

## El enfoque contextual de la intervención y las barreras para el aprendizaje y la participación

Equipo de la supervisión de la zona 16

Maribel Paniagua Villarruel

Zaira del Rocío Barbosa Murillo

Karla Edith Pérez Vaca

Para citar este texto: Paniagua, Maribel. Villarruel, Zaira del Rocío Barbosa, Karla Edith Pérez Vaca. El enfoque contextual de la intervención y las barreras para el aprendizaje y la participación. Blog Educación Especial zona 16 Federal Jalisco, 2 de abril de 2019, en: <https://educacionespecialzona16.wordpress.com/2019/04/02/el-enfoque-contextual-de-la-intervencion-y-las-barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacion-abril-2019/>

Abordar la inclusión de todos los niños y niñas en las aulas en las mejores condiciones desde un enfoque contextual significa, estar atentos de forma permanente a lo que sucede en cada contexto (social, escolar, áulico, familiar) que puede constituir una barrera para el aprendizaje y la participación y tomar cursos de acción para minimizarlas.

Entenderemos por barrera para el aprendizaje y la participación siguiendo a Echeita y Ainscow ((2010, pág. 5)

*Aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto al derecho de los niños y las niñas a ser educado y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar.*

La estrategia de equidad e inclusión (SEP, 2018), por su parte las concibe como:

*El término BAP (Barrera para el aprendizaje y la participación) se adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.*

Desde esta concepción contextual de la inclusión, es imprescindible que la escuela, los docentes, los equipos de apoyo y los padres recopilen información sobre quienes experimentan barreras, quiénes las sufren y quiénes las producen y bajo qué condiciones. Ello supone acciones de observación de los contextos, registro, reflexión colaborativa sobre lo que ocurre y sobre lo que produce, descripción clara y cuidadosa de las barreras detectadas y sobre todo, toma de acuerdos y cursos de acción para eliminar y/o minimizar las barreras.

La perspectiva contextual supone que una vez que detectamos las barreras y quién las genera y cómo, pensemos en un plan de intervención que se oriente a minimizar esas barreras, en general los planes de intervención a partir de ello deberán estar orientados a:

- Cómo mejoramos las condiciones de acceso a la escuela, la inscripción de los alumnos que tienen el derecho de asistir a la escuela independientemente de su condición.
- Cómo organizamos la escuela para que todos los niños tengan las mayores posibilidades de interacción, y de participación en la vida escolar y cómo ajustamos las condiciones de la escuela para que resulten adecuadas a las condiciones de los alumnos.

- Cómo mejoramos los conocimientos que los directores, docentes y equipos de apoyo tienen sobre las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, por ejemplo, sobre las discapacidades y las demandas que ellas traen para la escuela y el trabajo en el aula.
- Cómo enriquecemos las prácticas de enseñanza y didácticas, tanto de los docentes como de los equipos de apoyo de tal modo que las metodologías sean incluyentes y participativas, como por ejemplo el método de proyectos, el método de problemas, el estudio de casos, el aula invertida, el trabajo colaborativo, que están contenidos en los planes de estudio que por sí mismos de acuerdo con López Melero (2011), mejoran las condiciones de aprendizaje y participación de los alumnos.
- Cómo eliminamos prácticas segregadoras, como el trabajo de los equipo de apoyo fuera de las aulas, que sólo aumenta las brechas en el aprendizaje de los alumnos y disminuye sus posibilidades de inclusión y las sustituimos por prácticas colaborativas en el aula como las que propone Huguet (2006), en su texto Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva. Otras prácticas segregadoras que también deben eliminarse son: sacar a los niños del aula por mala conducta, o suspenderlo tres o cinco días, en lugar de realizar una intervención que modifique la conducta.
- Cómo vamos construyendo juntos culturas inclusivas en las que todos nos sintamos acogidos y reconocidos, desde el director, los docentes, los alumnos y los padres, y en las que todos seamos aceptados y apoyados independientemente de nuestra condición, y en las que los apoyos se ofrezcan con criterios de equidad. Una escuela inclusiva trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusión.
- Cómo vamos construyendo políticas y decisiones en las que la escuela se comprometa con el aprendizaje de todos, con su logro, con su permanencia, participación y presencia y tome decisiones y cursos de acción para garantizarlos.
- Cómo impulsamos de manera permanente la reflexión sobre la pertinencia de la educación que ofrecemos, sobre la calidad del acceso al currículo para todos los niños independientemente de su condición y sobre las barreras que genera el director con su forma de organizar la escuela o de no organizarla, los equipos de apoyo con sus formas de intervención, los docentes con sus metodologías, trato a los alumnos, etc.
- Cómo garantizamos que un alumno dadas sus *condiciones personales, sociales o culturales*, cuente con los recursos y apoyos que le faciliten el aprendizaje y la participación.

A continuación ofrecemos a ustedes un cuadro en el que directivos (supervisores y directores), docentes y equipos de apoyo, encontrarán algunas de las caras que tienen las barreras para el aprendizaje y la participación, la idea del cuadro es llamar a la acción, a la elaboración de planes de intervención que nos permitan hacerles frente, primero reconociéndolas con valentía y honestidad, y luego desarrollando formas creativas para minimizarlas, el primer paso es reconocer que hay barreras, el enunciado de las barreras es en sí mismo un camino abierto para el cambio y la mejora.

Un aspecto fundamental que puede ayudar a avanzar en la inclusión es iniciar todo análisis desde la reflexión de las barreras que cada uno generamos en los contextos en los que tenemos influencia, esto requiere que observemos cuidadosamente nuestros espacios y las interacciones que en ellas suceden y lo que producen y nos preguntemos qué tan satisfechos nos dejan.

Probables barreras para el aprendizaje y la participación que podemos identificar en los distintos ámbitos

Diseño del cuadro: Zaira Barbosa Murillo y Karla Edith Pérez Vaca

Discapacidad o condición	Escuela/ Gestión de la función directiva	Aula/ Implicación del docente	Familia
Pueden presentarse aún sin la presencia de alguna discapacidad o condición específica.	<p>No se cuenta con un sistema de información de las tareas y actividades de la escuela a padres y alumnos.</p> <p>Inexistencia de una agenda institucional que permita prever las gestiones internas y externas para proveer a la escuela de los recursos humanos, materiales y técnicos que requieren los alumnos con mayores retos educativos.</p> <p>Inexistencia de un reglamento escolar ajustado a la diversidad. Se carece de un ambiente normado</p> <p>El estilo de liderazgo no genera un trabajo colaborativo que se traduzca en estrategias para el logro educativo.</p> <p>Se limita la participación de la comunidad; colectivo y padres de familia tienen escasa implicación en las decisiones escolares.</p>	<p>No hay un sistema de comunicación explícita y permanente de tareas para el alumno y la familia.</p> <p>No se promueve el respeto a las diferencias individuales.</p> <p>La metodología es rígida, no se promueve el descubrimiento, aprendizaje entre pares, aprendizaje cooperativo.</p> <p>Dificultad para establecer comunicación y diálogo en el aula, no se estimula que pregunten sin inhibiciones ni se buscan respuestas conjuntas.</p> <p>Se limita la participación de los alumnos</p>	<p>Dificultad para establecer límites claros.</p> <p>El trato que se brinda no corresponde a su edad y/o intereses.</p> <p>Escaso apoyo de la escuela para subsanar las dificultades de la familia e cuanto a crianza, hábitos, etc.</p> <p>Desconoce las características de la condición o discapacidad lo que no le permite que genere una hipótesis sobre lo que su hijo será capaz de aprender y determinar los apoyos que desde casa puedan ofrecer.</p> <p>No identifican modelos de actuación pertinentes en la escuela para ser reproducidos en el hogar y mejorar su estilo de crianza.</p>

	<p>Los recursos no son distribuidos de manera que puedan ser utilizados por todos.</p> <p>El director no conoce las prácticas de sus docentes, por lo que estos reciben escasos apoyos en su tarea.</p>		
TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA)	<p>Se desconoce acerca del trastorno del espectro del autismo.</p> <p>Se carece de estrategias de atención a alumnos con TEA tales como la enseñanza estructurada, agendas de trabajo, cajas teacch, uso de apoyos visuales para la representación de la información.</p> <p>No se cuenta con un protocolo de actuación para atender conductas disruptivas.</p> <p>Se utilizan timbres y micrófonos que saturan y sobre estimulan.</p> <p>En ocasiones se excluye de dinámicas ya que se cree que el alumno no puede participar: clubes escolares, fiestas, convivencias, etc. sin desarrollar alguna estrategia como la anticipación que le permita sentirse seguro y participar un poco mejor de la dinámica.</p>	<p>Se desconocen metodologías específicas para el abordaje en el aula de alumnos con TEA.</p> <p>El conocimiento específico del alumno es insuficiente, no se sabe acerca de que le gusta, que le molesta que lo emociona, que le angustia (objetos, olores, texturas, sonidos, sabores, etc.).</p> <p>Las condiciones del aula no favorecen la estructura, y/o aulas escasamente estructuradas en cuanto a tiempos para la actividad y falta de avisos formales sobre el inicio y fin de una actividad, carencia de orden.</p> <p>El ambiente está sobre estimulado: mucha información visual, carteles, semáforo de conducta, laminas, uso de la música, tono de voz del maestro muy alto, etc. muchas consignas a la vez.</p> <p>Poco tiempo de respuesta para el alumno.</p>	<p>Bajas expectativas, sobreprotección.</p> <p>Falta de seguimiento médico.</p> <p>No impulsan la comunicación o el uso de un SAAC desde casa.</p> <p>Escasa o nula estructuración en el hogar.</p> <p>Dificultad para establecer límites claros.</p>

	<p>Falta de flexibilidad por parte de la comunidad educativa para conocer, aceptar y respetar estereotipias o características propias de la persona con TEA.</p> <p>No se ofrecen rutinas alternas y socialmente adaptadas para modificar las que no lo son. Por ejemplo, dar un tiempo fuera, saludar de mano en lugar de dar un manotazo cuando nos encontramos, colgar su mochila en un espacio específico en lugar de tirarla al piso podría ser un perchero con foto o una foto de la mochila en el respaldo de la silla, contar con guardias específicas que limiten el acceso mediante una imagen de alto o una tache si no es permitido acceder a un espacio específico por que este sea de riesgo, etc.</p>	<p>No se identifica el nivel de representación para la elección de material pertinente en la implementación del SAAC.</p> <p>Se obliga al alumno a participar en actividades que para él no son agradables debido a las sensaciones que estas le provocan ya que se muestra hipersensible.</p> <p>Se realizan cambios que generan una conducta disruptiva en el alumno debido a que no se incluye en dicho cambio de mobiliario o materiales del aula.</p> <p>Se cambia de una tarea a otra sin previo aviso.</p> <p>No se brinda un tiempo o espacio de transición.</p> <p>Falta de anticipación, no hay previsión de cambios ambientales ni temporales.</p> <p>Se carece de un vínculo socio afectivo entre el alumno y maestro, este es importante debido a que motiva la participación y disposición al aprendizaje.</p> <p>Con frecuencia hay momentos de distracción y ambigüedad en las actividades que se le asignan.</p>	
--	--	---	--

		Las actividades aprendidas en la escuela no son puestas en práctica en situaciones reales y escasa comunicación con la familia.	
DISCAPACIDAD AUDITIVA	<p>La infraestructura escolar no cuenta con recursos visuales tales como lámparas (señales de luz o de color) o medios alternativos de comunicación así como señalizaciones con pictogramas o imágenes.</p> <p>Se carece del manejo de LSM, no se cuenta con un canal de comunicación.</p> <p>No se cuenta con una propuesta didáctica (método oral, palabra complementada, logogenia, enfoque bilingüe bicultural) para la enseñanza de la lectura y escritura del español como segunda lengua.</p> <p>Falta un programa de enseñanza de la LSM como segunda lengua para los docentes, padres de familia de los alumnos sordos y demás alumnos oyentes, escasa coordinación con otros servicios de apoyo.</p> <p>La escuela no se impulsa la generación de espacios de inclusión, ambientes de aprendizaje y convivencia bilingüe y bicultural que</p>	<p>El aula no se brinda un soporte visual que permita facilitar la comprensión del entorno. (Incluir materiales visuales bilingües como diccionarios, cuentos, libros, etcétera, que tengan subtítulos en español y traducción en lengua de señas)</p> <p>No se realizan adecuaciones de acceso tales como la ubicación adecuada en el aula, hablarle de frente, con mucho soporte contextualizado de instrucciones.</p> <p>No se establecen una metodología y/o recurso que propicie la comunicación y genere un ambiente de intercambio que favorezca la autonomía y que atienda a sus necesidades, (LSM, pictogramas, pictogramas y LSM, dactilología, agenda, historias con pictogramas, historias con imágenes, lectura modelada o asistida, claves visuales, lengua oral, lectura labio facial, carteles, escritura con patrones, adiestramiento auditivo, logogenia etc.).</p> <p>En el aula el docente no incorpora como estrategia el modelamiento de manera constante al resto del grupo para orientar cómo puede dirigirse a los alumnos sordos y</p>	<p>Falta de aceptación a la discapacidad.</p> <p>No se asume la LSM como lengua materna del menor y segunda lengua de la familia.</p> <p>Las estrategias comunicativas que establecen están relacionadas con el desarrollo típico del lenguaje, lo que no favorece el establecimiento de un canal de comunicación funcional para el niño.</p>

	<p>permitan que los niños sordos crezcan y vivan comunicados.</p> <p>No se cuenta con un esquema para generar ambientes bilingües biculturales (búsqueda de monitores competentes en LSM o interpretes). La escuela no se facilita la creación de ambientes con orientación visual, no se planean y se trabajan utilizando manera continua e intensa, información visual a través de la cual los alumnos sordos puedan observar, analizar y comprender con mayor facilidad y profundidad los contenidos académicos, que siendo la visión el canal principal con el que cuenta el niño sordo para recibir y percibir la información del entorno (tableros de comunicación, imágenes y pictogramas claros y accesibles que logren representar la información y sea de fácil comprensión, de acceso sencillo y rápido).</p>	comunicarse con ellos, además de apoyarles dentro del salón.	
DISCAPACIDAD INTELECTUAL	No existen políticas (mecanismos) para evaluar el desarrollo integral de los alumnos que permita determinar los apoyos y propuestas de intervención.	<p>Poca o nula descripción de lo que se espera del alumno, el cómo cuándo y de qué manera puede realizar la tarea esperado de manera concreta y clara.</p> <p>La enseñanza no es explícita, estructurada en pasos graduales acordes al proceso.</p>	<p>No se apoya en la generalización de lo que se ha ha aprendido en la escuela.</p> <p>Escasa estimulación, no se le permite interactuar con otros niños de su misma edad.</p>

	<p>Falta de sensibilidad para el respeto de las diferencias individuales.</p> <p>Metodologías inflexibles.</p> <p>Existencia de ideas estereotipadas acerca de los alumnos.</p>	<p>Falta la demostración y ejemplos con diversos materiales.</p> <p>El profesor omite preguntas que le permitan comprobar la comprensión, corregir errores y reforzar el aprendizaje.</p> <p>Falta de sistematicidad en la enseñanza por la creencia de que se tiene que trabajar sin creer que puede lograrlo.</p> <p>Escaso tiempo de respuesta. Escasas o nulas oportunidades de resolver situaciones por el mismo, se le anticipan para responder o hacer en su lugar (maestros o compañeros).</p> <p>Se le brindan pocas experiencias y no variadas para que aprenda lo que se pretende enseñar.</p> <p>Se exige el trabajo por periodos muy cortos o muy prolongados según sea el caso.</p> <p>No se logra motivar por lo tanto no accede a participar en las tareas propuestas.</p> <p>Se ofrece muy pocas oportunidades de éxito por tanto poco a poco disminuye la motivación.</p> <p>Se le anima poco a participar.</p> <p>Escasa estructura de la actividad, del uso de cuadernos, del uso de libros.</p>	<p>No se aprovechan las situaciones cotidianas para relacionar con los conceptos o situaciones aprendidas en clase.</p> <p>Poca tolerancia, no se le tiene paciencia, se le presiona para responder.</p> <p>No se propicia la exploración e iniciativa propia.</p> <p>Escaso apoyo a las actividades y tareas escolares debidas al propio nivel de escolaridad de los padres.</p>
--	---	--	---



<p>DISCAPACIDAD MOTORA</p>	<p>La infraestructura dificulta el acceso, carece de rampas, baños adaptados, pasamanos, barandales</p> <p>No se cuenta con una distribución adecuada de los espacios, el aula, zonas comunes, baños, patios de difícil acceso.</p> <p>El mobiliario no cuenta con las adaptaciones requeridas, mesa con escotadura, silla con taco abductor, cabecera, apoya pies, bipedestales, posicionadores, peto, cosé, cuñas, sillas de ruedas etc...</p> <p>No se asegura la instauración de un SAAC</p> <p>Se carece de una coordinación que permita el trabajo multidisciplinario, así como de apoyos externos</p>	<p>Se carece de material educativo adaptado y adecuado, imantado, encajes con pivotes...</p> <p>Se carece de adaptaciones y ayudas técnicas para el aprendizaje, teclados y mouse adaptados, tableros o comunicadores en físico o digitales, andadores, pulsadores, material de señalización, gráfico y audiovisual.</p> <p>La planificación no considera actividades diversificadas que favorezcan la participación del alumno; trabajo en binas, en pequeños grupos, individual.</p> <p>La organización y distribución del mobiliario para el trabajo impide la libre movilidad y desplazamiento del alumno.</p> <p>Los docentes desconocen las habilidades cognitivas del alumno y nivel de dominio curricular del alumno.</p> <p>La intervención no prioriza en el desarrollo de contenidos y aprendizajes funcionales que favorezca la generalización.</p> <p>No se facilita o se da el acceso a que el alumno responda respetando su ritmo.</p> <p>No se considera dentro la jornada de trabajo de tiempos específicos de descanso, bipedestación, higiene postural.</p>	<p>Desconocimiento referente a las condiciones físicas, médicas, nutricionales y terapéuticas, escaso a nulo seguimiento.</p> <p>Falta de conciencia para brindar un trato digno a la persona por las bajas expectativas sobre la comprensión del alumno en situaciones comunicativas y cognitivas.</p> <p>Escasa o nula estimulación.</p> <p>No sé estimula un input lingüístico que favorezca la comunicación funcional.</p> <p>El alumno permanece largos periodos acostado o sentado en su silla, sin estímulos cognitivos de ningún tipo.</p> <p>Desconocimiento o falta de herramientas para el trabajo con el niño en el hogar.</p>
----------------------------	--	--	--

DISCAPACIDAD VISUAL	<p>La infraestructura física de la institución dificulta la movilidad y desplazamiento autónomo del estudiante. Tiene desniveles, escalones sin barandales, no hay pasamanos. Impide el traslado de un espacio a otro.</p> <p>El sistema braille no se reconoce como herramienta de comunicación y de acceso a los contenidos.</p>	<p>No se cuenta con un programa complementario y compensatorio (desarrollo del esquema corporal, motricidad fina, ubicación espacial, lateralidad y sensopercepción, elementos esenciales para su desarrollo integral).</p> <p>No se cuenta con materiales adaptados tales como regleta y punzón, máquina Perkins, ábaco kramer, programa JAws parlante para PC, lectores de texto macrotipos, lupas, diseño amplificado, contraste de colores, , que le permitan la participación en las actividades académicas.</p>	<p>Bajas expectativas por desconocimiento de las capacidades.</p> <p>No es incluido en actividades de interacción que le permitan conocer el mundo a través de otros.</p> <p>Se le brindan pocas oportunidades de autocuidado. Carencia de apoyos específicos: técnica del reloj...</p>
APTITUDES SOBRESALIENTES	<p>Falta de sensibilidad por parte del personal sobre la importancia de atender oportunamente.</p> <p>Desconocimiento del proceso de detección: conceptos básicos de las aptitudes sobresalientes, criterios de identificación, así como las condiciones que permitan que estas aptitudes sean manifestadas.</p> <p>Falta de coordinación con apoyos extraescolares que potencien las aptitudes sobresalientes.</p>	<p>No se cuenta con un modelo enriquecimiento para las aptitudes sobresalientes.</p> <p>No se integra como parte del grupo. Poca aceptación y valoración de sus capacidades.</p> <p>Se usan etiquetas despectivas para referirse al alumno.</p> <p>No se atienden las dificultades que el alumno puede presentar dando por hecho que puede hacerlo.</p>	<p>Falta de interés el proceso educativo.</p> <p>Derivación de oportunidades que potencien su desarrollo y habilidades.</p> <p>No se establecen límites, se le permite trato inadecuado a otros.</p>

DIFICULTAD SEVERA DE CONDUCTA	<p>El director no establece un mecanismo para dar respuesta a las conductas disruptivas que se presentan en la escuela (PNCE, protocolos para la prevención, detección y actuación en caso de abuso sexual infantil, acoso escolar, y maltrato en las escuelas de educación básica.</p>	<p>No se interviene para promover la interacción social.</p> <p>Bajo nivel de aceptación en su grupo.</p> <p>Inexistencia de un reglamento o acuerdos de convivencia.</p> <p>Las conductas problema son reforzadas</p> <p>Se enfatiza en las conductas problema por encima de los logros. No se reconoce ni valora, como parte importante del grupo.</p> <p>No se le proporcionan estrategias de autorregulación, por ejemplo una pelota para apachurrar, una mesa que lo aisle en situaciones de enojo.</p>	<p>El modelo de crianza desfavorece el comportamiento del alumno, padres rígidos, exigentes, agresivos, excesivamente permisivos, sin límites claros en casa, que no ha sido orientado por la escuela.</p>
DIFICULTAD SEVERA DE LENGUAJE	<p>Escasa coordinación con servicios extraescolares que favorezcan la atención.</p> <p>Se presiona continuamente al alumno para que “hable bien”, se hacen burlas y se pone en situaciones de comunicación forzada.</p> <p>No se gestiona la generalización de los sistemas de comunicación en la escuela que permita la plena</p>	<p>Carencia de un programa complementario que le permita mediante el juego la imitación de sonido o palabras, relajación, respiración y voz, normalización de los elementos prosódicos del habla (tono, acento, entonación, pausas, velocidad, ritmo), discriminación auditiva y habilidades buco lingüísticas.</p> <p>Se interrumpe al alumno en la conversación con el objetivo de corregir la articulación de las palabras y esto evita que el mantenga la intención de participar en conversaciones.</p>	<p>No se ha tomado conciencia de la importancia de atención a las disfunciones lingüísticas mediante apoyos extra escolares.</p> <p>En los casos de usuarios de SAAC la familia considera los comunicadores una herramienta escolar no se utiliza en el hogar.</p>

	<p>participación e inclusión de los alumnos usuarios de estos sistemas (pictogramas en las diferentes áreas y actividades escolares, del personal docente, de las actividades de relacionadas con las actividades extraescolares o cívico culturales entre otras)</p>	<p>No se aplican protocolos que precisen las técnicas y/o instrumentos de evaluación que permitan identificar el momento evolutivo se encuentra el alumno, qué es capaz de hacer solo y con ayuda y el tipo de ayuda que necesita, para realizar actividades que le permitan superar ese momento. (cuestionarios, entrevistas, escalas de desarrollo, observación del alumno en su contexto, entre otras)</p> <p>No se aplican pruebas estandarizadas, por la dificultad con que nos encontramos a la hora de administrarlas a alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes, porque los profesionales no las saben aplicar o porque apenas existen test ajustados a las características de este tipo de alumnado. (algunos de ellos podrían ser: Inventario de desarrollo Battelle BDI, Guía Portage de Educación Preescolar, Currículo Carolina Evaluación y ejercicios para bebés y niños pequeños con necesidades especiales Johnson-Martín, N. TEA. Madrid. 1997, Procesos evolutivos y Escala Observacional del Desarrollo (EOD) F. Secadas. TEA. Madrid. 1988, Sistema de evaluación para personas plurideficientes (S.E.P.P.) Zaldívar, F. y otros</p>	
--	---	---	--

		<p>CEPE. Madrid. 1995, Batería para medir el desarrollo psicomotor y la escala de visión de la primera infancia</p> <p>O. Brunet I. Lézine (1ª edición) Escala Manipulativa Internacional de LEITER-R</p> <p>Gale H. Roid, Ph D. Lucy J. Miller, Ph D</p> <p>Revisada y ampliada. Edición 1996 en español</p> <p>Distribuye: PSYMTÉC. Madrid.1997, Escala HAIZEA (Equipo del programa Haizea)</p> <p>Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz. 1991)</p> <p>No se aplican o se transfieren sistemas de comunicación funcional con los alumnos que les permitan su participación dentro de las actividades en sus diferentes contextos de interacción (códigos de comunicación (si-no) o sistemas aumentativos o alternativos de comunicación.</p> <p>Las pruebas aplicadas no permiten realizar una valoración y análisis de los resultados para generar una hipótesis, además de proporcionar escasa información para planificar la intervención.</p>	
TDA Y TDAH	No se cuenta con mecanismos claros de atención a situaciones de conflicto en actividades escolares comunes.	Se cuenta con demasiada información visual, esta favorece que el alumno se distraiga con facilidad.	No se establecen límites, excesivo tiempo libre.

	<p>Las reglas no se aplican en cualquier circunstancia.</p>	<p>Se genera un sobre estimulación en la dinámica del aula, mucho ruido, tono de voz alto, música de fondo, etc.</p> <p>Las instrucciones carecen de claridad, suelen no ser concretas.</p> <p>Falta de conocimiento del tratamiento médico que recibe por parte de la familia. Es importante conocer los efectos de la medicación así como las observaciones que deben ponerse en conocimiento de los padres y el médico.</p> <p>No se cuenta con un programa complementario que permita el desarrollo del autocontrol y autorregulación.</p> <p>Carece de un momento de o espacio exclusión que le permita calmarse en situaciones de estrés.</p>	<p>El alumno carece de responsabilidades en el hogar.</p> <p>Dificultad para la aceptación del uso de Un Sistema Alternativo o Aumentativo de Comunicación en los casos en que se requiere.</p>
--	---	---	---

#### Textos consultados y que nos permitirían ampliar la información

Bautista, Rafael. (1994) Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Archidona, Malaga España: Ediciones Aljibe

Borsani, María José. (2007) Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural. Buenos Aires, México: Ediciones Novedades educativas

Confederación ASPACE. Atención educativa a las personas con parálisis cerebral y discapacidades afines. Madrid, España

Echeita, Gerardo y Mel Ainscow. Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. ponencia presentada por los autores en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada en mayo de 2010 y titulada Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes.

García Ramos, Cecilia Elena. Orientaciones y estrategias para el mejoramiento para la lectura y escritura en alumnos de telesecundaria. Discapacidad auditiva. Aguascalientes, México: Instituto de Educación de Aguas Calientes, Unidad de Orientación de Educación Especial Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. (2001) Alumnado con grave discapacidad psíquica en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa. Pamplona, España: Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA)

Huguet, Teresa. (2006). Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva. Barcelona: Grao.

Instituto de Educación de Aguas Calientes. Guía Curricular CAM. Una propuesta basada en el principio de inclusión y equidad educativa. Aguascalientes

Instituto de Educación de Aguas Calientes. La atención educativa de los alumnos con Trastorno del espectro autista. Aguascalientes

Mata, Francisco Salvador. (1999) Didáctica de la educación especial. Archidona, Málaga España: Ediciones Aljibe

Melero, López, Miguel. Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. En revista, *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, n.o 21, 2011: pp. 37-54.

SEP (2012) Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe Bicultural. Cuauhtémoc, México, D.F.

SEP. (2006). Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México, D.F.

SEP. (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México, D.F.

SEP. (2012) Educación Inclusiva y recursos para la enseñanza. Estrategias específicas y diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad. México, D.F. SEP. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México: SEP.

Silver, Larry B. (2004) Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Guía clínica de diagnóstico y tratamiento para profesionales de la salud. Barcelona, España: Ars Médica (p.p.127-177)

TiLSToNE, CH, fLoRiAN, L. y RoSE, R. (2003). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Madrid: Editorial EoS. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5108>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).