

+ EDUCACIÓN INCLUSIVA:
de la reflexión a la acción

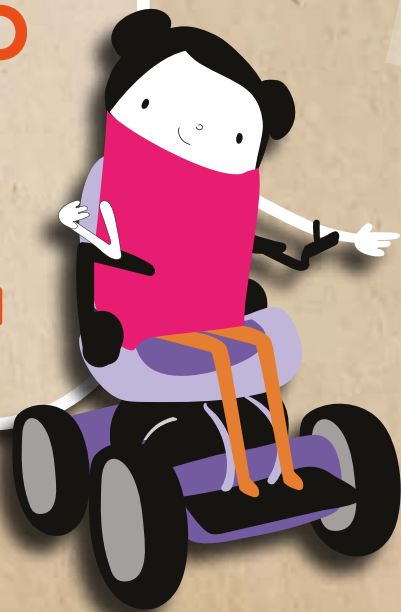
[MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS]

¿ALUMNOS CON
DISCAPACIDAD
O DEFICIENCIA[S]?



MÓDULO

02



MÓDULO 2

2. ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES O DISCAPACIDAD(ES)?	34
2.1. ¿QUÉ ES LA DISCAPACIDAD? ¿Y LA INCAPACITA?	36
2.1.1. ¿Persona discapacitada o discapacitado?	37
2.2. FORMAS DE PENSAR LA DISCAPACIDAD	40
2.3. RELACIÓN ENTRE DIFERENCIA Y ETIQUETADO	42
2.4. NORMAS PERTINENTES Y DERECHOS HUMANOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD	46
2.5. ¡LA ESCUELA PARA TODOS!	48
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

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 (Encarnaçõ 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 Sasaki (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.

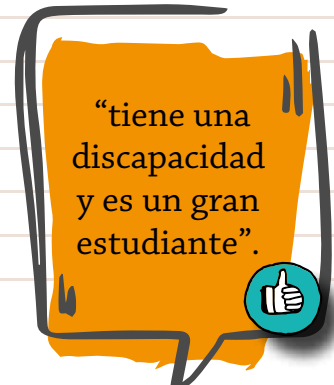
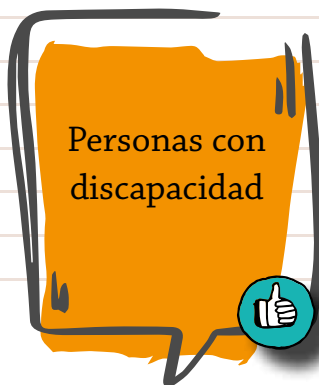
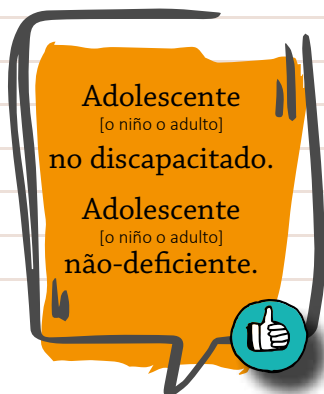


La palabra "inválido" significa "sin valor". Así se consideraba a las personas con discapacidad desde la antigüedad hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. Estos términos se utilizaron con frecuencia hasta la década de 1980. A partir de 1981, bajo la influencia del Año Internacional de las Personas 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:



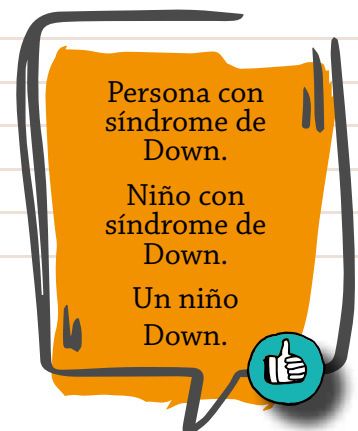
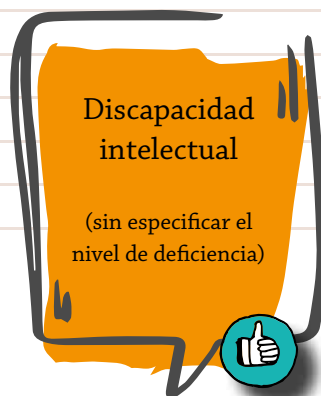
"Excepcional" era el término utilizado en las décadas de 1950, 1960 y 1970 para referirse a las personas con discapacidad intelectual. Con la aparición de estudios y prácticas educativas en los años 80 y 90 en relación con las altas capacidades o los talentos extraordinarios, el término "excepcionales" 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 "mongol" 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).

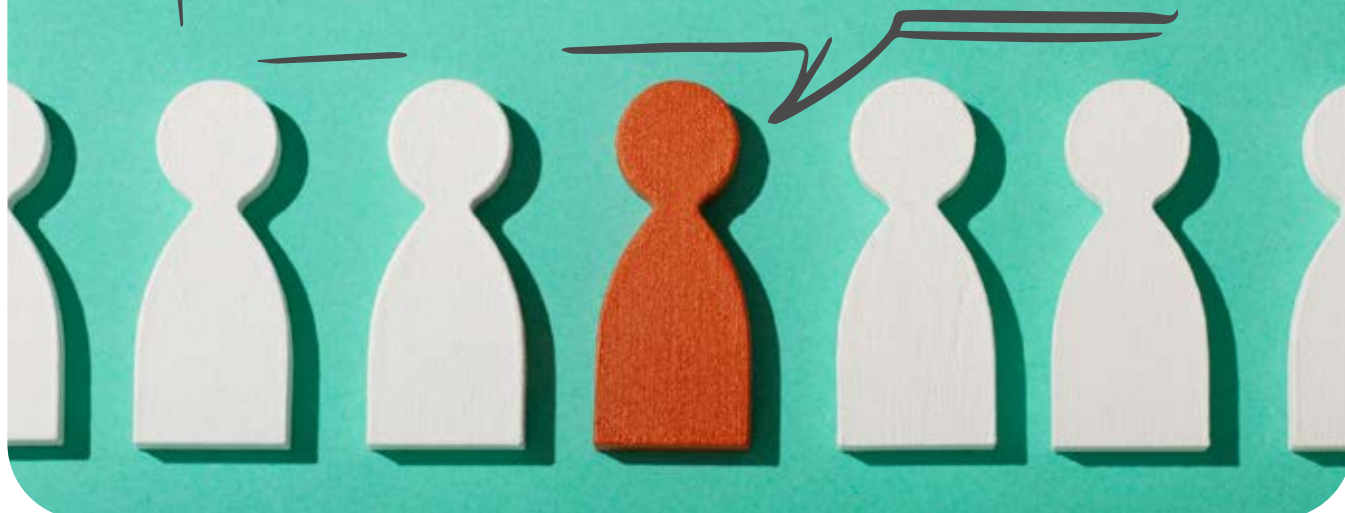
Abordar la cuestión del etiquetado en la Educación Inclusiva es complejo debido a la presencia de varias contribuciones científicas a este nivel. La comunidad científica apoya la idea de que el etiquetado basado en el diagnóstico es necesario para asignar los recursos necesarios para satisfacer las necesidades 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:

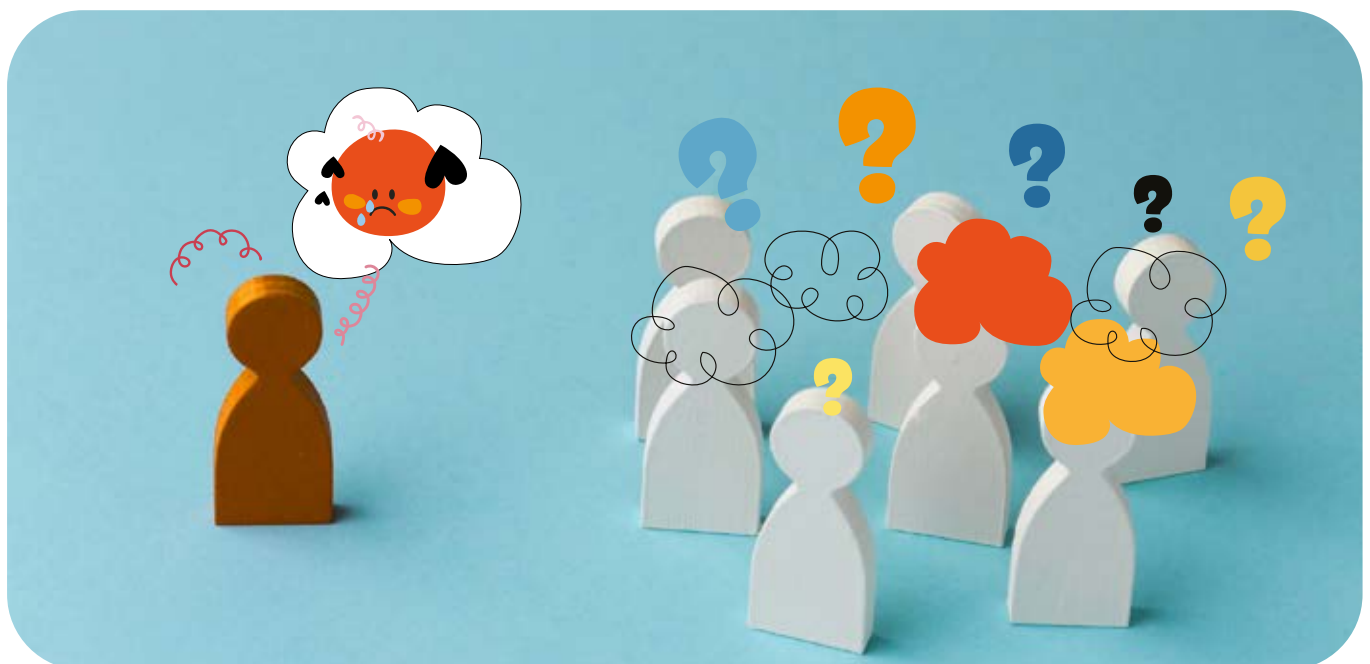
¿LAS ETIQUETAS NO SOLO ESTIGMATIZAN, SINO QUE TAMBIÉN ESTEREOTIPAN?

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?

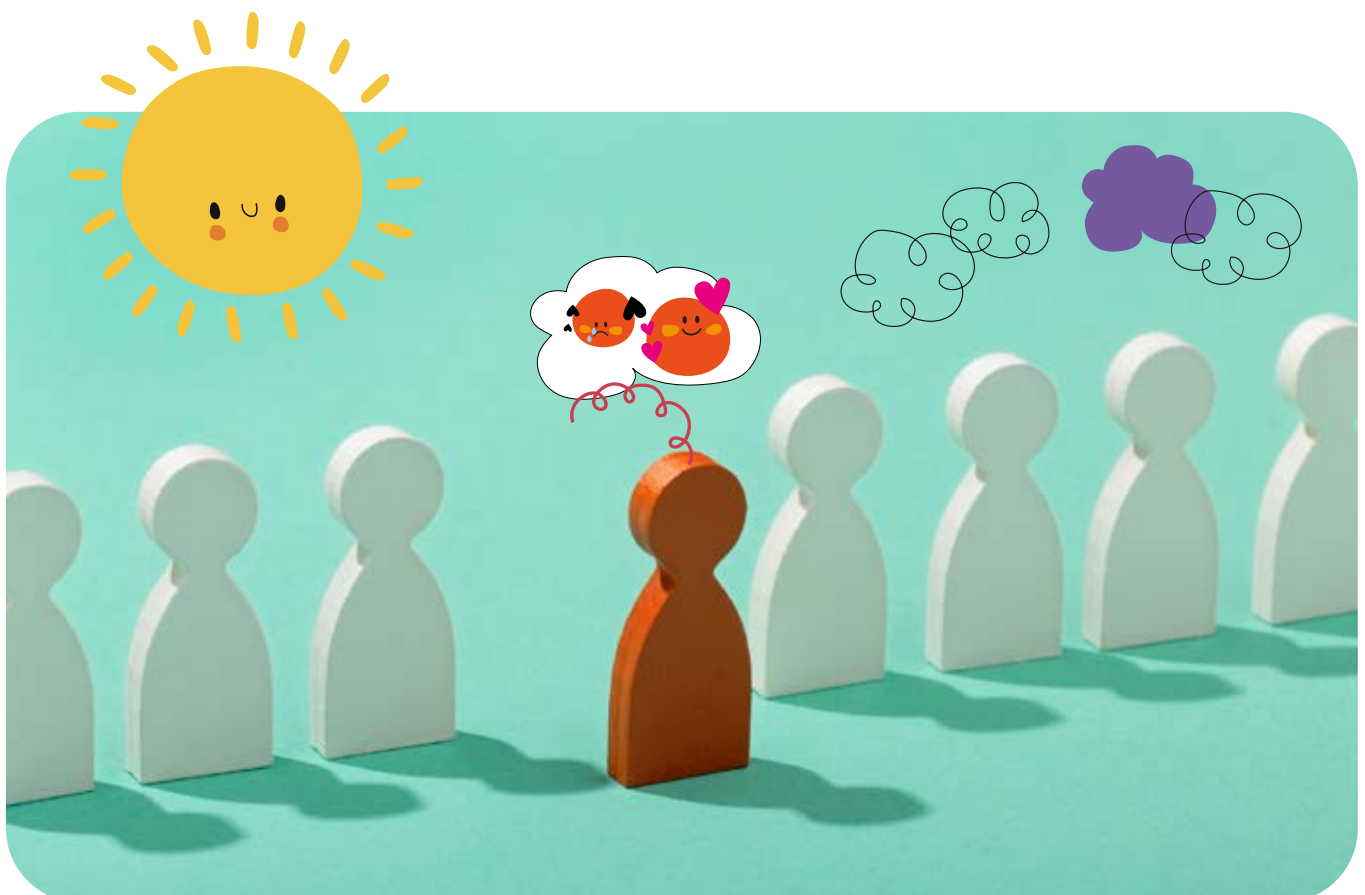
Los profesores inclusivos deben procurar adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades de los alumnos con dificultades. Sin embargo, el uso de la categorización puede llevar a colocar a los alumnos con la misma etiqueta en la misma categoría, sin preocuparse por adecuar los métodos de enseñanza 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
- 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/>

