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32770/1/ulfl242735_td.pdf)

Nascimento, G. A., & Souza, S. F. (2018). A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidade de intervenção psicopedagógica através da Análise do Comportamento Aplicada. Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Fumec - Paidéia, XIII (19). Recuperado de <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/6322/3136>

Paro, S. (2020) “Comportamento e Autismo”, ABA+ Inteligência Afetiva. <https://abamais.com/comportamento-e-autismo/#:~:text=Os%20comportamentos%20desafiadores%20podem%20ser%20repetitivos%2C%20ou%20uma%20prejudicial%20para%20si%20ou%20para%20outras%20pessoas.>

Ribeiro, E. (2020). Vencer Autismo: comportamentos desafiantes: causas e como lidar com eles?, Ribeiro, 2020. <https://vencerautismo.org/2020/02/comportamentos-desafiantes-causas-licar/>

Rosa., S. (2022). Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e sua Contribuição Para a Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) <https://repositorio.uninter.com/handle/1/905>



+ EDUCACIÓN INCLUSIVA:  
de la reflexión a la acción

[ MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS ]

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRÁCTICA:

ALUMNOS CON DIFICULTADES

ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE



## MÓDULO 6

<b>6. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA - ALUMNOS CON DISCAPACIDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE</b>	<b>168</b>
<b>6.1. SABER ENTENDER LA PEA (DISLEXIA; DISGRAFÍA; DISORTOGRAFÍA; DISCALCULIA)</b>	<b>169</b>
<b>6.2. LA DISLEXIA</b>	<b>172</b>
6.2.1. Principales signos y síntomas	174
6.2.2. Una discapacidad de aprendizaje “invisible”	176
6.2.3. Verdades, mitos e impactos	179
<b>6.3. AMBIENTE EDUCATIVO</b>	<b>181</b>
<b>6.4. PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EL AULA</b>	<b>182</b>
<b>6.5. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>186</b>
<b>6.6. RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<b>198</b>
6.6.1. Programas de reconocimiento de voz	198
6.6.2. Plumas de lectura autónomas	199
6.6.3. ClaroRead SE	200
6.6.4. Juego “Jugando con la Dislexia”	200
<b>ANEXO 1 - GUÍA DE SUPERVIVENCIA</b>	<b>201</b>
<b>ANEXO 2 - FOLLETO</b>	<b>206</b>
<b>ANEXO 3 – LOS 37 SIGNOS DE DETECCIÓN DE TEA: DISLEXIA</b>	<b>209</b>
<b>RECURSOS ADICIONALES</b>	<b>210</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>211</b>



6. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRÁCTICA:  
ALUMNOS CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE  
APRENDIZAJE

“ Cuando leo, solo escucho lo  
que estoy leyendo y no puedo  
recordar la imagen visual de  
la palabra escrita. ”

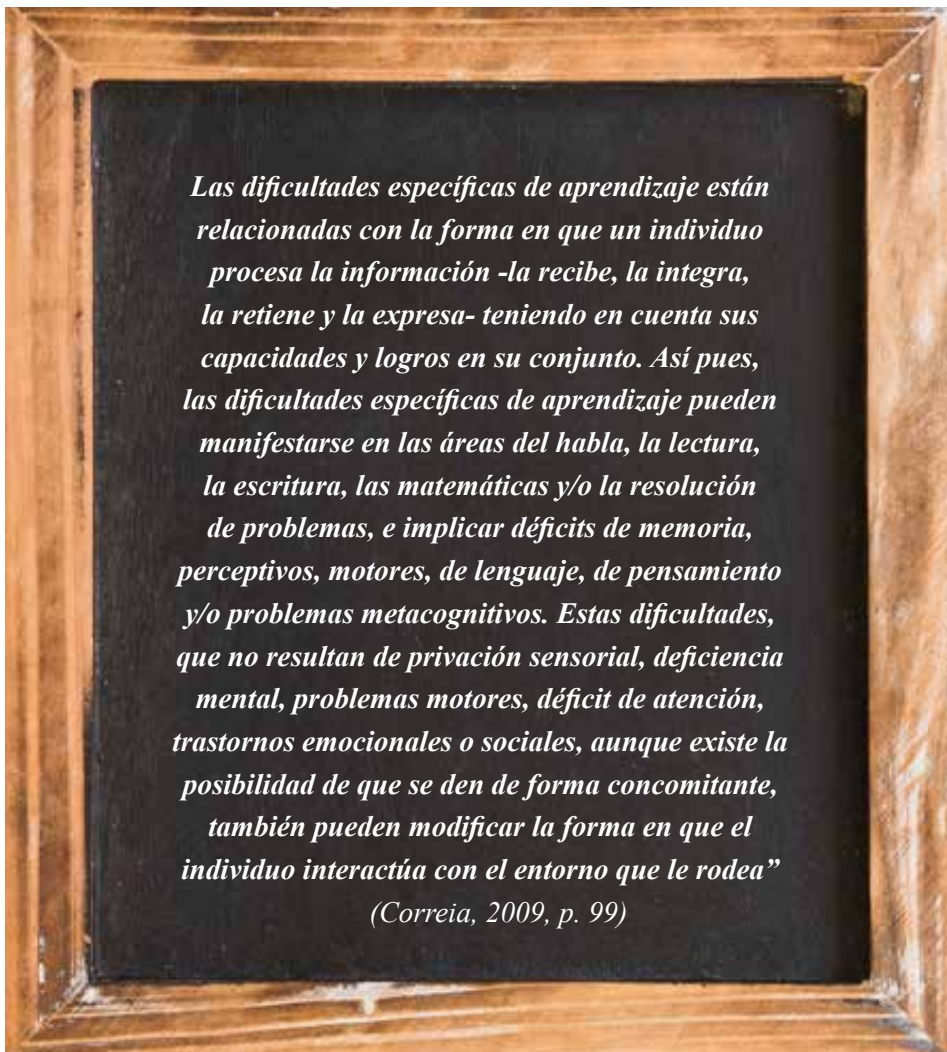


*Albert Einstein*

## 6.1. SABER ENTENDER LOS TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE (Dislexia, disgrafía, dismorgrafía, discalculia)

Trastornos Específicos del Aprendizaje es el nombre utilizado para describir las dificultades en la adquisición de habilidades de lectura, escritura, aritmética o razonamiento lógico-matemático.

Según Correia (2011), añadir el término "específico" tiene como objetivo aclarar y evitar interpretaciones inciertas sobre este trastorno.



Los primeros signos de esta dificultad aparecen a una edad temprana en el desarrollo del sujeto. No se atribuyen a otras dificultades, como la hipoacusia. El diagnóstico clínico de este trastorno tiene como punto de partida, no sólo el análisis de la historia clínica del niño, a través de informes psicopedagógicos, sino también por las respuestas obtenidas a través de las intervenciones, considerando, según el DMS-5, los siguientes **criterios**:



**1. Presentación de dificultades continuas, no sólo en el uso, sino también en la adquisición del lenguaje en sus diferentes ámbitos, por ejemplo a nivel del habla, la escritura o el lenguaje de signos. Estas dificultades se derivan de un conjunto de déficits de comprensión y producción, a saber:**

- a. Uso de un vocabulario reducido.
- b. Limitación en la construcción de frases, que se refleja en la "capacidad de unir palabras y terminaciones de palabras para formar frases, basándose en reglas gramaticales y morfológicas".
- c. Dificultad en el nivel del habla, que se refleja en la capacidad para desarrollar una conversación, explicar o describir algo, debido a la dificultad del sujeto para utilizar el vocabulario y unir frases.

**2. Las capacidades lingüísticas de los sujetos no se desarrollan de acuerdo con su edad, lo que revela limitaciones funcionales en términos de comunicación. Esta realidad repercute a nivel social, académico y profesional.**

## COMORBILIDADES

Además de los problemas de aprendizaje, lectura, escritura y matemáticas, los niños con TEA presentan una amplia variedad de características y problemas, que pueden aparecer por separado o juntos (Ribeiro, 2023).

En este documento (Ribeiro, A. (2023) “Guía para padres de niños con dislexia”), se cita al autor Vítor Cruz (2009) que enumera las diez características más comunes según su frecuencia:

1. Hiperactividad.
2. Problemas perceptivo-motores.
3. Inestabilidad emocional (arrebatos emocionales repentinos sin causa evidente).
4. Déficits de coordinación general (torpeza y mala coordinación motora).
5. Trastornos de la atención (períodos cortos de atención, distracción, perseveración).
6. Impulsividad.
7. Trastornos de la memoria y del pensamiento.
8. Dificultades específicas de aprendizaje (lectura, escritura, ortografía y cálculo).
9. Trastornos de la audición y del habla.
10. Signos neurológicos difusos, como irregularidades electroencefalográficas.

La existencia de trastornos específicos del aprendizaje no excluye otros. Es lo que llamamos comorbilidad. Al evaluar la dislexia es importante tener en cuenta la posibilidad de que existan otros trastornos asociados que puedan afectar al lenguaje, el comportamiento, la comunicación o el aprendizaje, y que repercutan en el rendimiento escolar.

Los problemas emocionales y de comportamiento no son la causa principal de las dificultades de aprendizaje. No hay que confundir las repercusiones psicológicas derivadas de trastornos específicos del aprendizaje. También es posible que un problema de aprendizaje esté causado por problemas emocionales, pero es más frecuente lo contrario, sobre todo si la dificultad no se diagnostica o no se trata a tiempo, lo que provoca frustración y ansiedad en el niño.

**Aunque los Trastornos Específicos del Aprendizaje abarcan una serie de capacidades, en esta guía nos centraremos en las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura, denominadas dislexia.**

## 6.2. LA DISLEXIA

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de origen neurobiológico y genético. Se caracteriza por la dificultad no sólo en el reconocimiento de palabras, sino también en la lectura, la escritura y la descodificación, como consecuencia de un déficit en el proceso fonológico del lenguaje. Esta dificultad afecta a alumnos con una capacidad intelectual normal que no manifiestan ningún problema sensorial (por ejemplo, deficiencia auditiva).

Actualmente, según una definición aceptada por la gran mayoría de la comunidad científica y adoptada por la Asociación Internacional de Dislexia (2003), se considera que:

*“La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje, de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en la corrección de palabras y/o en la fluidez en la lectura y por una deficiente capacidad lectora y ortográfica. Estas dificultades son el resultado de un déficit fonológico, inesperado en relación con las demás capacidades cognitivas y condiciones educativas. Pueden surgir dificultades secundarias en la comprensión lectora, una experiencia lectora reducida que puede impedir el desarrollo del vocabulario y de los conocimientos generales.”*



Según la autora Angelina Ribeiro (2023) esta definición sugiere algunos comentarios:

1. En primer lugar, se trata de una definición por exclusión, en la que se especifica lo que es deficiente en lugar de definir sus propiedades intrínsecas.



2. En segundo lugar, el hecho de que la dislexia se defina como un trastorno de la lectura. En realidad, como han señalado algunos autores, se distinguen dos grandes conjuntos del proceso que contribuyen a la capacidad de leer, es decir, de comprender un texto escrito:
  - Procesos de identificación de palabras escritas, específicos de la lectura.
  - Procesos de comprensión, no específicos de la lectura, ya que se movilizan tanto para la comprensión oral como para la escrita.

Cada vez mais, os autores consideram que, para distinguir os défices específicos de défices mais gerais, que possam afetar a compreensão oral ou escrita, é necessário definir a dislexia como uma perturbação da identificação das palavras escritas.

3. En tercer lugar, la relación entre trastorno específico de la lectura y trastorno específico de la escritura es inseparable. La bibliografía sobre este tema muestra la ambigüedad de que las dificultades para identificar las palabras escritas se asocien sistemáticamente a trastornos en su producción, las disortografías. Las investigaciones muestran que los niños con dislexia consiguen dominar más o menos la lectura con el tiempo, pero tienen problemas con la ortografía. Esto puede explicarse por la (mayor) complejidad de la producción de palabras escritas en comparación con el reconocimiento de palabras escritas.
4. En cuarto lugar, el hecho de que excluya de esta definición a los individuos cuyo nivel intelectual está por debajo de la media es discutible. No hay pruebas de que las dificultades para identificar y producir palabras escritas que encuentran las personas con discapacidad intelectual sean diferentes de las que encuentran las personas de inteligencia media.

Por lo tanto, es plausible que algunos niños, adolescentes o adultos presenten a la vez un déficit cognitivo y una dificultad para leer y escribir, siendo actualmente estos diagnósticos mutuamente excluyentes (Sprenger-Charolles&Colé, 2006 citado en Ribeiro, 2023).

El autor concluye que, en vista de lo anterior, es probable que la definición de dislexia siga evolucionando en los próximos años a medida que avancen los conocimientos.



### 6.2.1. PRINCIPALES SIGNOS Y SÍNTOMAS

Según el DSM 5 (2013), existe un conjunto de síntomas que pueden indicar un diagnóstico de dislexia. En este sentido, presentamos un conjunto de **signos** importantes a saber:

1. Evidencia, durante un periodo de al menos 6 meses, de dificultades en **el desarrollo y adquisición de aprendizajes**, así como en la aplicación de habilidades escolares, independientemente de que el alumno se haya beneficiado o no de una intervención. Manifestación de al menos una de las siguientes dificultades:
  - Precisión limitada o nula en la lectura de palabras.
  - Velocidad y fluidez de lectura condicionadas, lo que incluye la lectura lenta y forzada.
  - Dificultad para comprender lo que se lee.



Además de lo anterior, los alumnos con esta condición, pueden presentar **dificultades a nivel de escritura**. A saber:

- Pouca, ou ausência de precisão ortográfica.
  - Limitação ou ausência de precisão ao nível da gramática e pontuação.
  - Caligrafia pouco legível.
  - Dificuldade em organizar as ideias e escrever de modo claro.
2. Las competencias escolares afectadas tienen implicaciones tanto para el **desempeño de las actividades escolares como para la vida cotidiana y las tareas profesionales**.
  3. Los síntomas mencionados anteriormente comienzan bastante pronto en la carrera escolar del alumno, pero en algunos casos **estas dificultades sólo pueden hacerse evidentes en la edad adulta**.



No obstante, y teniendo en cuenta la Asociación Portuguesa de Dislexia (Dislex), también podemos especificar una panoplia de **síntomas** asociados a este trastorno, a saber:

### Manifestaciones conductuales

- Lentitud en la realización de tareas escolares.
- Dificultad para realizar tareas de lectura, o evitación de las mismas.
- Períodos cortos de tiempo de concentración debido a estímulos externos.
- Resultados escolares por debajo de la capacidad intelectual del alumno.
- Dificultades para aprender nuevos idiomas.
- Bloqueos ante la exposición.
- Evidencia de comportamientos de aislamiento en contextos escolares y de aula.
- Mejores resultados en las pruebas orales que en las escritas.



### Cambios emocionales

- Ansiedad ante evaluaciones o situaciones de lectura y escritura.
- Presencia de sentimientos de frustración, vergüenza, tristeza e inferioridad.
- Evidencia de baja autoestima.
- Alteraciones del sueño.



La dislexia es el TEA más frecuente en el entorno escolar. Todos los niños con dislexia tienen dificultades lingüísticas, cuya gravedad varía de un niño a otro.

Algunos tienen dificultades con la lectura y ningún problema con la aritmética o la memoria. Otros leen con más fluidez y tienen grandes dificultades con la ortografía.

En la mayoría de los casos, los signos sólo son evidentes cuando el niño empieza a aprender a leer y escribir. El diagnóstico sólo puede hacerse al final del segundo curso, aunque es más frecuente en el tercero, mediante pruebas:

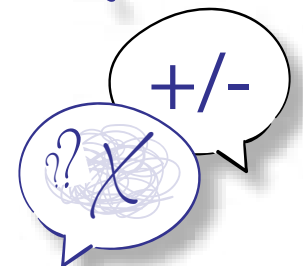
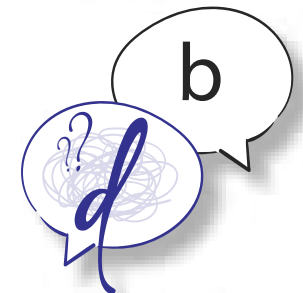
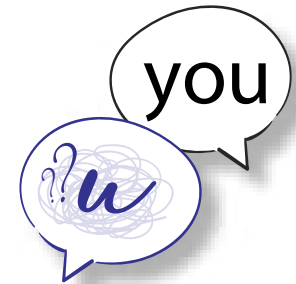
- ✓ Evaluación de las capacidades de lectura y escritura (fluidez, expresión, precisión, comprensión y desarrollo del lenguaje).
- ✓ Evaluación de su perfil cognitivo (cociente intelectual – CI, aptitudes verbales y de rendimiento).
- ✓ Evaluación del lenguaje (conciencia fonológica, capacidad para nombrar rápidamente estímulos visuales, comprensión de instrucciones, memoria verbal).
- ✓ Exámenes médicos (detección de problemas visuales o auditivos). (Ribeiro, Bedo A. 2023)

Es importante señalar que pueden existir otros tres trastornos del aprendizaje asociados a **la dislexia: la disortografía, la disgrafía y la discalculia**.

La **disortografía** es una dificultad en la ortografía, más concretamente en la adquisición del aprendizaje de la escritura, donde la característica más evidente es la presencia de errores ortográficos.

La **disgrafía**, por su parte, es una dificultad para dibujar letras, resultado de dificultades a nivel motor, es decir, alteraciones de la motricidad fina y de la velocidad de movimiento.

Por último, la **discalculia** es la dificultad manifestada en el desarrollo del razonamiento y cálculo matemático (Pinto, 2015).



### 6.2.2. UNA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE "INVISIBLE"

En la mayoría de los casos, son sobre todo los padres quienes primero se dan cuenta de que su hijo tiene problemas para seguir el ritmo de sus compañeros. En algunos de estos casos, los padres tienen hijos mayores cuyo aprendizaje era muy diferente.

En cuanto a los profesores, en una clase de veinte o más niños es muy difícil detectar una dislexia leve.

Aunque la dislexia es una dificultad de aprendizaje "invisible", el niño es muy consciente de sus dificultades y sabe que no es como los demás niños. Esto provoca una baja autoestima y miedo a que los demás lo descubran y a ser rechazado o excluido por sus compañeros. (Ribeiro, Bedo A. 2023)

Algunos niños con dislexia consiguen ocultar sus dificultades para que los demás no se den cuenta. A menudo son buenos oradores, pueden hablar e incluso pronunciar discursos, dando la impresión de que han entendido lo que se discute, aunque no puedan poner sus ideas por escrito.

Por eso es importante comprobar en casa si el niño ha entendido bien lo que se le ha explicado, primero oralmente y luego repitiéndolo hasta estar seguro de que lo ha entendido bien. No consideres una pérdida de tiempo comprobar las tareas del niño y no dudes en preguntarle, tantas veces como sea necesario, para ver si ha entendido lo que se le ha pedido.

"Cuando no quiere ir al colegio, cuando no quiere separarse de sus padres, cuando se aísla en su habitación, cuando no quiere hablar del colegio, cuando hay cambios en sus hábitos y rutinas alimentarias, cuando refunfuña por todo y nada... Todas éstas son señales a las que debes prestar atención y pedir ayuda al médico de familia/pediatra o incluso a los profesores. En la mayoría de los casos, estos comportamientos están relacionados con el entorno escolar.

### Há varias formas de detectar una baixa auto-estima, tais como:

- ✓ Poca predisposición a ponerse a estudiar y hacer los deberes.
- ✓ Ansiedad al hacer los deberes.
- ✓ Evita mirar a los demás a los ojos.
- ✓ Tendencia a evitar a los demás y aislarse.
- ✓ Exceso de cautela cuando revisa su trabajo.
- ✓ Se aísla de sus compañeros y busca la compañía de niños más pequeños o mayores.
- ✓ Tendencia a montar una escena para llamar la atención.
- ✓ A pesar de no poder responder a una pregunta, prefiere tomarse más tiempo en lugar de pedir ayuda.
- ✓ Poca persistencia.
- ✓ Poca confianza en sí mismo.



Aunque la autoestima de los niños ya se está forjando cuando entran en la escuela primaria, sus primeras experiencias en la escuela pueden tener una importancia decisiva. Cuando hablamos de un niño con dislexia, es muy vulnerable a las primeras experiencias de aprendizaje, que les resultan difíciles y están marcadas por el fracaso.

Como no se sienten iguales a los demás compañeros, se aíslan, por lo que su participación en los trabajos de grupo es esencial. Hay que estar muy atentos, para que resulte una experiencia positiva y, comprobar que no se les deja de lado y procurar pedirles tareas acordes con sus capacidades e intereses, según sus competencias. Los padres deben pedir al profesor que esté atento y lleve al niño a interactuar de forma positiva y constructiva. Los niños con dislexia son muy creativos, por lo que serán un activo para el grupo.

El niño con baja autoestima reacciona positivamente cuando se le dan responsabilidades a las que puede responder. Deben buscarse oportunidades en las que se espere que lo hagan y, de esta forma, se les valore.

La tutoría entre iguales también puede ser una ayuda útil. Puede sugerir que un buen alumno del colegio apoye al niño con dislexia en algunas de las asignaturas que necesita. No que lo haga por él, sino que le guíe en una tarea concreta para que pueda hacerla por sí mismo. Esta puede ser una opción muy beneficiosa.

Los padres pueden contribuir significativamente porque saber desenvolverse en sociedad es una forma de que el niño se sienta a gusto y tenga así más estabilidad emocional y seguridad. (Ribeiro, Bedo A., 2023)



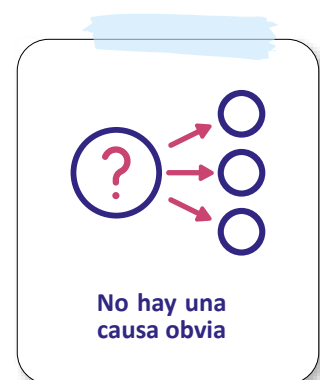
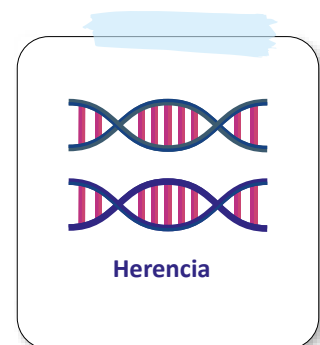
**La motivación** es otra dificultad importante, dado que el niño se enfrenta constantemente al fracaso. Sin embargo, es fundamental, ya que aprenderán mejor si hay motivación. Hay dos factores importantes en la motivación: el éxito y saber que se puede realizar una determinada tarea, por lo que el profesor debe preocuparse de proponer una tarea que el niño pueda realizar con éxito y, si es necesario, dividirla en secuencias con objetivos intermedios accesibles.

Muchos padres se quejan de la falta de motivación de sus hijos, diciendo "mi hijo es "vago", "a mi hijo no le interesa nada". Tal vez no se trate de pereza, sino de falta de motivación debida a que han perdido su curiosidad natural por lo que respecta al aprendizaje escolar.

La motivación está estrechamente ligada a nuestro nivel de confianza en nosotros mismos y en los demás. Cuanto más confianza tenga su hijo en sí mismo, más motivado estará. Cuanto más motivado esté, más se implicará en su trabajo. Cuanto más implicados estén, más confianza y éxito tendrán. (Ribeiro, Bedo A. 2023).

### 6.2.3. VERDADES, MITOS E IMPACTOS

- ❖ Según varios estudios, la dislexia afecta a entre el 5% y el 10% de la población escolar en todo el mundo. Se ha observado un mayor predominio de la dislexia en el género masculino (Ribeiro, Bedo A. 2023).
- ❖ En noviembre de 2020 se celebró en Internet el Congreso Internacional sobre Dislexia y Problemas de Aprendizaje, en el que Margaret Snowling habló de la importancia de la herencia para la detección precoz de la dislexia, lo que explica la alta incidencia de disléxicos entre hermanos, padres y otros familiares de niños disléxicos.
- ❖ La dislexia no tiene una causa clara, pero existen relaciones complejas con otros trastornos que pueden estar asociados a ella. Esto conduce a una serie de hipótesis explicativas. Así pues, el estudio de la dislexia abarca una amplia gama de disciplinas: genética, neuropsicología (reforzada por la resonancia magnética y la neuroimagen), psicología y psicopatología.
- ❖ Sobre la base de las investigaciones más recientes, existen indicadores conductuales más fiables de los procesos utilizados en la lectura que permiten diagnosticar a un niño con dislexia. La manifestación más evidente de la dislexia es la incapacidad para desarrollar la capacidad de reconocer palabras escritas fuera de contexto. El niño tiene entonces importantes dificultades para comprender textos escritos porque el reconocimiento de las palabras escritas es diferente en cuanto a exactitud/precisión y fluidez/velocidad.
- ❖ Hay que subrayar que un niño puede tener dificultades para aprender a leer y no tener dislexia. Sus dificultades pueden deberse a diversos motivos: un dominio inadecuado del idioma, proceder de un entorno social y cultural poco estimulante o una escasa asistencia a la escuela.
- ❖ Otro mito que todavía se escucha es que la dislexia es una invención puramente social, de la clase media, para justificar el fracaso de sus hijos. Está claro que esta afirmación no es correcta, ya que hay muchas pruebas que nos llevan a concluir que la dislexia tiene un origen cerebral.





- ❖ Hoy en día no cabe duda de que la dislexia, en la mayoría de los casos, tiene una fuerte base genética, pero no se trata de un trastorno monogénico, es decir, ligado a la mutación de un único gen. (Ribeiro, 2023).
- ❖ El origen neurológico de la dislexia puede confirmarse mediante resonancia magnética y neuroimagen. Dado que la dislexia es un problema neurológico, los niños con dislexia no pueden "curarse", sino que necesitan un apoyo y un estímulo constantes y cercanos. Sabemos que pueden vivir con esta afección y tener éxito a nivel personal y profesional.
- ❖ La actividad funcional del cerebro del disléxico no es normal; varias regiones clave no están suficientemente activadas tanto en el análisis visual como en el procesamiento fonológico.
- ❖ Existe un concepto erróneo sobre la ayuda que se presta al niño, ya que las clases, las sesiones de logopedia y la reeducación sólo intervienen a nivel psicológico, muy distinto del nivel neurológico. ¿Cómo pueden todas estas intervenciones cambiar una patología de los circuitos neuronales? Sin embargo, existe una relación de identidad entre cada uno de nuestros pensamientos y la función de interconexión de las neuronas de nuestro cerebro: no podemos tocar uno sin afectar al otro.
- ❖ No existe un tratamiento estándar adecuado para todos, por lo que la intervención individualizada debe ser la principal preocupación. Estos niños también revelan un ritmo de trabajo más lento en comparación con sus compañeros. Hay que dedicarles tiempo y, sobre todo, motivarles siempre, por pocos que sean los resultados positivos.



## 6.3. ENTORNO EDUCATIVO

Los niños con Dificultades Específicas de Aprendizaje encuentran una serie de barreras para la adquisición de aprendizajes que, consecuentemente, tienen implicaciones en su pleno desarrollo educativo. Por lo tanto, es crucial que exista una verdadera preocupación por la inclusión de estos alumnos en el contexto educativo, a través de la adopción de medidas, así como estrategias pedagógicas, para que alcancen no sólo el logro académico deseado, sino también el pleno desarrollo como sujeto. En este sentido, es fundamental mencionar algunas medidas positivas para la adquisición del aprendizaje, a saber:

- ⚙ Uso de bolígrafos de colores.
- ⚙ Utilización de métodos de enseñanza multisensoriales. Estos métodos utilizan el movimiento, el tacto, junto con lo que vemos y oímos, para ayudar al alumno a adquirir destrezas de escritura y lectura, por ejemplo. Véase el ejemplo de la figura 1.
- ⚙ Proporcione a los alumnos hojas con poco texto. Veamos el ejemplo de la figura 2.
- ⚙ Presentar los contenidos escritos (pruebas de evaluación, fichas, etc.) en hojas separadas, con el fin de facilitar la realización de la tarea.
- ⚙ Redactar la información/directrices por temas, con el fin de facilitar la comprensión del alumno.
- ⚙ Uso de vídeos. Las presentaciones en vídeo pueden ayudar a aprender a los alumnos con dislexia.
- ⚙ No pedir que lean en voz alta.
- ⚙ El uso de refuerzos positivos por parte del profesor cuando el alumno consigue un objetivo o supera alguna dificultad.
- ⚙ Si el alumno se siente estresado, el profesor debe dejarle unos minutos para que se relaje.
- ⚙ Animar al alumno a trabajar de forma independiente. A los alumnos con esta afección les resulta más fácil recordar la información cuando estudian de forma independiente, por ejemplo, realizando una investigación.
- ⚙ Mantener los ruidos externos fuera del aula.



Figura 1



Figura 2

## 6.4. PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EL AULA

Podemos destacar, como factores positivos para el éxito del aprendizaje, altos niveles de escolarización y cultura, mayor riqueza lingüística y mayor disponibilidad económica y de tiempo.

Los alumnos con dislexia necesitan adaptaciones para facilitar la adquisición de los aprendizajes. Es esencial que los profesores sean conscientes de las necesidades reales y de los retos a los que se enfrentan estos alumnos. Por lo tanto, es responsabilidad de los profesores ofrecer una serie de medidas pedagógicas integradoras como las que se exponen a continuación:

- Proporcionar diferentes formas de trabajar en el contexto del aula (gran/pequeño grupo, parejas o individualmente).
- Mantener a lo largo de las clases interacciones verbales con los alumnos, con el fin de comprender si el alumno está entendiendo o no la materia impartida.
- Aclarar todas las dudas planteadas por el alumno.
- Acompañar a lo largo de la realización de pruebas.
- Realizar resúmenes de los contenidos impartidos, con el fin de facilitar el estudio del alumno.
- Permitir la grabación del material impartido durante las clases.
- Permitir que el alumno utilice otras formas de presentar los contenidos (dibujos, fotos, vídeos, etc.) en lugar de tareas escritas.

Es fundamental contar con actividades extraescolares que proporcionen el desarrollo de competencias relacionadas con el aprendizaje, concretamente a nivel de escritura, lectura y comprensión.



Así, es importante que la escuela ofrezca las siguientes actividades:

- **Estimulación de la memoria.**
- **Actividades relacionadas con la lectura.**
- **Actividades relacionadas con la escritura.**
- **Ejercicios de concentración.**

## A. MÉTODOS DE ENSEÑANZA MULTISENSORIAL

Los métodos multisensoriales son métodos que combinan la vista, el oído y el tacto para ayudar al niño a leer y deletrear correctamente las palabras. El niño empieza observando el grafema escrito, luego lo "escribe" en el aire con el dedo, escuchando y articulando su pronunciación. Más tarde, puede recortarlo, moldearlo en plastilina o arcilla y, con los ojos cerrados, reconocerlo al tacto. La realización de estas actividades favorece, por tanto, la creación de imágenes visuales, auditivas, kinestésicas, táctiles y articulatorias que, en su conjunto, inciden en la globalización o unidad del proceso lectoescritor.



## B. ESTRATEGIAS CIENTÍFICAS DE REEDUCACIÓN

Aunque las técnicas de intervención en la dislexia varían según los modelos de referencia, actualmente existe un consenso entre los investigadores sobre los principios que deben regir la intervención. Algunos de estos principios, como la evaluación exhaustiva de los posibles déficits, mecanismos y errores, o la elaboración de programas individualizados, deben adaptarse a la especificidad de cada caso. Es importante destacar que existen procedimientos cuya eficacia reeducativa ha sido ampliamente demostrada, pero no todos son válidos para todos los disléxicos (Ribeiro, A. 2023). Este tipo de procedimiento implica siempre un entrenamiento intensivo, tanto en la escuela como en casa.



## C. LECTURA - USO DE ESTRATEGIAS QUE MEJORAN LA DECODIFICACIÓN, SEGÚN ANGELINA RIBEIRO (2023):

La decodificación es la capacidad de descomponer las palabras leídas, en unidades sonoras, los fonemas, y encontrar la correspondencia entre las letras, los grafemas.

Cuando un niño decodifica una palabra nueva, desarrolla inmediatamente la capacidad de almacenar/guardar su imagen en su memoria, en su léxico mental o léxico interno. De este modo, podrá reconocerla, automáticamente, cada vez que la vea o lea, sin necesidad de decodificarla.

Podemos hablar de un "diccionario interno", construido poco a poco en su memoria y que le permitirá leer con fluidez.

Los niños con dislexia tienen dificultades para desarrollar este automatismo, ya que no pueden construir este léxico interno. A veces, la misma palabra puede decodificarse, aprenderse, repetirse y revisarse varias veces de distintas formas hasta que se reconoce





automáticamente. Sin este reconocimiento rápido de las palabras, los niños seguirán descodificando cada palabra del texto que lean, lo que seguramente les llevará mucho más tiempo que utilizar el léxico interno.

Hay que enseñar a los niños a desarrollar el reconocimiento automático de palabras y a descodificar correctamente. Para ello, deben tener una buena percepción de los elementos sonoros de la lengua, sus combinaciones y sus representaciones en letras.

Esta formación es esencial antes de entrar en la escuela primaria, es decir, en preescolar, a partir de los 3 años.

La lectura fluida es fundamental porque da acceso a la comprensión de lo que el niño lee.

En conclusión, es esencial que los niños con dislexia adquieran una buena capacidad de descodificación, aprendan estrategias para construir su léxico mental y accedan a una lectura fluida para saber lo que leen, es decir, para tener una buena comprensión.



**D. ESTRATEGIAS QUE POTENCIAN LA CONCIENCIA FONOLÓGICA, SEGÚN ANGELINA RIBEIRO (2023):**

Las estrategias de descodificación tienen que ver con la conciencia fonológica. La conciencia fonológica es la capacidad de darse cuenta de que las palabras leídas están formadas por unidades fonéticas (fonemas y sílabas) y de distinguirlas. Los fonemas del lenguaje pueden combinarse en un número considerable de sílabas diferentes, lo que se convierte en un reto para los niños con dislexia que pretenden desarrollar la automaticidad de la correspondencia fonema/grafema.

Para desarrollar la conciencia fonológica, en una primera fase, hay que enseñar al niño a distinguir los distintos sonidos de la lengua, saber añadirlos u omitirlos, es decir, manipularlos. También hay que explicarle, siempre que sea posible de forma lúdica, que el lenguaje oral está formado por frases, palabras, sílabas (por ejemplo, la palabra zapato está formada por 3 sílabas /za / p a / to), rimas (las rimas de las canciones infantiles desempeñan un papel importante en el aprendizaje) y, por último, que las palabras pueden descomponerse en su unidad más pequeña, los fonemas (por ejemplo, en la palabra habitación: /h/, /a/, /b/, /i/, /t/, /a/, /c/, /i/, /ó/, /n/).

Como ya se ha dicho, el carácter lúdico del juego es muy importante para desarrollar estas capacidades.





## E. ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR METACOGNICIÓN

El proceso metacognitivo está presente en todo el desarrollo del proceso lector, dirigiéndolo y controlándolo. Es necesario proponer estrategias, a lo largo de este proceso, para que los alumnos reflexionen, se cuestionen en todo momento lo que están haciendo y evalúen el contenido del texto, capacitándoles para llevar a cabo la comprensión del mismo. El objetivo es hacerles accesibles los conocimientos sobre la estructura textual y dotarles de recursos para que tomen las riendas de su actividad. Pueden utilizarse técnicas como el portafolio, el pensamiento en voz alta (promoviendo predicciones y formulaciones de hipótesis sobre el tema en cuestión), la lectura guiada por el profesor y el cuestionario o las grabaciones/notas (Ribeiro, Bedo A. 2023).



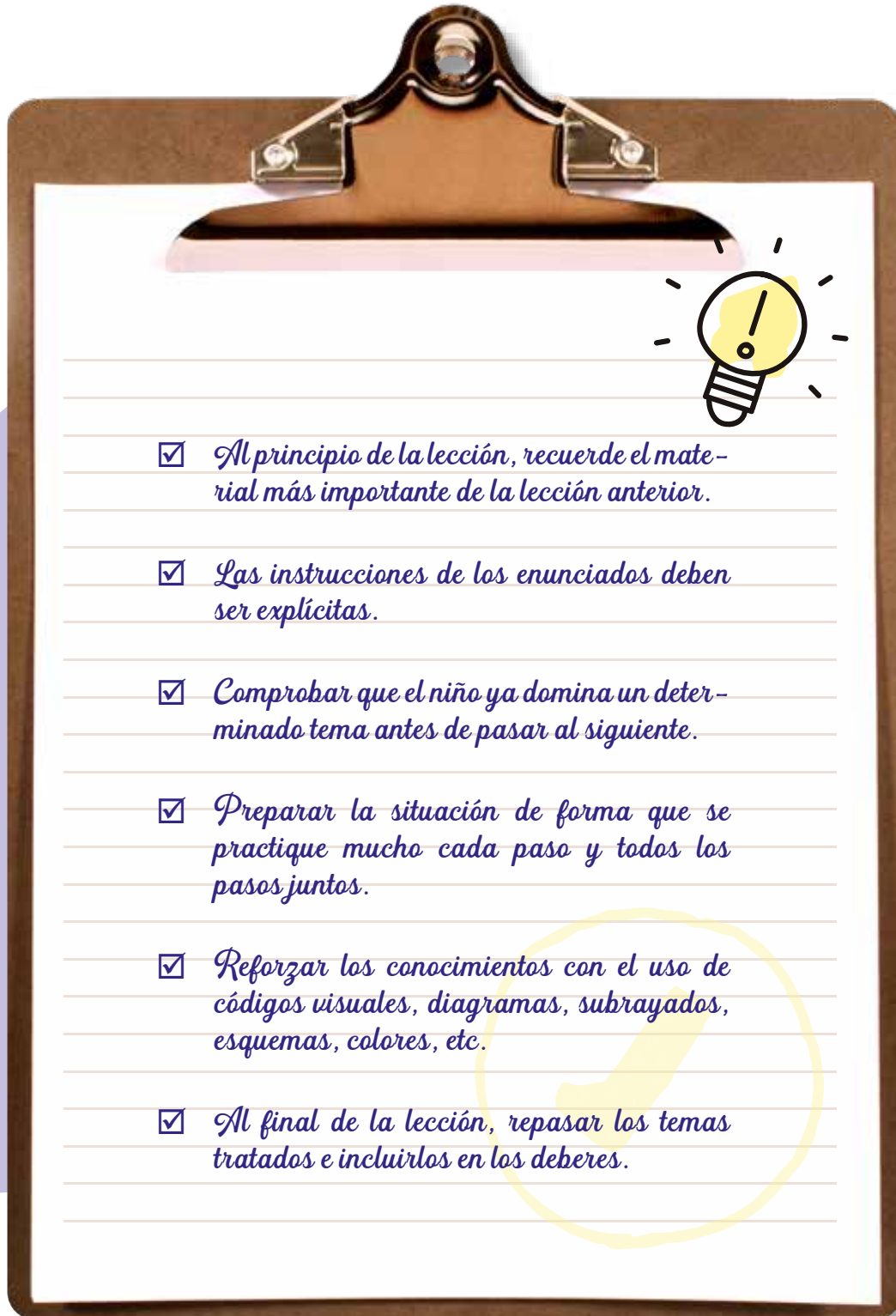
## F. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

- ✓ Mayor uso de las pruebas orales en detrimento de las escritas.
- ✓ Realización de pruebas de evaluación que eviten preguntas de respuesta múltiple:
  - ✓ Preguntas directas.
  - ✓ Presentar en el examen sólo lo esencial.
  - ✓ Dar poca importancia a los errores ortográficos.
- ✓ Desvalorización dos erros ortográficos.
- ✓ No valorar la mala redacción, la sintaxis inadecuada, las expresiones abreviadas.
- ✓ Desvalorizar las características gráfico-motrices (salirse de los márgenes, por ejemplo).
- ✓ Valorar el contenido expresado más que si está o no correctamente escrito.
- ✓ Lectura pausada, por parte del profesor, de los textos, no sólo de las pruebas de evaluación, sino también de las demás tareas desarrolladas en el contexto del aula.
- ✓ Conceder más tiempo para la realización de las pruebas.
- ✓ Dar más momentos de evaluación, de forma no concentrada y de diferentes maneras.



## 6.5. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Independientemente de la discapacidad específica de aprendizaje, se destacan algunas buenas prácticas generales:



## A. PRÁCTICAS PARA MEJORAR LA SEMÁNTICA:

- ✓ Realización de actividades cuyo objetivo sea completar frases. Por ejemplo:

"Conduzco un coche y vuelo en \_\_\_\_\_").

1. Utilización del método Cloze. Este método consiste en la estructuración de un texto, donde algunas palabras son eliminadas y sustituidas por un guión, donde el lector tendrá que completarlo con la palabra más adecuada al tema del texto, para darle sentido (figura 3). Este método puede aplicarse como ejercicio o como ejercicio de evaluación (Cunha et al. 2009).
2. Incluir juegos, como el juego "[Jugar con 3 Rimas](#)" (figura 4), indicado para desarrollar la conciencia fonológica a través de la asociación de palabras.



Figura 3

- ✓ Uso de adivinanzas.
- ✓ Utilización de tareas de asociación de palabras para facilitar la precisión, la fluidez y la velocidad de las palabras. A saber, las siguientes tareas:
  - a. Tareas de asociación libre: "Nombra tantas cosas como el alumno pueda recordar durante 1 minuto".
  - b. Tareas de asociación controlada: "Nombrar tantos alimentos como el alumno pueda recordar durante 1 minuto".
  - c. Recordar palabras sinónimas y antónimas.
- ✓ A través de un tipo de palabras (verbos, nombres, pronombres, adjetivos, etc) incentivar al alumno a construir frases.



Figura 4

## B. PRÁCTICAS PARA MEJORAR LA SINTAXIS:

- ✓ Utilización de actividades cuyo objetivo es completar frases, así como del método Cloze. Por ejemplo: - Completa las frases: "El autobús iba lento. Conducía muy... (rápido/lento)".
- ✓ Presente frases en las que el orden de las mismas sea incorrecto. Cada frase debe imprimirse en una tarjeta aparte para que el alumno pueda manipular y ordenar las piezas para ordenar la frase correctamente.
- ✓ Anime al alumno a escribir frases similares a una frase modelo. La frase modelo debe presentarse junto con una representación gráfica, y debe proporcionarse una segunda imagen de una situación relacionada para que el alumno pueda escribir una segunda.

### C. PRÁCTICAS PARA MEJORAR LA ARTICULACIÓN:

- ✓ Proporcionar un entorno inclusivo en el aula donde el alumno se sienta cómodo. Un espacio en el que se sienta animado a interactuar con sus compañeros y con el profesor.
- ✓ Realice actividades auditivas para aumentar la conciencia de los sonidos. Por ejemplo, lea en voz alta una lista de palabras y pida al alumno que aplauda cada vez que oiga un sonido determinado.
- ✓ Deje tiempo al alumno para que se exprese e intente comprender lo que dice, aunque le resulte difícil.

### D. PRÁCTICAS PARA MEJORAR LA CONCIENCIA FONOLÓGICA:

- ✓ RQuitar el primer fonema de una palabra: *pato* – *ato*.
- ✓ Sustituir el primer fonema de una palabra por otro: *pato* – *ratón*.
- ✓ Crear palabras a partir de sílabas: */la/* y */ta/* – *lata*.
- ✓ Invertir dos fonemas en una palabra: *pato* – *tapo*.
- ✓ Buscar palabras que rimen.

Los niños con dislexia suelen tener grandes dificultades con este tipo de ejercicios.

### E. PRÁCTICAS DE LECTURA Y COMPRENSIÓN, SEGÚN ANGELINA RIBEIRO (2023):

La comprensión puede dividirse en dos niveles: **microestructura** (palabras y frases) y **macroestructura** (texto global).

Aunque muchas de las propuestas están más dirigidas a los profesores, somos conscientes de que muchos padres tienen los conocimientos necesarios para aplicarlas con el fin de ayudar a sus hijos.

En el nivel de la **microestructura**, se incluyen:

#### Comprensión del significado de las palabras:

- Asociar (dar el significado de una palabra, antes de empezar a leer).
- Establecer relaciones semánticas entre una palabra (antónimos, homónimos, sinónimos).
- Leer un texto en el que se han omitido algunas palabras, fáciles de deducir.
- Utilizar el diccionario (básico, sinónimos y antónimos) para averiguar el significado de palabras nuevas.
- Comprender frases o párrafos.





- Reconocer la estructura de las frases.
- Clasificar y categorizar estructuras.
- Completar frases.
- Reconstruir frases.
- Parafrasear una frase con el mismo significado.
- Analizar una oración compleja en sus componentes proposicionales.

#### Al nivel inter-oracional:

- Ordenar los párrafos de un texto mediante conectores.
- Insertar conectores en un texto con huecos.

En el nivel de la **macroestructura**, se incluyen el conocimiento de la estructura textual, las estrategias de procesamiento del significado, la adecuación de los conceptos sobre el mundo y el aprendizaje de contenidos.

#### Utilización de la estructura del texto como mecanismo de predicción:

- Explicar, con ayuda de un esquema, cada uno de los elementos de la gramática del texto.
- Dominar la estructura del texto, la identificación del tema del texto y la esquematización del contenido.
- Identificar las características comunicativas del texto, el estilo, y reconocer los tipos de texto en diferentes situaciones.
- Reconstruir un texto, a partir de fragmentos dados, teniendo en cuenta su estructura semántica. Los alumnos tienen que hacer inferencias para estructurar las partes de manera que encajen, como un rompecabezas.
- Completar textos incompletos, de modo que resulten adecuados en contenido y estructura.

#### Desarrollar conocimientos básicos:

- Crear experiencias que permitan a los alumnos establecer una conexión real entre la lengua y la realidad, es decir, utilizar el contexto (comentarios sobre experiencias en grupo, excursiones a lugares de interés, tomar notas de conversaciones interesantes que hayan escuchado en contextos distintos al escolar...).
- Adquirir distintos contenidos sobre diferentes temas.



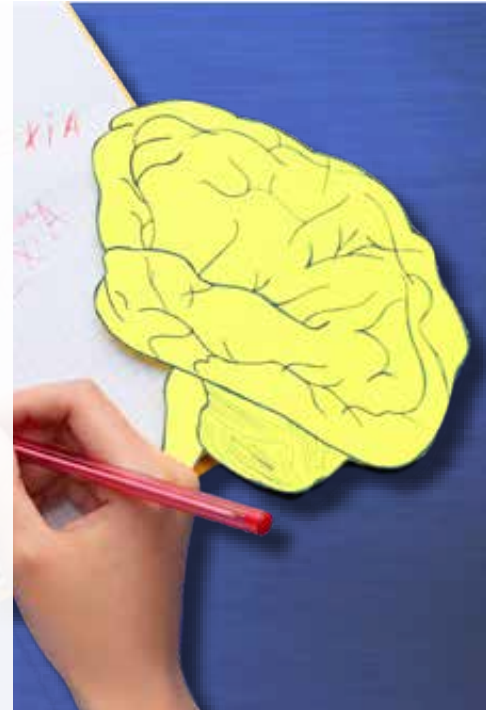


### Desarrollo de todas las dimensiones de la comprensión global del texto:

- Resumir el texto leído (siguiendo una coherencia lógica, diferenciando las distintas partes del texto y eliminando redundancias).
- Hacer predicciones o resolver algunos de los problemas o situaciones que se presentan sobre el tema del texto. El profesor anima al alumno a anticipar el resultado, formular preguntas, descubrir significados y reflexionar sobre el tema del texto. De este modo, los alumnos formulan hipótesis o suposiciones.

### Utilizar técnicas para desarrollar todas las dimensiones de la comprensión global del texto:

- Hacer predicciones o resolver algunos problemas o situaciones que se planteen, sobre el tema del texto, entre otros.



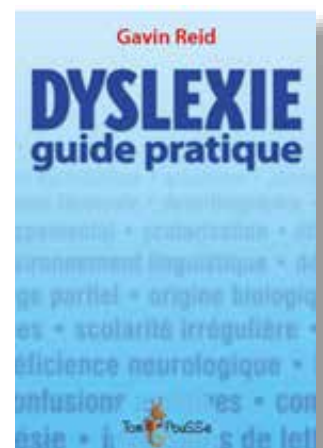
Fuente: Ribeiro, Bedo A. (2023) *Guía para pais de crianças com dislexia*.

## F. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA METACOGNICIÓN

Para que los alumnos se conviertan en constructores de significado y no en lectores pasivos de textos, que sólo transforman la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora. Para ello, debemos modificar las prácticas, utilizando diversas estrategias, que los profesores pueden implementar en el contexto del aula:

- ✓ Presente a los alumnos textos motivadores o incluso lúdicos.
- ✓ Proponer actividades antes, durante y después de la lectura.
- ✓ Presentar a los alumnos textos variados (informativos, narrativos, descriptivos, comparativos...).
- ✓ Aceptar respuestas e interpretaciones personales.
- ✓ Utilizar la lectura para que el alumno aprenda sobre sí mismo y sobre el mundo, como forma de comunicación, para conocer historias...
- ✓ Mantener al alumno en contacto permanente con los libros (en la escuela, en la familia y en otros contextos).

A modo de conclusión, se hace referencia a la Guía "DYSLEXIE - guide pratique pour les parents et tous ceux qui les accompagnent" (Gavin Reid, 2014 cit en Ribeiro, A. 2023), donde se dan algunas sugerencias a padres y profesores, que pueden ayudar a los niños con TEA a superar sus dificultades, a saber:





DIFICULTADES ACTUALES	¿QUE HACER? / ¿COMO AYUDAR?
Problema de lectura de las declaraciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda a leer el enunciado.</li> <li>• Tenga en cuenta que los enunciados matemáticos suelen ser difíciles de entender.</li> <li>• Anime a leer varias veces.</li> </ul>
Sus dudas le impiden participar espontáneamente en actividades matemáticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee con una regla de lectura y ofrece ayuda con las palabras relacionadas con las matemáticas, los números escritos, las letras y los números más importantes para comprender el enunciado.</li> </ul>
Dificultades, cuando aparecen palabras nuevas/desconocidas que se convierten en un obstáculo, para comprender el resto del texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe el vocabulario matemático en un cartel y colócalo en un lugar visible.</li> <li>• Marcar en los enunciados las palabras que son pistas para las operaciones que hay que realizar.</li> <li>• Poner en un cuaderno el vocabulario específico de cada tema, con definiciones y ejemplos.</li> </ul>
Es necesario leer el texto varias veces para entenderlo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir el ejercicio en grupos y subrayar. Identifica los diferentes pasos del cálculo/problema, realizando cada operación, utilizando los números y símbolos.</li> </ul>
Enunciado demasiado largo, cuando llegas a la mitad no recuerdas lo que leíste al principio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debido al vocabulario específico, los enunciados resultan difíciles para estos niños.</li> <li>• Enséñales a dividir los ejercicios en tantos pasos como sea posible.</li> </ul>
Te pierdes al leer una declaración y te pierdes las palabras importantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sigue las líneas con la regla de lectura, subrayando en color los grupos de significado.</li> </ul>
Dificultad para leer números más grandes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevalencia en niños con dificultad para identificar la izquierda y la derecha.</li> <li>• Ayudar a descomponer los números: miles, cientos de miles...</li> <li>• Ayudar a releer de izquierda a derecha, leer en voz alta con el niño.</li> </ul>
Dificultad para memorizar reglas (por ejemplo, el orden de las operaciones).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anota las reglas en un cuaderno y luego practícalas todo lo posible para retenerlas en tu memoria a largo plazo.</li> </ul>
Se pierde cuando aparece una casilla en la declaración relacionada con el problema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debido a problemas con la izquierda y la derecha puede que no vean las imágenes verticales en el enunciado.</li> <li>• Utiliza otro color o subraya.</li> </ul>
No siempre se ven las comas en los números decimales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilice una coma más grande y claramente visible (puede ser de color rojo).</li> </ul>

## G. PRÁCTICAS DOCENTES ESPECÍFICAS PARA CADA DISCIPLINA



### DIFICULTADES ACTUALES

### ¿QUE HACER? / ¿COMO AYUDAR?

#### LENGUA MATERNA

##### Dictado

La ortografía será aún más difícil: errores no identificados, mayor complejidad de los textos, transcripción lenta, relectura y corrección.

- Suprimir una o dos frases del dictado.
- Darle la oportunidad de releer detenidamente mientras los demás completan el dictado.
- Contar el número de errores y valorar cualquier disminución.
- En la evaluación periódica separar la valoración de los errores y de la gramática.

##### Gramática

Los análisis gramaticales serán más difíciles de entender si su vocabulario gramatical no es explícito. ¿Cómo memorizar y comprender si no se define el significado de cada palabra?

- Asegurarse de que comprende y distingue el significado de las palabras: adjetivo/adverbio, preposición/proposición.
- Utilizar trucos para facilitar la memorización.

##### Lectura

En silencio, hay una mejor comprensión general.

En una voz alta perturbada por la emoción, los mecanismos de compensación serán más evidentes y, por tanto, más molestos, bloqueando la fluidez de la lectura e impidiendo a veces la comprensión del texto.

- Reducir la velocidad de lectura en voz alta (la velocidad provoca un aumento considerable de los errores en los disléxicos).
- No forzar la lectura en voz alta en presencia de otros alumnos.

##### Composiçã

Las mismas dificultades que se encuentran en la expresión oral aparecen también en la escrita:

- Nivel de lengua demasiado familiar.
- Vocabulario pobre y repetitivo.
- Uso deficiente de los tiempos verbales.
- Falta de signos de puntuación: acentuación deficiente.
- No sabe delimitar las diferentes partes de un texto (introducción, desarrollo y conclusión), enlazando y estructurando cronológicamente el discurso.

Además, están las dificultades ortográficas, ya expuestas anteriormente, que te roban mucho tiempo.

- Dar prioridad al contenido sobre la forma.
- Realizar ejercicios de estilística.
- Ayudarle a organizar las ideas de un texto.
- No penalizarle por la ortografía.



## DIFICULTADES ACTUALES

## ¿QUE HACER? / ¿COMO AYUDAR?

### LENGUAS ESTRANJERAS

Encontramos las mismas dificultades que en la lengua materna en la lectura, la ortografía, la conjugación verbal y la gramática.

#### Inglés / Francés

- La dificultad para asociar la ortografía con el sonido es mayor debido al poco hábito de oír nuevos sonidos y ver nuevas grafías.
- Oír sonidos muy parecidos, pero con grafías y significados diferentes.
- Letras que no se pronuncian, sino que se escriben.
- Reglas de concordancia diferentes.
- Trabaja la pronunciación (aunque sea exagerada, sobre todo en las primeras semanas de aprendizaje).

### HISTORIA - GEOGRAFÍA

- Problemas cronológicos, por ejemplo, antes y después de Jesucristo, el cálculo de los años contados no se hace de la misma manera.
- Inversión de fechas y números.
- Problemas para localizar diagramas y comprender escalas.
- Dificultades para memorizar.
- Dificultades para deletrear palabras extranjeras e incluso dificultades de expresión escrita.
- Utilizar la presentación visual, por ejemplo, líneas de tiempo.
- Ayudarle a hacer un plan de clase para estudiar.
- No dar importancia a las faltas de ortografía.
- Valorar cualquier progreso o éxito.

### BIOLOGIA

- Dificultad con palabras complejas, por ejemplo, clorofila o diafragma.
- Inversión o no comprensión de esquemas.
- Problemas de memorización.
- No descartes las faltas de ortografía.
- Valorar cualquier progreso o éxito.

### MATEMÁTICAS

- Dificultades para leer enunciados con palabras complejas como adyacente, circunscrito, paralelogramo...
- Inversión de signos, de cifras, sin obtener resultados erróneos.
- Intercambia con frecuencia los signos  $>$  y  $<$ .
- Inversión de referencias en geometría: arriba, abajo; derecha, izquierda...
- Confusión en las letras que designan un ángulo ADC por ABC.
- Problemas de visualización y organización espacial.
- Aconsejar la reeducación lógico-matemática.
- Comprender que se pueden invertir los signos, pero hacer un cálculo correcto.
- Tener en cuenta no sólo los resultados, sino también el razonamiento. Valorar el progreso y el éxito.



## DIFICULTADES ACTUALES

## ¿QUE HACER? / ¿COMO AYUDAR?

### FÍSICO-QUÍMICO

- Dificultades de vocabulario. Inversión de referencias, por ejemplo: en electricidad se invierten los polos.
- Inversión de la lógica.
- En química, dificultad para memorizar símbolos y fórmulas.
- No descartes las faltas de ortografía.
- Valorar cualquier progreso o éxito.

### EDUCACIÓN TECNOLÓGICA - EDUCACIÓN VISUAL

- Problemas de orientación espacial.
- Dificultades en el trabajo manual.
- Problemas de esquematización y orientación espacial.
- Dificultades de organización y planificación.
- Apoyarle en la medida de lo posible (ya sea el profesor o los compañeros) en las tareas en las que tenga más dificultades.
- Apreciar cualquier progreso o éxito.
- Ayudarle a organizar su plan de trabajo.

### MÚSICA

- Dificultades en el solfeo.
- Problemas de audición, confusión de los sonidos y las líneas del pentagrama y las claves.
- Dificultades para reproducir y memorizar ritmos.
- Valorar cualquier progreso o éxito.
- Apoyarle en la medida de lo posible (ya sea el profesor o los compañeros) en las tareas en las que tenga más dificultades.

### EDUCAÇÃO FÍSICA

- Dificultades para memorizar secuencias.
- Problemas de lateralidad y de esquema corporal.
- Dificultades de coordinación motriz, espacial y temporal.
- Problemas de ritmo.
- Verbalizar durante el aprendizaje de las secuencias.
- Explicar los ejercicios individualmente al alumno antes de su aplicación.
- Apreciar cualquier progreso o éxito.

Fuente: Ribeiro, Bedo A. (2023) *Guia para pais de crianças com dislexia*.





## H. PRÁCTICAS PARA TRABAJAR LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO

Según Angelina Ribeiro (2023), el trabajo de motivación del alumno se subdivide en:

### Motivación para el éxito

¿Qué es el éxito? En el caso de los niños con dislexia, el éxito no es, desde luego, alcanzar el objetivo más alto fijado por el profesor. El éxito depende de cada niño y de la energía que ponga en una tarea concreta. Los objetivos poco realistas son la principal causa del fracaso escolar.

Hoy en día, en nuestra sociedad, hay una competencia constante, los padres "exigen" que sus hijos sean los mejores. Aunque hay algunos aspectos positivos, en el caso de los niños con dislexia es una estrategia arriesgada someter al niño a una gran presión, por lo que no es una estrategia adecuada.

### Motivación social

Las interacciones sociales, especialmente con los compañeros, son esenciales para los niños con dislexia. De esta forma pueden desarrollar habilidades como compartir, escuchar a los demás, esperar su turno para hablar, respetar las opiniones de los demás... Los padres deben asegurarse de que las amistades dentro de la clase sean constructivas y positivas porque pueden ser de gran ayuda para el niño.



### La motivación a través de los comentarios

A todos los niños les gusta recibir comentarios sobre su actuación para poder orientarse y saber que van por buen camino. Por eso es aconsejable que no sea un simple comentario, como si está bien o mal, sino un comentario positivo o formulado de forma positiva. Los padres deben ser conscientes de que su hijo siempre espera que usted comente su trabajo, de modo que esté más relajado y, por tanto, más motivado para realizar otras tareas.



## I. ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS FAMILIARES

En el libro "Guía para padres de niños disléxicos" de Neus Buisán Cabot (2013) (citado en Ribeiro, A. 2023), se dan varias sugerencias que todos los padres pueden poner en práctica fácilmente.

- **El libro como juguete.**

Desde la primera infancia, el libro puede ser simplemente un juguete. Hay libros de plástico, de cartón duro, que pueden tocar e incluso llevarse al baño. Será una forma de que aprendan a ver los dibujos y a asociarlos con sus primeras palabras.

- **¡Me encanta leer!**

Anímale siempre y no desaproveches ninguna ocasión para contagiarle nuestro entusiasmo y su convencimiento de que leer es gratificante

- **¿Qué cuento te gustaría que te leyera hoy?**

Desde pequeño, dedica tiempo a leerle y a compartir. A todos los niños les encanta que les lean cuentos. Incluso si su hijo ya sabe leer, apreciará el placer que le proporcionan esos pocos minutos del día en los que le lee. También

sabemos que hay padres que no leen a sus hijos y sería muy importante que los profesores y/o educadores lo hicieran con cierta frecuencia. Esta actividad también la pueden realizar niños mayores del mismo colegio, ya que es muy gratificante y motivadora para ambos.

- **¿Qué leen los padres, hermanos y profesores?**

Los niños nos tienen como modelos. Conseguir que lean sólo se consigue sin imposiciones, por contacto, imitación o seducción.

- **Háblale de libros**

Con mucho tacto y discreción, podemos interesarnos por los libros que está leyendo, lo que más le ha gustado o lo que menos. También debemos enseñar al niño a hacer críticas constructivas. Si transmite sus lecturas con entusiasmo, seguro que contagiará a su hijo. A menudo oímos que gracias a un profesor en concreto que contagió su entusiasmo a su hijo, ahora a éste le encanta leer.

- **Lee con tu hijo**

Debes interesarte por lo que lee tu hijo en el colegio, dejándole que te recomiende lo que más le gusta y haciéndole preguntas. Nada le dará más satisfacción que desempeñar el papel de profesor. Compartir tiempo con su hijo para animarle a disfrutar de los libros es una actividad muy gratificante que puede llevarse a cabo a pesar del ajetreo de la vida diaria, de

las múltiples propuestas de ocio y de la dura competitividad de los audiovisuales.

- **Hacer de la lectura un hábito saludable**

En un lugar acogedor, con la iluminación adecuada, un ambiente tranquilo donde sentirse a gusto con el libro entre las manos, solo o acompañado para preguntar el significado de una palabra o pedir ayuda para comprender parte de un texto.

- **Regalar libros**

Un libro es un regalo perfecto, pero siempre hay que tener en cuenta las preferencias del lector y no del que regala. Los libros de colores vivos deben regalarse a niños a partir de 3 años. Para niños de 6 a 8 años, deben estimular la fantasía. Los libros para niños de 9 a 12 años deben animar al lector a identificarse con

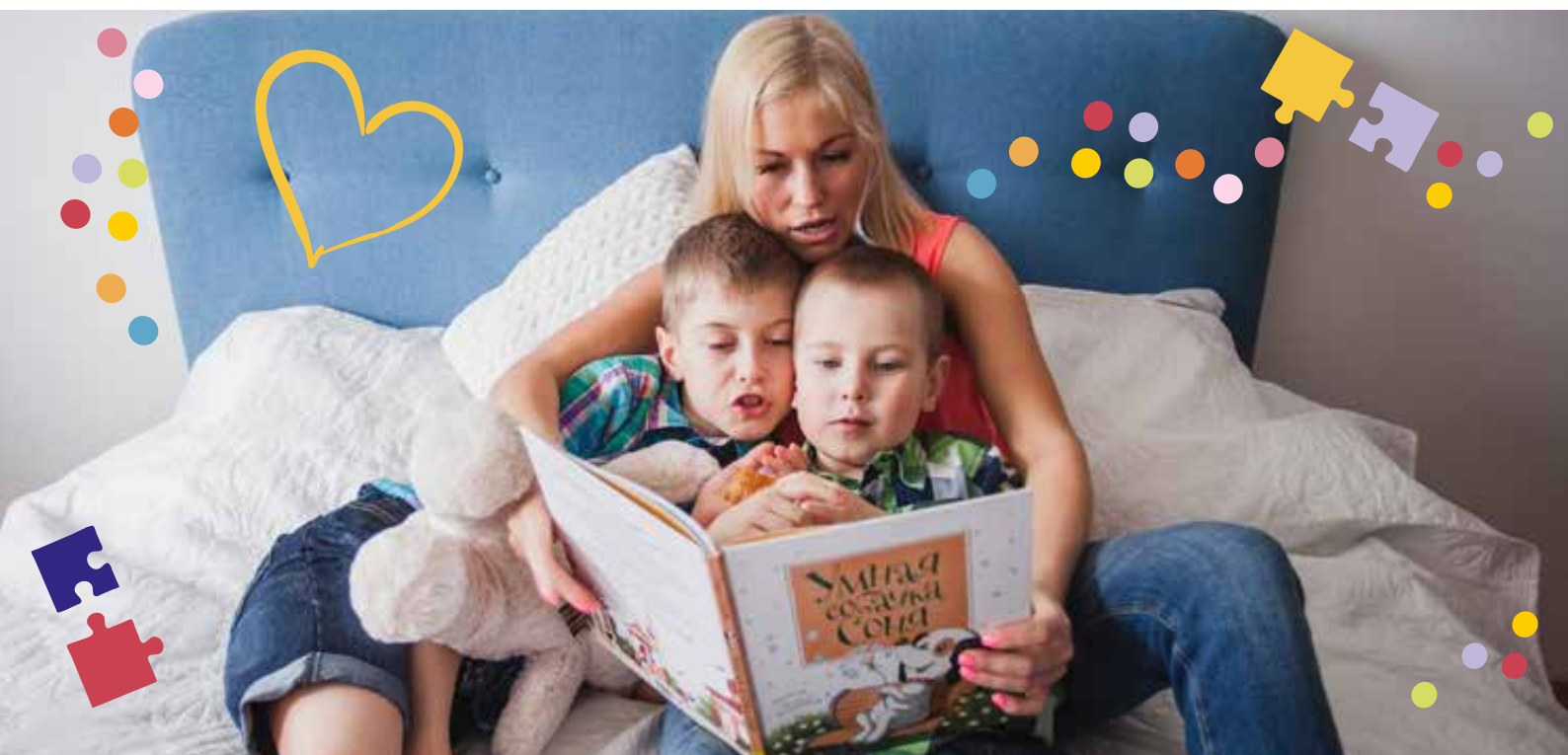
los personajes. A partir de los 13 años, combinar libros que hablen de amistad, misterio o humor, dándoles la posibilidad de intercambiar, con autonomía, pues ya saben qué libros quieren leer.

- **Visitar bibliotecas y librerías**

En compañía de tu hijo, para que pueda elegir sus lecturas. Son lugares en los que debes dejarte asesorar por personas especializadas que puedan orientarte y aportarte lo mejor de sus conocimientos.

- **Involúcrate en el proceso**

Lee y habla de libros con tu hijo, sin interrogarle, interésate por lo que lee, mantén una conversación abierta, de igual a igual, sin imposiciones y respeta sus criterios y elecciones. Muchos buenos lectores abandonan sus hábitos lectores en la adolescencia, durante este periodo, por lo que será importante darles libertad en la elección de sus lecturas.



Angelina Ribeiro, comparte en su Guía para padres de niños con dislexia, **pequeños consejos** que pueden ser útiles para ayudar a los niños con TEA en casa:

- ✓ En lugar de leer un texto entero, léelo párrafo a párrafo.
- ✓ Leer un texto varias veces, al menos dos.
- ✓ Pedir que cuente a quien esté con él o a otro miembro de la familia lo que acaba de leer.
- ✓ Puedes comprar audiolibros, antes del inicio del curso escolar, de los libros que vayas a necesitar.
- ✓ Al leer un libro, haz una lista de los personajes y su caracterización.
- ✓ Puedes utilizar post-its para marcar las partes importantes del libro y facilitar así su consulta.
- ✓ Si tienes buena memoria auditiva, puedes hacer resúmenes orales y grabarlos para escucharlos más tarde...



Todas las tareas en casa son oportunidades de aprendizaje para el niño, especialmente si le acompañan el adulto o adultos de referencia. Se sugieren algunos momentos con descripción/identificación de su utilidad para un niño con TEA:

- ⚙ **Cocinar**, leer recetas, ingredientes (cantidades y peso), reducir o aumentar ingredientes...
- ⚙ **Poner la mesa**, saber el número de personas, poner platos, cubiertos, servilletas...
- ⚙ **Ir al supermercado**, proporcionándole una lista de la compra, lo que le hace responsable de la identificación y cantidad de las compras a realizar.
- ⚙ **Hacer preguntas sobre los precios** (¿debo comprar la mantequilla que cuesta 1,99 euros o la que cuesta 1,45 euros? ¿Cuánto me ahorro si compro la que tiene el precio más bajo?).
- ⚙ **Jugar en las tiendas**, coger diversos objetos, juguetes y fruta y etiquetarlos con los precios, hacer el cambio utilizando monedas y billetes, crear situaciones de compra y venta...
- ⚙ **Responsabilizarse de la hora de comer**, ir al colegio o de compras, ver una película, jugar... ("Puedo ver la televisión media hora, porque a las 5 de la tarde salgo").
- ⚙ **Adivinar las cantidades de pequeños montones** de canicas, monedas, fruta y, al final, contar y ver quién se ha acercado más.
- ⚙ **Contar cosas**, como las flores del parterre (blancas, amarillas, etc.), los coches o bicicletas que pasan por la calle, cuántos escalones hay en las escaleras...
- ⚙ **Encontrar números mientras caminan** por la calle (el número 3 en las puertas, el número de coches aparcados o que pasan por la calle...).
- ⚙ **Recordar números de teléfono**, pídeles que digan los 3 primeros o los 3 últimos números de sus abuelos y luego deja que marquen el número. (Ribeiro, Bedo A., 2023)

## 6.6. RECURSOS EDUCATIVOS

Existe una serie de recursos que facilitan a los alumnos con dislexia la adquisición de aprendizajes, a saber:

### 6.6.1. PROGRAMAS DE RECONOCIMIENTO DE VOZ

Permite al alumno hablar al ordenador, que, mediante un programa informático, convierte las palabras pronunciadas en texto. Este tipo de tecnología ayuda, por ejemplo, a redactar resúmenes u otras comunicaciones escritas. Podemos citar como ejemplo la funcionalidad de reconocimiento de voz incorporada en Windows que, de forma sencilla, convierte la voz en texto escrito. Para activar esta funcionalidad, basta con pulsar las teclas Windows y H y el botón de alternancia para activar el reconocimiento de voz. Es importante tener en cuenta que para utilizar esta funcionalidad es necesario estar conectado a la red de Internet. Además de lo anterior, también podemos recurrir al software *Dragon Professional Individual* (ver figura 5, que permite convertir la voz en texto.)

[Speechnotes](#) es una herramienta gratuita que permite convertir voz en texto. Es un recurso fácil de usar, ya que no es necesario registrarse ni descargarlo. Para utilizarla sólo tienes que acceder al enlace de Speechnotes en Chrome, hacer clic en el icono del micrófono y empezar a dictar lo que quieres que se convierta en texto. Tras finalizar este proceso, el documento se guarda automáticamente. (ver figura 6)

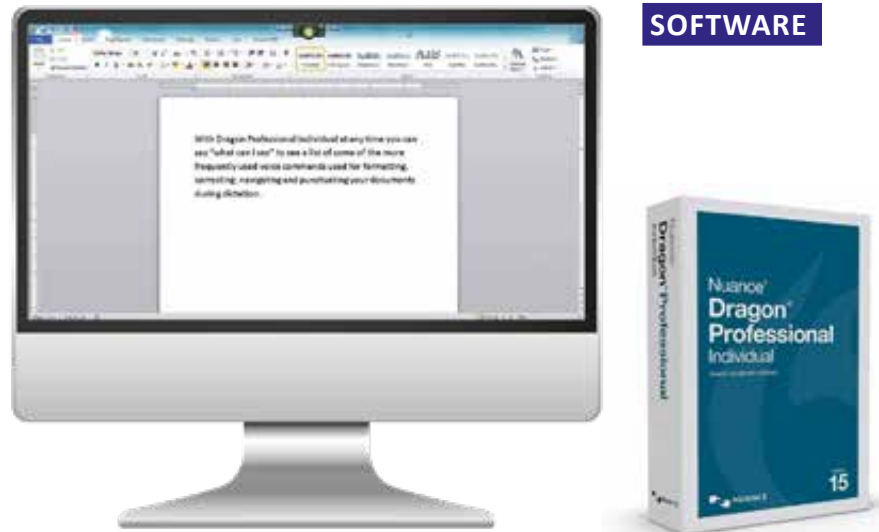


Figura 5

#### APP

\*disponible en Google Play para PC y Móvil



Figura 6



### 6.6.2. BOLÍGRAFOS AUTOLECTORES

Este tipo de tecnología permite, a través de una cámara integrada, almacenar el contenido de textos impresos que se leen en voz alta. Este tipo de herramienta se convierte en fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de niños con dificultades específicas de aprendizaje, concretamente alumnos con dislexia. En la figura 7 se muestra un ejemplo de esta tecnología de apoyo.

Se trata de una auténtica innovación que ha facilitado el aprendizaje a niños con dislexia u otras dificultades de lectura.

El Exam Pen es una herramienta importante para la inclusión de niños con dificultades específicas de aprendizaje, concretamente con dislexia u otras dificultades de lectura, pero también para niños con algunos problemas de visión.

Este "bolígrafo" se utiliza desde hace varios años, en todo el mundo, en diferentes idiomas (inglés, español, alemán, italiano...). Sin embargo, sólo ha aparecido recientemente en Portugal.

El Exam Pen estimula la lectura autónoma de textos impresos, que lee en voz alta. También es práctico porque es pequeño, ligero y portátil.

Fácil de usar, basta pasarlo por encima de cada línea de texto, con la posibilidad de escucharlo con auriculares (para no molestar a los compañeros, en clase o durante los exámenes). También dispone de una pequeña pantalla donde se visualiza el texto.

Más información sobre las especificidades de este recurso en el siguiente vídeo:



Figura 7



#### TUTORIAL

\*disponible en varios idiomas





## ANEXO 1 - "TENGO UN ALUMNO DISLÉXICO. ¿Y AHORA QUÉ?"

### GUÍA DE SUPERVIVENCIA

# DYSLEXIA



### ¿CÓMO DETECTAR LOS PRIMEROS SIGNOS?

En la mayoría de los casos, sólo hay indicios cuando el niño empieza a leer. Sin embargo, pueden pasar de dos a tres años antes de que se haga un diagnóstico. En los casos más graves, los signos aparecen incluso antes del inicio del aprendizaje de la lectura, es decir, retrasos en el habla.

#### Debemos prestar atención a **dos indicadores** para el diagnóstico precoz de la dislexia:

- Los antecedentes personales del niño (para saber si hay algún caso en la familia, si hubo retrasos en la locomoción o problemas en la dominancia lateral (derecha/izquierda), en la orientación espacial (arriba/abajo, delante/detrás).
- Retrasos en el desarrollo del lenguaje (factor cada vez más evidente como primer signo de alerta). Existen signos que pueden ayudar al diagnóstico, permitiendo iniciar una intervención lo antes posible.

Existen signos que pueden ayudar con el diagnóstico, permitiéndote **iniciar una intervención lo antes posible**.

La detección precoz debe tener en cuenta diversos aspectos que pueden indicar la posibilidad de que el niño padezca dislexia, pero **es fundamental realizar una evaluación con técnicos especializados en diferentes áreas** (equipo multidisciplinar): psicólogo, logopeda y profesor de educación especial. Si es necesario, el niño también puede ser evaluado por un psicomotricista o derivado a una consulta médica (pediatra o neuropediatra).

### LO QUE HAY QUE TENER EN CUENTA:

- ✓ Comunicación y lenguaje.
- ✓ Un rendimiento fonológico deficiente (asociación de letras con sonidos) puede ser un indicio de futuras dificultades en la lectura y la escritura.
- ✓ Memoria.
- ✓ Si un niño no puede recordar dos informaciones que se le han dado y no las retiene, puede tener un déficit de memoria de trabajo..
- ✓ Dificultad para escuchar cuentos.
- ✓ Puede tener dificultades para seguir el desarrollo de una historia o mostrar una dificultad de atención y concentración.
- ✓ Nombrar y ordenar elementos.
- ✓ Puede tener dificultades para recordar objetos cotidianos como un peine (un día lo sabe y al día siguiente no).



### Desarrollo físico y motor

Pueden aparecer dificultades motrices más o menos marcadas. El equilibrio es una habilidad importante en el aprendizaje.

#### NOTA:

Es importante señalar que no todas estas dificultades aparecen simultáneamente en los niños con dislexia; cada uno de ellos presentará dificultades muy diversas.



## 1. Debes estar alerta cuando el niño muestre los siguientes signos:

EN PREESCOLAR	EN EL 1º CICLO (1º AÑO)	EN LOS CICLOS 1º Y 2º
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distráido y confuso.</li> <li>• Dificultad para hablar (pronunciar determinados sonidos/fonemas).</li> <li>• Dificultad para recordar las letras del alfabeto.</li> <li>• Intercambia letras.</li> <li>• Dificultad para memorizar el orden de las letras del alfabeto.</li> <li>• Dificultad en la coordinación motora (choca con mesas y sillas).</li> <li>• Dificultad para realizar tareas que requieren una buena motricidad fina (atarse los cordones de los zapatos).</li> <li>• Dificultad para reaccionar antes de iniciar cualquier tarea.</li> <li>• Dificultad para concentrarse en tareas que requieren mayor concentración.</li> <li>• Confunde palabras con pronunciación similar.</li> <li>• Dificultad para memorizar y seguir canciones infantiles, rimas infantiles y tareas con rimas.</li> <li>• Dificultad para procesar y comprender lo que oye.</li> <li>• Dificultad para comprender instrucciones rápidas.</li> <li>• Dificultad para recordar la secuencia de las cosas.</li> <li>• Dificultad para identificar colores y números.</li> <li>• Dificultad para copiar su propio nombre.</li> <li>• Dificultad para aprender formas geométricas.</li> <li>• Ritmo lento en el aprendizaje de nuevas palabras.</li> <li>• Omisión e inversión de sonidos.</li> <li>• Dificultad para adquirir conceptos espaciales y temporales básicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memoria de trabajo deficiente.</li> <li>• Dificultad para aprender letras y palabras.</li> <li>• Dificultad para identificar sonidos.</li> <li>• Dificultad en la coordinación.</li> <li>• Pierde o no encuentra sus cosas.</li> <li>• Dificultad para formar letras.</li> <li>• Dificultad para copiar un modelo.</li> <li>• Dificultad para pintar.</li> <li>• No sabe guardar sus cosas.</li> <li>• Se niega a leer.</li> <li>• Muestra signos de sentirse infeliz en la escuela.</li> <li>• Siempre encuentra excusas para no ir a la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lectura no es fluida (vacilante y silábica).</li> <li>• A nivel fonológico, es difícil reconocer los fonemas (sonidos) dentro de las palabras.</li> <li>• Dificultad para decodificar palabras nuevas o más difíciles.</li> <li>• Dificultad para descomponer las palabras en sílabas.</li> <li>• Dificultad para deletrear palabras.</li> <li>• Dificultad para deletrear.</li> <li>• En la lectura sustituye palabras (coche por automóvil...).</li> </ul>



**EN EL 3Eº CICLO**

Continúa con la mayoría de los signos mencionados y aparecen otros:

- Frustración.
- Alteraciones del comportamiento.
- Competencia normal superior en algunas materias.
- Dificultad de atención y concentración.

**NOTA:**

Es importante señalar que no presentan todas estas dificultades, pero en algunos casos, la presencia de dos o tres de estos signos puede justificar la evaluación.

**EN SECUNDARIA**

Continúa con la mayoría de los signos mencionados y aparecen otros:

- Necesita más tiempo para completar las tareas, tanto en casa como en el colegio.
- Comete errores en la lectura.
- Pide ayuda a sus compañeros para repetir información.
- Escribe muy poco en relación con los conocimientos que tiene sobre determinados temas.
- Tiene una cultura general pobre.
- No saca mucho provecho de las muchas horas dedicadas al estudio.
- Tiene dificultades para copiar parte de un texto.
- Con frecuencia, no consigue terminar los exámenes.
- Se siente infeliz porque las dificultades que siguen apareciendo en la escuela.

**EN LA UNIVERSIDAD**

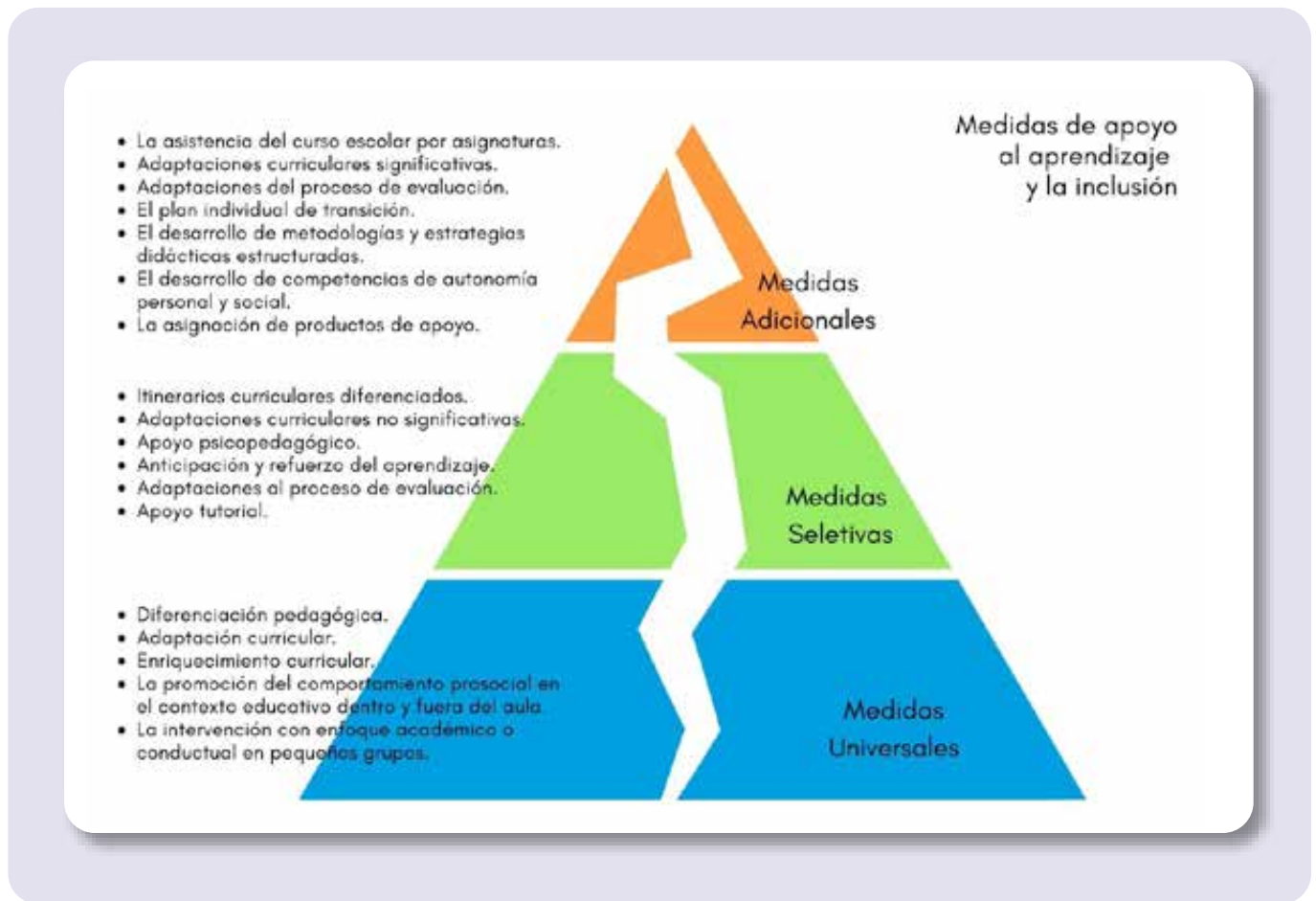
- Dificultad para recordar el horario.
- Dificultad para planificar y organizar su trabajo.
- Dificultad para llegar a tiempo.
- Dificultad para redactar un texto, siguiendo un plan.
- Dificultad para mantener los resultados de la evaluación continua en exámenes/frecuencias.
- Dificultad para leer y escribir a la velocidad de otros compañeros.

2. Conozca las 37 señales de alarma de la dislexia (Anexo 3).
3. Como profesor, es importante hablar con la familia para averiguar si el comportamiento y las dificultades observadas también se experimentan en casa.
4. Informar al niño para que sea evaluado por el psicólogo del colegio.





## 5. Aplicar las medidas definidas para apoyar el aprendizaje y la inclusión.



Fuente: Por el desarrollo de una escuela inclusiva, DGE.

## 6. Conocer y ser sensible a las principales fuentes de ansiedad parental:

- Eventual retención, debido a la presión ejercida por la escuela.
- Cambios de ciclos, de 1º a 2º, de 2º a 3º y de 3º a secundaria. Esta situación creó mucha ansiedad entre los padres. Lo ideal sería que los padres trataran de averiguar qué escuelas están más abiertas a estas situaciones.
- Las dificultades del niño para seguir instrucciones, para concentrarse, sobre todo en las tareas que se le piden. Todo esto genera una gran frustración en los niños y en sus padres. Es importante hablar con otros padres, para que comprendan que no están solos y puedan compartir estrategias más eficaces.
- La necesidad de reconocer las diferencias.
- ¿Cómo gestionar esta ansiedad?

[Dyslexie – Guide pratique pour parents et tous ceux qui les accompagnent\*, de Gavin Reid (2014, versão francesa), cit in Ribeiro, Bedo A. (2023) Guia para pais de crianças com dislexia.]

## ANEXO 2

Folleto de apoyo a la información de la clase/comunidad escolar:

### ES IMPORTANTE

**Mire a la persona primero en lugar de su comportamiento o discapacidad.**

**Descubre sus fortalezas y sus desafíos.**

**QUÉ NO HACER**

- Llama a la persona por el diminutivo de su nombre.
- Pídale a la persona que lea en voz alta o exponerla a situaciones en las que se enfrente a su dificultad frente a un grupo.
- Siempre dando instrucciones o material para leer o formularios para llenar.
- Apresurar la finalización de tareas, ya sea en casa o en la escuela.

**¿SABÍAS QUE**

Walt Disney  
Pablo Picasso  
Agatha Christie  
Harrison Ford  
Robbie Williams  
Steven Spielberg

?

**eran/son  
¿disléxica?**



### TODOS ESTAMOS INVOLUCRADOS

*¡Todos los niños importan y realmente importan!*

*La escuela es para todos y cada uno.*

**UNESCO**





### DISLEXIA

*Saber para entender*



Folleto disponible para imprimir (anverso y reverso).



**¿QUÉ ES?**

Es una dificultad para aprender a leer, a pesar de tener una inteligencia normal.

A menudo se acompaña de problemas de aprendizaje en la escritura, la ortografía, la gramática y la escritura.

Se distingue de otras dificultades de lectura por:

- La dificultad para leer persiste hasta la edad adulta.
- Los errores en la lectura y la escritura son de una naturaleza peculiar y específica.
- Hay una incidencia familiar (hereditaria).
- Existe la dificultad de interpretar otros símbolos.

**CARACTERÍSTICAS**

-  Tienen dificultades para leer o entender textos.
-  Tiene dificultad con la expresión escrita. Es difícil leer lo que escribe o comete muchos errores, omisiones y sustituciones.
-  Tienen dificultades para concentrarse, memorizar o recordar hechos y contenidos aprendidos.
-  A menudo expresan sentimientos de incapacidad, inferioridad y frustración.
-  Se desempeña de manera diferente a otros para materias y áreas no escolares.
-  Presentan dificultades de equilibrio, coordinación, orientación temporal y/o espacial.
-  Tener un ritmo de aprendizaje más lento. Lleva tiempo construir oraciones.
-  Escribe palabras de una manera extraña. Intercambia letras con sonidos u ortografía similares.

**CURIOSIDADES**

Son niños con otras habilidades altamente desarrolladas como: sensibilidad, artes, atletismo, mecánica, visualización en 3 dimensiones, resolución creativa de problemas y habilidades intuitivas.






**¿CÓMO PUEDO AYUDAR?**

-  Dé una instrucción a la vez. Habla con sencillez y claridad.
-  Dele al niño el tiempo que necesita para pensar.
-  Utilice estrategias multisensoriales.
-  Reconocer las fortalezas del niño y fomentar su autoestima.
-  Colabora para garantizar que el ambiente sea tranquilo, sin ruidos ni distracciones.

**SABE MAIS...**



# ES IMPORTANTE

Mire a la persona primero en lugar de su comportamiento o discapacidad.

Descubre sus fortalezas y sus desafíos.

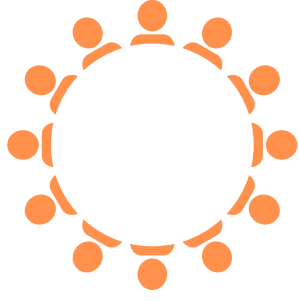
## QUÉ NO HACER

- Llama a la persona por el diminutivo de su nombre.
- Pídale a la persona que lea en voz alta o exponerla a situaciones en las que se enfrente a su dificultad frente a un grupo.
- Siempre dando instrucciones o material para leer o formularios para llenar.
- Apresurar la finalización de tareas, ya sea en casa o en la escuela.

## ¿SABÍAS QUE

Walt Disney  
Pablo Picasso  
Agatha Christie  
Harrison Ford  
Robbie Williams  
Steven Spielberg

eran/son  
¿disléxica?



## TODOS ESTAMOS INVOLUCRADOS

*¡Todos los niños importan y realmente importan!*

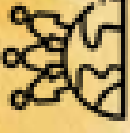
*La escuela es para todos y cada uno.*

UNESCO

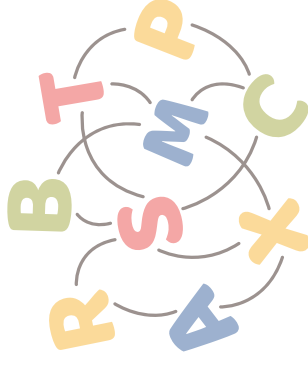


inc4edu@gmail.com  
<https://edupa.pt/projeto-incedu/>  
facebook.com/Projeto Educaçao Inclusiva  
incedu\_inclusiveeducation

+IncEdu

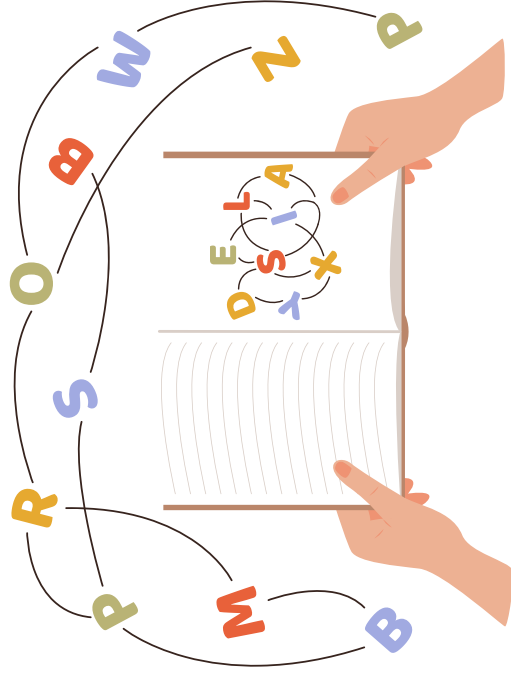


Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



# DISLEXIA

Saber para entender



## ¿QUÉ ES?

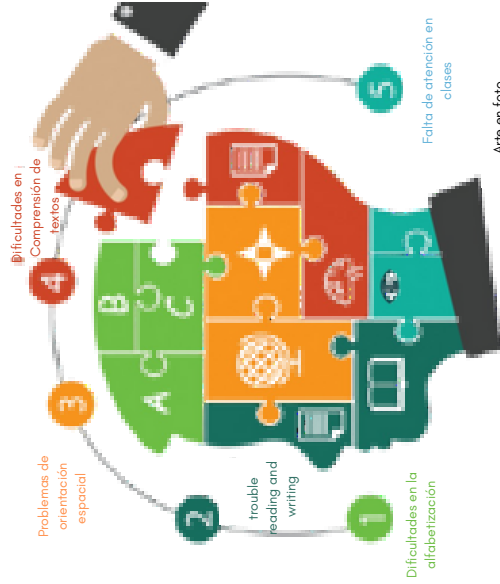
Es una dificultad para aprender a leer, a pesar de tener una inteligencia normal.

A menudo se acompaña de problemas de aprendizaje en la escritura, la ortografía, la gramática y la escritura.

Se distingue de otras dificultades de lectura por:

- La dificultad para leer persiste hasta la edad adulta.
- Los errores en la lectura y la escritura son de una naturaleza peculiar y específica.
- Hay una incidencia familiar (hereditaria).
- Existe la dificultad de interpretar otros símbolos.

## SABE MAIS...



## CARACTERÍSTICAS

Tienen dificultades para leer o entender textos.

Tiene dificultad con la expresión escrita. Es difícil leer lo que escribe o comete muchos errores, omisiones y sustituciones.

Tienen dificultades para concentrarse, memorizar o recordar hechos y contenidos aprendidos.

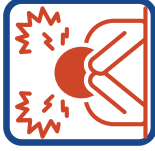
A menudo expresan sentimientos de incapacidad, inferioridad y frustración.

Se desempeña de manera diferente a otros para materias y áreas no escolares.

Presentan dificultades de equilibrio, coordinación, orientación temporal y/o espacial.

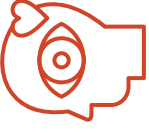
Tener un ritmo de aprendizaje más lento. Lleva tiempo construir oraciones.

Escribe palabras de una manera extraña. Intercambia letras con sonidos u ortografía similares.



## CURIOSIDADES

Son niños con otras habilidades altamente desarrolladas como: sensibilidad, artes, atletismo, mecánica, visualización en 3 dimensiones, resolución creativa de problemas y habilidades intuitivas.



## ¿CÓMO PUEDO AYUDAR?

Dé una instrucción a la vez.  
Habla con sencillez y claridad.



Dele al niño el tiempo que necesita para pensar.



Utilice estrategias multisensoriales.



Reconocer las fortalezas del niño y fomentar su autoestima.



Colabora para garantizar que el ambiente sea tranquilo, sin ruidos ni distracciones.

## ANEXO 3 – LOS 37 SIGNOS DEL TEA - DISLEXIA

AREAS	CARACTERÍSTICAS
EN GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparentemente brillante, inteligencia superior a la media, se expresa bien en la oralidad, pero es incapaz de leer, escribir al nivel de su grado.</li> <li>• Conocido como perezoso, indiferente, inmaduro, "falta de trabajo" o "problemas de comportamiento".</li> <li>• Sus dificultades no son suficientes para un currículo propio o alternativo.</li> <li>• Buen coeficiente intelectual pero tiene niveles negativos en las evaluaciones. Tiene más facilidad en la expresión oral que en la escrita.</li> <li>• Piensa que es tonto. Autoestima débil. Disimula sus debilidades gracias a ingeniosas estrategias de compensación.</li> <li>• Alto nivel de frustración y estrés ante la lectura y los exámenes.</li> <li>• Dotado para las artes, el teatro, la música, los deportes, los negocios, el diseño, la construcción o las profesiones relacionadas con la ingeniería.</li> <li>• A menudo se pierde en el mundo de los sueños. Se pierde con facilidad y no tiene noción del paso del tiempo.</li> <li>• Tiene dificultades para estar atento. Puede parecer hiperactivo o despistado.</li> <li>• Aprende más fácilmente mediante manipulación, demostraciones, experimentación, observación y ayudas visuales.</li> </ul>
VISTA, LECTURA Y ORTOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se queja de mareo, dolor de cabeza o dolor de estómago al leer.</li> <li>• Se desorienta ante letras, números, palabras, secuencias o explicaciones orales.</li> <li>• Al leer o escribir, comete omisiones, sustituciones, repeticiones, adiciones, transposiciones e inversiones de letras, números y/o palabras.</li> <li>• Se queja de sentir o ver movimientos inexistentes al leer o escribir.</li> <li>• Da la impresión de tener problemas de visión no confirmados por el oftalmólogo.</li> <li>• Visión excelente y muy observadora o bien falta de visión binocular o periférica.</li> <li>• Lee y relee teniendo grandes dificultades de comprensión.</li> </ul>
AUDICIÓN Y LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipersensibilidad auditiva. Oye cosas que no se han dicho o que no son perceptibles para los demás. Se distrae fácilmente con el ruido.</li> <li>• Dificultad para formular sus pensamientos. Se expresa con frases telescópicas. No termina sus frases, tartamudea cuando está bajo presión.</li> <li>• Tiene dificultad para pronunciar palabras complejas, confunde frases, palabras y sílabas al hablar.</li> </ul>
GRAFISMO Y MOTRICIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene dificultades para escribir y copiar. Sujeta el lápiz de forma inusual. Escritura irregular o ilegible.</li> <li>• Torpe, poco coordinado, poco hábil en juegos de pelota o deportes de equipo. Dificultad en tareas de motricidad fina o gruesa. Sujeto a mareos por movimiento en el transporte.</li> <li>• Puede ser ambidiestro y confundir a menudo derecha e izquierda, o abajo y arriba.</li> </ul>
MATEMÁTICAS Y GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene dificultades para leer la hora, gestionar su tiempo, integrar información o tareas con secuencias, llegar a tiempo.</li> <li>• Para contar necesita los dedos u otros "accesorios". Conoce la respuesta pero no sabe presentarla por escrito.</li> <li>• Sabe contar pero tiene dificultades para contar objetos y contar dinero.</li> <li>• Es bueno en aritmética pero tiene dificultades para resolver problemas. Bloqueos a nivel de álgebra y en niveles superiores de matemáticas.</li> </ul>
MEMORIA Y COGNICIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelente memoria a largo plazo para experiencias personales, lugares y rostros.</li> <li>• Mala memoria para secuencias, hechos e información que no han sido experimentados personalmente.</li> <li>• Piensa principalmente a través de imágenes más que en sonidos y palabras (poco diálogo interno).</li> </ul>
COMPORTAMIENTO, SALUD, DESARROLLO Y PERSONALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extremadamente desordenado o un maniático del orden.</li> <li>• O el bufón de la clase, el alborotador o demasiado discreto.</li> <li>• Precoz o, por el contrario, retrasado en las etapas de su desarrollo (gatear, andar, hablar...).</li> <li>• Predisposición a otitis o alergias.</li> <li>• Puede ser dormilón o, por el contrario, de sueño ligero. Enuresia.</li> <li>• Sentido de la justicia exacerbado. Muy sensible. Perfeccionista.</li> <li>• Los errores y los síntomas aumentan considerablemente bajo la presión de la incertidumbre, el tiempo, el estrés y la fatiga.</li> </ul>



## RECURSOS ADICIONALES



En el **CENTRO SEI** encontrarás diversa información para hacer frente a las dificultades de aprendizaje como la dislexia, la disortografía y la discalculia. Con la adecuada orientación a través de videos, otros testimonios y juegos disponibles aquí, es posible ayudar a estos niños a superar desafíos relacionados con el desarrollo emocional, con dificultades de atención y optimizar su perfil cognitivo y técnicas y métodos de estudio.

En el blog (actualizado mensualmente) también encontrarás información diversa y muy útil sobre las mejores técnicas y estrategias de aprendizaje para padres y profesores



**DISBEDO**



**DISLEX**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

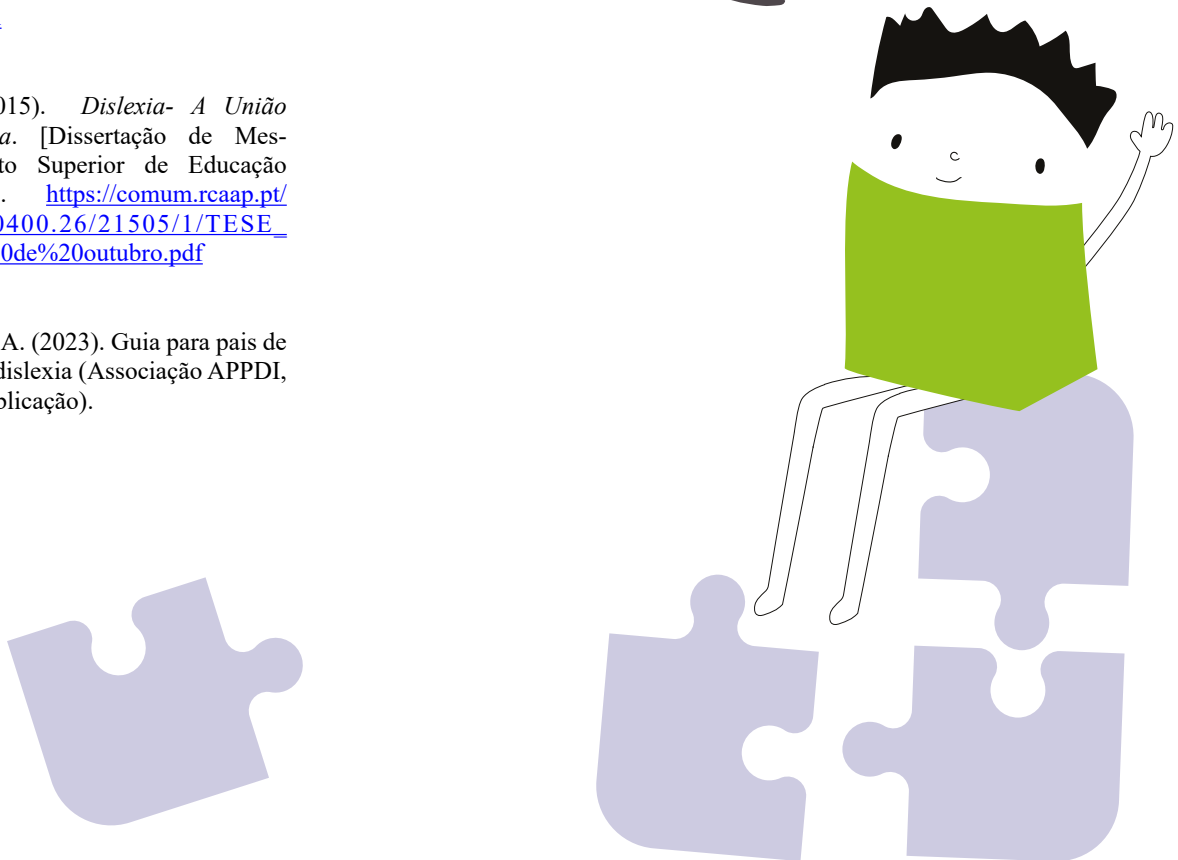
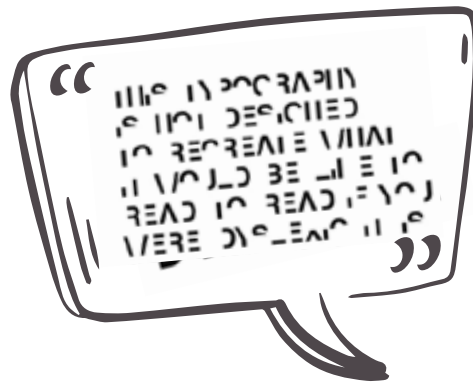
American Psychiatric Association. (2013). *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Estados Unidos: American Psychiatric

Correia, L. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Inovação Educativa*, Nº 21, 91-106. [https://dspace.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6226/pg\\_093-108\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6226/pg_093-108_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Dislex. (2023, fevereiro, 3). O que é a Dislexia. <https://www.dislex.co.pt/o-que-%C3%A9-a-dislexia/defini%C3%A7%C3%A3o.html>

Pinto, C. (2015). *Dislexia- A União Faz a Força*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21505/1/TESE\\_FINAL\\_12%20de%20outubro.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21505/1/TESE_FINAL_12%20de%20outubro.pdf)

Ribeiro, Bedo A. (2023). Guia para pais de crianças com dislexia (Associação APPDI, em fase de publicação).



+ EDUCACIÓN INCLUSIVA:  
de la reflexión a la acción

[ MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS ]

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRÁCTICA: :  
**ALUMNOS CON TRASTORNO POR  
DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD**



MÓDULO  
**07**

## MÓDULO 7

<b>7. ALUMNOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD</b>	<b>214</b>
<b>7.1. SABER ENTENDER TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD</b>	<b>215</b>
7.1.1. El diagnóstico	216
7.1.2. Comorbilidades	221
7.1.3. Mitos y verdades sobre el TDAH	226
7.1.4. Estrategias de intervención	227
<b>7.2. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE</b>	<b>231</b>
<b>7.3. AMBIENTE EDUCATIVO</b>	<b>232</b>
7.3.1. Prácticas pedagógicas	234
<b>7.4. RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<b>237</b>
<b>ANEXO 1 - GUIA DE SUPERVIVENCIA</b>	<b>241</b>
<b>ANEXO 2 - FOLLETO</b>	<b>243</b>
<b>ANEXO 3 - FOLLETO</b>	<b>246</b>
<b>RECURSOS ADICIONALES</b>	<b>247</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>248</b>

---

## 7 - ALUMNOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

*“No es una molestia no saber qué hacer,  
es una molestia no hacer lo que sabes”*

*Autor desconocido*



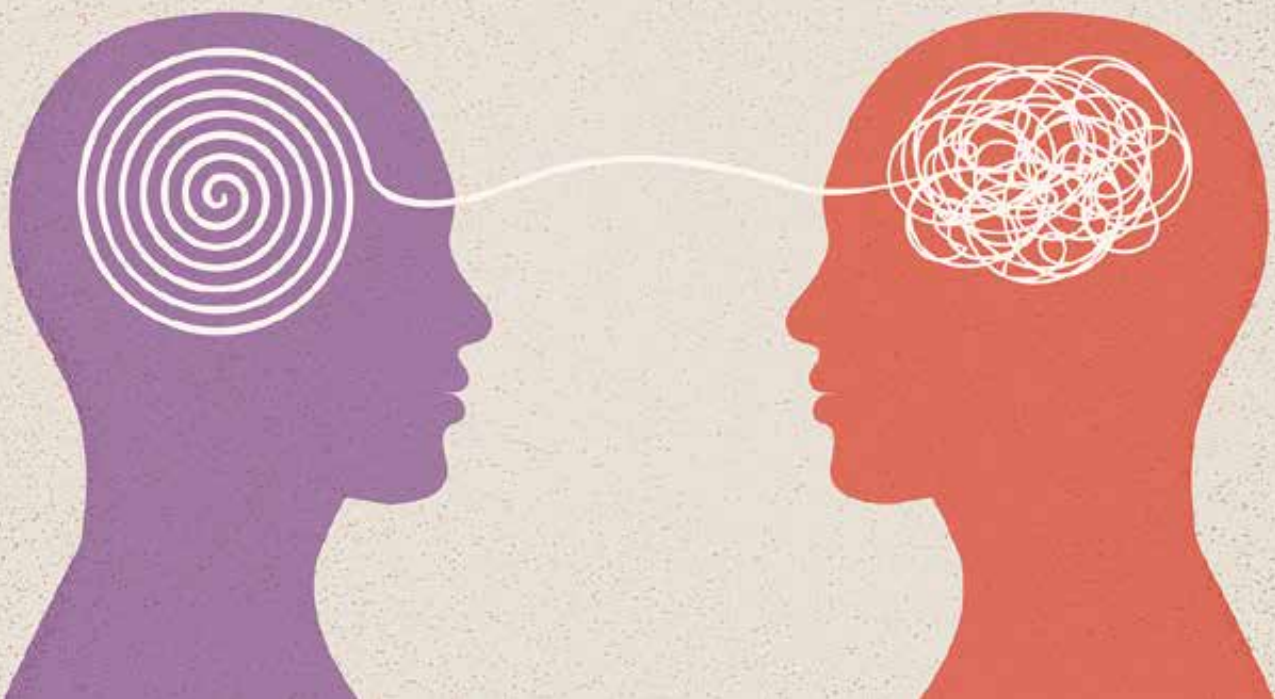


## 7.1. SABER ENTENDER EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es el trastorno neuroconductual más frecuentemente diagnosticado en la edad escolar (Cordinhã & Boavida, 2008) y afecta aproximadamente del 5 al 7% de los niños en este grupo de edad (Boavida, 2019). Esta condición es más fácilmente diagnosticable en esta etapa de la vida del sujeto, en gran parte debido a mayores exigencias, no solo sociales, sino también académicas. Sin embargo, en ciertos casos, el diagnóstico solo puede establecerse en la edad adulta (Perdilhão, et. al. 2009).

El TDAH se caracteriza por altos niveles de desatención y/o hiperactividad y conductas impulsivas, de una intensidad más severa y frecuente que las que habitualmente se observan en individuos con el mismo nivel de desarrollo, que se manifiestan por un período continuo de más de seis meses y que interfieren significativamente con el desempeño social, académico o laboral (American Psychiatry Association, 2013).

Esta entidad es de tres a cuatro veces más prevalente en varones, con una mediana de edad de diagnóstico de siete años. En el sexo femenino predomina el déficit de atención, siendo menos intensa la hiperactividad y la impulsividad. Por lo tanto, se cree que el número de casos subdiagnosticados en este género es significativo. (Perdilhão et al, 2009).



### 7.1.1 O DIAGNÓSTICO

El diagnóstico no es sencillo ni fácil de alcanzar, ya que los síntomas son inespecíficos, es decir, no son inherentes sólo a esta condición. Por otro lado, el diagnóstico puede llegar a ser difícil, ya que no existen pruebas médicas (de imagen o de laboratorio) que puedan confirmar o excluir con precisión el diagnóstico de TDAH. Por lo tanto, el diagnóstico clínico implica un análisis basado en criterios conductuales, utilizando siempre múltiples fuentes de información (padres, profesores, educadores, entre otros). El punto clave de esta etapa es constatar no sólo los niveles de actividad, sino también la impulsividad y el déficit de atención del sujeto y cómo éstos interfieren en el normal funcionamiento de los distintos entornos que rodean al sujeto (familiar, escolar, social).

Es importante tener en cuenta que el cuadro clínico puede variar en función de la edad y el desarrollo del niño, por lo que la evaluación y el consiguiente diagnóstico en niños de edades tempranas debe ser cauteloso.

Para ello, se utilizan los criterios de evaluación recomendados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Academia Americana de Psiquiatría (DSM 5). Para que se confirme el diagnóstico, el sujeto debe cumplir al menos seis criterios de una de las siguientes categorías:



#### SÍNTOMAS DE INATENCIÓN

- Se olvida fácilmente de realizar las tareas cotidianas.
- Distraerse fácilmente con estímulos irrelevantes.
- Perder con facilidad y frecuencia material necesario para la realización de las actividades que debe llevar a cabo.
- Evita comenzar tareas que requieren demasiada atención.
- Dificultad para organizar tanto las tareas como las actividades.
- No sigue instrucciones y no termina las tareas.
- Mayor dificultad para concentrarse en actividades o tareas.
- Falta de atención a los detalles. Cometer errores por falta de atención.

#### SÍNTOMAS DE IMPULSIVIDAD E HIPERACTIVIDAD

- Hiperactividad.
- Inquietud (movimiento excesivo de manos y pies).
- No sentarse cuando se debe.
- Comportamiento excesivo (correr, trepar, por ejemplo) en situaciones inadecuadas.
- Dificultad para realizar actividades, de forma concentrada y tranquila.
- Habla en exceso.
- Respuestas precipitadas (contestan antes de completar la pregunta).
- Dificultad para esperar.
- Interrumpen a los demás, o les molestan, interfiriendo en el desarrollo de sus actividades/trabajo.

No podemos dejar de mencionar que, aunque el TDAH se diagnostica sobre todo en la fase escolar, algunos niños pueden manifestar características en una etapa más temprana:

- ✓ Temperamento difícil con presencia de terquedad.
- ✓ Comportamientos desafiantes.
- ✓ Presencia, en algunas situaciones, de retraso en el lenguaje.
- ✓ Características asociadas al Trastorno del Espectro Autista.
- ✓ Dificultades a nivel de aprendizaje y presencia de problemas sensoriales.

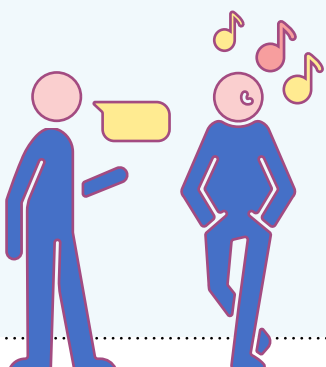
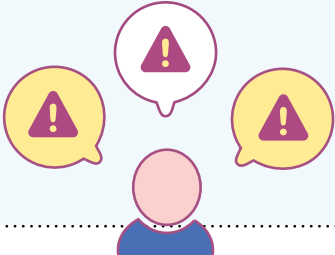
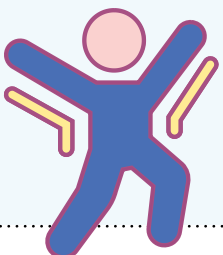
A pesar de lo anterior, los síntomas asociados a este trastorno tienden a disminuir durante el periodo escolar del alumno, especialmente en lo que se refiere a los síntomas de hiperactividad e impulsividad. Sin embargo, los estudios indican que el déficit de atención y la fácil distracción permanecen, llevando a situaciones de dificultad en el control de impulsos, así como en el cumplimiento de instrucciones. Esta realidad acaba provocando lentitud en la realización de las tareas y, consecuentemente, el desarrollo de sentimientos de ineficacia, frustración y baja autoestima (Perdilhão, et. al. 2009) .



Además de lo anterior, para establecer un diagnóstico de TDAH es fundamental que el sujeto cumpla todos los criterios siguientes:

CANTIDAD:	DURACIÓN DE LOS SÍNTOMAS:	INICIO:	CONTEXTO:	EVIDENCIAS:	EXCLUSIÓN:
Presencia de al menos 6 de los 9 síntomas mencionados en la categoría I (Síntomas de inatención), o en la categoría II (Síntomas de hiperactividad e impulsividad) o en ambas.	Presencia de síntomas durante al menos un periodo de 6 meses.	Suelen manifestarse antes de los 7 años y, en la mayoría de los casos, antes de los 5 años.	Manifestación de los síntomas en al menos dos contextos/ambientes (escuela, hogar o trabajo).	Pruebas claras del impacto del TDAH en el nivel social, académico o laboral del sujeto. El diagnóstico implica no sólo la evidencia de la gravedad y frecuencia de los síntomas, sino también la interferencia que tienen en los diversos contextos de la vida del sujeto (hogar, escuela, trabajo).	Los síntomas no se producen exclusivamente durante un trastorno global del desarrollo, esquizofrenia u otras psicosis y no se explican mejor por otro trastorno mental (trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo o trastorno de la personalidad).

Se pueden considerar **tres tipos de TDAH** (Cordinhã & Boavida, 2008), en función del predominio de los síntomas de inatención e hiperactividad-impulsividad:

COMBINADO OU MIXTO	PREDOMINANTEMENTE INATENTO	PREDOMINANTEMENTE HIPERACTIVO E IMPULSIVO
coexisten ambos tipos de síntomas, cumpliendo al menos seis de las nueve conductas de ambas categorías	cuando se cumplen al menos seis de las nueve conductas de inatención	cuando se cumplen al menos seis de las nueve conductas de hiperactividad-impulsividad
		



## EVALUACIÓN

Cuando se sospecha el diagnóstico de TDAH, el sujeto debe ser cuidadosamente evaluado por un equipo multidisciplinar. Este tipo de proceso debe incluir un abordaje médico (historia clínica) y otro a nivel conductual (centrado en los tres componentes asociados al TDAH: atención, actividad e impulsividad). Sin embargo, los padres también deben ser entrevistados sobre los comportamientos incluidos en los criterios diagnósticos definidos por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Academia Americana de Psiquiatría (DSM 5), ya comentados en este módulo.



### EVALUACIÓN MÉDICA:

- Identificación y caracterización de síntomas (déficit de atención, agitación, impulsividad) a lo largo del tiempo y en diferentes contextos (hogar, escuela, actividades extraescolares).
- Temperamento del sujeto: agresividad, baja autoestima, oposición, comportamiento antisocial y frustración.
- Habilidades emocionales, miedos excesivos y estado de ánimo deprimido.
- Rutinas de sueño.
- Información sobre tu rendimiento académico (año cursado, retenciones, áreas de mayor dificultad, apoyo educativo, etc.)
- Relación con los compañeros y habilidades de comunicación.
- Entorno familiar: factores estresantes, cambios recientes a nivel sociofamiliar, experiencias traumáticas; reglas de disciplina, contexto social familiar y expectativas de los padres.



#### ANTECEDENTES PERSONALES:

- Desarrollo motor y del lenguaje.
- Dificultades a nivel escolar.
- Factores de riesgo pre y perinatales (exposición al alcohol, drogas durante el embarazo).

#### ANTECEDENTES FAMILIARES:

- Antecedentes de TDAH en la familia.
- Trastornos psiquiátricos (depresión, trastorno bipolar, ansiedad, tics).
- Enfermedades genéticas.
- Contexto social de la familia del sujeto.



Es importante que, junto a esta evaluación, se incluya un examen neurológico, así como una cuidadosa valoración, no sólo del desarrollo psicomotor del niño, sino también de su audición y visión. Destacar que la evaluación basada en la observación directa del comportamiento del niño puede resultar insuficiente y, en este sentido, se puede recurrir a escalas conductuales, concretamente a los cuestionarios de Conner (dirigido a padres y profesores) y de Achenbach (dirigido a padres, profesores y al propio sujeto), que aportan información importante, no sólo en cuanto al comportamiento del sujeto, sino también en cuanto a conductas de hiperactividad, atención y oposición.

También asociadas a la evaluación, siempre que sea necesario, se pueden utilizar evaluaciones cognitivas y psicopedagógicas en casos de dificultades específicas de aprendizaje o sospecha de déficit cognitivo (Cordinhã & Boavida, 2008).



## FACTORES DE RISCO

No existe una causa específica del TDAH, pero hay evidencias de que una combinación de factores genéticos y ambientales puede estar en el origen del desarrollo de esta condición (Yemula, et al, 2022).

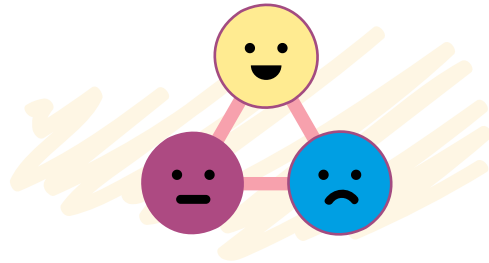
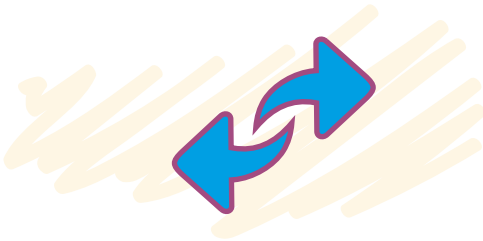
Según Cordinhã & Boavida (2008) existe un conjunto de factores de riesgo asociados al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, a saber:

- ✓ Factores genéticos: el desarrollo de esta enfermedad puede explicarse desde el punto de vista de la genética. La probabilidad de desarrollar esta afección es mayor en caso de que existan antecedentes familiares de la misma. Esto se debe probablemente a varios genes implicados.
- ✓ Factores prenatales y perinatales, como la exposición al alcohol y las drogas durante el periodo gestacional.
- ✓ Trastornos neurológicos, por ejemplo epilepsia.
- ✓ Antecedentes familiares desestructurados, con presencia de conflictos parentales.
- ✓ Salud mental de los padres, por ejemplo, depresión materna, abuso de sustancias y déficits cognitivos.
- ✓ "Relacional (privación afectiva precoz grave, institucionalización, incapacidad de la familia para comprender, contener y organizar el comportamiento del niño)".

A pesar de la relevancia del contexto ambiental, no existe ningún estudio científico que demuestre que problemas sociales aislados puedan estar en el origen del TDAH (Barkley, 2015). La evidencia deja clara la importancia de factores genéticos relacionados con el desarrollo y funcionamiento del cerebro, así como factores neurológicos no genéticos, en el origen de esta enfermedad.

### 7.1.2 COMORBILIDADE

Entre el 50 y el 90 % de los niños/adolescentes con TDAH tienen al menos una comorbilidad asociada: otros trastornos del neurodesarrollo o del comportamiento, condiciones psicológicas o médicas, que coexisten o se superponen con el TDAH. Destaca por ejemplo:



#### TRASTORNO DE OPOSICIÓN

Comorbilidad en el 30 al 60% de los casos de TDAH. Por lo general, el niño. Por regla general, el niño presenta características como terquedad, hostilidad y, a menudo:

- ☑ Pierde la calma y discute con los adultos.
- ☑ Demuestra un comportamiento desafiante hacia los adultos y/se niega a seguir las instrucciones dadas.
- ☑ Culpa a los demás de tus errores.
- ☑ Se aburre con mucha facilidad.
- ☑ A menudo está enojado.
- ☑ Muestra un comportamiento vengativo.



*Es importante que los padres y cuidadores adopten un enfoque de comportamiento positivo ante esta situación. Es crucial que adquieran habilidades y estrategias, mediante programas de crianza eficaces y la participación en grupos de padres, para afrontar mejor esta realidad y ayudar a sus hijos.*

#### TRASTORNO DE CONDUCTA

Condición en la que el niño presenta un patrón persistente en la ruptura de reglas/ normas sociales. Como características, podemos mencionar:

- ☑ Robo
- ☑ Destrucción de bienes
- ☑ Agresiones
- ☑ Crueldad con personas y animales



*Para ayudar a los niños en esta situación, los padres y tutores deben buscar formación que les proporcione apoyo:*

- *Diversas estrategias para abordar el comportamiento desafiante del niño*
- *Terapia cognitivo-conductual (TCC) y/o terapia familiar.*



### TRASTORNO DEL DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN

A muchos niños diagnosticados de TDAH también se les diagnostica un trastorno del desarrollo de la coordinación. Se trata de una afección que provoca dificultades en la coordinación con repercusiones en la vida diaria del sujeto. Las características clínicas son:

- ☑ Mala caligrafía.
- ☑ Dificultades para vestirse (atarse los cordones de los zapatos, abotonarse la camisa, utilizar las cremalleras de la ropa)
- ☑ Dificultad en el uso de los cubiertos (lucha constante en su utilización).
- ☑ Problemas relacionados con el equilibrio, afectando al desarrollo de ciertas habilidades como montar en bicicleta. También presentan bajo rendimiento en la práctica deportiva.



*Los niños con esta afección suelen considerarse torpes, pero se les puede ayudar mediante el desarrollo de terapias adecuadas proporcionadas por terapeutas ocupacionales o fisioterapeutas.*



### TRASTORNO DEL ESTADO DE ÁNIMO

se trata de un trastorno mental que provoca cambios repentinos y atípicos en el estado de ánimo, la energía y los niveles de actividad, que afectan a la capacidad para realizar las tareas de la vida diaria. Desde el punto de vista clínico, el sujeto puede presentar los siguientes síntomas:

#### FASE MANIACA:

- ☑ Aumento de la sensación de euforia.
- ☑ Dificultades para dormir.
- ☑ Hablar demasiado rápido sobre temas diversos.
- ☑ Presencia de ansiedad, irritabilidad y/o sensibilidad.
- ☑ Entre otros.

#### FASE DEPRESIVA:

- ☑ Sensación de tristeza excesiva.
- ☑ Sueño incontrolado (dormir mucho o no dormir nada).
- ☑ Dificultad para concentrarse.
- ☑ Fallos de memoria.
- ☑ Pensamientos negativos (pensar en la muerte y el suicidio).
- ☑ Entre otros.



### TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE

En 25 a 40% de los casos de P|HDA tendrán dificultades específicas de aprendizaje:

- ☑ Lectura (conocida como dislexia) - la más frecuente, caracterizada por problemas de precisión y fluidez en el reconocimiento, decodificación y ortografía de palabras.
- ☑ Escritura (conocida como disortografía): dificultades para componer, estructurar y planificar el texto, que se caracteriza por errores ortográficos y gramaticales
- ☑ Matemáticas (conocidas como discalculia) - caracterizadas por problemas para procesar información numérica, aprender hechos aritméticos y realizar cálculos con fluidez y precisión.



*As crianças com esta condição carecem de acomodações curriculares, de forma a que possam alcançar, por forma a que possam alcançar os seus objetivos académicos. Neste sentido, se realça a importância de uma suspeição precoce e diagnóstico atempado, para que as crianças usufruam dos apoios educativos adequados.*



### DEPRESIÓN

La depresión es una de las comorbilidades presentes en los niños con TDAH. Es importante destacar que estar en un estado depresivo trasciende el estado de tristeza. Cuando hablamos de depresión en niños, tenemos que considerar los siguientes síntomas, destacando que deben ocurrir durante un largo período de tiempo:

- ☑ Llanto constante y sin motivo.
- ☑ Problemas para dormir.
- ☑ Pérdida de interés por actividades que antes eran placenteras.
- ☑ Baja energía, estado de ánimo y falta de apetito.



*En esta situación, los padres/cuidadores deben estar alerta y buscar consejo médico. También es importante que se pongan en contacto con la escuela para entender si hay algo en la escuela que pueda ser el origen de esta afección. Esta articulación es crucial para que el niño supere esta condición.*

### TRASTORNO DE ANSIEDAD

Coexiste hasta en un 30% de los casos de TDAH, caracterizado por la presencia de sentimientos de alta tensión, preocupación e inseguridad, pudiendo acompañarse de molestias físicas como palpitaciones, sequedad de boca, dolor de estómago, aumento de la presión arterial, entre otras.





### TRASTORNO OBSESIVO COMPULSIVO

Refleja un comportamiento obsesivo y compulsivo hacia algo o algo. Este trastorno provoca una gran angustia.

#### ALGUNOS EJEMPLOS DE COMPORTAMIENTOS OBSESIVOS:

- ☑ Preocupación exagerada por la enfermedad y por enfermarse.
- ☑ Preocupación por perder el control, entre otros.

#### ALGUNOS EJEMPLOS DE COMPORTAMIENTOS COMPULSIVOS:

- ☑ Limpieza frecuente y excesiva de la ropa.
- ☑ Comprobación repetida y excesiva de algo, por ejemplo, comprobar si la puerta está cerrada.
- ☑ Poner las cosas en orden.



### PROBLEMAS SENSORIALES

Algunos niños diagnosticados con TDAH presentan problemas sensoriales, visibles en respuestas sensoriales atípicas, como reacciones exageradas a estímulos externos (hipersensibilidad) (Lane & Reynolds, 2019). No obstante, la incapacidad para responder a estímulos sensoriales del entorno, puede percibirse según los siguientes tres subtipos, a mencionar:

- ☑ Hipersensibilidad sensorial.
- ☑ Hiporespuesta sensorial.
- ☑ Búsqueda sensorial.



#### Ejemplos comunes:

- ◇ En el sistema táctil, tendencia a evitar texturas y rigidez en el tejido de la ropa.
- ◇ Auditiva, tendencia, por ejemplo, a taparse los oídos en ambientes ruidosos.
- ◇ Visual, evitación, por ejemplo, de lugares con mucha luz.
- ◇ Olfativo, incomodidad en presencia de olores fuertes.

Las alteraciones de la modulación sensorial en niños diagnosticados de TDAH están relacionadas con comportamientos inadecuados en diferentes entornos (escolar, doméstico, social, por ejemplo). Además, también están directamente relacionados con el fracaso y el rendimiento escolar del alumno (Koziol & Budding, 2012).





### TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Se trata de un trastorno del neurodesarrollo presente a menudo en niños diagnosticados de TDAH. El trastorno del espectro autista, conlleva retos en dos aspectos:

- ☑ Comunicación e interacción social.
- ☑ Comportamientos repetitivos.



Para más información sobre este tema, consulte el **Módulo 5** de este manual.



### SÍNDROME DE TOURETTE

Se trata de un raro trastorno neurológico caracterizado por la presencia de tics motores o vocales simples o complejos. Los fármacos son una forma de aliviar los síntomas, pero otros tratamientos pueden incluir psicoterapia y terapia conductual.



### TICS

Es una condición que puede incluir tanto tics motores como vocales, estos a menudo van y vienen y tienen su origen en el estrés. Los tics motores incluyen: movimientos corporales repetitivos atípicos, como parpadeo, encogimiento de hombros, contracciones faciales, entre otros.

Por otro lado, los tics vocales pueden incluir, por ejemplo, carraspear o toser.



### TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL

Se trata de un trastorno que comienza en el periodo de desarrollo del sujeto. Sus características son la presencia de déficits, no sólo a nivel funcional (razonamiento, planificación, resolución de problemas y adquisición de aprendizajes), sino también a nivel adaptativo (independencia personal y social).

### 7.1.3. MITOS E VERDADES SOBRE PHDA

#### ◇ LA TDAH es una enfermedad inventada.

La primera referencia médica conocida data de hace más de dos siglos. Actualmente, este trastorno ha sido ampliamente estudiado, y la evidencia muestra un deterioro principalmente en las funciones ejecutivas del cerebro (memoria, concentración, organización y planificación, velocidad de procesamiento, control emocional y motor) con impacto en el aprendizaje y el éxito escolar, y Alteraciones en la regulación emocional (baja autoestima, incapacidad para gestionar la frustración, dificultad para controlar las emociones, menor conciencia de las consecuencias de sus actos...)

#### ◇ La TDAH es lo mismo que la hiperactividad.

Estos problemas son distintos. Ser hiperactivo, agitado, no significa padecer este trastorno. La agitación puede ser simplemente un rasgo de la personalidad del sujeto.

≡ MITOS ≡



Es una enfermedad inventada



TDAH = Hiperactividad



Pasa con la edad



Ritalin es la cura

≡ VERDADES ≡



La psicología ayuda pero no soluciona



No es un diagnóstico creado con el propósito de medicar a los niños



Persiste durante toda la vida y puede conducir a problemas en el trabajo y en la familia



#### 7.1.4. ESTRATÉGIAS DE INTERVENCIÓN

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad no es fácil de entender ni de diagnosticar. Se trata, por tanto, de una afección compleja que requiere una serie de métodos y estrategias.

La intervención dependerá siempre de las características que presente el sujeto. Si el niño es capaz de mantener un desarrollo normal, la intervención consistirá principalmente en la promoción de actitudes parentales positivas y adecuadas en la relación con el niño, es decir, compartir información sobre las características asociadas a esta condición, así como aconsejar una relación y articulación más estrecha entre los padres y la escuela.

Por otro lado, y si el niño presenta dificultades a nivel de las relaciones con los pares, del desempeño escolar y de la adaptación a los ambientes, es fundamental una intervención más profunda.



### EN EL ÁMBITO FAMILIAR:

Es fundamental que TODOS entendamos que un niño diagnosticado de TDAH no es un niño problemático, sino un niño que necesita apoyo y comprensión. En este sentido, es importante que la familia adopte una serie de comportamientos y estrategias para ayudar a su hijo. Consideremos las siguientes estrategias:



- ♥ Comprender los puntos fuertes y débiles del niño.
- ♥ Los padres deben mantener la calma, evitando los momentos de discusión con el niño. Si el niño hace algo mal, no deben gritar. Es importante entender que gritar o castigar son comportamientos que no funcionan y que sólo perjudicarán al niño.
- ♥ Los padres de un niño con TDAH deben darle feedback frecuente e inmediato, ya que los niños no siempre saben si se están portando bien o no.
- ♥ Los padres deben utilizar el refuerzo positivo con frecuencia, así como elogiar el buen comportamiento.
- ♥ Explicar y desmitificar los problemas asociados al TDAH, por ejemplo, la idea de que el niño es "malo".
- ♥ Adoptar conductas positivas hacia la enfermedad del niño.
- ♥ Establecer normas bien definidas, así como fijar límites.
- ♥ Promover una estrecha relación entre los padres y la escuela.
- ♥ Como padres de un niño con TDAH, deben utilizar la recompensa en lugar del castigo. El buen comportamiento debe recompensarse, por ejemplo, permitiendo que el niño haga algo que le gusta. No se deben utilizar recompensas materiales, optando en su lugar por recompensas como actividades lúdicas, abrazos o elogio.
- ♥ Transmitir al niño que no les gusta su mal comportamiento y no transmitirle la idea de que no les gusta como persona.
- ♥ Permitir que el niño trabaje a su propio ritmo.
- ♥ Animar a los padres a buscar programas cuyo objetivo sea la adquisición de estrategias de refuerzo de las relaciones. Éstas se consideran herramientas importantes para gestionar la relación con los niños con TDAH.



A modo de ejemplo, he aquí algunos programas disponibles en inglés:

- ➔ [123 Magic](#) - ofrece a padres, pediatras, profesionales de la salud mental, abuelos, profesores e incluso niñeras un enfoque sencillo y suave -aunque firme- para controlar el comportamiento de niños de 2 a 12 años, con y sin necesidades educativas específicas. Con más de 1,8 millones de ejemplares vendidos y traducido a más de veinte idiomas, 1-2-3 Magia ha sido siempre el libro de disciplina infantil número 1 en Amazon.com. Los programas 1-2-3 Magic Parenting también incluyen los populares 1-2-3 Magic Teen y All About ADHD. Desde 1984, el Dr. Phelan, fundador del programa, ha dado charlas a cientos de miles de padres y profesionales.
- ➔ [Triple P](#) - creado en Australia, es uno de los programas más estudiados, dirigido a padres de niños de 0 a 12 años y adolescentes de 12 a 16 años.
- ➔ [Incredible Years - Webster – Stratton](#), Webster - Stratton, desarrollado en Estados Unidos y también bien investigado, está dirigido a niños de 0 a 12 años.
- ➔ [Programa Parental STAR](#), desarrollado por Fox & Fox, es un programa preventivo y educativo que utiliza los puntos fuertes de la familia.

### El Programa en español:

- ➔ Programa de Educación Parental "Construyendo Familias" de María José Rodrigo de la Universidad de La Laguna dirigido a personas de 0 a 18 años.

### Algunos programas en portugués:

- ➔ Programa de Educación Parental "Criança", de Maria Filomena Gaspar está dirigido a padres con hijos de entre 2 y 8 años.
- ➔ Programa "Misión C", creado por Ana Melo, Isa Gomes, Joana Prego y Verónica Parente está dirigido a niños y adolescentes de entre 13 y 16 años. Consta de 20 sesiones para los jóvenes y sus familias. En este programa, las familias se enfrentarán a varios retos, concretamente los centrados en dimensiones relacionadas con el desarrollo emocional, vocacional y familiar. Este programa surgió del proyecto [School4All Monção](#) y está dirigido por el equipo técnico del Centro de Apoyo a la Familia y Asesoramiento Parental de la Oficina de Apoyo a la Familia.





- ➔ [Programa Anos Incríveis para pais](#), busca reducir los factores de riesgo familiar promoviendo las habilidades parentales, fortaleciendo a las familias y aumentando su comprensión de los diversos aspectos del desarrollo infantil y de las diferentes características temperamentales del niño. Está dirigido a padres/otros cuidadores de niños de entre 3 y 8 años y consta de 14 sesiones semanales (20 para padres de niños con diagnóstico) de aproximadamente 2 horas de duración.



**A NÍVEL ESCOLAR:**

- ♥ Potenciar la relación con una figura de referencia (profesor, educador).
- ♥ Realizar una evaluación pedagógica, elaboración y aplicación de un plan de estudios adecuado a las necesidades e intereses reales del alumno.
- ♥ Evaluar la presencia de dificultades y requerir intervención específica (logopedia, psicomotricidad, por ejemplo).
- ♥ Implementación de estrategias que ayuden a controlar la inatención, hiperactividad e impulsividad (estrategias terapéuticas conductuales, educativas, terapia familiar, etc.).



Tuvimos la oportunidad de abordar una serie de estrategias que son esenciales a la hora de tratar los problemas del TDAH. Sin embargo, y debido a la complejidad inherente a este trastorno, es importante abordar las terapias, que también son esenciales para mejorar los síntomas del TDAH. Es importante mencionar que cada niño es un niño, con sus propias características personales, intereses y objetivos y, por lo tanto, corresponde al equipo que acompaña al niño seleccionar y adaptar las respuestas más adecuadas. En este sentido, destacamos las siguientes terapias:

**Terapia conductual**

Se trata de una intervención dirigida a reeducar al niño en los dominios conductual, emocional y cognitivo, con vistas a reducir las conductas inadecuadas y potenciar las conductas ajustadas. Para ello, los terapeutas utilizan principalmente actividades lúdicas y expresivas (Rocha, 2012).

**Terapia cognitivo-conductual**

Este tipo de intervención se basa en estimular al niño para que utilice el habla autodirigida y el autorrefuerzo como estrategias de resolución de problemas, así como estrategias motivacionales, con el fin de desarrollar mecanismos de autocontrol de su conducta impulsiva.

## 7.2. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

El TDAH tiene implicaciones tanto a nivel de adquisición de aprendizajes como a nivel del lenguaje. Los niños diagnosticados con esta condición normalmente presentan dificultades en la escritura, la lectura y las matemáticas, no porque tengan una menor capacidad intelectual, sino por los problemas de atención, hiperactividad e impulsividad característicos de este trastorno. Existen algunas características asociadas a los problemas mencionados que profesores y padres deben conocer:

LECTURA E ESCRITA	MATEMÁTICAS	ORALIDAD
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad para reconocer palabras por su forma.</li> <li>• Dificultad de comprensión lectora.</li> <li>• Problemas de comprensión lectora debidos a una mala memoria de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de los alumnos con este trastorno tienen dificultades con el cálculo mental.</li> <li>• Dificultad en áreas específicas de las matemáticas (en algunos casos).</li> <li>• Presencia de discalculia (en algunos casos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se expresan de una manera muy particular.</li> <li>• Tienen dificultades para expresarse oralmente, debido a dificultades a nivel de atención, memoria y control ejecutivo.</li> <li>• Dificultad para seleccionar los contenidos a expresar (se pierden en detalles irrelevantes).</li> <li>• Discurso entrecortado, frecuentemente interrumpido por vacilaciones, como "hummm", que sirven de pega para disimular la dificultad para encontrar la palabra o expresión adecuada para su discurso.</li> <li>• Dificultad para adaptar el discurso a la ocasión y al interlocutor debido a la falta de vocabulario y de habilidades lingüísticas orales.</li> </ul>

Es fundamental que los niños con este diagnóstico reciban la atención y el seguimiento adecuados para que su desarrollo normal no se vea condicionado. Según Maia & Verejão, una intervención inadecuada y no oportuna puede provocar:

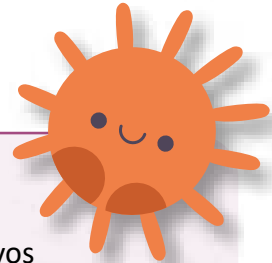


- ☒ Baja autoestima por parte del alumno.
- ☒ Dificultad en la adquisición de habilidades de aprendizaje.
- ☒ Problemas emocionales.
- ☒ Dificultades en la relación con familiares y compañeros.

Por otro lado, un diagnóstico oportuno y correcto junto con una educación adaptada a las necesidades reales de estos niños son factores esenciales para que estos niños se desarrollen positiva y felizmente. Es importante mencionar el papel de las familias, así como su relación con la escuela.

## 7.3. ENTORNO EDUCATIVO

Los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad se enfrentan diariamente a retos en diversos contextos, concretamente en el contexto educativo. Por lo tanto, es crucial adoptar un conjunto de estrategias para que estos niños sean incluidos y se sientan felices y realizados en el ambiente escolar. Tomemos en consideración las siguientes estrategias:



### ENTORNO DEL AULA

- ☀ Procure sentar a los alumnos cerca del profesor, así como lejos de fuentes de distracción (ventanas, radiadores, ventiladores...).
- ☀ Establezca normas claras sobre el funcionamiento del aula.
- ☀ Proporcione un entorno de clase tranquilo con un número reducido de alumnos.
- ☀ Proporcionar apoyo educativo especializado, teniendo siempre en cuenta las necesidades, intereses y potencialidades del alumno.
- ☀ Evitar en la medida de lo posible las fuentes de distracción (visuales y auditivas).
- ☀ Proporcionar un lugar en el aula donde el alumno pueda trabajar por su cuenta, si es necesario.
- ☀ Dar descansos cuando sea necesario.
- ☀ Realizar la evaluación durante la mañana.
- ☀ Realizar las tareas que requieran más concentración durante la mañana.
- ☀ Mantener el área de trabajo del alumno libre de material innecesario.
- ☀ Desarrollar tareas que impliquen cierta actividad motriz.
- ☀ El profesor debe procurar dar instrucciones breves y claras, repitiéndolas varias veces.
- ☀ Apoyar la organización del pensamiento.
- ☀ Animar al alumno a participar en las actividades educativas.
- ☀ Evitar en lo posible la exposición del niño a situaciones en las que pueda desorientarse, como las colas.
- ☀ El profesor debe ocuparse de planificar los deberes y, siempre que sea posible, debe contar con el apoyo de los padres.
- ☀ El profesor debe procurar que la clase esté estructurada.
- ☀ Repasar el trabajo del día anterior para consolidar lo aprendido.
- ☀ Conceder tiempo extra para completar las tareas.
- ☀ Utilizar materiales atractivos como presentaciones, dibujos, objetos, etc.
- ☀ Procure no utilizar estímulos visuales ni escribir eslóganes en la pizarra mientras habla de un determinado tema.
- ☀ Pedir, siempre que sea posible, la participación del alumno.
- ☀ Utilizar organizadores visuales.
- ☀ Utilice el aprendizaje en grupo o por parejas.
- ☀ Pida a los alumnos que realicen tareas como borrar la pizarra, así como ejercicios para reducir la tensión (mover los pies, garabatear en un cuaderno, por ejemplo).
- ☀ Permita que el alumno realice la evaluación a lo largo de varios momentos, permitiendo breves periodos de concentración.



**Es importante recordar** que los alumnos con TDAH, debido a las particularidades inherentes a este trastorno, necesitan un conjunto de normas claras, que deben ser enunciadas y recordadas con frecuencia.

Por lo tanto, todos los días, al comienzo de cada lección, el profesor debe recordar a los alumnos las normas del aula, así como las consecuencias de su incumplimiento. Es esencial tener en cuenta que todas las normas dirigidas específicamente a niños con TDAH deben hacerse en privado.

Los niños con TDAH necesitan rutinas y tienden a mostrar resistencia a lo inesperado. Por ello, es fundamental elaborar un plan diario con las actividades y tareas a desarrollar por el alumno. También es importante inculcar al niño el hábito de hacer listas de las tareas que debe realizar cada día, así como del material necesario para dichas tareas.



## ENTORNO DE JUEGO

La presencia de momentos no estructurados puede ser perjudicial para los niños diagnosticados con TDAH, ya que pueden provocar dificultades en el autocontrol y la autogestión de las emociones y conductas del alumno. Así, cuando los alumnos están disfrutando del espacio del patio, es fundamental fomentar actividades estructuradas, como juegos tradicionales, saltar a la comba, entre otros. Estos funcionan muy bien con los alumnos de primaria.

No obstante, es fundamental tener en cuenta la comunicación en el espacio del patio de recreo. **Por ello, debemos tener en cuenta las siguientes sugerencias:**

- ⚙ Las reglas deben ser claras, directas y breves, por ejemplo, "camina delante del columpio, no detrás".
- ⚙ El tono de voz debe ser tranquilo.
- ⚙ Debe darse prioridad al contacto visual.
- ⚙ Deben establecerse relaciones estrechas entre el alumno y los profesores/cuidadores para que el niño pueda compartir sus gustos e intereses.
- ⚙ Dar refuerzos verbales positivos. Por ejemplo, elogiar al niño cuando complete con éxito una actividad lúdica.



### 7.3.1 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Algunas estrategias pedagógicas generales para alumnos con TDAH:

#### AO NÍVEL DA MEMÓRIA:

- Pedir al alumno que repita la instrucción dada por el profesor, o que la comparta con un compañero, antes de realizar la tarea, para no olvidarla.
- Al final o durante la realización de una tarea, el profesor debe prestar atención a dar un refuerzo positivo mediante elogios, o concediendo premios, como, por ejemplo, colocando estrellas en el cuaderno. Es importante señalar que el comportamiento del profesor debe ser continuo e inmediato.
- El profesor no debe criticar ni señalar los errores inherentes a la actuación del alumno.
- Asignar al alumno y al resto de la clase diversas tareas. Es importante tener en cuenta que trabajar en grupo y dar al alumno la oportunidad de elegir las actividades que quiere realizar despertará el interés y la motivación del alumno.
- Utilizar señales visuales y/o orales, previamente acordadas con el alumno y el profesor, para que el alumno entienda lo que el profesor quiere de él. Por ejemplo: el toque en el hombro del alumno puede significar la petición de que vuelva a concentrarse.
- Etiquetas, subrayando las partes más importantes de una determinada tarea. Esta sugerencia también es válida para la evaluación escrita.



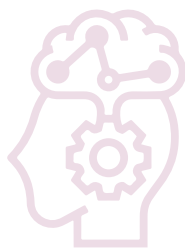
#### ORGANIZAÇÃO E MÉTODOS DE ESTUDO:

- Compartir con el alumno estrategias de organización del estudio, para que desarrolle, con mayor facilidad, hábitos de estudio. Fomentar el uso de agendas, post it, calendarios, audio recordatorios u otras herramientas, en concreto tecnológicas, que el alumno encuentre útiles.
- Siempre que sea posible, ayudar al alumno en la organización de su cuaderno, taquillas y escritorio.
- Sugerir a los padres y al propio alumno que separe el material de cada asignatura por colores. Ejemplo: el material de matemáticas con color rojo (forrar el libro con color rojo, por ejemplo).
- Fomentar el uso de carpetas, para archivar todo el material importante, por ejemplo documentos dirigidos a los padres. Esta estrategia evitará la pérdida de documentos importantes.
- Establecer un medio de comunicación entre los padres y la escuela, por ejemplo, utilizando una agenda.
- Proporcionar ayuda para la gestión del tiempo en tareas que requieran un rendimiento a largo plazo. Por ejemplo, para realizar una tarea que debe entregarse en 30 días, el profesor debe dividirla en tareas más pequeñas.



#### TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN:

- Utilizar organizadores gráficos, para que el alumno comprenda mejor la tarea.
- Permitir, en lugar de las tradicionales pruebas escritas, momentos de evaluación diversificados: exposiciones orales, trabajos manuales, por ejemplo.
- Fomentar el uso de tecnologías que puedan ayudar al alumno en la adquisición del aprendizaje, la concentración y la motivación. Por ejemplo, utilizar la grabación de las clases, o el uso del ordenador durante las clases.
- Permitir y respetar las pausas entre tareas. Por ejemplo: proponer un trabajo en parejas antes de un debate sobre el tema en toda la clase.
- Respetar siempre el tiempo del alumno al realizar una tarea.



#### AUTOCONTROL:

- Anticiparse a las posibles dificultades de aprendizaje que puedan surgir y estructurar soluciones.
- Utilizar técnicas audiovisuales para señalar transiciones o cambios de actividades/tareas, por ejemplo: hablar en voz alta y hacer señales con las manos para recordar a los alumnos el cambio de una actividad a otra, o el final de la misma.
- Permitir que el alumno se ponga de pie en determinados momentos, previamente acordados con el profesor. Los alumnos con TDAH necesitan actividad motora en determinados momentos, por lo que es fundamental que el profesor realice algunas actividades, como por ejemplo: pedirles que borren la pizarra, pedirles que busquen algún material, etc.





## CUADRO RESUMEN

### SOBRE ALGUNAS ESTRATEGIAS A TENER EN CUENTA SEGÚN GARCIA (2013):

ESTRATEGIAS GENERALES	AUTORES	
<b>Distribución de las aulas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentar al alumno en los pupitres delanteros de la sala para evitar distracciones.</li> <li>• Sentarse de forma que el alumno tenga una buena visión del lenguaje corporal y las expresiones faciales mientras habla el profesor.</li> <li>• Sentar al alumno junto a uno o varios alumnos modelo (modelo positivo).</li> </ul>	Lopes e Silva (2010) Vásquez (1997) Sosin (2006) Robin (2009)
<b>Instrucciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar instrucciones claras y precisas.</li> <li>• Reforzar las instrucciones manteniendo el contacto visual.</li> <li>• Simplifique las instrucciones complicadas. Divídalas en pasos.</li> </ul>	Sosin (2006) Antunes (2009) Kutsher (2011)
<b>Comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establezca una comunicación frecuente con la familia.</li> <li>• Utilizar el elogio en lugar de la crítica</li> </ul>	Sosin (2006) Robin (2009) Lopes e Silva (2010)
<b>Clases</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar la asociación visual y la repetición escrita para mejorar la memoria.</li> <li>• Utilizar multimedia.</li> <li>• Mantener un discurso verbal breve y directo.</li> <li>• Utilizar la participación directa, la manipulación física y las actividades manuales para mejorar la motivación, el interés y la memoria.</li> <li>• Incluir diversas actividades en cada lección.</li> <li>• Fomentar el aprendizaje cooperativo y el entrenamiento entre iguales.</li> <li>• Haga pausas periódicas durante las clases.</li> <li>• Permitir algún movimiento físico (por ejemplo, sacudir las piernas, ir a la pizarra).</li> <li>• Utilice algunos programas informáticos para trabajar los problemas.</li> </ul>	Sosin (2006) Dendy (2011)
<b>Trabajos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceda más tiempo para las pruebas.</li> <li>• Divida los trabajos de investigación en pequeños segmentos.</li> <li>• Fije fechas diferentes para la entrega de cada segmento.</li> </ul>	Sosin (2006) Dendy (2011) Robin (2009)
<b>Organización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer que la organización y las técnicas de estudio formen parte del programa educativo.</li> <li>• Utilizar agendas para anotar las tareas.</li> <li>• Utilizar calendarios claramente visibles en los lugares de trabajo con las fechas de exámenes y presentacione.</li> </ul>	Sosin (2006) Robin (2009) Kutsher (2011) Antunes (2009)

## ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS SEGÚN LAS UNIDADES CURRICULARES:

### Português

- Animar a los alumnos a releer y reescribir sus textos, para que desarrollen estrategias de autocorrección.
- Crear momentos de escritura colectiva. Esto fomenta la escritura en los alumnos con TDAH.
- Animar al alumno a escribir textos que puedan leerse y utilizarse en situaciones fuera del contexto del aula, por ejemplo, recetas de cocina, guías de viaje, etc.
- Fomentar y promover momentos de lectura en el alumno de forma regular.
- El profesor debe llevar diferentes libros al aula, así como proporcionar al alumno frecuentes viajes a la biblioteca escolar.



### Matemáticas

segundo Silva et, al (2016):

- Desde su primer contacto con las matemáticas, los alumnos con TDAH tienen dificultades para resolver operaciones sencillas de resta, suma y división. Esta dificultad tiene su origen en el déficit de atención, así como en la organización. Por lo tanto, el profesor debe:
- Estimular el interés de los alumnos por aprender matemáticas demostrándoles la utilidad de una materia concreta en la vida cotidiana.
  - Utilizar materiales que capten la atención de los alumnos, concretamente la tecnología (por ejemplo, pizarras interactivas).
  - Introducir el juego, de forma planificada, como método de enseñanza de las matemáticas.



### Educación Física

Debido a su inquietud, las clases de educación física son una ventaja para los alumnos con TDAH, ya que permite al alumno liberar su energía. Es importante tener en cuenta que, debido a las características de los alumnos con TDAH, los juegos en grupo pueden resultar confusos para estos niños, debido al exceso de actividad, pero estos alumnos pueden beneficiarse más de las actividades individuales. En este sentido, es importante que los profesores de educación física tengan en cuenta las siguientes estrategias:

- Mantener actitudes disciplinadas, claras y concretas.
- Dar retroalimentación constante y sugerencias concretas, para que el alumno pueda desarrollar un comportamiento adecuado en el espacio.
- Proporcionar y trabajar con momentos de relajación y estiramiento.
- Desarrollando actividades variadas en diferentes espacios (sala de danza, piscina, cancha de baloncesto, etc).
- Proporcionar actividades en las que se trabaje el ganar y el perder para los alumnos con TDAH (fútbol, balonmano, pádel, etc.).
- Desarrollar actividades psicomotrices (caminar, correr, saltar) para mejorar no sólo la coordinación motora global, sino también la coordinación motora fina, el equilibrio, la lateralidad, la conciencia corporal, temporal y espacial, importantes para la realización de tareas cotidianas.

### Ciencias

- Siempre que sea posible, organice las clases en un entorno natural, en función de la materia que se vaya a impartir. Por ejemplo, buscar plantas de hoja perenne y caduca en el jardín del colegio.
- Clases dinámicas, utilizando materiales diversificados, para captar la atención y el interés de los alumnos con TDAH.
- Utilización del espacio del laboratorio, siempre que sea posible.



## 7.4. RECURSOS EDUCATIVOS

Los recursos educativos/pedagógicos son herramientas concretas que pueden manipularse con fines educativos. Es un soporte cuya función es ayudar no solo al pensamiento, sino también a la imaginación del alumno. Sin embargo, es fundamental señalar que el recurso pedagógico no es, por sí mismo, algo que promueva la enseñanza, siendo la presencia del docente, con el fin de brindar oportunidades de enseñanza al alumno (Silvia, 2010, cit in. Costa et. al, 2015). También es importante señalar que es imperativo que el docente seleccione y/o construya el recurso de acuerdo a las necesidades y características del estudiante, para que pueda acceder a una mejor adquisición de los aprendizajes y, en consecuencia, a un mejor desempeño. (Audi, 2006, cit in, Costa et. al, 2015).

Al abordar la cuestión de los recursos educativos dirigidos a los estudiantes con TDAH, la literatura menciona las actividades lúdicas como beneficiosas para los niños con esta condición, ya que promueve el desarrollo, el pensamiento y la concentración. Según Cunha (2012), el juego es una herramienta importante y eficaz para la enseñanza y adquisición de aprendizajes en niños con TDAH, ya que:

- ♥ Atenúa y minimiza los problemas relacionados con la falta de atención, así como la irritabilidad.
- ♥ Minimiza las conductas hiperactivas del niño..

Destacamos algunos recursos que ayudan a potenciar el aprendizajes:

### TRABAJAR LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS:

Organiza a los niños en círculo y explora con ellos sus conocimientos sobre las figuras geométricas y los colores. Utilizar papel o cartulina de varios colores, correspondiendo cada color a una figura geométrica concreta. Después, muéstrelo a los alumnos y pídeles que identifiquen la figura geométrica.

### ACTIVIDADES ARTÍSTICAS COMO FORMA DE ESTIMULAR LA CONCENTRACIÓN:

Actividades como pintar, esculpir o dibujar, permiten a los niños expresar sus emociones con las mínimas distracciones, ya que realizarlas requiere mucha concentración. Este tipo de actividades permite a los niños no sólo controlar su hiperactividad, sino también su impulsividad.



**UTILIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA "FLIPPED CLASSROOM":**

Se trata de una metodología de enseñanza en la que se invierte la lógica de las clases tradicionales. Es decir, el alumno realiza en casa las actividades que tradicionalmente se llevan a cabo en el contexto del aula y, por otro lado, realiza en el aula los proyectos, actividades que se llevan a cabo en casa.

Esta metodología de enseñanza permite al alumno asimilar mejor los contenidos, ya que ha tenido que desarrollar un trabajo de investigación y estudio previo en casa, a través de los materiales preparados y seleccionados por el profesor, permitiendo así la oportunidad de poner en práctica lo estudiado previamente mediante la realización de proyectos, trabajos en grupo u otras dinámicas propuestas por el profesor.



Cabe destacar que esta metodología estimula el interés y la curiosidad de todos los alumnos, en particular de los alumnos con TDAH.

**GAMIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN:**

Es una dinámica que consiste en aplicar herramientas y estrategias comunes en los juegos para otros fines, como son la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la adopción de este método en la educación implica la adopción de lógicas, reglas, así como de diseño para motivar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta es una metodología que coloca al estudiante en el centro de la acción educativa, ya que participa activamente en su proceso de enseñanza, así como en la construcción de su propio conocimiento, a través de procesos didácticos dinámicos, prácticos y rápidos.

Presentamos algunas plataformas que permiten actividades educativas gamificadas **gratuitas**:

**DUOLINGO:**

Se trata de una plataforma de aprendizaje de idiomas a la que puedes acceder a través de la página web o de aplicación para teléfonos móviles. Las actividades se presentan de forma fragmentada, para que el alumno pueda asimilar mejor los contenidos compartidos..



**VUELO EDUCATIVO:**

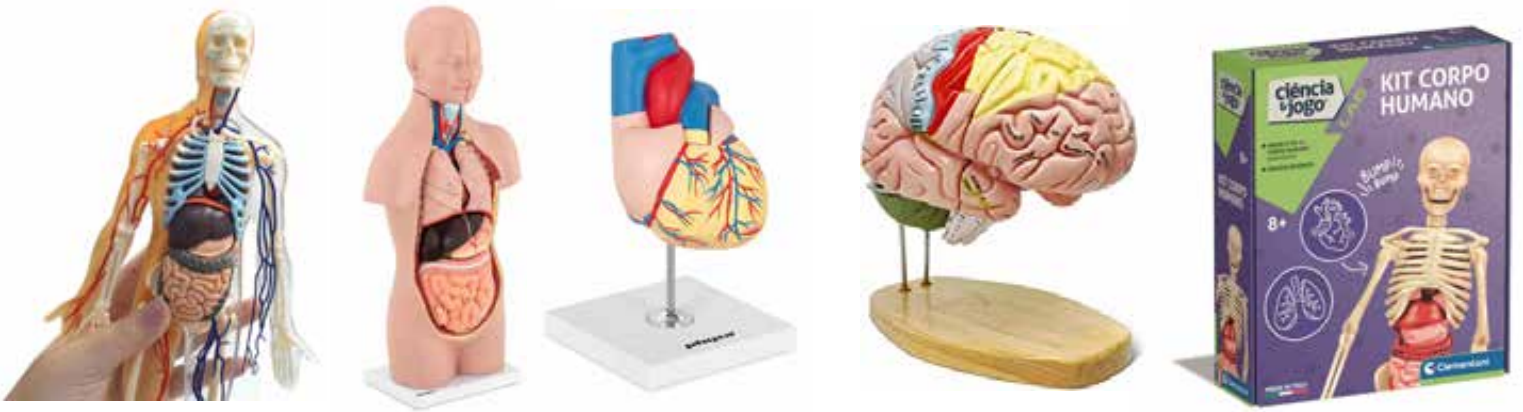
En cada estrella hay escrito un número, una letra o una sílaba. El objetivo del juego es acertar la secuencia requerida. Es adecuado para alumnos de entre 5 y 9 años e implica portugués y matemáticas.





### MODELOS DIDÁCTICOS CONCRETOS:

Por ejemplo, en el caso de las ciencias naturales, utilizar modelos didácticos del cuerpo humano para explicar mejor su funcionamiento y sus componentes.



Además de modelos didácticos, los profesores pueden utilizar juegos didácticos, como el juego “ [Biodiversidade – juego de mesa](#)”, donde, a través del juego, el alumno puede adquirir el aprendizaje pretendido. Además, también pueden utilizar [apps](#).





Además de los recursos educativos anteriormente mencionados, también podemos destacar las siguientes propuestas según los autores Brandes & Phillips, (2006):

### JUEGO DE PRESENTACIÓN:

El objetivo de este juego es animar a los niños a presentarse y a memorizar sus nombres.

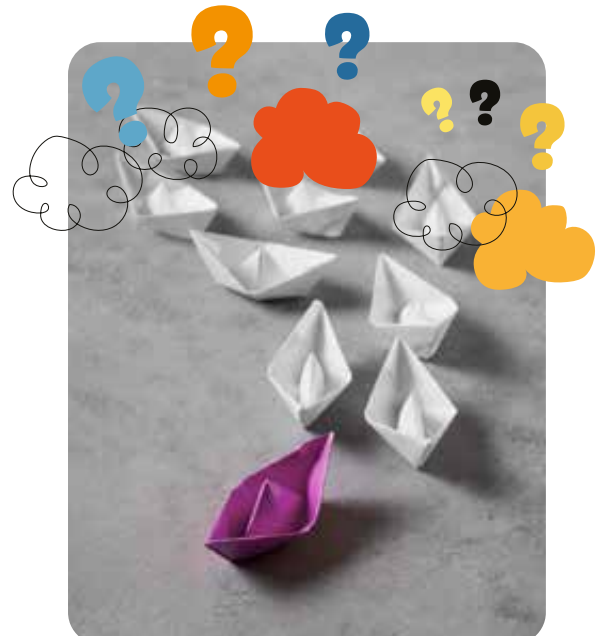
Para ello, el profesor les pide que se dispersen por el aula, donde a la señal convenida deben estrechar la mano del mayor número posible de compañeros. Mientras se dan la mano, deben presentarse unos a otros. Cada alumno debe memorizar el mayor número posible de nombres.



### JUEGO "EL HOMBRE DE LA BARCA":

Este juego pretende fomentar el desarrollo de la concentración de los alumnos.

Para ello, se pide a la clase que forme una fila en el centro del aula. Cuando el profesor dice "Tripulación, todos a estribor", todos deben correr hacia la derecha. En cambio, cuando el profesor dice "Tripulación, todos a babor", todos se desplazan hacia la izquierda. Por último, cuando el profesor dice "Tripulación, todos al barco", todos deben volver a la posición inicial (fila en el centro del aula). Es importante mencionar que, durante el juego, el profesor menciona las órdenes cada vez más rápido, y el último en llegar es eliminado del juego.



Mencionar también, algunos juegos a considerar, no sólo en el contexto del aula, sino también en el entorno familiar. A destacar:

### SÚPER MENTE:

Se trata de un juego de asociación de proverbios, en el que, al asociar piezas con fragmentos de proverbios, se fomenta no sólo la estimulación de la memoria, sino también el razonamiento. También estimula la atención y la abstracción.



## ANEXO 1

### "TENGO UN ESTUDIANTE CON TDAH EN MI SALÓN DE CLASES. ¿Y AHORA QUÉ?"

#### GUÍA DE SUPERVIVENCIA



Al igual que con otros trastornos del neurodesarrollo, puede pasar algún tiempo antes de llegar a un diagnóstico. **Hay que tener paciencia y tratar de conocer lo mejor posible las dificultades del alumno, junto con la familia.**

#### NO ESPERES A QUE EL DIAGNÓSTICO TE LO CUENTE TODO!

- El TDAH no es solo hiperactividad, también conduce a problemas con la función ejecutiva, la memoria de trabajo y la memoria operativa no verbal; atención selectiva, atención sostenida, etc.
- Aun así, el informe médico suele contener pautas que deben llevarse a cabo y pueden implementarse.

#### COMO LÍDER DE CLASE O DIRECTOR DE CLASE, DEBO BUSCAR INFORMACIÓN CONFIABLE SOBRE EL TDAH:

- Debo conocer los síntomas de hiperactividad, impulsividad y déficit de atención y debo buscar conocimientos

específicos y una formación adecuada para adaptar mejor las estrategias de aprendizaje.

- Puedo pedir ayuda al profesor de Educación Inclusiva.
- Debo preparar un folleto (o buscar apoyo de esta naturaleza) y ponerlo a disposición en la escuela.
- El apoyo a la formación debe solicitarse a asociaciones especializadas.

#### COMO PROFESOR TITULAR/DIRECTOR DE CLASE, ES IMPORTANTE:

- Hable con la familia para averiguar si los comportamientos y dificultades observados también se experimentan en el hogar.

- Señale al niño para una evaluación por parte del psicólogo de la escuela.

- Implementar las medidas de apoyo definidas para el aprendizaje y la inclusión.

#### TRABAJE CON LA CLASE PARA LA INCLUSIÓN:

- Muestre un video y actividades apropiadas para la edad de los estudiantes en cuestión para crear conciencia sobre el tema.
- Los estudiantes deben ser conscientes de las limitaciones y el potencial de este colega.
- Los estudiantes deben saber qué comportamientos evitar y qué comportamientos promover.

## QUÉ EVITAR DE FORMA GENERAL CON UN ESTUDIANTE CON TDAH:

- ❌ No le pida al alumno que escriba las cosas. Incluso si lo hacen, pueden olvidarse de consultar.
- ❌ No le pida al estudiante que priorice o enumere las tareas. Tu cerebro prioriza lo que te interesa o lo que quiere.
- ❌ De nada servirá la máxima "Si hay que hacerlo, hay que hacerlo en su momento" - una de las características del TDAH es la procrastinación o posponer indefinidamente lo que hay que hacer. Estos estudiantes saben lo que se debe hacer, saben cuándo se debe hacer, saben por qué se debe hacer, pero no pueden hacerlo.
- ❌ Di frases como::
  - 👉 "Deja de ser perezoso."
  - 👉 "¡Presta atención!"
  - 👉 "¡Solo recuerdas lo que te interesa!"
  - 👉 "Eres frío, indiferente, solo te preocupas por ti mismo".

### ATENCIÓN:

- No es una receta. **TODOS** los estudiantes con TDAH son diferentes.
- Nunca debemos intentar cambiar al alumno. La escuela debe ajustarse a ella.
- Siempre debemos creer que son capaces, porque lo son. Sin embargo, solo pueden demostrarlo si les damos la posibilidad de hacerlo a través de un camino pedagógico diferente.



## ANEXO 2

Folleto de apoyo a la información de la clase/comunidad escolar:

### ES IMPORTANTE

para darse cuenta de que no todas las personas que tienen síntomas de hiperactividad o falta de atención tienen TDAH.

#### QUÉ NO HACER

- No uses castigo.
- No improvises ni cambies constantemente las reglas.
- No individualices los problemas y no acuses.
- No busques culpa, sino soluciones con el niño.
- Decir "No" sin pensar (las respuestas negativas excesivas pueden ser un estimulante para la frustración y la oposición).
- No subestimes el uso de medicamentos, ya que pueden ser de gran ayuda para controlar los síntomas.

#### ¿SABÍAS QUE

Justin Timberlake  
Michael Jordan  
Jim Carrey  
Paris Hilton  
Will Smith

tiene  
**¿TDAH?**

### TODOS ESTAMOS INVOLUCRADOS

*¡Todos los niños importan y realmente importan!*

*La escuela es para todos y cada uno.*

UNESCO

Contenido by the Erasmus Programme of the European Union

### TDAH

Hiperactividad y Déficit de Atención

*Saber para entender*

Folleto disponible para imprimir (anverso y reverso).

### ¿QUÉ ES?

es un trastorno del desarrollo cerebral caracterizado por:  
Tres síntomas principales:  
1. Falta de atención  
2. Hiperactividad y  
3. Impulsividad.

Los síntomas se mantienen durante toda la vida y ya en la edad adulta se manifiesta en la dificultad del manejo del día a día, con impactos en la vida personal y profesional.

### ¿TDAH?

inc4edu@gmail.com

<https://edupa.pt/projeto-incedu/>

facebook.com/Projeto Educação Inclusiva

incedu\_inclusiveducation

### CURIOSIDADES

Se sabe que los factores genéticos son responsables del 70 al 80% del riesgo de tener TDAH.

Los padres y hermanos de personas con TDAH tienen de cinco a diez veces más riesgo de desarrollar TDAH que el resto de la población.

El TDAH es más complejo de lo que la gente piensa.

Al igual que los icebergs, muchos problemas relacionados con el TDAH no se ven.

El TDAH puede ser leve, moderado o grave y probablemente coexiste con otras afecciones y puede ser una discapacidad para los pacientes.

### DÉFICIT DE ATENCIÓN

- No prestar atención a los detalles.
- Dificultades para mantener la atención en el desempeño de las tareas.
- Parecer que no oye cuando se le habla directamente.
- Dificultad para iniciar y terminar tareas.
- Dificultad para organizar tareas o actividades.
- Evite las tareas que impliquen un esfuerzo mental sostenido.

### HIPERACTIVIDAD / IMPULSIVIDAD

- Perder objetos con frecuencia.
- Se distrae fácilmente con otras cosas.
- A menudo olvidando citas.
- Mueva inquietamente los pies / manos / inquieto en la silla.
- Se levanta en situaciones en las que se supone que debe permanecer sentado.
- Sentirse inquieto.
- Dificultad para comprometerse con tranquilidad en actividades de ocio.
- Siempre caminando rápido o como si estuvieras "conectado a la electricidad".
- Hablar demasiado.
- Responda antes de que terminen las preguntas.
- Dificultad para esperar su turno.
- Interrumpe o interfiere con las actividades de otros.

### LOS NIÑOS CON TDAH SON ...

- niños que sufren y que se sienten incomprendidos.
- incapaz de ganar sin ayuda.
- "diferente" y a menudo connotado como maleducado, malvado, malvado.
- a menudo rechazado por sus compañeros y, a veces, por los maestros y el medio ambiente.
- Son hijos de padres que también terminan siendo "víctimas" de la incomprensión del medio ambiente.

# ES IMPORTANTE

para darse cuenta de que no todas las personas que tienen síntomas de hiperactividad o falta de atención tienen TDAH.

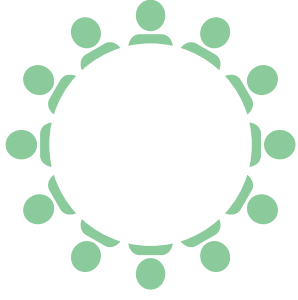
## QUÉ NO HACER

- No uses castigo.
- No improvises ni cambies constantemente las reglas.
- No individualices los problemas y no acuses.
- No busques culpa, sino soluciones con el niño.
- Decir "No" sin pensar (las respuestas negativas excesivas pueden ser un estimulante para la frustración y la oposición).
- No subestimes el uso de medicamentos, ya que pueden ser de gran ayuda para controlar los síntomas.

## ¿SABÍAS QUE

Justin Timberlake  
Michael Jordan  
Jim Carrey  
Paris Hilton  
Will Smith

tiene  
¿TDAH?



## TODOS ESTAMOS INVOLUCRADOS

*¡Todos los niños importan y realmente importan!*

*La escuela es para todos y cada uno.*

## UNESCO



[inc4edu@gmail.com](mailto:inc4edu@gmail.com)



<https://edupa.pt/projeto-incedu/>



[facebook.com/Projeto Educação Inclusiva](https://facebook.com/ProjetoEducaçãoInclusiva)



[incedu\\_inclusiveeducation](https://www.instagram.com/incedu_inclusiveeducation)

+IncEdu



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



## TDAH

Hiperactividad  
y Déficit de Atención

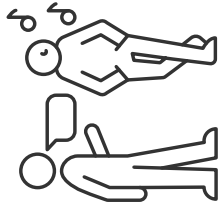


*Saber para entender*





## ¿QUÉ ES?



es un trastorno del desarrollo cerebral caracterizado por:

- Tres síntomas principales:
1. Falta de atención
  2. Hiperactividad y
  3. Impulsividad.

Los síntomas se mantienen durante toda la vida y ya en la edad adulta se manifiesta en la dificultad del manejo del día a día, con impactos en la vida personal y profesional.



## DÉFICIT DE ATENCIÓN



No prestar atención a los detalles.



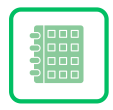
Dificultades para mantener la atención en el desempeño de las tareas.



Parecer que no oye cuando se le habla directamente.



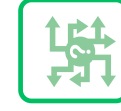
Dificultad para iniciar y terminar tareas.



Dificultad para organizar tareas o actividades.



Evite las tareas que impliquen un esfuerzo mental sostenido.



Perder objetos con frecuencia.



Se distrae fácilmente con otras cosas.



A menudo olvidando citas.



## HIPERACTIVIDAD / IMPULSIVIDAD



Mueve inquietamente los pies / manos / inquieto en la silla.



Se levanta en situaciones en las que se supone que debe permanecer sentado.



Sentirse inquieto.



Dificultad para comprometerse con tranquilidad en actividades de ocio.



Siempre caminando rápido o como si estuvieras "conectado a la electricidad".



Hablar demasiado.

Responda antes de que terminen las preguntas.



Dificultad para esperar su turno.

Interrumpe o interfiere con las actividades de otros.



## CURIOSIDADES

Se sabe que los factores genéticos son responsables del 70 al 80% del riesgo de tener TDAH.

Los padres y hermanos de personas con TDAH tienen de cinco a diez veces más riesgo de desarrollar TDAH que el resto de la población.



El TDAH es más complejo de lo que la gente piensa.



Al igual que los icebergs, muchos problemas relacionados con el TDAH no se ven.



El TDAH puede ser leve, moderado o grave y probablemente coexiste con otras afecciones y puede ser una discapacidad para los pacientes.

## LOS NIÑOS CON TDAH SON ...

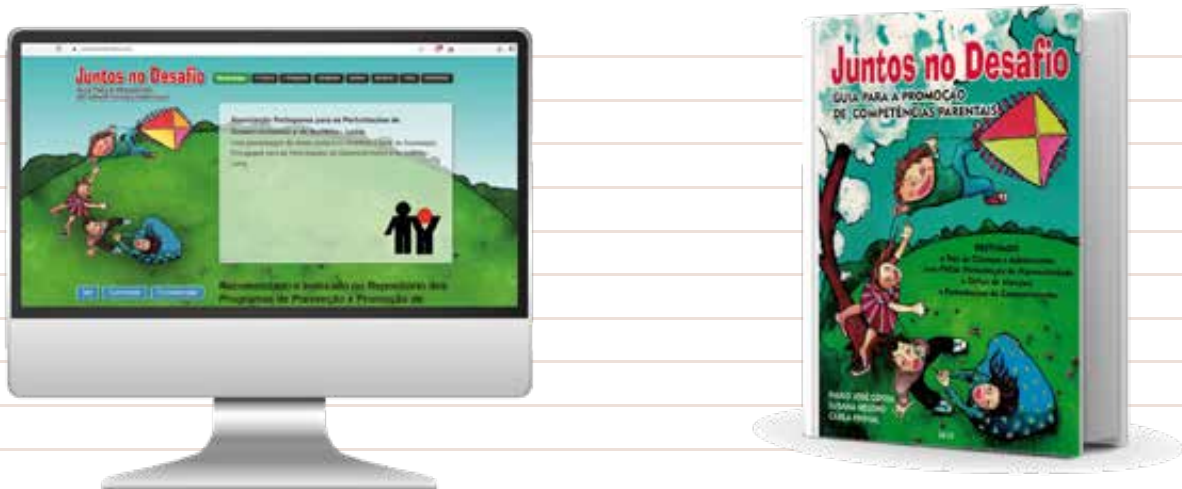
- niños que sufren y que se sienten incomprendidos.
- incapaz de ganar sin ayuda.
- "diferente" y a menudo connotado como maleducado, malvado, malvado.
- a menudo rechazado por sus compañeros y, a veces, por los maestros y el medio ambiente.
- Son hijos de padres que también terminan siendo "víctimas" de la incompreensión del medio ambiente.



## RECURSOS ADICIONALES

### LECTURA RECOMENDADA

El Programa de Promoción de Competencias Parentales [“Juntos en el Reto”](#), surge de la necesidad de presentar un guión de intervención estructurado para el Entrenamiento de Competencias Parentales. Este manual de intervención conductual parental pretende ser tanto una fuente de información como un manual terapéutico para ser utilizado por padres de niños y adolescentes diagnosticados con TDAH - Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastornos de Conducta (por ejemplo, trastorno de Conducta y Trastorno Opositor al Desafío), o que simplemente revelan cambios conductuales que constituyen una dificultad para quienes interactúan y se relacionan con ellos.



Más información sobre el Programa:  
[Repositorio \(ordemdos psicologos.pt\)](http://ordemdos psicologos.pt)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boavida J, Almeida M, Alfaiate C. Comprender a PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Bial, 2019.

Brandes, D. & Phillips, H. (2006). Manual de Jogos Educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupo. Lisboa: Moraes Editores.

Costa, R., Moreira, J., Júnior, M.(2015). Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para ensino de alunos com TDAH em Aulas de Educação física. Revista brasileira de educação especial, 21(1). <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100008>

Cordinhã, A., Boavida, J. (2008). A criança hiperativa: diagnóstico, avaliação e intervenção. <https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10548>

Garcia, A. (2013). Estratégias de intervenção junto de alunos com hiperatividade e problemas de atenção [Dissertação de mestrado]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/4012>

Faraone, Stephen V et al. “The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder.” Neuroscience and biobehavioral reviews vol. 128 (2021):789-818.doi:10.1016/j.neubiorev.2021.01.022

Koziol, L. F., & Budding, D. (2012). ADHD and Sensory Processing Disorders: Placing the Diagnostic Issues in Context. Applied Neuropsychology: Child, 1(2), 137–144. doi:10.1080/21622965.2012.709422

Lane, S. J.; Reynolds, S. (2019). Sensory Over-Responsivity as an Added Dimension in ADHD. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 13(), 40–. doi:10.3389/fnint.2019.00040

Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais, da Academia Americana de Psiquiatria (DSM 5)

Pardilhão, C., Marques, M., Marques, C. (2009). Perturbações do comportamento e perturbação de hiperatividade com défice de atenção: diagnóstico e intervenção nos cuidados de saúde primários. <https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/download/10677/10413/10593>

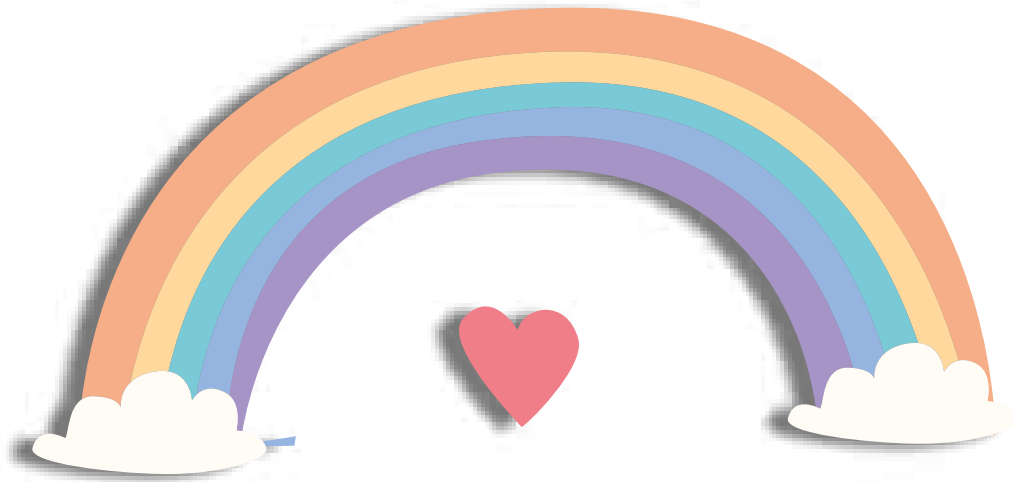
Posner, Jonathan et al. “Attention-deficit hyperactivity disorder.” *Lancet* (London, England) vol. 395,10222 (2020): 450-462. doi:10.1016/S0140-6736(19)33004-1

Rocha, J.F., Bolsoni-Silva, A.T., Almeida, C. (2012). O uso do treino de habilidades sociais em pessoas com fobia social na terapia comportamental. *Perspectivas em análise do comportamento*, 3(1), 38-56. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&d=S2177-35482012000100005&lng=pt&tlng=pt>.

Silva, J., Vera, D. (2016, novembro 16-18). O lúdico como alternativa metodológica no ensino da matemática para alunos co, TDAH. II Congresso internacional de Educação Inclusiva. Centro de convenções, Raymundo Asfora. [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA4\\_ID2376\\_01092016214705.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA4_ID2376_01092016214705.pdf)

Ymula, C.R., Frank, M.C., Bajaj, N., Chowdhury, U. ( 2022). ADHD - in Children and Young People – A simple guide for parents and carers. <https://www.cambscommunityservices.nhs.uk/docs/default-source/bedfordshire-childrens-services/beds---books/adhd-guide-for-parents-and-carers-14-sep-2022.pdf?sfvrsn=2d=S2177-35482012000100005&lng=pt>





Este Manual consiste en una revisión de la que consideramos la bibliografía más actualizada sobre el tema. Meses de profundización, congresos y contactos con instituciones especializadas.

Sin embargo, el resultado no sería el mismo si no hubiéramos contado con la colaboración de las siguientes instituciones:

**ANDEE** (Asociación Nacional de Profesores de Educación Especial) lo que enriqueció los grupos focales realizados.

**Dislex y Disbedo**, que contribuyeron en gran medida a la calidad del contenido presentado sobre la dislexia.

**SPDA** (Sociedad Portuguesa de Déficit de Atención) por su valiosa colaboración.

Un agradecimiento especial a los profesionales especializados:

al **prof. Angelina Bedo Ribeiro**,

para el **doctor. Rita Bonança de Dislex-Polo Azores**,

al **prof. Luís Baião** del Grupo Canelas,

a **Rui Ribeiro** del proyecto PHDA Portugal,

a **Maria do Mar** del Proyecto @aosomdosilencio y

a **Nuno Mira** por los testimonios que enriquecieron tanto este proyecto.

A quien con profesionalismo y optimismo creó la comunicación visual y el diseño de este manual, **Ángela Andrade**

A quienes amablemente dedicaron su tiempo y atención a la lectura y revisión de este documento: **Dra.ª Elsa Montenegro**, **Dra.ª Flávia Belinha**, **Prof. Patricia Sacramento** y **Dra. Susana Caires**.



A todos nuestro profundo y sincero agradecimiento.







Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

