



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

TÍTULO

**La perspectiva docente sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en
estudiantes con discapacidad múltiple**

**TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN ESPECIAL**

AUTORA

Nora Beatriz Dulio Roth

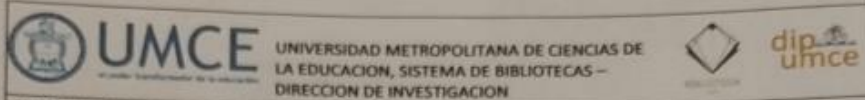
PROFESORA TUTORA

Ximena Cecilia Acuña Robertson

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DE 2023

Anexo 1: AUTORIZACIÓN PARA USO DE MATERIALES DE POSTGRADO EN SIBUMCE

La presente autorización faculta al Sistema de Bibliotecas UMCE para alojar y publicar el trabajo de investigación identificado más abajo, en las plataformas electrónicas que estime conveniente, a fin de permitir el libre acceso a los materiales producidos por la institución y su comunidad, entre ellos tesis, memorias, seminarios y otros. Contribuyendo de esta forma a la preservación digital, difusión y visibilidad nacional e internacional de las investigaciones, siempre patrocinando el respeto de los derechos establecidos por la Ley de Propiedad Intelectual vigente.



IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACIÓN

Título de obra: LA PERSPECTIVA DECENTE SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE
Fecha de publicación: DICIEMBRE 2023
Facultad: FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
Departamento: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Carrera/Programa: MAGISTER EN EDUCACIÓN ESPECIAL
Título y/o grado: MAGISTER EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y SINDROME DE AUTISMO
Profesor guía/patrocinante: XIMENA ACUÑA ROBERTSON

EMBARGO:

Se refiere a la restricción temporal impuesta por un autor o autores a su investigación, impidiendo su acceso público hasta que se cumpla cierto plazo acordado.

Sin embargo 1 Año 2 años 3 años 4 años

AUTORIZACIÓN

A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.

NORADUJO

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Santiago de Chile, 15 de ABRIL 2024

Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: <https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnologicos/dir-formulario-de-autorizacion-2>

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento

* Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.

ÍNDICE

I.	RESUMEN.....	5
II.	INTRODUCCIÓN... ..	6
III.	FORMULACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.....	7
	1. Contexto	7
	2. Antecedentes	7
	3. Definición del problema y de las preguntas de investigación	9
	4. Justificación del problema... ..	10
IV.	PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
	1. Objetivo general	11
	2. Objetivos específicos	11
V.	MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL... ..	12
	1. Lengua y lenguaje desde el modelo sistémico funcional.....	12
	2. Caracterización de la discapacidad múltiple.....	16
	3. Procesos de la enseñanza	17
VI.	METODOLOGÍA	22
	1. Paradigma y enfoque	22
	2. Diseño metodológico	23
	3. Estrategias para la recogida de información.....	25
	4. Estrategias para el análisis de la información.....	26
	5. Criterios de rigor científico	30
VII.	RESULTADOS	32

1.	Aprendizaje de la comunicación y el lenguaje en los estudiantes con discapacidad múltiple	32
	1.1. Comunicación y lenguaje de los/las estudiantes... ..	32
	1.2. Fundamentos sobre comunicación y lenguaje	36
	1.3. Vínculo afectivo docente-estudiantes	39
	1.4. Factores que inciden en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje	41
2.	Estrategias didácticas de la enseñanza de la comunicación y el lenguaje	42
	2.1. Experiencias de enseñanza-aprendizaje	42
	2.2. Recursos didácticos	44
	2.3. Rol de la lengua escrita	45
	2.4. Organización áulica	46
	2.5. Estrategias con familias	47
3.	Planificación de la enseñanza.....	48
	3.1. Estrategias para la planificación	48
	3.2. Objetivos de aprendizaje de los/las estudiantes	50
	3.3. Selección de contenidos curriculares.....	50
4.	Formación profesional y prácticas de enseñanza.....	52
	4.1 Reflexiones sobre la formación profesional.....	52
	4.2. Organización institucional para la enseñanza.....	53
	4.3. Trabajo colaborativo	54
VIII.	CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES.....	56

1. Conclusiones	56
2. Orientaciones y sugerencias para enriquecer prácticas	60
IX. ANEXOS.....	66
1. Diseño de la entrevista	66
2. Fragmento de entrevista a D1	79
3. Fragmento de entrevista a D2... ..	71
4. Fragmento de entrevista a D3	75
5. Enlaces de evidencias... ..	76
X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

I. RESUMEN

El presente trabajo aborda un análisis cualitativo sobre la perspectiva de docentes de Educación Especial respecto a la enseñanza de la comunicación y el lenguaje a estudiantes con discapacidad múltiple.

Mediante un estudio de caso, desarrollamos entrevistas semiestructuradas a un grupo de maestras, con la finalidad de recoger información acerca de cómo viven y enfrentan los procesos de enseñanza en torno a la comunicación y el lenguaje, con sus estudiantes que tienen limitaciones significativas en el área de la comunicación.

Reconociendo las particularidades que presentan las personas con discapacidad múltiple en relación a la comunicación y el lenguaje, identificamos estrategias, criterios, experiencias y fundamentos desde la voz de tres docentes de Educación Especial, con experiencia en el trabajo en escuelas públicas del conurbano de la provincia de Buenos Aires.

El problema se analiza desde un modelo teórico sociocultural, que comprende el trabajo docente entramado con la cultura escolar, donde se construyen las prácticas discursivas y de enseñanza, para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. La escuela como contexto de trabajo de las docentes otorga características particulares a los vínculos pedagógicos de las maestras con sus estudiantes. También, los lineamientos institucionales y de normativa curricular se tensionan con las prácticas cotidianas de enseñanza.

A partir de la comprensión de este fenómeno enmarcado en el contexto cultural, este estudio se propone proyectar estrategias que permitan actualizar y expandir el trabajo de la comunicación y el lenguaje, vinculado a la situación de la discapacidad múltiple.

II. INTRODUCCIÓN

Con esta investigación nos proponemos dar cuenta del trabajo sobre la comunicación y el lenguaje con los estudiantes con discapacidad múltiple que realizan docentes en escuelas públicas del conurbano bonaerense, basándonos en su perspectiva del mismo.

Existe escasa información que recoja la experiencia docente sobre el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple en general, y sobre el lenguaje y la comunicación en el contexto escolar en particular.

Por ello, primero describimos el problema y su relevancia, explicitando las preguntas y los objetivos de la investigación. Luego, damos cuenta del marco teórico conceptual al que responde nuestro trabajo. A continuación, presentamos el marco metodológico que rige la investigación, para seguir con la presentación de los resultados.

Finalmente, elaboramos las conclusiones y las orientaciones que se desprenden de esta investigación a modo de sugerencias para favorecer la enseñanza de la comunicación y el lenguaje en las escuelas.

III. FORMULACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1. Contexto

Nuestro problema de investigación se sitúa en el contexto escolar. Las docentes entrevistadas dan cuenta de su trabajo con sus estudiantes con discapacidad en la escuela, abordando la enseñanza de la comunicación y el lenguaje.

Las escuelas especiales públicas del conurbano bonaerense se rigen por los mismos lineamientos de política curricular que las escuelas de los niveles de educación obligatorios. Además, responden a la normativa específica de la modalidad de Educación Especial. Esto implica que las docentes deban priorizar contenidos a enseñar, en función de una selección curricular de la que son responsables.

En tal sentido, las características de los/as estudiantes con discapacidad múltiple, que son parte de la población de la escuela especial, resultan relevantes al priorizar sus objetivos de aprendizaje y contenidos al enseñar.

También, la falta de reconocimiento legal de la discapacidad múltiple como discapacidad única, diferente a la suma de discapacidades, se traduce en una menor oferta de formación docente específica. Esto incide en las decisiones de las docentes para proponer experiencias de aprendizaje a sus estudiantes en la cotidianeidad escolar.

2. Antecedentes

Para realizar la revisión de los antecedentes en relación a nuestro problema de investigación, examinamos la bibliografía de los últimos quince años.

Respecto a los antecedentes en el ámbito de la investigación, Nelson y Bruce (2019) y de Van Dijk et. al. (2012) desarrollan trabajos sobre el desarrollo de la comunicación, el lenguaje y la alfabetización en estudiantes sordos con discapacidades asociadas. También, el trabajo de Johnson y Parker (2013) aborda el impacto de la implementación de los tiempos de espera en la calidad de la comunicación de niños/as con discapacidad múltiple.

Sobre la educación en el contexto escolar, Rendoth et. al. (2022) revisan el alcance de los planes de estudio para estudiantes con discapacidades intelectuales severas o dificultades de aprendizaje profundas y múltiples, mientras que Horn et al. (2019) revisan estrategias basadas en evidencia de la educación inclusiva.

En relación a las vinculaciones entre currículum y discapacidad múltiple, encontramos los aportes de Peltomäki et. al. (2021) sobre el establecimiento de metas individuales a partir de un plan de estudios general. Salas González y Quezada Muñoz (2017) analizan el enfoque ecológico funcional en una escuela especial de discapacidades múltiples de Chile, mediante un estudio de caso. En Brasil, Pletsh (2015) discute diferentes dimensiones de apoyo del proceso educativo de los estudiantes con discapacidad múltiple en escuelas regulares con planes de atención individualizados, desde una perspectiva sociocultural de la enseñanza.

Por otra parte, en Argentina, Ferioli et al. (2021), plantean una propuesta de articulación entre los contenidos establecidos en el currículum prescripto para los niveles obligatorios de enseñanza y los saberes específicos para los estudiantes con discapacidad múltiple.

Asimismo, los lineamientos curriculares para las escuelas de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires, donde se sitúa nuestra investigación, son los mismos lineamientos utilizados por las escuelas de nivel obligatorio (escuelas regulares). Sin embargo, existen algunos documentos específicos de la modalidad de Educación Especial para el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple que se plantean como orientaciones complementarias del currículum del nivel obligatorio de enseñanza. Estos documentos son la Disposición N° 3, titulada “Orientaciones curriculares. Áreas Específicas de la Educación Especial” (Dirección General de Cultura y Educación, 2017) y el Documento de Apoyo N° 10, cuyo objetivo es “Socializar enfoques teórico prácticos en relación a las NED de la Discapacidad Múltiple y Sordoceguera desarrollados en los espacios de fortalecimiento pedagógico” (Dirección General de Cultura y Educación, 2016).

Como vemos, la mayor parte de la bibliografía que recogimos como antecedente sobre nuestro problema de investigación se relaciona con la construcción de aprendizajes de las personas con discapacidad múltiple, entre ellos, la comunicación y el lenguaje. Los documentos de política curricular de la modalidad de Educación Especial son orientaciones que se complementan con el diseño curricular prescriptivo del nivel de educación obligatorio.

Por último, destacamos que no existen estudios que analicen la perspectiva docente sobre las prácticas de enseñanza de la comunicación y el lenguaje a estudiantes con discapacidad múltiple en escuelas especiales del conurbano bonaerense.

3. Definición del problema y de las preguntas de investigación

La falta de reconocimiento de la discapacidad múltiple como discapacidad única, origina modos de concebir la enseñanza que no toman en cuenta a los estudiantes con discapacidad múltiple en su integralidad, sino que abordan el trabajo de manera parcializada. Sumado a ello, se encuentran las particularidades en la comunicación con el entorno de las personas con discapacidad múltiple en relación a los modos no convencionales de expresarse y entender lo que sucede a su alrededor. Esto comprende, por ejemplo, expresiones comunicativas que incluyen gestos, sonidos, movimientos, cambios del tono muscular, señas convencionales y no convencionales, y modos de comunicación receptiva que requieren recursos complementarios al uso de la lengua oficial.

El proyecto de Ley N° 604 (2023) para el reconocimiento de la discapacidad múltiple expresa la problemática a la que se enfrentan las personas con discapacidad múltiple al ser atendidas de manera segmentada, considerando la suma de discapacidades en lugar de brindar respuestas desde una perspectiva integral del ser humano. Nos preguntamos cómo se realiza la enseñanza de la comunicación y el lenguaje a estos estudiantes cuando no existe un marco legal que reconozca los derechos de las personas con discapacidad múltiple, de manera específica.

Por eso, nos interesa investigar la perspectiva de las docentes que trabajan a diario en la escuela con ellos/as al enseñar comunicación y lenguaje. Nos preguntamos: ¿Cuáles son los criterios y los modos en que los docentes abordan la comunicación y el lenguaje en su trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple en escuelas especiales estatales del conurbano bonaerense?

En función de la pregunta central, planteamos otros interrogantes específicos. ¿Cómo fundamentan sus decisiones los docentes respecto a qué enseñar y qué no en relación a la comunicación y el lenguaje? ¿Qué estrategias utilizan para la planificación de la enseñanza de la comunicación y el lenguaje? ¿Cuáles son los criterios que utilizan? ¿Qué métodos, estrategias y/o recursos son usados para responder a estos criterios? ¿Cómo los utilizan? ¿Cómo se vincula la definición de objetivos, la selección de contenidos curriculares, y las particularidades de los estudiantes y su contexto? ¿Qué otros factores inciden en la enseñanza de la comunicación y el lenguaje?

4. Justificación del problema

Nuestra investigación se justifica en la necesidad de formación académica, inicial o continua, para docentes que deben dar respuesta a las necesidades específicas de los/as estudiantes con discapacidad múltiple en las áreas de comunicación y lenguaje. También, existe la necesidad de examinar las prácticas de enseñanza y generar nuevos conocimientos en función de los desarrollos teóricos existentes.

Conocer cómo se realizan, desde la perspectiva docente, las prácticas de enseñanza de la comunicación y el lenguaje con estudiantes con discapacidad múltiple, resulta imprescindible para reflexionar, analizar y comprenderlas desde una mirada situada. Por un lado, reconocemos que en la enseñanza de cualquier saber en la escuela se develan concepciones del lenguaje y la comunicación que inciden en los modos de abordar la construcción de aprendizajes. Por otro lado, es imprescindible comprender la perspectiva de los/las docentes respecto a los vínculos entre pensamiento, comunicación y lenguaje, ya que esto define, en parte, las prácticas con los estudiantes.

También, las prácticas de enseñanza se enmarcan en contextos situados histórica y temporalmente. La cultura escolar está atravesada por tradiciones, creencias y costumbres que cobran relevancia cuando se trabaja con una población de estudiantes que no cuenta con reconocimiento legal de su discapacidad. Así, la comprensión de la perspectiva docente en la enseñanza de la comunicación y el lenguaje desde su trabajo cotidiano, es un aspecto esencial para proponer mejoras en dichas prácticas.

IV. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es comprender los criterios y los modos en que los docentes abordan la comunicación y el lenguaje en su trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple en escuelas especiales públicas del conurbano bonaerense

2. Objetivos específicos

A partir del objetivo central, nos proponemos desarrollar la investigación con los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los fundamentos teórico y/o empíricos de las decisiones de las docentes respecto a qué y cómo enseñar lenguaje y comunicación.
2. Identificar los métodos, estrategias y recursos referidos por las docentes para abordar la enseñanza.
3. Describir la planificación de la enseñanza en relación a la selección de contenidos, la normativa curricular y los objetivos de aprendizaje.
4. Describir otros factores que inciden en la enseñanza de la comunicación y el lenguaje
5. Proponer orientaciones para enriquecer las prácticas en el área de la comunicación y el lenguaje en la escuela a partir de los aportes de los y las docentes.

V. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

El marco referencial se organiza en tres núcleos temáticos, para mayor claridad. Primero, se presentan los aportes teóricos en relación a la concepción de lengua y lenguaje desde el modelo sistémico funcional que sustenta nuestro trabajo. Luego, la caracterización de la discapacidad múltiple, junto con las particularidades que describen a las personas en dicha condición. Por último, reseñamos los aportes teóricos vinculados a procesos de enseñanza a estudiantes con discapacidad múltiple.

1. Lengua y lenguaje desde el modelo sistémico funcional

Nuestro trabajo se adscribe al modelo sistémico funcional del lenguaje de Halliday (1998). Este pone énfasis sobre el “uso” del lenguaje en contexto, noción que va más allá de lo situacional, ya que incorpora la cultura. Con bases sociales, la teoría del aprendizaje de la lengua la reconoce como una forma de interacción: las personas aprenden mediante su uso, lo que posibilita la transmisión cultural de generación en generación.

Por eso, el aprendizaje de la lengua tiene un lugar central en la construcción de la personalidad del sujeto, ya que es consecuencia de los papeles sociales que desempeña como miembro de la sociedad. Son las interacciones entre las personas las que generan el aprendizaje de la lengua. Los procesos sociales que confluyen en el aprendizaje entre personas (interorganismos) inciden en los procesos mentales (intraorganismos) de los sujetos.

Así, para analizar el desarrollo del lenguaje, Halliday (1998) propone partir del exterior del individuo para ir luego hacia el interior, explicando la naturaleza de la persona como derivación y extensión de su participación en la sociedad. El autor plantea que los patrones de comportamientos se originan en patrones culturales, mediados por el uso de la lengua. Con el aprendizaje de la lengua materna, los/las niños/as representan y aprenden las normas de la cultura como marco de regulación, instrucción e interacción.

La elección del modelo socio funcional del lenguaje al que adscribimos en esta investigación, nos permite comprender los procesos de enseñanza del lenguaje desde una perspectiva que no se centra en las habilidades de los sujetos solamente, sino que articula lo que sucede en el entorno, con la lengua y su uso en la vida social. Los estudiantes con discapacidad múltiple, presentan desafíos en el aprendizaje del lenguaje. Sin embargo, no son las dificultades y limitaciones inherentes a la discapacidad múltiple las que definen nuestro

modo de analizar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje sino las funciones que éste tiene o las que se le atribuyen socio culturalmente en la relación pedagógica que se establece en la escuela:

(...) lo cual no presupone, ni impide, ninguna teoría particular respecto de la naturaleza de los procesos mentales que entran en juego en su dominio de la lengua, sea en cuanto a cómo habla o entiende, sea en cuanto a cómo aprendió a hacerlo por principio de cuentas. (Halliday, 1998, p. 26)

En este marco, el lenguaje es un potencial de significado entre los miembros de la sociedad, a la vez que es una interpretación intersubjetiva de la experiencia. Lo que importa no es sólo qué se hace con el lenguaje sino, sobre todo, qué se puede hacer con él. Por eso, la enseñanza de la lengua se explica por su organización interna en relación a las funciones que ha desarrollado para servir.

La perspectiva sociofuncional de análisis del lenguaje se aplica a cualquier edad, incluso a etapas iniciales de su construcción. En cualquier momento de la vida de la persona, podemos reconocer cuáles son las funciones que asume el lenguaje, para qué se utiliza, qué se puede hacer con él. No importa si son adultos, adolescentes o niños/as pequeños/as: siempre el lenguaje responde a funciones de la vida como ser social. Al hablar, leer o escribir se producen dos acciones a la vez: interactuar con otro/a u otros/as (representar una relación social) y manifestar nuestra experiencia.

También, un análisis sociofuncional en edades tempranas resulta más fácil, a diferencia de las perspectivas estructurales que lo hacen desde la complejidad del lenguaje adulto. Aún en los niños pequeños, se puede analizar las funciones para las que se utiliza. Las motivaciones del niño pequeño para utilizar funcionalmente el lenguaje como ser social son notables y evidentes en las situaciones cotidianas. El desarrollo de sus relaciones interpersonales está ligado indefectiblemente al aprendizaje del lenguaje. Es decir, se construyen recíprocamente.

Asimismo, la consideración progresiva de desarrollo del lenguaje posibilita comprender la lengua de manera funcional arrojando luz sobre su naturaleza, sobre los que esta es y lo que debe hacer. Las cuestiones respecto a qué es lenguaje y qué no en etapas tempranas de su desarrollo, pueden esclarecerse con una mirada funcional de su uso, en tanto se observe la consistencia entre significado y significante. En palabras del autor:

Así, al adoptar un punto de vista funcional podemos retroceder hasta los principios del desarrollo lingüístico de un niño, llegando más allá del punto en que ha empezado a dominar estructuras, incluso más allá de sus primeras palabras, si por "palabras" entendemos particularizaciones derivadas del lenguaje adulto; y tomando como fundamentos del lenguaje aquellas primeras expresiones que todavía no son inglés ni francés, ni swahili ni urdu, pero que todo padre reconoce como llenas de significado, muy distintas del llanto o el estornudo y de otros ruidos no lingüísticos que hace el niño. (Halliday, 1998, p. 32)

El niño construye, en sus comienzos, un lenguaje con significados variados que se vinculan con algunas de sus necesidades básicas. Luego, con el tiempo, los significados se complejizan y se construye progresivamente un sistema simbólico, con organización estructural y semántica, acorde a la lengua de su entorno. La lengua materna que desarrolla no es estática, sino que también evoluciona en la construcción que el niño realiza.

La funcionalidad del lenguaje, con niveles cada vez más abstractos, le permite acceder a la comprensión del sistema lingüístico adulto. La función ideacional, para hablar sobre una idea, concepto o persona, la función interpersonal, en las relaciones con los/as demás y la función textual como las formas de organización del mensaje. La funcionalidad del lenguaje posibilita la organización del significado progresivamente, desde la etapa prelingüística (o protolenguaje, como expresa Halliday) hacia el lenguaje propiamente dicho, en términos del lenguaje adulto. Por eso, desde este modelo, cualquier sonido vocal o gestual se reconoce como parte del lenguaje en construcción, siempre que las relaciones con el significado sean consistentes y determinadas funcionalmente.

Asimismo, según el autor, el lenguaje expresa la participación, como miembros de la sociedad, como hablantes, mediante la situación de uso en el discurso. Por eso, reconociendo a la escuela como un contexto particular, con tradiciones culturales específicas, explicamos la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva situacional. Atendiendo a las particularidades de los estudiantes para interactuar con el entorno inmediato, tensionamos lo que sucede en la escuela con las experiencias de los niños en otros ámbitos de participación. Nos referimos no sólo al contexto inmediato sino a la impronta cultural que trasciende al aquí y ahora en las situaciones de uso del lenguaje y que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Halliday (1998) alerta sobre la diferencia en los comportamientos de los/las niños/as cuando el contexto de la escuela difiere tanto de su entorno familiar. Esto puede generar un menor grado de experimentación mediante el lenguaje, menos interacciones con las personas, y, por ende, menos disposición al aprendizaje. Expresa que esto no tiene que ver con las limitaciones del niño/a sino con la “falta de concordancia entre sus propios órdenes simbólicos de significado y los de la escuela” (Halliday, 1998, p. 39). Esta falta de concordancia obedece a que se enfrentan distintos modelos de socialización.

Desde esta perspectiva, el lenguaje se desarrolla en un entramado con órdenes simbólicos propios de la cultura, lo que nos permite, como dijimos anteriormente, analizar su enseñanza. En tal sentido, Martin y Rose (2018) ponen énfasis sobre la complejidad de la lengua en tanto producto de una construcción cultural, atendiendo a los significados compartidos en la vida social, los que se aprenden a partir de los contrastes que representan unos y otros en entornos de situaciones de interacción.

Sin embargo, estos contrastes no siempre se enseñan de manera directa, sino que generalmente se experimentan en situaciones reales. A través de la reflexión sobre el lenguaje en ese contexto, la tarea del adulto contribuye a que el/la niño/a aprenda. Señalando la importancia de reconocer el aprendizaje como construcción procesual e interna del niño, los autores destacan la importancia de las intervenciones adultas, accidentales o intencionales, para ese fin. En las experiencias cotidianas de los niños, surgen aprendizajes en relación a la lengua. No se memorizan sistemas o características de sus estructuras, sino que, mediante las interacciones con otros/as, visibilizan los contrastes en los textos:

Pero esto no quiere decir que la enseñanza de la lengua empiece con los sistemas del lenguaje; al contrario, aprender un sistema de lenguaje es el punto de llegada después de un proceso largo de experimentar sus contrastes en contextos significativos. (Martin y Rose, 2018, p. 38)

Si bien la lengua es un conocimiento que se acumula a lo largo del tiempo, de generación en generación, en mayor medida, de forma inconsciente, su aprendizaje implica la interpretación de los sistemas, por repetición de experiencias y reflexión sobre las mismas, con o sin intención.

Por ello, el conocimiento profundo de la lengua, así como las estrategias didácticas y la

dimensiones en la que se desarrolla su aprendizaje, son imprescindibles para quien pretende abordar su enseñanza. Los autores señalan la relevancia de la formación docente en relación al conocimiento sobre el aprendizaje de la lengua en cualquier área de enseñanza, pero particularmente en la tarea de alfabetizar. Es decir, además de conocer el funcionamiento de la lengua como sistema debe ser capaz de reflexionar sobre ella como construcción cultural, a la vez que debe enseñar las habilidades para su aprendizaje.

Entonces, señalamos la importancia del trabajo de los docentes con los estudiantes con discapacidad múltiple, quienes por su condición y por las barreras del entorno, presentan desafíos en el aprendizaje del lenguaje y el desarrollo de las interacciones sociales. Por eso, a continuación, caracterizamos la discapacidad múltiple y describimos las particularidades del abordaje de la enseñanza en el contexto escolar.

2. Caracterización de la discapacidad múltiple

Para caracterizar la discapacidad múltiple, nos basamos en el texto del Proyecto de Ley N° 604 (2023) de Argentina, Sistema integral de atención y tratamiento a personas con discapacidad múltiple, que define:

La Discapacidad Múltiple es una condición que comprende un conjunto de dos o más discapacidades que generan un trastorno en la comunicación de severidad tal que afecta a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social que requiere la necesidad de apoyos extensivos.

La Discapacidad Múltiple incluye a aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Dentro de esta definición deberá considerarse incluida la sordoceguera. (Proyecto de Ley N° 604, 2023, Art. 2)

Las personas en condición de discapacidad múltiple poseen dos o más discapacidades, incluida la sordoceguera, y generalmente dificultades en la comunicación. Especialmente, encuentran grandes limitaciones en la participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Es decir que, además de las condiciones inherentes a las deficiencias de salud, lo relevante de la discapacidad múltiple son las consecuencias que genera en las personas en distintos ámbitos de la vida.

Por otra parte, el Proyecto de Ley menciona el vacío legal que existe en relación a la regulación de las prestaciones para la atención, protección y cuidado integral de personas con discapacidad múltiple, debido a la falta de reconocimiento como tal. Existen acciones que buscan dar respuesta, dividiendo las deficiencias presentes en la persona y proyectando su atención también de manera segmentada.

Por eso, la sanción de la Ley que mencionamos y la consecuente regulación puede ser un paso para garantizar los derechos de las personas con discapacidad múltiple. Ponemos énfasis sobre las definiciones legales, ya que consideramos indispensable para el cumplimiento de sus derechos, el reconocimiento ante la ley. Entendemos, también, que este vacío legal que mencionamos incide en la participación de los estudiantes en el ámbito educativo. Dado que nuestro trabajo se focaliza en el trabajo de los/as docentes, nos interesa tensionar qué sucede con la enseñanza en la escuela cuando los marcos legales no están establecidos para tal fin o se encuentran en proceso de definición.

En la provincia de Buenos Aires, las normativas de política educativa específicas para la enseñanza a estudiantes con discapacidad múltiple indican orientaciones curriculares complementarias al diseño curricular obligatorio (compartido con las escuelas de los niveles obligatorios de enseñanza). Estas señalan, particularmente, la importancia del área de la comunicación en el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple, la realización de una valoración funcional y la planificación centrada en la persona. A la vez, tal como se expresa a nivel nacional, los contenidos curriculares de la propuesta de trabajo deben ser acordes al diseño curricular prescripto para el nivel educativo en el que se encuentra cada estudiante, sin existir por ello un diseño aparte para educación especial.

El atender a lineamientos de política curricular permite establecer vínculos con los aportes teóricos sobre la enseñanza a estudiantes con discapacidad múltiple. De este modo, el análisis considera el marco legal que rige la labor docente, sin entrar en juicios de valor de esa normativa, lo que escapa a nuestro objetivo aquí.

A continuación, describimos los desarrollos teóricos que seleccionamos para analizar la perspectiva de los/as docentes sobre la enseñanza del lenguaje en los ámbitos educativos.

3. Procesos de la enseñanza

Teniendo en cuenta las limitaciones y complejidad para establecer relaciones con el

entorno y las particularidades para comunicarse que presentan los estudiantes con discapacidad múltiple, reconocemos que es central la evaluación inicial en las distintas áreas de desarrollo, pero, particularmente en el área de la comunicación. Suele ocurrir que en algunos casos, se desalienta el uso de pruebas estandarizadas, dado que existe el peligro de realizar evaluaciones incorrectas y, por ende, planificar acciones inadecuadas para el aprendizaje del estudiante.

Nelson et al. (2002), refiriéndose al uso de pruebas estandarizadas de evaluación de las áreas del desarrollo de los/as niños/as con discapacidad múltiple, explican que estas no arrojan resultados significativos ya que no permiten a los/as niños/as variedad de oportunidades para interactuar con el entorno sino que las restringen a determinadas acciones que se evalúan. De esta manera, comportamientos que son consecuencia de una condición, pueden ocasionar que se los confunda con otra condición y, por ende, se proyecte mal el abordaje de la enseñanza.

Por eso, la *Evaluación guiada por el niño*, está destinada a evaluar diferentes áreas del desarrollo de los/as niños/as con discapacidad múltiple. Se presenta como “(...) un enfoque que comienza con el establecimiento de una relación con el niño y crea motivación e interés por la comunicación a medida que las "conversaciones" o interacciones se construyen gradualmente sobre los intereses y éxitos del niño” (Nelson et al., 2002, p. 3). Estas conversaciones permiten generar un espacio propicio para reconocer aquellas actividades que son de interés para el niño, darle continuidad, y desarrollar la evaluación en esas interacciones.

Mediante la observación se busca obtener información que corresponde a los procesos subyacentes involucrados en el aprendizaje: la capacidad para mantener y regular el estado de vigilia, los canales de aprendizaje preferidos, el procesamiento de la información y estímulos, la adaptación de esquemas previos a nuevas experiencias, la memoria, la resolución de problemas, las habilidades de interacción social y la comunicación. Propone una serie de preguntas que guían al evaluador en la observación mientras el/la niño/a participa en las actividades. Luego, las respuestas que recoge el evaluador se sistematizan para realizar conclusiones sobre cada área evaluada.

Por eso, para la evaluación inicial, la preparación de los/as profesores/as es esencial para diseñar e implementar programas de enseñanza eficaces. El adulto responsable debe tener un conocimiento profundo de las áreas a evaluar, los focos de observación y las estrategias flexibles para la evaluación.

Por otra parte, el enfoque de aprendizaje basado en el movimiento de Van Dijk (en

Writer, 1998) nos brinda estrategias de intervención con los niños/as con discapacidad múltiple, utilizando el movimiento como base del aprendizaje. Plantea distintos niveles de intervención para la enseñanza que el autor denomina: nutrición, resonancia, movimientos coactivos, referencia no representativa, imitación diferida y gestos naturales. Se establece una secuencia de desarrollo de la conciencia simbólica, en la que los límites rígidos entre uno y otro nivel no existen de manera estricta, dado que pueden coexistir actividades de niveles diferentes para una misma propuesta de trabajo.

Durante el nivel de nutrición, se entabla el vínculo entre adulto y niño/a. En el nivel de resonancia, los movimientos y expresiones del niño/a resuenan en el adulto quien los retoma, los repite y los modifica a veces, a modo de caja de resonancia. Se logra a través de movimientos de todo el cuerpo, pero también mediante formas de estimulación sensorial. Luego, los movimientos coactivos implican hacer en paralelo: quien enseña se mueve junto a su estudiante para realizar acciones definidas. La referencia no representativa es el nivel en el que el/la niño/a puede evocar algo que no está presente con alguna referencia no explícita del objeto o situación, por ejemplo, señalar las partes de su cuerpo en función de un muñeco de modelo. En la imitación diferida, el niño reproduce un modelo cuando éste ha dejado de estar presente. Por último, los gestos naturales, dado su carácter espontáneo, tienen una correspondencia directa con la situación o actividad realizada.

El autor utiliza el concepto de *distancia* en la comunicación para describir la separación progresiva del modo concreto de comunicación en el que se desenvuelve el niño (interacciones con cosas, acciones o personas que están presentes, que puede percibir con sus sentidos y con movimientos), de las habilidades que implican mayor desarrollo del mundo simbólico, al volverse capaz de dialogar sobre cosas que se encuentran fuera de su entorno inmediato. Por eso, las interacciones comunicativas se deben dar vinculadas a una necesidad, a algo que el/la estudiante quiere lograr. Esto permite, en un momento, traspasar los límites de lo concreto, lo visible, para ser capaz de hablar de algo sin que esté presente.

Por otra parte, Pletsch (2015), destaca que la implementación de estrategias de enseñanza a niños y jóvenes con discapacidad múltiple, se realiza en contextos específicos en los que las interacciones entre docente y estudiante son claves para lograr aprendizajes. Esto se debe a que la incorporación de la cultura por parte de las personas con discapacidad múltiple depende en gran parte de esas interacciones que se establecen durante las prácticas pedagógicas, así como de sus condiciones de vida concretas. Así, los vínculos entre profesores

y estudiantes posibilitan experiencias de aprendizaje para la incorporación de la cultura, independientemente de la discapacidad o de la situación de vida del/la estudiante.

En tal sentido, el trabajo de Bustamante Smolka (2006) sobre las relaciones entre enseñar y significar, desde una perspectiva histórico cultural, nos permite analizar las interacciones en la relación pedagógica y cómo estas favorecen o entorpecen la construcción del lenguaje. En la significación que se desarrolla en el lenguaje mediante las relaciones entre las personas, se da de modo dialéctico el despegue (distancia, según Van Dijk) de la situación inmediata para asignar significados sociales compartidos del sistema a la vez que se construyen. En ese sentido decimos que el conocimiento del mundo “pasa” por el otro. Cuando los movimientos se transforman en gestos, emergen diferentes sentidos; en la complejización de los mismos, surge la posibilidad de la palabra y se construyen nuevos aprendizajes.

Respecto a las interacciones entre estudiantes y docentes, un enfoque interesante que plantea Cornu (1999) destaca que la confianza es constitutiva de la relación pedagógica y representa una hipótesis sobre la conducta futura del otro, una actitud que concierne al futuro y depende de la acción de un otro.

En el interior de la escuela, en el interior de la clase e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza me parece constitutiva de esta relación. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en la democracia. (Cornu, 1999, p. 19)

Así, la confianza se plantea desde una perspectiva emancipadora que busca generar mayor libertad, mayor autonomía y con un doble aspecto: desde el niño hacia el adulto y desde el adulto hacia el niño. Por eso, teniendo en cuenta las particularidades de la población con discapacidad múltiple y su relación con el entorno, es imprescindible reconocer este doble aspecto de la confianza en los procesos de enseñanza de la comunicación y el lenguaje en la escuela. Los/as estudiantes necesitan ser comprendidos en sus expresiones comunicativas para poder aprender. Cuando esto no se da, las expresiones comunicativas tienden a disminuir (Writer, 1998) y, por lo tanto, disminuyen las posibilidades de interactuar con otros/as y

aprender.

Por otra parte, resulta necesario reconocer los saberes docentes (Mercado, 1991) que tienen los/as maestros/as cuando enseñan lenguaje y comunicación. Estos saberes son contruidos a lo largo de su experiencia, entramados con los saberes pedagógicos que surgen de la formación docente.

El saber docente se expresa en los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares; se encuentra en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y creencias de los maestros, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características de cada grupo. (Mercado, 1991, p. 61)

Por eso, para la autora, analizar el trabajo docente, incluye reconocer los saberes pedagógicos, aquellos propios de su formación (saberes didácticos, organizativos, metodológicos, conceptuales) así como los otros saberes que se aprenden entramando aquellos con la experiencia cotidiana.

Así, finalizamos la presentación del marco teórico conceptual de base para el análisis de los resultados de este trabajo.

VI. METODOLOGÍA

1. Paradigma y enfoque

Para la realización del presente trabajo de investigación, nos posicionamos desde el paradigma sociocrítico de interpretación. Las bases de este paradigma se encuentran en la teoría crítica, la cual recupera elementos del pensamiento social (los valores, los juicios e intereses) articulados en una nueva concepción de ciencia social, pero manteniendo la rigurosidad científica en la producción de conocimientos objetivos sobre la vida humana y social (Rubio, 1984, citado en Ballester, 2004).

Desde esta perspectiva, la investigación científica, sus métodos y estrategias, no son puros y objetivos, dado que el conocimiento no lo es. El conocimiento surge de intereses que parten de las necesidades de la especie humana y que se configuran de determinada manera en las condiciones históricas y sociales. Los saberes se construyen en base a la búsqueda de la racionalidad de los procesos sociales, reconociendo a la vez lo irracional que hay en ellos (Cortinas, 1992, citado en Ballester, 2004).

Así, la explicación de la realidad desde la mirada científica tampoco es objetiva o neutral, ya que responde a intereses humanos en función de los que surge. Alvarado, L. y García, M. (2008) expresan que estos intereses, según la teoría de los intereses cognoscitivos de Habermas (1988), pueden ser de tipo “técnico”, “práctico” y “emancipatorio”. El interés técnico busca adquirir conocimientos sobre un saber instrumental generalmente asociado a las ciencias naturales, mientras que el saber práctico intenta definir y comprender, interpretar y echar luz sobre un tema para guiar las acciones prácticas, habitualmente en el área de las ciencias sociales. Sin embargo, el interés emancipador no sólo revisa, describe y expone nuevos conocimientos, sino que busca incidir en los sujetos para lograr una transformación social, surgiendo de problemas de la vida cotidiana que requieren solución.

Por ello, recurrimos a los principios de Popkewitz (1988, en Alvarado y García, 2008) para definir las bases de nuestra propuesta:

- a) conocer y comprender la realidad como praxis; b) unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores; c) orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.

De esta manera, explicamos las interpretaciones de las personas, vinculándolas con las condiciones sociales bajo las que se producen (Sandín, 2003). Al reconocer toda práctica como práctica social, afirmamos la necesidad de la reflexión y la generación de teoría a partir de los aportes de los docentes participantes.

Por un lado, las prácticas de enseñanza deben ser interpretadas teniendo en cuenta el marco cotidiano en donde los docentes son expertos: su trabajo involucra saberes docentes y saberes pedagógicos (Mercado, 1991), en un tiempo y espacio determinados. Por otro lado, entendiendo al conocimiento como instrumento emancipador, la reflexión en esta investigación pretende construir nuevas formas de liberar a los sujetos de la educación de los mecanismos que oprimen y cercenan de alguna manera la libertad del ser humano.

De esta manera, se torna imprescindible la colaboración de los educadores en la construcción de conocimientos desde su práctica, en diálogo con la teoría (Ballester, 2004). Los modos en que los docentes entienden su trabajo, particularmente la enseñanza, están condicionados por factores socioculturales y deben ser entendidos desde una mirada situada. Las normativas curriculares, las directivas institucionales, en fin, las cuestiones legales de su trabajo se entranan con la propia formación docente, con su ideología, con las experiencias vividas siendo alumnos, con los mandatos sociales, además de las cuestiones específicas de las disciplinas escolares.

Por ello, situados desde el paradigma sociocrítico, elaboramos conocimiento en relación a la experiencia docente sobre la enseñanza de la comunicación y el lenguaje a estudiantes con discapacidad múltiple en el contexto escolar. Esto incluyó también, tomar en cuenta las condiciones socioculturales en que estas prácticas se producen.

2. Diseño metodológico

El enfoque metodológico elegido fu el estudio de caso, dado que intentamos mirar lo particular, lo específico, del caso de estudio. Tal como expresa Stake (1999), no buscamos generalizar sino llegar a conocer en profundidad, ver cómo es el caso y qué sucede en él. Buscamos realizar una descripción detallada y exhaustiva de una situación real investigada para ser presentada de modo tal que posibilite un amplio análisis e intercambio de ideas (Ballester, 2004). Implicando un examen en profundidad, examinamos algo, con la intención de comprenderlo.

Asimismo, en tanto investigación científica, la sistematicidad, el detalle, la profundidad y la interacción con el caso resultaron relevantes en su desarrollo (Bogdan y Biklen, 1982, citado en Ballester, 2004).

Por eso, eligiendo un enfoque de tipo instrumental, buscamos comprender otras situaciones, profundizar sobre un problema que no fue el caso en sí mismo (Stake, 1999).

Los criterios de inclusión de participantes descriptos en la tabla 1 aseguraron determinar una muestra de estudio que permitiera sacar el mayor provecho de aquello que buscamos analizar.

Tabla 1

Criterios de inclusión para la selección de las docentes participantes del estudio de caso

Factor	Variable	Criterio de inclusión
Formación docente	Modalidad	Educación Especial
Desempeño laboral	Tipo de escuela	Escuela Especial
	Territorio	Conurbano bonaerense
	Área pedagógica	Prácticas del Lenguaje
Estudiantes	Caracterización	Discapacidad múltiple.
	Nivel educativo	Primario

Así, seleccionamos como informantes a tres docentes con formación académica en Educación Especial, con experiencia de trabajo reciente con estudiantes con discapacidad múltiple en escuelas especiales de localidades vecinas del conurbano bonaerense. A su vez, con

distintas especializaciones formativas y diferente antigüedad en la docencia. D1 es profesora especializada en discapacidad neuromotora, finalizando actualmente la licenciatura en Psicología. D2 es profesora especializada en discapacidad visual, cursando el primer año de la diplomatura en discapacidad múltiple. D3 es profesora de educación regular, a la vez que está especializada en discapacidad de la audición, voz y lenguaje y discapacidad neuromotora, inscrita en la cursada de la diplomatura en discapacidad múltiple.

De esta manera, el caso constituido, fue pertinente para recoger información en relación a los objetivos de la investigación, a la vez que resultó viable en cuanto a disponibilidad de tiempos, apertura y colaboración de las participantes.

3. Estrategias para la recogida de información

La entrevista semi estructurada nos permitió recoger información respecto al abordaje de la comunicación y el lenguaje desde la perspectiva de las docentes al enseñar a estudiantes con discapacidad múltiple.

En tanto diálogo cara a cara entre entrevistador y entrevistado (Abero et al. 2015), la entrevista nos permitió obtener opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos de las docentes.

Siguiendo las orientaciones de Ballester (2004) preparamos las entrevistas tomando en cuenta el conocimiento preciso de los fines de la investigación y una preparación previa en relación a la elección de las docentes, los diálogos informativos y las condiciones materiales de producción y registro (Ballester, 2004). Por eso diseñamos un guión de preguntas flexible en torno a núcleos temáticos vinculados a los objetivos de la investigación, que fue sometido a juicio de experto.

Realizamos las entrevistas de manera individual, en diferentes días, virtualmente por medio de la Plataforma Zoom con dos de las docentes y de forma presencial con una de ellas, dejando registro en video de todos los encuentros.

Durante las entrevistas, buscamos una manera sencilla y natural de contactar, respetando el diseño de las preguntas para no alejarnos de nuestros objetivos en la recolección de información. Mencionamos nuevamente los objetivos de la entrevista en el marco de la investigación. Las preguntas fueron claras, asegurando su comprensión por parte de las entrevistadas, atendiendo a sus respuestas y repreguntando para profundizar cuando fue

conveniente. Tuvimos cuidado de no inducir las respuestas, ni comentarios, ni anécdotas, así como atendimos a los aspectos verbales, paraverbales y actitudinales de la comunicación.

Posteriormente, transcribimos las entrevistas a texto, asignando códigos de fantasía a personas, instituciones y ciudades para preservar la identidad de las participantes y sus referencias. La transcripción fue realizada de manera fiel, señalando aspectos verbales y no verbales significativos de las expresiones de las docentes.

4. Estrategias para el análisis de la información

Los datos recogidos mediante las entrevistas se organizaron, seleccionaron, jerarquizaron y ordenaron para su comparación y presentación del informe de resultados.

La realización del análisis de los resultados fue un proceso recursivo entre los ejes a partir de los cuales construimos el diseño de la entrevista, los objetivos y la información que fuimos recogiendo.

La categorización, como esquema organizador de conceptos presentes en los datos obtenidos, permitió construir un mapa de significados para reconstruir la información y describir la realidad (Latorre, 2005). La división por categorías nos permitió realizar el análisis de la información, conduciendo finalmente a responder a las preguntas y objetivos de la investigación.

Así, construimos categorías y subcategorías, realizando un proceso recurrente de significación y resignificación, a partir de lo cual resultaron finalmente, cuatro grandes categorías que agrupan las siguientes sub categorías, divididas sólo en función de fines descriptivos, ya que se encuentran, entramadas entre sí.

Para el proceso de codificación de la información, utilizamos el Software Atlas Ti, en el cual incluimos como documentos primarios las transcripciones de las entrevistas. Luego codificamos la información creando Subcategorías (códigos) agrupadas en Categorías (familias de códigos) vinculadas a los núcleos temáticos del diseño de la entrevista y a los objetivos de la investigación.

Para preservar la identidad de las participantes, en la transcripción de las entrevistas y durante el análisis, aludimos a ellas con los códigos D1, D2 y D3, (docente 1, docente 2 y docente 3), al igual que reemplazamos los nombres de lugares e instituciones. También, dado

que las entrevistas fueron cargadas en el Software Atlas Ti, señalamos el número de párrafo al citar textualmente, para una referencia más práctica.

Así, los objetivos de la investigación orientaron la vinculación de los núcleos temáticos del diseño de la entrevista, las categorías definidas por el marco referencial y las modificaciones necesarias para ajustar el análisis para responder a la pregunta central, eje de nuestro trabajo.

Mencionamos a continuación las categorías que finalmente quedaron consolidadas para analizar la información de las entrevistas y describimos las subcategorías en la Tabla 2.

Categoría 1: Aprendizaje de la comunicación y el lenguaje

Hace referencia a la perspectiva de las docentes sobre los modos, capacidades y necesidades que presentan los estudiantes con discapacidad múltiple para aprender comunicación y lenguaje. Comprende la descripción de los vínculos con el entorno que son significativos para el aprendizaje. También, abarca los argumentos y definiciones de las docentes en relación al desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus estudiantes.

Categoría 2: Estrategias didácticas de la enseñanza de la comunicación y el lenguaje.

Comprende las percepciones docentes sobre las experiencias concretas de enseñanza: las actividades, los recursos didácticos, las estrategias con estudiantes y con sus familias y la organización áulica en la que se da la enseñanza.

Categoría 3: Planificación de la enseñanza

Da cuenta del trabajo previo que las docentes expresan realizar para enseñar comunicación y lenguaje a sus estudiantes: los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las estrategias de enseñanza que utilizarán.

Categoría 4: Formación profesional

Revela la perspectiva de las docentes respecto a cómo incide su formación profesional en la enseñanza de la comunicación y el lenguaje a los estudiantes con discapacidad múltiple.

Tabla 2*Categorías de análisis y descripción de subcategorías*

Categoría	Subcategoría	Descripción
Aprendizaje de la comunicación y el lenguaje	Fundamentos sobre comunicación y lenguaje	La relación de los aprendizajes de comunicación y lenguaje en los estudiantes con discapacidad múltiple.
	Comunicación y lenguaje de y con los/las estudiantes.	Los modos de comunicarse de sus estudiantes con el entorno: las intenciones comunicativas, las modalidades, los recursos, situaciones y personas con quienes interactúan.
	Vínculo afectivo docente-estudiantes	Los vínculos afectivos de las docentes con sus estudiantes en los momentos de clases y la relevancia de dichos vínculos.
	Factores que inciden en el desarrollo	La incidencia de la discontinuidad en la trayectoria escolar en el desarrollo de los aprendizajes.
Estrategias didácticas de la enseñanza de la comunicación y el lenguaje	Experiencias de enseñanza-aprendizaje	Las situaciones y experiencias concretas de enseñanza de comunicación y lenguaje en la escuela.
	Rol de la lengua escrita	El rol que tiene el aprendizaje de la lengua escrita en el desarrollo del lenguaje.
	Recursos didácticos	Los recursos didácticos que utilizan, sus fines, origen y situaciones de uso.
	Organización áulica	La organización espacial, temporal y didácticamente el salón de clases.
	Estrategias con familias	Las estrategias que utilizan para trabajar con la familia el aprendizaje de la comunicación y el lenguaje.
Planificación de la enseñanza	Estrategias de planificación	Las razones y los modos de realizar la planificación de la enseñanza de la comunicación y el lenguaje
	Objetivos de aprendizaje de los/las estudiantes	Los objetivos que se proponen con sus estudiantes.

	Selección de contenidos curriculares	La selección de contenidos sobre comunicación y lenguaje, así como los criterios y modos en que la realizan.
Desempeño profesional en la escuela	Reflexiones sobre la formación profesional	La formación recibida y su incidencia en las prácticas de enseñanza
	Organización institucional para la enseñanza	La organización del trabajo con los estudiantes con discapacidad múltiple: las barreras y los facilitadores que encuentran para la enseñanza en el marco de la organización de la escuela.
	Trabajo colaborativo	Explican cómo se lleva adelante el trabajo entre pares docentes con estudiantes los/las estudiantes con discapacidad múltiple.

5. Criterios de rigor científico.

La presente investigación se desarrolla a partir de principios éticos de Buendía y Berrocal (2001) que garantizan que la producción sea un acto de responsabilidad, compromiso y confiabilidad y que sean una contribución en educación.

En principio, las razones para llevar adelante esta empresa, se basan en intereses de mejora de las prácticas educativas en el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple. Buscamos indagar y analizar información sobre las prácticas desde la perspectiva de las docentes a fin de contribuir a la descripción de la enseñanza, en un contexto situado socio históricamente, a fin de realizar mejoras en la misma.

Para ello, aseguramos que se cumplan los principios de autonomía y paridad. En relación al primero, aseguramos que las entrevistadas tengan conocimiento de los objetivos mediante la firma del consentimiento informado que incluye el detalle de las responsabilidades, estrategias, objetivos, alcances y compromisos de la participación en la entrevista. Se pautaron encuentros iniciales con los entrevistados en donde se explicó el contenido del consentimiento informado, respondiendo a las inquietudes, antes de ser firmado. Nos interesó constatar que las personas participantes lo hicieran libremente, sin presiones, tanto al involucrarse en el inicio como a decidir seguir o no durante el transcurso de la investigación. De esta manera, aseguramos que su participación fuera absolutamente voluntaria.

En relación al principio de paridad, aseguramos la valoración por igual de los aportes de todas las participantes: la información recogida en las entrevistas tuvo la misma relevancia, independientemente del contenido o de la entrevistada.

Así, los criterios de rigurosidad de Guba (1989) que detallamos a continuación, aseguraron el cumplimiento de los principios éticos mencionados garantizando los valores de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

Primero, el valor de verdad se aseguró mediante la credibilidad de los datos obtenidos, con la firma del consentimiento informado y el detalle exhaustivo del marco de la investigación, roles, pautas y acciones. También, el diseño de la entrevista y la triangulación por juicio de experto, garantizó que la investigación tuviera el valor de verdad. Asimismo, al terminar las entrevistas, se realizó la comprobación con los participantes pudiendo omitirse extractos de las

mismas, a voluntad de las entrevistadas. Por último, el material de adecuación referencial, dio cuenta mediante la voz de los participantes en las transcripciones.

Segundo, para asegurar el valor de aplicabilidad y cautelar la transferibilidad, recogimos abundante información mediante los relatos de las experiencias de las docentes, así como buscamos levantar teoría a partir de los datos para aplicar a contextos o situaciones similares.

Tercero, en relación a la consistencia, las pistas de revisión mediante el informe de investigación y los borradores de avance, garantizaron la dependencia para dar cuenta de cada una de las etapas del proceso, a lo que se suma la auditoría de dependencia realizada por la profesora guía.

En cuarto lugar, para asegurar la neutralidad, los descriptores de baja inferencia (la voz de las/los docentes en los videos y transcripciones) permitieron demostrar en detalle las fuentes primarias de información. Finalmente, la auditoría de confirmabilidad, realizada por un evaluador externo, terminó de dar cuenta de la neutralidad en la recogida y análisis de los datos.

VII. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados obtenidos al analizar la información de cada una de las subcategorías descritas.

1. Aprendizaje de la comunicación y el lenguaje en los estudiantes con discapacidad múltiple

1.1. Comunicación y lenguaje de los/las estudiantes.

La descripción de los modos de comunicarse de los/las estudiantes con discapacidad múltiple es un tema recurrente para las docentes a lo largo de las entrevistas desarrolladas. En todos los casos, las docentes describen mediante ejemplos la manera cómo se comunican sus estudiantes con el entorno en general y, particularmente, qué sucede en la escuela al interactuar con otros/as.

En esta descripción, se produce una distinción entre comunicación verbal y comunicación no verbal. Por un lado, explican la utilización de modos de expresarse y recibir la comunicación por parte de los/las estudiantes en la que se utiliza el lenguaje oral o la Lengua de Señas Argentina (en adelante, LSA), definiéndola como comunicación verbal. Por otro lado, para describir la comunicación no verbal, explican cómo se comunican sus estudiantes que no adquirieron lenguaje oral ni LSA y utilizan, para comunicarse, gestos, movimientos y sonidos.

Al caracterizar la comunicación de sus estudiantes no verbales, describen algunos recursos que ellos/as utilizan para hacerse entender y, al parecer, la mayor parte de su comunicación está focalizada en comunicar sus agrados y desagradados:

Se comunican a través de gestos (...) Bueno, uno puede conocer los que les gusta, los que no... (D1, 80)

No tiene lenguaje verbal. Sí, es muy expresivo con la mirada (...) Sabe expresar como el agrado y el desagrado con una sonrisa, una mueca y sacando la cara (...) Entonces tenés como el sí y el no bastante claro en ese sentido. (D3, 22)

Así, existen indicios que las docentes pueden visualizar para identificar el avance de una comunicación no intencional a una comunicación intencional. Ellas señalan que los

niños/as se expresan a veces buscando obtener algo de otros/as y otras veces, su expresión no está dirigida intencionalmente a lograr algo en el otro.

Respecto a la comunicación no intencional de sus estudiantes, D3 la vincula con su estado emocional:

Entonces, por ahí sí se conecta, pone atención, baja la ansiedad, o se pone nervioso. Por ahí, si se pone nervioso se empieza como a tirar el pelo. Entonces, estos signos que él demuestra de que está incómodo, de que no... No está en un día para hacer esas actividades, uno tiene que prestar atención y poder cambiar la actividad en el momento. (D3, 20)

Las docentes observan las conductas no verbales de sus estudiantes, a la vez que intentan descubrir si son intencionales o no, para luego darles algún tipo de significado. Esta tarea de análisis que hacen las docentes involucra también una diferenciación entre los sentidos de las palabras o frases que algunos estudiantes expresan:

He tenido años anteriores estudiantes que tenían lenguaje oral, Eh... Que tenían habla... Pero no recuerdo ahora si ese habla, ese lenguaje oral era intencional o solo repetir... Bueno, palabras, ¿no? (D1, 172)

Tal como expresa Halliday (1998) las expresiones lingüísticas y paralingüísticas (en términos del autor) tienen orientaciones funcionales en el desarrollo de la lengua como sistema. Empezando por inventar su propio lenguaje, en el que la expresión no tiene relación alguna con el habla adulta, para luego ir asumiendo el lenguaje del adulto. Sin embargo, nunca pierde el sentido funcional, transformando sus matrices iniciales y adoptando nuevas funciones, ideacionales e interpersonales. Un ejemplo interesante es el que plantea D2:

Esto del vaso me parece que es súper significativo. ¿Cómo sabe que el vaso es el vaso y el contenedor de agua o de té o lo que sea? Vaso, taza, y lo... Ahora lo puede diferenciar. Y puede ir hacia adelante sin que nosotros le digamos “adelante está... está el agua”. Nosotros le decíamos “agua”, quizás nos faltaba “adelante está el vaso con el agua” o “adelante está el vaso que tiene agua”. (D2, 128).

La docente reconoce las funciones de la comunicación de su estudiante e interactúa con él para lograr aprendizajes más complejos de la lengua: el concepto vaso y taza como

contenedores de varios elementos, la ubicación espacial de los elementos y la ampliación de calidad y variedad de movimientos autónomos en la rutina de alimentación:

De ese modo hay una continuidad funcional de uso, esto es, en los contextos en que las selecciones se hacen desde el interior del sistema, es decir, los significados engendrados por el sistema social son tales que el niño queda predispuesto por su propia experiencia lingüística a adaptar a ellos el modo lingüístico de significación. (Halliday, 1998, p. 120)

Por otro lado, las interacciones comunicativas de los/las niños/as con otras personas y con el entorno en general, se limitan a veces cuando utilizan algunos apoyos físicos, como la silla de ruedas. Por eso, en algunas situaciones las maestras desestiman su uso, según sus objetivos de trabajo, dado que algunos de ellos restringen la posibilidad de desarrollar la comunicación. Así, D1 explica las posibilidades que brinda una disposición corporal distinta a ubicación en la silla de ruedas para desarrollar interacciones:

Para la interacción entre ellos, sí o sí los bajo a la colchoneta porque tienen otra disposición corporal, tienen otra disposición visual, em... Les gusta mucho, se ríen. Y ahí es el único momento en donde... Em... Bueno, se buscan físicamente, buscan el contacto. Eh... Ya sea, bueno, reconociendo como... El límite del cuerpo con el otro, eh... Dando patadas intencionales, eh... También manotazos... (D1,105)

Así, D1 menciona que la disposición corporal impacta en los procesos de vinculación con el entorno. Asume que las patadas, los manotazos y la búsqueda de contacto físico son expresiones corporales para comunicarse con otros y otras. También, la risa es una demostración comunicativa de cómo perciben lo que está ocurriendo.

D3 hace la misma reflexión y le pone palabras a los movimientos de los niños/as, asignándoles significados:

Como que muchas veces al estar en silla de rueda, eh... Alguno de los grupos que tuve, era como que quedan todos a distancia. Entonces, bueno... En la colchoneta se encuentran físicamente. Entonces se empiezan como a descubrir y se matan de risa, pues se dan cuenta, vos le vas verbalizando: “¡Ay, mirá! encontraste a Fulanita! ¡Ay qué lin...! ¡Mirá el ojo!”... Qué sé yo... “La nariz... Y acá, y acá...” Entonces, se

matan de risa y ahí te das cuenta... Este... Que realmente están con el otro aprendiendo.
(D3, 72)

Las maestras definen estos roces y toques corporales como experiencias de aprendizaje respecto a las partes del cuerpo y dan significado a los movimientos de los/las estudiantes utilizando palabras o frases exclamativas a modo de juego.

Para propiciar el desarrollo de la comunicación, la disposición de ellos en el entorno debe ser favorable: tendidos en el suelo tienen más movilidad para interactuar entre sí. El movimiento y la acción les permite a sus estudiantes no sólo estar en contacto con otros, sino comprender lo que pasa a su alrededor, provocar respuestas de los demás, percibir el entorno y lograr aprendizajes más complejos, utilizando también el lenguaje.

En tal sentido, Van Dijk asevera que la comunicación evoluciona a partir de las interacciones con las personas y el entorno. En ese contexto, todo movimiento genera aprendizajes en el marco de la relación entre movimiento y acción (Writer, 1998). Por eso, la disposición corporal y los recursos que se vinculan al cuerpo de los niños y niñas es un aspecto relevante para las docentes cuando proponen actividades relacionadas con la comunicación, no sólo por una necesidad física, neurológica o sensorial, propia de la deficiencia, sino para dar oportunidades de aprendizajes y disminuir barreras.

La descripción que recogemos de las docentes adquiere sentido a la luz de los fundamentos del enfoque de aprendizaje basado en el movimiento de Van Dijk (en Writer, 1998) en cuanto a la participación activa del/la niño/a en el proceso educativo. A través del movimiento y la interacción con las personas del entorno, descubre que su cuerpo es el vehículo para explorar el mundo. De esa manera, el aprendizaje mediante el movimiento le permite adquirir conceptos, entablar relaciones sociales e influir en su entorno (Writer, 1998).

Las docentes proponen actividades para el desarrollo de la autonomía personal, destacando la necesidad de ampliar el rango de interacción de sus estudiantes más allá de la relación con sus pares en el aula, por ejemplo, en el recreo. Relatan experiencias en las que ellas promueven encuentros donde actúan como mediadoras. Por ejemplo, D2 relata:

O sea, ya está, en el recreo están todos juntos, se pasan gomitas. Se intercambian cosas (...) Usan la silla de ruedas, lo llevan por toda la escuela, se pelean entre ellos para ver quién se turna. (D2, 211)

En las situaciones relatadas, se destaca la colaboración de compañeros/as y docentes en relación a desplazamiento, alimentación o juegos. Sobre las rutinas escolares entre pares, D3 comenta:

Había uno de los chicos que la re acompañaba. Entonces, le daba de comer. Y yo le decía: tocale la pera para que abra la boca, y abría la boca, le ponía la galletita y ella sabía que era Estudiante 1 el que le estaba dando. Entonces... Este... Se sonreía, se ponía re contenta, y él tenía toda la paciencia. (D3, 85)

Así, las maestras aprovechan las situaciones de la rutina escolar para generar interacciones entre sus estudiantes y otros/as estudiantes, proponiendo diferentes tareas a la vez que propician los juegos compartidos entre ellos/as. Al darle significado al vocabulario de sus estudiantes en experiencias cotidianas, enriquecen el aprendizaje de conceptos.

Tal como expresan Martin y Rose (2018), la lengua nos permite dos cosas fundamentales: interactuar sobre algo o alguien con otros/as. Así, “estamos representando una relación social y estamos diciendo algo sobre nuestra experiencia” (Martin y Rose, 2018, p. 31). En las experiencias propuestas por las docentes se pone en juego este doble aspecto de la lengua: comunicarse con el entorno y referirse a una situación, concepto o acción.

Por último, las docentes demuestran diferenciar puntos de partida y avances en el desarrollo de los niveles simbólicos de sus estudiantes y realizar acciones para que logren nuevos aprendizajes. Tal como expresa Van Dijk (en Writer, 1998) el desarrollo del lenguaje simbólico le permite al niño distanciarse del aquí y ahora y dialogar sobre lo que no está presente. A partir de la capacidad de comunicarse en relación a cosas que puede ver, sentir u oír, avanza hacia actitudes comunicativas más abstractas cuando puede dialogar sobre las cosas que no se encuentran en su entorno inmediato.

Para las maestras, la adquisición del lenguaje se da de manera progresiva, partiendo de un grado de habilidades concretas de comunicación (gestos, señas, sonidos, movimientos) hasta habilidades de uso del lenguaje que evidencian mayor nivel simbólico, logrando evocar aquello que no está presente físicamente (personas, objetos o acciones).

1.2. Fundamentos sobre comunicación y lenguaje

En este apartado realizamos un análisis de las concepciones relevantes que manifiestan las docentes respecto al aprendizaje de la comunicación y lenguaje. A lo largo de los apartados

siguientes continuaremos profundizando respecto a los fundamentos teórico prácticos que orientan sus prácticas de enseñanza, pero consideramos relevante reseñar algunos conceptos fundamentales que son recurrentes y atraviesan las demás categorías de análisis.

Las tres docentes expresan concepciones sobre comunicación y lenguaje de manera explícita, dando definiciones y argumentos que vinculan con ejemplos cotidianos. Expresan propiciar situaciones de interacciones de sus estudiantes con el entorno para el aprendizaje de comunicación y lenguaje. Mencionan que promueven actividades en las que ellas deben dar significado a las interacciones comunicativas de sus estudiantes, en tanto esta es la responsabilidad del adulto. D3 relata:

Toda intención comunicativa tiene que ser valorada por parte del maestro, dándole un valor. No sé... (*A modo de ejemplo gestualiza*) “¡Ay!” Que sé yo... Un movimiento o... o... Cantamos una canción y entonces: “¿Te gustó?” O... Bailamos juntos... Entonces: esa risa, esa sonrisa o ese movimiento corporal es una comunicación que está diciendo que la está pasando bien o que le está gustando lo que estoy proponiendo. Y uno, oralmente y físicamente le responde. Este... Con un tono ameno, cálido, eh...Entonces, ahí se va a dar la interacción. Y entonces, a medida que hay una reciprocidad positiva, va a querer ir complejizando. (D3, 51)

Al respecto, Halliday (1998) explica que la distancia entre el tipo de lenguaje convencional del adulto y las expresiones comunicativas del niño se acorta cuando el adulto reconoce las correspondencias, aunque sean parciales, entre los significados, interpretados a la luz de funciones particulares. En esta asignación de significados, el adulto promueve que el/la niño/a no quede fijado en sus modos de comunicación y sea posible la apropiación progresiva de la lengua compartida.

En tal sentido, vinculan y sustentan el desarrollo del lenguaje a partir del desarrollo de la comunicación (hipótesis de continuidad). Así, también, establecen claramente su rol como adulto mediador, que debe propiciar interacciones en las que sus estudiantes reconozcan que sus conductas generan respuestas en los demás (base de la comunicación). Por lo tanto, hacen esfuerzos por generar contextos comunicativos en las distintas situaciones cotidianas de aula:

La idea es que no sea un loro, sino que pueda realizar este conocimiento, esta abstracción y conozca el mundo. Esto de que él pueda identificar que ahora tiene un

vaso y adentro del vaso está el agua, eso es una creaci... algo que tiene que ver con la cognición. Porque ahí tiene memoria, tiene recuerdo. (D2, 121)

Así, las docentes, consideran como su responsabilidad interpretar las acciones de los/las niños y utilizar el lenguaje para generar conocimientos, evidenciando así la función epistémica del lenguaje.

Por otra parte, un ejemplo interesante que da cuenta del grado de conciencia de las docentes sobre el desarrollo del lenguaje de su estudiante se da cuando D2 relata:

Le decimos: "Bueno, vamos a comer". Y él ya entiende. En ese caso no le mostramos el calendario porque él ya sabe que es el momento. Sino, llega y te dice: "a comer". Y empieza: "alfajor, galletita..." O si es mediodía y tiene hambre de comida salada empieza: "empanada, hamburguesa, pizza... (D2, 74)

Al retirar algunos andamiajes de manera deliberada, la docente da cuenta de estar atenta a señales o indicios de desarrollo que son relevantes para permitir avances en los aprendizajes de sus estudiantes.

De esta manera, reconocemos en los relatos de las docentes, de manera implícita, el concepto de lenguaje como potencial de significado (Halliday, 1998). Desde esta perspectiva, la adquisición del lenguaje no se da aislada del entorno, sino que se aprende en la interacción con otros/as, ya que no sólo importa lo que hacen con el lenguaje sino lo que pueden hacer con él.

Por eso, proponen experiencias de aprendizaje con distinto grado de complejidad, según el nivel comunicativo en el que se encuentran sus estudiantes. Por ejemplo, D1 utiliza el contacto corporal, los toma en brazos y les hablar cerca a sus estudiantes más pequeños, para vincularse. D2 y D3 intervienen en situaciones de interacción de sus estudiantes con pares de la escuela, mediante el uso de señas de LSA, gestos y lenguaje oral, para que participen en situaciones del orden de lo social en la escuela. Las tres docentes intervienen en las interacciones comunicativas con sus estudiantes como consecuencia de procesos recursivos de reflexión sobre qué y cómo enseñar comunicación y lenguaje en experiencias cotidianas de la escuela para que los/las niños/as desarrollen aprendizajes.

Por otra parte, las profesoras señalan que el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los/las niños/as surge en situaciones cotidianas, en contextos particulares de cada niño/a. Por eso, cuando las docentes asignan importancia a los distintos contextos en que se dan sus interacciones, deben recurrir a las familias para conocer de primera fuente otros espacios que pueden ser significativos para el desarrollo de su comunicación.

Proponen encuentros con las familias en formato de reunión, taller o clases abiertas, para poder dialogar y obtener la información que no siempre le brindan espontáneamente. Además, el intercambio de información con las familias da cuenta de una perspectiva funcional del lenguaje que tienen las docentes, que involucra los contextos de uso del mismo.

Tal como expresa Halliday (1998), en las expresiones comunicativas, prelingüísticas y lingüísticas, el contexto de situación y el tipo de situación cobran importancia para la escuela. Por un lado, porque la escuela necesita que el niño/a desarrolle el lenguaje para aprender de manera determinada, y, por otro, porque utiliza el lenguaje para aprender. Para el autor, en las escuelas se asume sin discusión que el lenguaje es un medio de aprendizaje para los/las niños/as, pero no se reconoce de manera tan evidente la importancia del uso del lenguaje como medio de aprendizaje en el hogar:

(...) es el supuesto de que el lenguaje constituye un medio de expresión y participación personal: que en casa el niño está, lingüísticamente, en contextos interpersonales, donde su temprana utilización del lenguaje para establecer acción recíproca con aquellos que le son emocionalmente importantes, lo mismo que para expresar y desarrollar su unicidad como individuo (la función de interacción y la función personal), ha sido tomada de la misma manera y ampliada a nuevos campos de significado. (Halliday, 1998, p. 45)

Por eso, cuando mencionan los modos de comunicarse de sus estudiantes, las docentes señalan la importancia de los contextos naturales en los que se dan esas interacciones, tales como el entorno familiar.

1.3. Vínculo afectivo docente-estudiantes

Hasta aquí, hemos podido detectar cómo el sistema socioafectivo está siempre presente y se constituye en una base importante para establecer comunicación y desarrollar lenguaje.

En tal sentido, las docentes expresan que utilizan distintas estrategias. D1 comenta lo que sucede con sus estudiantes más pequeños:

Los más chiquititos necesitan de mucho contacto físico. Eh... Necesitan que los alcen mucho... (D1, 73)

Realizan acciones para que sus estudiantes tengan confianza, a fin de comunicarse y trabajar con ellos. Por ejemplo, durante las rutinas o la lectura de un cuento, varían el tono de voz y generan contacto corporal con ellos/as:

Les canto yo (*ríe*), uno por uno, al oído... Son muy chiquititos. No... Les canto yo. Sí, uno por uno al oído... Tocamos las manos, que me toquen el pelo, eh... que escuchen mi risa. (D1, 90)

En sus explicaciones, las maestras dicen que estos gestos promueven la confianza en sus estudiantes para realizar las actividades. Esto se relaciona con los desarrollos de Cornu (1991) respecto a la importancia de la construcción de la confianza en las relaciones pedagógicas. La confianza es imprescindible para que la tarea pedagógica pueda realizarse. A diferencia de la familiaridad y las costumbres, necesarias para vivir con quienes nos rodean, la confianza implica tomar una posición de riesgo frente a alguien o algo desconocido.

Esta relación de confianza es reconocida por las docentes, como parte del proceso de aprendizaje. Se construye no solo desde el conocimiento que tienen de ellos, sino también en la cercanía, algo que propician a través del contacto corporal o los cambios de tono de la voz, por ejemplo.

Además, extienden este vínculo hacia la familia, lo que se valora como punto de partida para acercarse al estudiante

Si vos no traspasás esa confianza con la familia, con la madre, ese chico no va a confiar en vos. Entonces, primero hay que hacer el juego, en vez de ir por el chico, para mí hay que ir por la familia y después, por... por consecuencia el chico entra. (D2, 62)

De esta manera, la madre o quien cumpla la función materna, pasa a ser un puente o un camino de entrada para llegar al estudiante. Bustamante Smolka (2006) explica cómo, en las etapas iniciales de la adquisición del lenguaje, lo socioafectivo cobra relevancia y se manifiesta en las sensaciones y los movimientos corporales espontáneos. Para la autora, la sensibilidad

orgánica y las sensaciones se van tornando significativas, a medida que las personas se afectan entre sí y producen efectos en las demás. También, las emociones se transforman y los sentimientos se construyen vinculados a la significación de la realidad, al desarrollo del intelecto y al conocimiento del lenguaje.

1.4. Factores que inciden en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje

El desarrollo de la comunicación y el lenguaje es un proceso complejo en el que pueden incidir varios factores que van más allá de las interacciones que las docentes establecen con sus estudiantes. Entre ellos, el que más destacan, es la continuidad del proceso escolar, que se ve continuamente interrumpida por problemas de asistencia.

Por ejemplo, D3 observa que, con algunos de sus estudiantes, los procesos de desarrollo son lentos y cualquier interrupción impide avances de manera significativa. A ello se suma la dificultad que tienen las familias de identificar problemas de salud, causada por dificultades comunicativas de los/las niños/as. Esto provoca que las familias desistan de enviarlos a la escuela por temores en relación al cuidado de la salud.

También D2 atribuye el ausentismo escolar a carencias socioeconómicas. Menciona la dificultad de viajar hasta la escuela por las extensas distancias con el hogar, así como la falta de accesibilidad de los transportes y condiciones de los caminos.

En consecuencia, identifican barreras en el área de atención a la salud, la accesibilidad en el transporte, las dificultades de vivienda y económicas que inciden en el ausentismo escolar. Esto impacta, según las docentes, en la concreción de los planes de enseñanza, ya que deben modificar los tiempos y objetivos cuando la asistencia es discontinua.

Vinculamos estas problemáticas identificadas por las docentes con las barreras a la participación que encuentran las personas con discapacidad múltiple en diferentes ámbitos de la vida, señaladas en el Proyecto de Ley N° 604 (2022). Estas no se generan por la deficiencia física, sensorial, intelectual o emocional de la persona, sino por las respuestas que brinda el entorno para obstaculizar o facilitar el acceso a la participación. Las dificultades de la vida cotidiana a las que se enfrentan las personas con discapacidad múltiple afectan su desarrollo en todos los ámbitos de la vida. Particularmente resaltamos el impacto de estas dificultades en la trayectoria escolar de los/las estudiantes.

Según las maestras, las familias establecen un orden de prioridades en función de las dificultades. En ese marco, dicen las maestras, a veces la escuela no ocupa los primeros lugares. Por eso, las condiciones de vida de los/las estudiantes con discapacidad múltiple repercuten en sus trayectorias escolares, y, por ende, en el desarrollo de sus aprendizajes.

2. Estrategias didácticas de la enseñanza de la comunicación y el lenguaje

2.1. Experiencias de enseñanza-aprendizaje

En esta subcategoría de análisis, presentamos las estrategias que usan las docentes para enseñar comunicación y lenguaje. Estas, según explican, se entran en actividades de rutinas cotidianas y contribuyen a generar aprendizajes.

Por ejemplo, D2 relata cómo a través del uso de señas compartidas, convencionales de la LSA y no convencionales, se contribuyó a modificar positivamente los vínculos sociales con sus pares:

Al principio la seña era esta (*gesto de golpear su cabeza*), porque era del mismo golpe de que se lastimaban. Entonces todos los chicos le decían “No”. Le decían que no, que no querían, porque él se hacía así (*gesto de golpear su cabeza*). Entonces esta era la seña... Vino (*gesto de golpear su cabeza*). Ahora no, no es más, la seña esa. Dijimos, che, es fea esa seña. Ahora es así (*gesto de avanzar en silla de ruedas*) porque usa la silla de ruedas. Eh... Entonces, le hacen así (*Gesto de silla de ruedas*) y se pelean por llevarlo. (D2, 215)

La modificación de la seña responde a un modo de asumir el lenguaje enlazado a significados compartidos. Mientras el estudiante se adapta a la escuela, adquiere mayor confianza y otras formas para expresarse, el entorno también modifica la seña para denominarlo.

De acuerdo con Bustamante Smolka (2006), quien enseña tiene un rol significativo en la construcción del gesto. Este, como movimiento significativo, es una construcción no natural, histórica y cultural: “Se debe sospechar de la obviedad del gesto y verlo inscrito en la historia de las relaciones. Un gesto es, así, un movimiento marcado/transformado por una relación social, en el que se inscribe la significación” (Bustamante Smolka, 2006, p. 7). Así, el proceso de significar se entrama en contextos de uso del gesto y se proyecta en sentidos compartidos.

De ahí que, la comunicación con señas de LSA, articulada con la comunicación no verbal y verbal, les permite a los/las estudiantes construir significados para interactuar en la vida social de la escuela, comprender el entorno y que los comprendan también:

Entonces, bueno, en el momento de la mesa, sí, mi tono de voz quizás a veces cambia, como “Estamos en la mesa y te pones a trabajar” (*seña “trabajar” en LSA*). Y le hacemos el “trabajar” (*seña en LSA*). Como “Vos venís a la escuela y venís a trabajar. Se terminó”. Y en la mesa trabajan. (D2, 165)

D1 fundamenta el uso del lenguaje como estrategia de comprensión del espacio para que la reconozcan y se sientan cómodos en la clase. Ello se complementa con las canciones como recurso comunicativo para establecer proximidad. D2 también explica verbalmente lo que está sucediendo, apoyándose mediante concretos para asegurarse que su comprensión. En este relato, la docente argumenta el uso de los recursos según los niveles de comunicación proponiendo comunicación hacia niveles más simbólicos de abstracción del lenguaje.

Para uno de los chicos es directamente la seña, es “comer” (*seña*), vamos a comer. Para otro es el mantel, directamente el individual, bueno es el “comer” y no tiene nada en este caso porque en este momento él necesita ese “comer”, de “mantel”. (D2, 195)

Así, reconocemos que las docentes enseñan comunicación y el lenguaje durante las rutinas cotidianas. Más allá de establecer cómo se comunican sus estudiantes, qué comprenden y qué no, las docentes utilizan el lenguaje complementado con otras formas de comunicación, de manera deliberada, es decir, planificada.

Este proceso se fundamenta en los trabajos de Van Dijk (Writer, 1998) sobre la evolución de la comunicación y el lenguaje a partir de los gestos naturales, en los que estos deben descontextualizar para recontextualizarse y aprender formas de comunicación más simbólicas para desenvolverse en contextos variados:

La desnaturalización supone una modificación gradual del gesto natural a través de indicaciones táctiles y modelados sistemáticos para convertirlo en un signo estandarizado. La descontextualización consiste en el desarrollo de anticipaciones e imágenes mentales por parte del alumno. Este proceso permite al niño pedir objetos y acciones fuera de sus contextos naturales (por ejemplo, pedir alimento cuando tiene hambre, y no sólo cuando la comida esté a la vista). (Writer, 1998, p. 10)

Así, en las rutinas cotidianas se proponen experiencias de comunicación en las que se combinan variados modos y elementos para comunicarse, verbal y no verbalmente, que están basados en su observación de los modos de comunicación de cada estudiante. Con ese propósito, utilizan una serie de recursos didácticos específicos que describimos a continuación.

2.2. Recursos didácticos.

Los anticipadores son recursos que las docentes comentan utilizar con frecuencia. Los caracterizan como aquellos que les permiten a los/as estudiantes anticipar acciones, objetos o situaciones. Estos son construidos y diseñados por las docentes, pueden ser elementos concretos, partes de objetos, acciones, movimientos, palabras o instrucciones sencillas en español oral o en LSA.

Quando vamos a pintar... Bueno, exploramos el pincel, tocamos el pincel, viene la actividad de pintar, pero nos mantenemos en el lugar, estamos, trabajamos en... en la mesa. (D1, 99)

En las rutinas de inicio de clase, donde saludan y toman asistencia nombrando a cada estudiante, expresan utilizar carteles individuales para cada niño/a. Dan sus características y explican que su construcción se realiza en función de los gustos y preferencias de sus estudiantes:

Nosotros trabajamos con los carteles de asistencia, en donde tenemos lo que se llama el clave objeto, donde tenés la foto del estudiante, el nombre, si tenés uno de los chicos con discapacidad visual, tiene el Braille puesto al lado y tenés un objeto que le llame la atención, o sea, que esté relacionado con el estilo de aprendizaje. (D3, 93)

También, la LSA y el español escrito, son utilizadas como comunicador de actividades posteriores o anteriores. La escritura en Braille, por ejemplo, no se realiza para una lectura analítica de la palabra, sino como un componente más de la comunicación, acercando materiales a sus estudiantes para un aprendizaje posible.

Estos recursos se basan en lo que Writer (1998) describe como los medios de comunicación del enfoque de aprendizaje basado en el movimiento. Son objetos, materiales y símbolos que transmiten un mensaje (objetos, partes de objetos, fotos, dibujos lineales, ilustraciones, pictograma y palabras) que tienen una jerarquía de uso, desde los más concretos, representativos, hasta los más abstractos o simbólicos.

2.3. Rol de la lengua escrita

Las docentes abordan el trabajo con el material escrito con apoyos en el lenguaje oral y en las rutinas escolares.

Brindan experiencias de trabajo con el nombre propio en las situaciones cotidianas donde juegan oralmente con el nombre, lo parten en sílabas, cambian el tono y simulan la lectura en papel, acompañando lo que se dice oralmente. Señalan que, aunque sus estudiantes no descifran el código escrito, ellas incluyen su uso en las experiencias de aprendizaje. Así demuestran la vinculación entre el desarrollo fonológico y gráfico.

Por ejemplo, D3 utiliza la separación en sílabas a modo de canto y juego cuando lee los nombres de los carteles de asistencia en la rutina diaria. D2 explica el uso de la escritura en Braille en los anticipadores de rutinas con estudiantes con niveles concretos de comunicación:

Si bien los chicos no están alfabetizados, las cosas se encuentran en Braille igual, porque ese es el código para, también, para acceder en algún momento a la lectura, a la escritura de la forma que sea, no importa. (D2, 117)

También, ofrecen material escrito durante y luego de la lectura del cuento como experiencias de base para establecer correspondencias entre la lengua oral y la lengua escrita:

Repito algo de... Que le quedó del cuento... Bueno, lo escribimos ahí. Entonces el chico toca las teclas, escribe algo... “¡Ah mira! ¡Acá pusiste esto!” Capaz que son todos puntitos uno, uno, uno, uno. Pero lo va tocando y ahí sabe que está el Braille. (D2, 134)

Asimismo, D2 vincula el uso de los calendarios de comunicación con el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, con el orden de las palabras y la estructura del lenguaje:

Bueno, el calendario de comunicación justamente se llama así porque tiene una relación entre lo que pasó, lo que estamos haciendo y lo que vamos a hacer. Y esa estructura también se cumple en el lenguaje para... para la alfabetización. (D2, 184)

Así, realizan una priorización de los aprendizajes sobre la lengua según los niveles de comunicación de sus estudiantes. Al respecto, Martin y Rose (2018) afirman que el aprendizaje de la lengua no se inicia con la comprensión del sistema lingüístico, sino que su comprensión es un punto de llegada. Este aprendizaje puede ser consciente y reflexivo (metalenguaje) pero también inconsciente, debido al uso en la vida social y la transmisión cultural que de ella hacen

las personas. Para ellos, las experiencias de contrastes en contextos significativos, propician el logro de los aprendizajes en relación a la lengua.

En tal sentido, las experiencias que describen las maestras no apuntan a descifrar el código, sino que trabajan la escritura entramada con otras áreas o saberes de enseñanza, con otros recursos como elementos concretos, gráficos, táctiles o relacionados a rutinas y acciones de movimiento como parte del desarrollo progresivo del lenguaje.

Bueno, en los momentos del cuento me parece a mí importante esto de que puedan tocar ya de por sí el cuento y que muchos, por ahí, tienen este movimiento (*gestualiza con las manos*) de querer pasar lo que sigue, ¿no? De... eso es lo que más por ahí, registro que... La mayoría, por ahí, les agrada este contacto, ahí, con... con el libro... O este golpe, que todos hacen... Más que con el relato en sí, sino con la experiencia... (D1, 200)

El portador de texto se convierte en elemento significativo para la comunicación. La interacción con el mismo, los movimientos intencionales o accidentales y la disposición corporal en torno a la situación de lectura, son estrategias que utilizan las docentes para desarrollar la comunicación y el lenguaje. También, emplean materiales concretos para apoyar la lectura de cuentos. Recurren a movimientos, sonidos y acciones que se complementan con la lectura y que contribuyen a la formación de conceptos por parte de sus estudiantes.

Estas experiencias relatadas por las docentes en las que se detienen a leer en voz alta un texto con una entonación particular, con objetos y movimientos, se fundamenta en el proceso consciente de enseñanza y aprendizaje de la lengua que señalan Martin y Rose (2018). Para los autores, la interpretación de los sistemas del lenguaje, que generalmente es inconsciente, intuitivo, se hace consciente en determinados momentos.

2.4. Organización áulica

Respecto a las formas y criterios para organizar el aula, las docentes intervienen para poder trabajar mejor con sus estudiantes.

Por ejemplo, modifican la disposición del mobiliario y la estructura del salón para minimizar las barreras de accesibilidad física que inciden en la comunicación. Así, contemplan la disponibilidad del material al alcance de los/as estudiantes:

Tiene los calendarios que van a usarse en el momento como en estructura de cuál es el primero, cuál es el segundo. Tiene en la mesita hay como unas cosas con muchos lápices o cosas o palitos para... Para tocar cuando viene el gordito que quiera o le gusta hacer algo, baja mucho la tensión cuando él puede hacer algo así, eh... De dibujar o de hacer rayas, eh... Entonces él sabe que lo puede agarrar cuando quiere. (D2, 155)

Por otra parte, la organización áulica se ve determinada en parte por las decisiones institucionales en la distribución de los/as estudiantes en los grupos de aula. Los grupos numerosos dificultan su atención en relación al cuidado cotidiano y a las experiencias de aprendizaje.

Se torna un poco difícil porque a veces los tiempos no alcanzan y demás, pero eso es por la organización de la escuela, ¿no?... Que realmente no hay personal docente, entonces, bueno, tratamos de hacer un poco de magia. (D1, 40)

Por ejemplo, planifican la ubicación física de sus estudiantes en el momento de la lectura del cuento en la colchoneta, para que puedan atender a la actividad, pero también para resguardarlos físicamente.

En consecuencia, la organización del aula en diferentes aspectos, es relevante para las maestras cuando trabajan la comunicación y el lenguaje con sus estudiantes con discapacidad múltiple. Intervienen realizando los cambios necesarios y/o planteando las dificultades a las autoridades. Esto se debe a que, tal como expresa Halliday (1998), el contexto escolar constituye una limitación cuando no permite un mayor grado de experimentación mediante el lenguaje con otros/as personas, los que se traduce en una menor disposición al aprendizaje. En esos casos, para el autor, la falta de concordancia entre los ámbitos habituales del/a niño/a y la escuela, la transforma en un espacio restrictivo de las interacciones comunicativas.

2.5. Estrategias con familias

El trabajo con las familias es relevante para todas las docentes al describir las experiencias de trabajo con sus estudiantes.

Por una parte, se debe a la necesidad de conocerlos desde lo que las familias les cuentan. Para que las familias aporten datos de relevancia realizan reuniones iniciales, visitas al hogar y la aplicación de la técnica de mapeo, estrategias que describiremos en el apartado siguiente, planificación de la enseñanza.

Por otra parte, buscan comprometer a las familias en la continuidad del trabajo de la escuela con los/as estudiantes en el hogar. Esto se realiza mediante acuerdos que establecen con ellas. De la misma manera, priorizan la necesidad de contar con su confianza en la escuela y evalúan cómo son los vínculos primarios de los/as niños/as. Un ejemplo interesante es el que plantea D2:

Bueno, una cuestión de violencia en la familia, en donde la madre lo ponía así —(*realiza el gesto con su cuerpo*)—, y todo esto que hacía era abrazarlo y tenerlo a upa, diez años. Eh... Entonces bueno, el chico ahora si bien ya se desprendió de la madre, que fue un trabajo muy difícil porque también se trabajó con la madre esto de “Bueno, no está mal que salga de tu cuerpo. Son dos cuerpos distintos”. Ella también tenía que comprender que es el cuerpo de ella, no es el mismo. (D2, 91)

La comunicación de los/as niños/as con las personas de su entorno familiar, constituye un factor relevante para las maestras. Esto se debe a que, tal como expresa Van Dijk, los vínculos primarios constituyen la base para desarrollar la comunicación. Más aún, el contacto corporal y el movimiento madre/hijo/a genera matrices de comunicación que posibilitan la construcción de vínculos a otras/personas y/o en otros ámbitos:

Las indicaciones táctiles/kinestésicas brindan la base para la comunicación receptiva inicial. El punto de referencia fundamental es el cuerpo del alumno. Cuando la madre mece al niño entre sus brazos le comunica un sentimiento de placer y seguridad. Cuando el educador sostiene al alumno y lo balancea de forma agradable, le transmite un sentimiento parecido. Este tipo de movimientos armoniosos y cooperativos constituyen el fundamento tanto de la comunicación receptiva como del desarrollo de un vínculo social primario entre el niño y otra persona. (Writer, 1998, p. 13)

Por eso, además de las estrategias que mencionan para comprometer a la familia en la trayectoria escolar de los/las niños/as, la atención a la construcción de vínculos de confianza entre docentes, familias y estudiantes son importantes para la planificación de la enseñanza de la comunicación y el lenguaje.

3. Planificación de la enseñanza

3.1. Estrategias para la planificación

Para planificar la enseñanza, las maestras consideran relevante hacer una descripción precisa de las capacidades y dificultades de sus estudiantes en relación a la comunicación. Para ello, una de las herramientas es la observación del comportamiento, especialmente enfocado al tipo de comunicación que presenta el/la estudiante. Observan las reacciones de los/as niños con sus pares, sus gustos y desagradados. A ello le agregan la información aportada por la familia.

D2, utiliza la *valoración funcional*, como instrumento de evaluación de las áreas de aprendizaje, para luego definir las estrategias para trabajar con sus estudiantes:

Ahí también, en esta valoración, vemos cómo él... Eh... Adquiere la información del mundo, cuál es el sistema prioritario. Entonces, si sabemos que uno de los nenes... Eh... Es más táctil o más auditivo... Ahí empezás a desglosar eso para traer esa información que necesita de forma correcta. (D2, 119)

En tal sentido, Nelson et al (2002) afirman que la observación del/la niño/a con discapacidad múltiple debe realizarse desde una perspectiva holística e interactiva. Implica evaluar los procesos que subyacen al aprendizaje facilitando los recursos para que el/la niño/a se comunique lo mejor posible en la actividad de evaluación. Esto es importante porque la comunicación y el lenguaje definen en gran parte los resultados de las demás áreas. Por eso, las docentes se ajustan a las expresiones e interacciones del/la niño/a, a sus capacidades en relación a la cognición y a la comunicación y a sus intereses para poder entenderlos y que las entiendan.

Por otra parte, para poder realizar una evaluación en contexto, la técnica de mapeo que utilizan las maestras les permite reunir información de sus estudiantes en el hogar, con las personas importantes de su entorno. Durante el mismo, trazan objetivos de trabajo desde la casa con el/la niño/a y acuerdan qué familiar se hará responsable de su cumplimiento. También, registran otros factores que influyen en la trayectoria escolar.

A pesar de considerar la implementación de la técnica de mapeo en el hogar como un instrumento enriquecedor para la planificación de la enseñanza, su uso no siempre se establece como directiva institucional. D2 realiza el mapeo con cada estudiante y cuenta con la colaboración del equipo de orientación escolar para elaborar la valoración funcional. En otros casos, el mapeo en el hogar no se concreta por decisiones institucionales.

Por último, las maestras elaboran proyectos cortos y flexibles para la planificación de la enseñanza. En los mismos, describen objetivos y contenidos prioritarios, que describimos en los apartados siguientes.

3.2. Objetivos de aprendizaje de los/las estudiantes

Un objetivo central de aprendizaje es la familiarización con el espacio y personas de la escuela. Para los/las estudiantes, comunicarse y ser entendido en un entorno diferente al hogar, con frecuencia requiere tiempo y experiencias cotidianas para lograrse. Según las docentes, esto es imprescindible para poder desarrollar otros aprendizajes.

Los objetivos de trabajo específicos de comunicación y lenguaje se establecen reconociendo el potencial de cada niño. Así, mediante la lectura de un cuento, las docentes brindan experiencias para “acercarle el mundo” a sus estudiantes con el apoyo de recursos materiales:

Porque a veces leerle un cuento es solamente palabras sueltas y la realidad es que se tiene que contextualizar, que tiene que haber algo táctil para que él pueda comprender un todo. Si no, es muy verborrágico, pero en realidad eso no tiene... no hace una abstracción de lo que es. (D2, 120)

También, el reconocimiento de las nociones espaciales a partir de la construcción del esquema corporal, es, para las maestras, un objetivo que sirve de base para el aprendizaje de la lengua escrita.

Asimismo, la organización témporo espacial de los/as estudiantes se realiza mediante las rutinas cotidianas. Esto se fundamentan en el enfoque de aprendizaje a partir del movimiento que asegura: “El movimiento forma parte de todo lo que el niño hace. Es el medio a través del cual descubre su mundo y expresa su individualidad” (Writer, 1998, p. 2).

3.3. Selección de contenidos curriculares

La selección de contenidos para la planificación de la enseñanza evidencia tensiones con los lineamientos de política curricular. Las docentes describen prioridades de trabajo con sus estudiantes que no siempre coinciden con los contenidos curriculares prescritos para el nivel de educación correspondiente. Además, en ocasiones encuentran contradicciones con los lineamientos propios de la Modalidad de Educación Especial.

(...) Uno cuando abre el diseño curricular y lo piensa para el grupo es como que, bueno... Esto no es para mi grupo... ¿no? Eh... La primera impresión. Después uno se va dando ideas, de contenido (...) Uno lo lee, ve y dice, bueno, esto yo... No, no es para mi grupo. No lo puedo presentar a mi grupo, de la manera en que está en el diseño, ¿no? (D1, 134)

Por otra parte, los contenidos de comunicación y lenguaje, como parte del área de Prácticas del lenguaje, se enseñan vinculados a contenidos de otras áreas y persigue, por ende, el logro de otros objetivos:

Mejor dicho, lo que más trabajo de prácticas de lenguaje es la escucha de cuentos. Pero todo está destinado como más a... Al que puedan reconocer el momento, ¿no? El momento de que, bueno, ahora es otro momento distinto de lo que venimos haciendo. Estamos en otro sitio, por ejemplo, en las colchonetas acostados y vamos a escuchar un cuento. Em... Como que ese contenido que tomo es la excusa para seguir trabajando la organización y la estructuración. Em... La verdad es que se me dificulta mucho esta área en particular. (D1, 140)

También, las docentes establecen una negociación con los lineamientos curriculares y extraen los contenidos que son relevantes para sus estudiantes, con las configuraciones de apoyo que requieren.

Por eso, los contenidos que mencionan las tres docentes en relación a la lengua oral, escrita o LSA, se seleccionan según las capacidades y necesidades del estudiante y no según la prescripción de la normativa curricular. Por eso, para cumplir con los aspectos legales, transforman el nombre de los contenidos del diseño curricular, los adaptan y reconfiguran, aun cuando estos contenidos con frecuencia no son los que aparecen como prioritarios en la normativa para el año y ciclo del estudiante.

Tal como expresa Mercado (1991) al planificar la enseñanza, particularmente al definir objetivos y contenidos, las docentes construyen saberes que se entrelazan con los saberes de su formación académica:

El saber docente se expresa en los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares; se encuentra en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las

ideas y creencias de los maestros, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características de cada grupo. (Mercado, 1991)

También, las docentes justifican el tratamiento del diseño curricular con fundamentos teóricos enlazados a conocimientos prácticos adquiridos a lo largos de su trayectoria laboral.

3. Formación profesional y prácticas de enseñanza

4.1 Reflexiones sobre la formación profesional

En relación a la formación académica las docentes manifiestan la necesidad de una mejor formación académica sobre la discapacidad múltiple. Considerando la formación en el área de Educación Especial como insuficiente, construyeron saberes prácticos a lo largo de su experiencia docente con los/as estudiantes. Por ejemplo, D1 expresa:

Un poco es de la formación que tuve. Pero considero que más de la experiencia, que uno va teniendo en el día a día y va conociendo tanto la forma de trabajo como de uno y obviamente en respuesta del grupo que tiene. Pero, creo que la experiencia nos va dando herramientas.... (D1, 161)

A la vez, según las maestras, el conocimiento sobre la discapacidad múltiple debe ser extendido hacia docentes y no docentes en la escuela y en otros ámbitos.

También, la formación académica por fuera de educación Especial, influye en la perspectiva de trabajo en la escuela. Es el caso de D1 que, para su práctica docente, utiliza algunos conocimientos de la carrera de Psicología que cursa.

Por otro lado, la experiencia de trabajo colaborativo al enseñar a estudiantes con discapacidad múltiple, constituye un aporte significativo para sus prácticas.

Así, las maestras no se rigen exclusivamente por lineamientos o modelos teóricos sino que a lo largo de sus prácticas cotidianas se apropian de saberes, construyen nuevos, relegan otros, lo cual les permite construir el oficio docente (Mercado, 1991). Esto resulta relevante teniendo en cuenta la especificidad del conocimiento sobre la discapacidad múltiple en el marco escolar. Tal como expresa la autora:

Los saberes docentes de los maestros implican certezas que muchas veces no reflejan los conocimientos científicos recientes en el campo o bien incluyen redefiniciones

fragmentarias de éstos. Sin embargo, esos saberes integran conocimientos desarrollados en el trabajo docente cotidiano, no sistematizados ni formulados aún por una teoría de la docencia. (Mercado, 1991, p. 69)

Así, su formación profesional incluye conocimientos teóricos sobre el lenguaje y la comunicación y la didáctica de su enseñanza. Pero también, incluye saberes construidos en la práctica con otros/as docentes.

4.2. Organización institucional para la enseñanza

La falta de conocimiento sobre la discapacidad múltiple a nivel institucional tiene consecuencias en las trayectorias escolares de los/las estudiantes.

Por un lado, la falta de conocimiento respecto a las técnicas de evaluación y necesidades de intervención específicas, se traduce, según las maestras, en limitaciones de horarios, espacios, recursos y actividades para el trabajo. Por ejemplo, D1 plantea el desconocimiento de la técnica de mapeo a nivel institucional:

No se estila mucho. No tienen mucho conocimiento acerca de esto o, por ahí, no lo consideran como una herramienta tan importante, eh... Como para dedicarle tiempo, como para dedicar una semana... para ir. Entonces por ahí se complica un poco desde ese lugar... (D1, 71)

Lo mismo sucede con el desconocimiento de la *Valoración funcional* y su correcta aplicación. En tal sentido, la disposición institucional de horarios y profesionales cobra relevancia para que esta se realice de manera colaborativa. Cuando esto no sucede, la tarea del docente como observante único complejiza la planificación de la enseñanza.

Por otro lado, la perspectiva institucional de algunas escuelas sobre la educación de los/las estudiantes con discapacidad múltiple se traduce en una carga horaria escolar menor que los/as demás estudiantes:

Y la realidad es que iban a tres escuelas distintas, algunos. O sea, que iban cuarenta minutos a Escuela A, cuarenta minutos a Escuela B o a veces menos, porque iban solo a un ratito de música y treinta minutos a quinientos cinco. ¿Por qué? Porque el chico no podía caminar, entonces él era para la escuela de motores. No hablaba y se pegaba y tenía conductas disruptivas, para él y para otros, entonces, iba a la escuela de

emocionales, Escuela E. Y... Era ciego, entonces iba a la escuela de ciegos, Escuela A. (D2, 39)

Esto revela en algunas escuelas especiales, una concepción institucional de la discapacidad múltiple vinculada a la suma de discapacidades y no a una perspectiva integral de la persona (Proyecto de Ley N° 604, 2022). Esto obstaculiza el derecho de los/as estudiantes a concurrir a la escuela y aprender con otros/as, en igualdad de condiciones.

Al respecto Pletsh (2015) reflexiona sobre las oportunidades de aprendizaje que las escuelas brindan a las personas con discapacidad múltiple:

En este caso, más que en otras discapacidades, el sujeto no puede ser etiquetado por lo que no hace (no camina, no habla, no se comunica, etc.), dejando de lado sus posibilidades, que, aún consideradas elementales, primarias o repetitivas, implican procesos psicológicos complejos. Al fin y al cabo, el ser humano no sólo es o no es, sino que se constituye como devenir. (Pletsh, 2015, p. 12)

Por eso, para las maestras, con frecuencia la institución genera barreras al aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad múltiple.

4.3. Trabajo colaborativo

Finalmente, las docentes consideran relevantes para su formación profesional, las experiencias de trabajo colaborativo.

Los equipos de profesionales de las escuelas varían en su conformación entre una escuela y otra. Cada docente menciona profesionales y tareas de trabajo conjunta. Sin embargo, dentro del aula las docentes frecuentemente trabajan solas, lo cual las lleva a pedir ayuda frente a determinadas situaciones que requiere la enseñanza, como, por ejemplo, para trasladar a sus estudiantes desde las sillas de ruedas hasta las colchonetas.

Por otro lado, resaltan que el trabajo colaborativo resulta enriquecedor cuando se logra. Como ejemplo mencionamos la experiencia de D2 con la orientadora educacional de su escuela para la elaboración de la valoración funcional de sus estudiantes y la planificación áulica.

Asimismo, el trabajo en pareja pedagógica de docentes también adquiere relevancia según las docentes, ya que les permite una observación más clara y profunda de sus estudiantes en el trabajo diario.

El tema de ser pareja pedagógica es muy importante porque cuando uno está atendiendo a uno de los chicos, ofreciéndole alguna actividad, está el otro está mirando del otro lado, o atendiendo a otro de los estudiantes, pero viendo... (D3, 23)

Así, mencionan instancias de trabajo con otros/as docentes que consideran relevantes para sus prácticas. Por eso, el trabajo colaborativo en la escuela con otros profesionales es positivo, pero requiere de una organización y disposición institucional que muchas veces no lo genera.

VIII. CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES

1. Conclusiones

Para concluir, luego de presentar los resultados, realizamos las conclusiones para dar respuesta a los objetivos de esta investigación.

En primer lugar, en relación a los fundamentos teórico y/o empíricos de las docentes en la toma de decisiones al enseñar comunicación y lenguaje, estas manifiestan una perspectiva que considera al lenguaje desde su uso socio funcional. En las prácticas cotidianas de enseñanza, consideran que el lenguaje les permite interactuar sobre algo con otros/as. Por eso, al proponer experiencias dan relevancia al doble aspecto señalado de la lengua, creando andamiajes para que sus estudiantes comprendan lo que se dice, pero también a quiénes o con quiénes.

Así, consideran una oportunidad los encuentros con otras personas en contextos cercanos como la escuela y el hogar. Por toman como válidas todas las expresiones comunicativas de sus estudiantes y proponen experiencias para desarrollar la comunicación no verbal (gestos naturales, gestos no convencionales, movimientos, sonidos, señas no convencionales) y verbal. En dichas experiencias buscan que sus estudiantes logren aprendizajes con mayor nivel de abstracción en la comunicación y el lenguaje.

También, utilizando el lenguaje en las prácticas cotidianas, lo consideran relevante como instrumento para aprender. De manera implícita, evidencian la concepción epistémica del lenguaje, planteando su desarrollo enlazado a la construcción de aprendizajes de distintas áreas.

Señalan que los aprendizajes se deben dar en entornos que le son familiares al/la estudiante. Por ello, la familia como contexto primario del niño resulta esencial para acompañar los procesos de aprendizaje. Por eso, es relevante la información que esta brinda sobre el niño/a en el hogar para conocerlo/a pero también para proponer objetivos de aprendizaje adecuados. Esto se evidencia en las distintas áreas de aprendizaje, pero particularmente cuando trabajan la comunicación y el lenguaje. Así, consideran relevante la participación familiar para que sus estudiantes construyan aprendizajes en la escuela y en otros entornos en los que el/a niña se desenvuelve.

Por otra parte, observamos que las docentes asumen la enseñanza de la comunicación y el lenguaje como una responsabilidad indelegable, propia de su tarea como maestras. Sin negar, como ya mencionamos, los procesos de reflexión y aprendizaje que se dan de manera inconsciente en el niño, así como el andamiaje que ocurre más allá de lo planificado por los/as profesores, las intervenciones docentes en la enseñanza responden al su deber de brindar equidad de oportunidades para aprender a los/as estudiantes. Ya sea reconociendo la variación del tono muscular del/la niño/a en una situación de interacción comunicativa o bien reflexionando sobre las palabras y su significado, la enseñanza del lenguaje en la escuela es un derecho de los/as estudiantes y una obligación docente para garantizar el acceso al lenguaje como bien cultural.

En tal sentido, la palabra enseñanza debe volver a tener un rol protagónico en la escuela en todas las áreas de conocimiento, pero fundamentalmente en relación al lenguaje. Las propuestas que evitan nombrar la enseñanza, reemplazándola por términos como “facilitadores” remiten a posiciones extremas de carácter político que niegan el rol fundamental de los/as docentes (Martin y Rose, 2018).

En segundo lugar, identificamos estrategias y recursos que utilizan las docentes para llevar adelante la enseñanza. No observamos una metodología en particular, aunque sus elecciones didácticas se fundamentan, de manera implícita, en las bases del enfoque de aprendizaje basado en el movimiento (Writer, 1998). Las experiencias que proponen se reiteran de manera periódica, lo cual las vuelve experiencias de rutina en las que llevan adelante la enseñanza. Desnaturalizan y recontextualizan las expresiones comunicativas de sus estudiantes de manera recursiva para desarrollar la simbolización en contextos de interacción cotidianos.

Dado que consideran que es su responsabilidad comunicar adecuadamente aquello que quieren transmitir, se valen de distintas estrategias y recursos para comunicarse y a la vez desarrollar la comunicación de/con sus estudiantes: la entonación en la voz, las palabras, las expresiones faciales, los modos de acercarse, las señales, los gestos, las actividades y los objetos.

En tal sentido, de acuerdo al concepto de comunicación total, las maestras utilizan recursos materiales y simbólicos para enriquecer el desarrollo de la comunicación. Esto se debe a que los/las niños/as con discapacidad múltiple necesitan una variedad de recursos comunicativos para favorecer la comprensión de lo que se está comunicando.

El uso de los anticipadores como elementos que comunican acciones o situaciones, se realiza en rutinas cotidianas en la escuela. Son de carácter individual, utilizados según el nivel comunicativo del/la estudiante.

Los materiales didácticos son realizados, generalmente, por las docentes, adaptados según las necesidades de sus estudiantes y los objetivos que consideran para lo que se utilizarán. Los confeccionan con los recursos y materiales que pueden, en los tiempos que tienen en su hogar, fuera de la escuela.

Las estrategias con las familias tienen por objetivo, reunir información sobre los estudiantes para la planificación de la enseñanza y lograr acuerdos para continuar los aprendizajes de la escuela en otros entornos.

En tercer lugar, observamos que la planificación de la enseñanza de la comunicación y el lenguaje se realiza entramada con otras áreas de desarrollo. Para ello, otorgan relevancia a un proceso de observación minuciosa de sus estudiantes, sus modos de comunicación, los movimientos autónomos, las personas con quienes interactúan y cómo lo hacen. Para realizar esta observación, proponen a sus estudiantes actividades y recursos que son de su interés y observan sus interacciones.

Según la escuela en cuestión, utilizan la Valoración funcional como instrumento de observación de las distintas áreas de aprendizaje, o bien la Matriz de comunicación, así como la técnica de Mapeo en el hogar. Es decir, todas las docentes reúnen información para observar capacidades, posibilidades y necesidades de sus estudiantes, pero no todas utilizan herramientas formales para registrar los datos observados.

El proceso de definición de objetivos se realiza en función del potencial que observan en sus estudiantes para desarrollar determinados aprendizajes en determinado momento o situación.

En las experiencias de aprendizaje propuestas por las docentes, el cuerpo es asumido como vehículo para la comunicación. Se propician las interacciones comunicativas con pares, desde las más concretas (toques con los brazos, patadas, gritos, sonidos) hasta otras más complejas como es el desarrollo de señas de LSA, gestos o palabras para nombrar objetos y personas. Así, asumen el lenguaje como un potencial de significado que les permite a los/las niños/as interactuar con otros, a la vez que aprender nuevos conceptos, relaciones y habilidades.

En relación a las decisiones de las docentes para la selección de contenidos a enseñar, se observan tensiones con la normativa curricular en la planificación de la enseñanza. La prioridad de las docentes no está dada por el lineamiento de política curricular sino que resulta de un proceso de observación y análisis de sus estudiantes, capacidades y necesidades. Sin embargo, para cumplir con los aspectos formales de su trabajo, negocian con la normativa curricular del nivel primario y con las orientaciones de la Modalidad de Educación Especial, elaborando proyectos en los que utilizan lo prescrito pero incluyendo los saberes que ellas consideran prioritarios.

En cuarto lugar, reconocemos otros factores que inciden en la enseñanza de la comunicación y el lenguaje. Si bien las docentes entrevistadas trabajan en escuelas de la misma zona, cada una demuestra tener un tratamiento distinto de los lineamientos de la modalidad de Educación Especial y un mayor o menor grado de conocimiento de los mismos.

En relación a discapacidad múltiple particularmente, consideran necesario una mejor y mayor formación docente en relación a la enseñanza, así como la capacitación de los distintos/as actores de la institución, dado que la dinámica institucional afecta también las prácticas de enseñanza. Esto da cuenta de la necesidad de políticas públicas que aseguren mayor oferta de capacitación y formación docente sobre discapacidad múltiple. Más aún, requiere la sanción de la Ley para el reconocimiento como discapacidad única y la garantía de derechos de quienes tienen esta condición.

La falta de reconocimiento no sólo incide en las cuestiones formativas. Tal como plantea el proyecto de ley, en este trabajo pudimos observar desde el relato de las docentes cómo impactan las barreras de diferente tipo con las que se encuentran los/as niños/as con discapacidad múltiple en sus trayectorias educativas. Más allá de las deficiencias, intelectuales, sensoriales, neuromotoras o emocionales, el entorno social limita o facilita el acceso a la educación.

Las carencias socio económicas inciden en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes y en las prácticas de enseñanza de los/as docentes, ya que deben dedicar tiempo y esfuerzo a eliminar o minimizar barreras, estableciendo prioridades y relegando cuestiones propias de su profesión que también deberían atender. Es el caso de las barreras de accesibilidad física, atención de la salud, alimentación, vivienda y transporte para garantizar la asistencia a la escuela.

También, construyen vínculos desconfianza con las familias e incluso los reconstruyen cuando estos fueron rotos o descuidados a lo largo de los años por las decisiones institucionales sobre las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad múltiple en las escuelas especiales.

Estos son factores relevantes cuando se piensa la continuidad en los aprendizajes de los/las niños/as en la escuela. Por eso, la planificación de la enseñanza de la comunicación y el lenguaje debe ser flexible y adaptada a las condiciones y desenvolvimiento de cada niño/a en las distintas situaciones que atraviesa.

Por otro lado, el trabajo colaborativo enriquece las prácticas de enseñanza, especialmente al realizar la valoración funcional de la comunicación y el lenguaje de los/as estudiantes. Esto resulta relevante dada la complejidad que requiere la observación del comportamiento para planificar las experiencias de aprendizajes. Teniendo en cuenta que los/as estudiantes con discapacidad múltiple se comunican de formas diversas, utilizando muchas el cuerpo como medio de expresión, la tarea de evaluar no puede remitirse a una sola persona.

Sin embargo, con frecuencia existe un trabajo colaborativo espontáneo entre docentes que no se pauta formalmente. Es el caso de la colaboración en el recreo, en los momentos de alimentación en el comedor, y en las salidas educativas compartidas. En estas situaciones, además de lograrse la colaboración cotidiana entre los/as maestros/as, se generan situaciones comunicativas para los/as estudiantes que amplían sus ámbitos de participación en la escuela.

Finalmente, tanto en la organización institucional como en la vida social en general, las docentes expresan que se deben dar cambios que tomen en cuenta a la persona con discapacidad múltiple de manera integral y se realicen programas de formación específicos para favorecer la enseñanza.

2. Orientaciones y sugerencias para enriquecer prácticas

A partir de las conclusiones realizadas, queremos discutir algunos puntos generales que se pusieron de manifiesto al analizar los resultados, para luego realizar, de manera más específica, una serie de sugerencias u orientaciones para la enseñanza de la comunicación y el lenguaje a los estudiantes con discapacidad múltiple.

En primer lugar, reconocer que cuando hablamos de inclusión y de valoración de la diversidad, la escuela especial también debe reconocer sus propios procesos de inclusión y de

exclusión que atravesó y atraviesa al definir la población de estudiantes que atiende. En el conurbano bonaerense, las escuelas se agrupan por especialización según la discapacidad, contando con profesionales para cada área establecidos por nomenclador oficial al destinar los cargos docentes. En el caso de la discapacidad múltiple, tales cargos no existen, lo que supone el trabajo de profesionales de Educación Especial sin formación específica.

Esto conlleva, como vemos en los resultados obtenidos, que algunas escuelas sean resistentes a la atención de los/as estudiantes con discapacidad múltiple, justificándose en diferentes razones de tipo formativo, organizacional o de accesibilidad física. En ocasiones, para no restringir el acceso, algunas escuelas optan por dar respuesta a ello, brindando atención reducida del horario escolar (similar a la atención en espacios terapéuticos). En tal sentido, este tipo de atención vulnera los derechos a concurrir a la escuela en un turno escolar, como cualquier niño/a en la provincia de Buenos Aires. En otros casos, como mencionan las docentes, los niños/as concurren en horario completo de la jornada escolar, como lo establece el calendario escolar para todos/as los/as estudiantes.

Esta explicación en relación al funcionamiento y disposición de la escuela para brindar atención educativa a determinada población, se justifica al finalizar nuestra investigación dado que no es un tema de menor importancia la asistencia de los/las niños/as a la escuela, todo el turno escolar, todos los días de la semana que corresponden por ley.

En segundo lugar, tal como señalamos en las conclusiones de nuestro trabajo, los/as estudiantes con discapacidad múltiple desarrollan mejor sus aprendizajes cuando estos se realizan en el marco de rutinas cotidianas. Si un/a niño/a concurre sin continuidad a la escuela, es muy difícil que los/as docentes puedan establecer experiencias de aprendizajes en el marco de rutinas habituales.

Al respecto queremos señalar dos cuestiones. Por un lado, reconocemos importante, como la bibliografía lo demuestra, el trabajo en contextos de rutinas conocidas, para aprender nuevos saberes. Por el otro, reconocemos que algo se convierte en rutina cuando se repite en marcos de situación con cierta frecuencia. Es decir que, a partir de experiencias conocidas, podemos incorporar nuevas rutinas, poco a poco, para lograr nuevos aprendizajes. En cualquier caso, advertimos que la sola repetición no alcanza: la tarea de quien enseña es necesaria para intervenir mediante la enseñanza.

Esto nos lleva al siguiente punto: a lo largo de nuestra investigación, observamos cómo las docentes no permanecen a un lado esperando que el milagro ocurra: intervienen, piensan propuestas, modifican acciones, consultan con pares, buscan información y actúan. Por eso, cuando decimos que el lenguaje se aprende en situaciones cotidianas de interacción, no nos referimos a un aprendizaje automático ni a los materiales o el contexto, sino que destacamos la importancia de estar con otros/as en tanto estos nos modifican, nos cambian, nos interpelan.

El trabajo de quien enseña, en estas situaciones, es tener el conocimiento y las herramientas necesarias para plantear propuestas adecuadas a los/as estudiantes con discapacidad múltiple. Lejos de afirmar la infalibilidad de quien enseña, reconocemos su responsabilidad como garante de oportunidades para el aprendizaje de la comunicación y el lenguaje.

Por último, no podemos dejar de reconocer que la escuela es parte de un entorno sociocultural que posee herramientas para garantizar derechos y brindar oportunidades de aprendizaje. Es obligación del Estado asegurar el cumplimiento de las políticas públicas existentes y generar acciones para crear aquellas que aún no existen para la eliminación de barreras de participación de las personas con discapacidad múltiple en la vida social.

Finalmente, planteada esta discusión general, enumeramos algunas sugerencias prácticas para la enseñanza de la comunicación y el lenguaje a estudiantes con discapacidad múltiple, a fin de servir de insumo para orientar la enseñanza en la escuela, a partir de los aportes de esta investigación.

- **Observar, escuchar y dar respuesta a cada estudiante en los distintos momentos situaciones**

Los estudiantes experimentan las situaciones en las que participan aún cuando no dan señales convencionales de ello. En los momentos compartidos, muchas veces requieren la atención de otros/as (pares y adultos) para vincularse y expresarse. La ubicación de la silla de ruedas en la que están, por ejemplo, da cuenta si un niño/a es parte de una rueda de compañeros/as en el recreo o si está por fuera de ella. El gesto de situarlo/a con otros posibilita oportunidades para interactuar y ser tenido en cuenta. No debemos dar por sentado su desinterés cuando no tenemos confirmación de ello.

- **Los cambios posturales inciden en las formas de comunicarse y de aprender**

Vinculado con el apartado anterior, reconocemos que la atención a las posturas y movimientos es responsabilidad del/la docente en la escuela. La variación de posturas durante el horario escolar genera oportunidades para variar las experiencias. Por ejemplo, la permanencia en las sillas de ruedas genera tensiones y dolores en el cuerpo lo que repercute en estados emocionales irritables, que con frecuencia se confunden con mal humor. En otros casos, los/as niños/as que tienen desplazamiento autónomo pero que tienden a permanecer quietos, también requieren experiencias durante la jornada escolar para cambiar de espacios y moverse. Asumimos que el movimiento, sea cual fuere (incluso el tono muscular, una sonrisa o un sonido gutural) es base para la construcción de aprendizajes.

- **Toda expresión comunicativa necesita ser tenida en cuenta por alguien y valorada explícitamente**

Los cambios a nivel muscular, las sonrisas, los gestos pequeños, un grito que surge de la nada, son expresiones que, recibidas por un otro/a se convierten en aprendizajes más complejos para comunicarse. Para ello, no sólo el adulto valora y motiva en el intercambio, sino que es quien puede actuar para que otros/as también conozcan los modos de comunicarse del/la estudiante. Ampliar los aprendizajes pero también ampliar los contextos en los que estos se utilizan es uno de los objetivos que nos proponemos partiendo de una perspectiva ecológica del desarrollo humano.

- **Los niños/as no poseen un límite para aprender a comunicarse y construir el lenguaje**

El establecimiento de límites a los aprendizajes cuando se realizan las valoraciones de los estudiantes, genera que se circunscriban los mismos a las actividades habituales de la vida diaria. Sin negar la importancia de estas, reconocemos que la comunicación y el lenguaje se construyen en sociedad y no se limita según la discapacidad. Para ello es imprescindible reconocer en qué nivel comunicativo se encuentra el/la estudiante, cuáles son las herramientas que utiliza, cómo se comunica y en función de ello, plantear la intervención adecuada en la enseñanza con nuevas experiencias para aprender.

- **¿Una rutina existente o una experiencia que se vuelve rutina?**

Cuando hablamos del establecimiento de rutinas en los estudiantes con discapacidad múltiple no nos referimos solamente, como ya mencionamos, a las experiencias de

alimentación, vestido o higiene, por ejemplo. Compartir golosinas en el recreo puede ser una rutina, tal como plantea una docente entrevistada, en tanto se da de manera periódica. Así, lo rutinario no tiene que ver con actividades básicas de autovalimiento sino con experiencias de aprendizaje que no sea absolutamente desconocida o no se vincule en algo con las rutinas familiares.

- **Dar tiempo y saber esperar**

Ante cada pregunta o expresión hacia los/las estudiantes, es necesario dar tiempo de respuesta y valorar la comunicación que tenga e incluso lo que no observamos. La cotidianeidad escolar a veces genera que los tiempos se acorten y los maestros/as deban dar respuesta a los requerimientos institucionales o formales de su trabajo, limitando los tiempos de espera de respuestas de sus estudiantes. Por un lado, nos referimos a las oportunidades para elegir que se dan en la escuela y que permiten comunicar decisiones, aunque sean mínimas, acción indispensable para desarrollar la autodeterminación.

Por otro lado, las actividades compartidas con estudiantes de escuelas regulares, pueden ser oportunidades para que los/as estudiantes intervengan y den a conocer sus modos de expresarse: un grito, las risas, los movimientos, se socializan y comparten.

- **La lengua es un bien cultural**

La lengua oral y escrita no debe desaparecer de los contenidos a enseñar. Tal como dijimos, diseñando la enseñanza de manera apropiada a cada nivel comunicativo del estudiante, las experiencias para avanzar en la construcción del lenguaje no deben desecharse. El uso cotidiano de la lengua escrita que expresaron las docentes entrevistadas, da cuenta del carácter de bien común de la lengua y de la importancia de continuar trabajando en contenidos para su aprendizaje. Nuevamente resaltamos los saberes teóricos y didácticos que debe tener el/a docente para enseñar, proponiendo actividades que estén dentro del potencial de aprendizaje del/la niño/a para ir avanzando en la progresión de lo simbólico.

En el caso del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, cada familia presenta sus particulares modos de vincularse y utilizar el lenguaje. Esto no puede desconocerse en la escuela ni mucho menos debe ser rechazado. Sin embargo, la escuela enseña una lengua oficial, sea español oral o LSA, y su enseñanza propicia que los estudiantes tengan mayor equidad en el acceso al conocimiento y mejor participación social.

- **La familia con voz y voto en la enseñanza**

Con esta afirmación no pretendemos relegar los roles que corresponden al/la docente, entre ellos la enseñanza, sino reconocer que la familia no está para cumplir con lo que pide la escuela sino para acompañar desde el hogar lo que en la escuela se aprende. Brinda aportes a la tarea de enseñanza en tanto conoce a los/as estudiantes en profundidad y es quien, con aciertos y errores, acompaña y acompañará al niño/a en la vida diaria.

IX. ANEXOS

1. Diseño de la entrevista

Se entrevistará a tres docentes del área de Educación especial con experiencia en el trabajo de aula con estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera.

- Formación docente y desempeño actual

¿Hace cuánto trabajás como docente? ¿En qué espacios educativos trabajaste y trabajás actualmente? ¿En qué consiste tu trabajo? ¿Quiénes están a tu cargo? ¿Cómo fue tu experiencia?

¿Cuál es tu formación para este trabajo? ¿Dónde y cuándo estudiaste? ¿Tenés formación específica sobre discapacidad? ¿En qué ámbitos? ¿Con qué personas? ¿Qué aspectos de tu formación podés vincular con la práctica?? ¿En qué época fue?

- Vinculación con las y los estudiantes

¿Cómo describís a los y las estudiantes con los que trabajás actualmente? ¿Qué características tienen?

¿Cómo se los agrupa en el aula? ¿Existe la caracterización de discapacidad múltiple y sordoceguera? ¿A quiénes incluye? ¿Cómo los/las describís? ¿Qué dificultades identificás en el trabajo con la población con DM? ¿Hay alguna particularidad en relación emocional?

- Evaluación de la comunicación

¿Cómo se desarrolla la comunicación con los/as estudiantes? ¿Cómo reconocés sus modos de comunicarse? ¿Qué evaluás de la comunicación? ¿Qué priorizás al evaluar? ¿Cómo lo hacés? ¿Por qué? ¿Qué estrategias/recursos utilizás? ¿En qué tiempos? ¿Existe en la institución lineamiento explícitos o tácitos sobre la evaluación de la comunicación? ¿Te guía algún lineamiento o material teórico? ¿Con qué frecuencia evaluás? ¿Son todas las evaluaciones iguales o varían? ¿Nos das ejemplos?

¿Qué profesionales intervienen en la evaluación? ¿Quiénes te parece que deberían intervenir? ¿Por qué? ¿Cuál es su participación real?

- Formas comunicativas

¿Cómo se comunican las y los estudiantes con los que trabajás? ¿Por ejemplo? ¿Con quién/es se comunica/n? ¿Cómo te comunicás con cada uno/a? ¿Qué sabés de los modos de comunicarse con la familia o en otros contextos? ¿En qué medida la familia incide en el desarrollo de la comunicación? ¿Por qué? ¿Podés mencionar un ejemplo?

¿Cuáles son tus mayores desafíos? ¿Por qué? ¿Por ejemplo? ¿Tuviste estudiantes que representaron desafíos? ¿Cómo lo resolviste?

¿Cómo son los vínculos entre pares y con adultos? ¿Requieren apoyos los/las estudiantes? ¿Cuáles? ¿Los utilizan cotidianamente? Si la respuesta es no, ¿por qué? Si la respuesta es sí, ¿Cómo?

¿En qué ámbitos, actividades o espacios los y las estudiantes se comunican fuera de la escuela? ¿Qué oportunidades y barreras encuentran? ¿Por qué? ¿Podés mencionar ejemplos? ¿Cuál es su grado de participación en los contextos cotidianos? ¿Por qué? ¿Mencionás un ejemplo?

- Planificación de la tarea y puesta en práctica

¿Cómo describís tu labor del día a día al trabajar con los/las estudiantes? ¿Cómo es la rutina diaria (de manera general)? ¿Qué hacés con ellos en las clases? ¿Podés contarnos un día en la escuela?

¿Qué te parece importante enseñarles a tus estudiantes? ¿Qué deberían aprender? ¿Por qué?

¿Cómo te resultan los aspectos formales? (la planificación escrita, la entrega de proyectos, etc) ¿Por qué? ¿Cuál es la importancia que creés que tienen?

¿Qué experiencias de la práctica te motivaron a buscar información/formación?

- Comunicación y lenguaje

¿Qué sabés del trabajo en el área de prácticas del lenguaje (Lengua) en las escuelas de nivel primario? ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes? ¿Sabés a qué ciclo corresponde cada aprendizaje, aproximadamente?

Dentro de los contenidos que enseñás, ¿trabajás la comunicación? ¿Cómo? ¿Te parece que es lo mismo comunicación que lenguaje? ¿Por qué?

¿Cómo se piensan ambos en tus prácticas? ¿Qué saberes se trabajan al enseñar lenguaje? ¿Con qué otros saberes los relacionas?

¿Qué situaciones, actividades, propuestas favorecen el desarrollo del lenguaje? ¿Por qué?

¿Qué situaciones, actividades, propuestas obstaculizan su desarrollo del lenguaje? ¿Por qué?

¿Con qué se relaciona su enseñanza en la práctica? ¿Nos das ejemplos?

- Ejemplos de actividades

¿Recordás alguna experiencia significativa en clase, relacionada con la comunicación y/o el lenguaje? ¿Nos la podés contar? (Se indagará en la anécdota a fin de que se informe: quiénes intervinieron, cómo se comunican, qué roles tienen, qué hacían, en qué espacio/ambiente, a qué respondía esa escena, cuál fue su rol, qué observaciones hace mirando hacia atrás, qué haría igual y qué haría distinto)

En esa escena, ¿te parece que se trabajaba más la comunicación o el lenguaje? ¿Por qué?

- Lenguaje oral y escrito

¿A qué das más prioridad? ¿A la lectura, a la escritura o a la lengua oral? ¿Por qué?

¿Enseñaste a leer y escribir alguna vez? ¿A quiénes? ¿Cómo lo hiciste? ¿Recordás alguna actividad significativa relacionada con la lectura y/o escritura?

¿Cuáles fueron los aportes de tu formación? ¿Recurriste a otros aportes que no te hayan brindado en la formación? ¿Cuáles?

- Evaluación

¿Cómo te das cuenta de los avances, los logros, que tienen los estudiantes? ¿Cómo se evalúa?

¿Quiénes evalúan? ¿Para qué? ¿Nos das ejemplos de los modos de evaluar?

- Injerencia de otros sujetos de la escuela en las decisiones sobre los contenidos enseñados

¿Qué interés tienen las familias en relación al lenguaje? ¿Cómo te parece que se toma en la casa el trabajo sobre la comunicación y el lenguaje? ¿Qué interés en relación al lenguaje tienen las instituciones que habitan tus estudiantes?

- Reflexión y crítica sobre la práctica

¿Qué propondrías como mejora para las prácticas al trabajar sobre el lenguaje? ¿Por qué?

2. Fragmento de entrevista a D1

E: —Claro... y... D1, en el aula, dijiste ¿cómo se expresan ellos y cómo reciben ellos cuando vos te comunicas con ellos? O, ¿qué haces vos para comunicarte? Lo que ellos entienden...

D1: —Bueno, tenemos rutinas en la escuela que eso es, eh... Lo que nos brinda la organización, ¿no? De tiempo y de espacio, también. Entonces, eh... Para que ellos comprendan que llegaron a la escuela, que están en un... Lugar diferente al de casa y demás, em... Yo intento marcar ese momento con alguna canción, eh... Porque bueno, considero que algunos el estilo de aprendizaje es auditivo, que entonces, bueno, marco con una canción que les agrada, algo que a ellos les guste, ¿no? Em...

E: —¿Grabado? ¿O le cantas vos?

D1: —No... Le canto yo. Les canto yo (ríe), uno por uno, al oído... Son muy chiquititos. No... Les canto yo. Sí, uno por uno al oído... Tocamos las manos, que me toquen el pelo, eh... que escuchen mi risa. Eso es lo que tiene que ver conmigo, ¿no? Em...

E: —Vos me comentaste que ellos son no verbales... Pero vos ¿les hablás a ellos, o le hacés gestos...? ¿Cómo..?

D1: —Sí, yo les hablo constantemente, pero al mismo tiempo que les hablo, utilizo los apoyos de... Bueno, para anticipar actividades siempre... Pero, nada... Cuando les hablo trato de hacerlo siempre cerquita como de cada uno, ¿no? Evitar por ahí los silencios porque algunos por ahí pueden interpretar que están solos, que no hay nadie, que de hecho también uno va probando eso, ¿no? Bueno, a ver qué pasa si hago silencio. Y... Genera para ahí angustia en los más chiquititos. Em... Siempre la voz es como que calma. Em... También, em... Bueno, utilizo anticipadores para las actividades en las rutinas, eh... escolares. Eh... Por ahora, solo en las

actividades escolares. Esto con los más grandes, con los más peques, eh... Todavía es todo muy muy del contacto físico. Considero que no pude avanzar mucho más, pero bueno, es lo que ellos necesitan ahora.

N: -Porque... ¿en qué consisten los anticipadores que usás con los más grandes?

D1: —Los anticipadores son objetos que utilizo para que ellos reconozcan la actividad que va a venir luego (pausa).

Eh... También utilizo las canciones, son tres canciones, la de bienvenida, la de... El pequeño recreo que hacemos y la de salida. Entonces con estas, yo, tres canciones, em... Como que las tengo para organizar el tiempo. Y los anticipadores que utilizamos objetos los refiero yo a... A la organización, aparte del tiempo, de lo que estamos haciendo, ¿no? Eh... Y también, espacial, ¿No? Porque cuando... Tenemos un anticipador de educación física, <por ejemplo...>

E: —<¿Cómo es?>

D1: —...el espacio no va a ser el mismo, claro, dependiendo la actividad que hacemos no nos mantenemos en el mismo lugar, entonces también ir trabajando estas nociones... Bueno... Del espacio.

E: —¿Entonces el anticipador te comunicaría con el espacio donde van a ir? En este caso, ¿o cuál elegir? ¿O con el profe de educación física?

D1: —Por ejemplo, con el profe de educación física, vamos a... A el patio o al pasillo con las colchonetas. Cuando vamos a pintar... Bueno, exploramos el pincel, tocamos el pincel, viene la actividad de pintar, pero nos mantenemos en el lugar, estamos, trabajamos en... en la mesa. Em... Podría hacerlo obviamente en otros lugares... Em... Y demás. Pero trato de que todo esto siempre sea en los mismos lugares, eh... Para que vayan relacionando la actividad con... Eh... <Con el anticipador. Eh...>

E: —<D1...>

D1: —Si...

E: —No, no, seguí...

C: —Como te digo todavía no utilizamos tantos anticipadores porque... Tampoco quiero llenar como... ¿No? De información sensorial ni táctil... Eh... Toda la tarde, porque es poco el

tiempo que tenemos. Entonces... -Me parece importante ir estructurando... Em... De a poco, ¿no?

E: —Y ellos, primero, te iba a preguntar, entre ellos... ¿Hay algún...? ¿Pasa algo entre ellos?... ¿Se relacionan? Con el grupito de los más grandes, que dijiste, por ejemplo... Que son ¿cuántos?

D1: —Son cinco que asisten de forma regular. Para la interacción entre ellos, sí o sí los bajo a la colchoneta porque tienen otra disposición corporal, tienen otra disposición visual, em... Les gusta mucho, se ríen. Y ahí es el único momento en donde...Em... Bueno, se buscan físicamente, buscan el contacto. Eh... Ya sea, bueno, reconociendocomo... El límite del cuerpo con el otro, eh... Dando patadas intencionales, eh... También manotazos... En la colchoneta puedo observar que sí hay una intención por lo menos de reconocer que está el cuerpo de un otro, que no es un almohadón ni que es un... una colchoneta. Además... Em... Pero bueno, soy yo sola, entonces (ríe) a veces es un poco difícil.

E: —Eso te iba a preguntar, ¿vos sola los vas bajando? ¿Después los subís?

D1: —Sí, sí bajar los los bajo yo sola, pero bueno, para subirlos, pero ahí sí llamo a algún profe o a la prece, si está disponible para ayudar a subir, más que nada algunos, que bueno, van siendo más grandes y... que es más complejo. Claro, claro. Pero bueno, cuando están en silla, cuando están en la silla cada uno, es más difícil el contacto físico. Después sí puedo observar que, cuando uno llora, el otro está atento a lo que está pasando. Solo en los casos en los que lloran, ¿no? O también esto que decimos es contagioso, empieza a llorar el otro. Bueno, ahí hay un reconocimiento también del otro, ¿no? Pero con esto la angustia, con las risas por ahí no... No están tan atentos... Em... Y obviamente es más difícil en las sillas de ruedas que puedan buscar este contacto físico, ¿no? Porque... tienen sillas posturales y bueno están a distancia y demás para más que uno quiera que estén cerquita. Em...

3. Fragmento de entrevista a D2

E: —<Estos contenidos> que decís, ¿están todos en el diseño? ¿Hay alguno que tenés que... ? ¿Que surge de otro lugar? Como es, por ejemplo, siempre mencionaste lo de la alimentación, la cuchara...

D2: —Claro, sí, eso sale directamente del dise... o sea, el otro sale del diseño y este es algo, son áreas específicas de la modalidad. Eh...

Por ejemplo, HVPS, orientación y movilidad... Eh... Braille. Eh...

Si bien los chicos no están alfabetizados, las cosas se encuentran en Braille igual, porque ese es el código para, también, para acceder en algún momento a la lectura, a la escritura de la forma que sea, no importa.

Pero lo bueno es que si, por ejemplo, uno de los nenes sabe que su nombre está escrito y tiene puntitos, esa es la forma donde el nombre está escrito. Eh... Los puntitos son tu nombre, entonces cuando toca los puntitos dice palabra, repite su nombre, porque sabe que ahí dice algo, que “hay” algo que le pertenece, ¿no? El ciego tiene código Braille, si bien... Él... A ver... Es un código porque... Sí, porque tratamos de entender que... En realidad, eh... el sistema tiene que ver con el sistema alfabético. El código tiene que ver con los puntitos.

Tratamos de que, si bien él escuche audios con el sistema alfabético, ¿no?... El cuento, el código, sea propio de los sentidos del tacto. Eh... Y que lo demás, bueno... Ahí también, en esta valoración, vemos cómo él... Eh... Adquiere la información del mundo, cuál es el sistema prioritario. Entonces, si sabemos que uno de los nenes... Eh... Es más táctil o más auditivo... Ahí empezás a desglosar eso para traer esa información que necesita de forma correcta. Sin esa valoración, lo que nos pasó es que yo pensaba... Eh... Que tenía una información desde un lugar prioritario y en realidad, descubrimos que el lugar donde... Eh... Adquiere más rápido es otro... O de la forma que lo necesitas es de otra manera, ¿no?

Porque a veces leerle un cuento es solamente palabras sueltas y la realidad es que se tiene que contextualizar, que tiene que haber algo táctil para que él pueda comprender un todo. Si no, es muy verborrágico, pero en realidad eso no tiene... no hace una abstracción de lo que es. Entonces repite palabras, pero no crea. Eh... No crea... ¿no? En lo cognitivo, bien explícito. No crea... ¿Contenidos? (piensa) No me sale la palabra. No crea... Eh... Sí, no sale de la abstra... (se corrige) abstracto. No lo trae, no lo hace propio, solo repite. Y la verdad en...

La idea es que no sea un loro, sino que pueda realizar este conocimiento, esta abstracción y conozca el mundo. Esto de que él pueda identificar que ahora tiene un vaso y adentro del vaso está el agua, eso es una creaci... algo que tiene que ver con la cognición. Porque ahí tiene memoria, tiene recuerdo. Eh... Tiene este sistema táctil que si bien... En alguna parte porque es ciego, tiene esta cuestión de... "Bueno, lo escuché"... Entonces lo entiendo, entonces lo reconozco, pero al tocarlo, “¡Ah! Bueno, sí, es esto! ¡Este es el vaso! Acá tiene agua. Yo digo agua, digo vaso”, que es el contenedor del agua, si no diría solo “agua”. Entonces, eso es la

creación del mundo, ya sabe, que eso es un vaso. Y si le damos otro vaso, entienda que ese otro vaso también es vaso, y que también puede tener un líquido. Entonces, eso es la creación del mundo. Eh... Y esa es la forma que en este momento él aprende...

Que yo quizás al principio del año no lo entendía de esa manera y tenemos que cambiar toda la planificación de la mitad de año (ríe) para la que viene... Que la tenemos que presentar en agosto.

E: —¿Y la primera cuándo la presentaste?

D2: —Eh... Después del mapeo. Después de los objetivos. Si bien no tendríamos que haber hecho eso, estuvo mal, porque primero tenemos que tener la valoración que sale solo a la planificación. Pero qué pasó, no lo sabíamos.

E: —¿Y en la práctica cuánto te llevó hacer la... la valoración funcional? Ahora que vos decís ya está más o menos.

D2: —Que la aprendimos a hacer costó mucho porque es la primera fuerte. Si bien hacíamos por escala, nosotros no... No teníamos esto de... O la había escuchado la valoración desde otro lugar, no la había hecho como la hicimos ahora, que ahora es muy concreta. Eh... Entonces la planificación sale como agua ahora...

Antes, lo que nosotros hacíamos es el chico repite si pero no sabíamos que esto, no sé, de repetir se llama una ecolalia diferida... Eh... No sabíamos que de esto, no crea la abstracción sino que es una repetición, que quizás a veces no tiene un fundamento, un... O tiene vacío ¿no? Que... Que, en realidad, tiene que tener otras cuestiones de... Bueno... ¿Cómo hace que el mundo sea de esa manera? ¿Cómo ha... ?

Esto del vaso me parece que es súper significativo. ¿Cómo sabe que el vaso es el vaso y el contenedor de agua o de té o lo que sea? Vaso, taza, y lo... Ahora lo puede diferenciar. Y puede ir hacia adelante sin que nosotros le digamos “adelante está... está el agua”. Nosotros le decíamos “agua”, quizás nos faltaba “adelante está el vaso con el agua” o “adelante está el vaso que tiene agua”. Eh... Palabras cortas.

Todo eso, quizás, lo aprendimos a través de la valoración, ahora, ser muy concretos en lo que tenemos. Y... la valoración en hacerla nos llevó dos meses. Si bien la... La... O sea fueron dos días muy... Muy estrictos de hacerla, de escribirlas y pasarla, nos llevó dos meses. Nos

equivocamos muchísimo. Pero, bueno, teníamos una corrección, que yo justo estaba haciendo la... Estoy haciendo la Diplomatura... Me la corregía la profesora. Volvíamos: “No. Está mal” (ríe). Volvíamos para atrás, volvíamos para adelante, volvíamos para atrás, hasta que ahora quedó, ya... Y a partir de ese es el modelo para hacer la valoración, que ya arrancamos hace un mes con otros chicos.

E: —Y nombraste en esa valoración una de las áreas, la comunicación, y te quería preguntar porque quizás en escuela se habla por ejemplo de prácticas del lenguaje como un área de contenidos, ¿no? Si te parecía que era lo mismo el área de la comunicación y el área del lenguaje, para abordarlo en el aula. ¿Es lo mismo o qué diferencias encontrás?

D2: —Nosotros en la valoración concreta vemos cómo el chico expresa y cómo el chico recibe... Eh... Recibe la información. Eh... Y después una conclusión de comunicación. Si en un área de práctica del lenguaje, en realidad, lo que estamos viendo es que todo es transversal, en realidad. Vos en todo momento del aula... Eh... Estás haciendo algo con el chico en todo el momento... hay una acti... Eh... En realidad, siempre que hay un estudiante, siempre que hay un docente, hay una comunicación de... De... De... Que tiene que ver con la educación, ¿no? Todo el tiempo... (sonríe) Estamos... Estamos educando, en ese sentido. Entonces, en es... En eso mismo, en la comunicación, eh... Creo que...

Sí establecimos que quizás en esto de leer un cuento, por ejemplo, en prácticas del lenguaje, después lo hacemos con algún material concreto, también. O sea, si vamos a hablar de un cuento que le sea significativo, que sea acorde a su edad, que tenga algo de material. Eh...

Si vamos a estar leyendo algo que tiene una taza, bueno: la taza está llena de algo. Capaz que a veces inventamos el cuento mientras vamos hablando para que tenga algún contenido bien de... De lo material. Y después que el chico... Eh... Lo pueda, aunque sea jugando, tratar de tener la máquina Perkins. Quizás, hoy no... No... No pueda entender en este, en esto que estamos haciendo la abstracción de que eso... Eh... Escriba Braille, ¿no? Que eso sea un sistema de escritura. En algún momento seguramente lo va a entender. Eh...

Pero, bueno. Esto es de muy a poquito, es como todos los días un poquito. Tiene un cuaderno en donde deja todo lo que hace en el día. Son... Es como que a veces no dice nada, solamente están las teclas. Entonces, bueno. Acá ¿qué escribimos? Y si esto de... Repite algo de... Que le quedó del cuento... Bueno, lo escribimos ahí. Entonces el chico toca las teclas, escribe

algo... “¡Ah mira! ¡Acá pusiste esto!” Capaz que son todos puntitos uno, uno, uno, uno. Pero lo va tocando y ahí sabe que está el Braille. Ahí estamos, <de alguna manera...>

4. Fragmento de entrevista a D3

E: —Los agrupamientos, justo eso que dijiste. Pero ya que entraste hablando de lenguaje, te quería preguntar por... eh... ¿Cómo es la enseñanza del lenguaje? También en relación a la comunicación. Si te parece que es lo mismo, si son cosas distintas... ¿Cómo se aborda en el aula?

D3: —Eh... Después... (*preguntando*) Pará: el lenguaje ¿y?

E: —... comunicación

D3: —En la comunicación siempre tiene que estar el emisor y el receptor. Entonces, si el emisor va a querer decir un... Un mensaje, si hay un receptor que lo... que lo reciba. Entonces, este... Yo puedo, no sé... Mismo... El bebé llora. Bueno, hay una mamá que recibe ese llanto y que realiza una acción. Lo mismo todos: los chicos, el adulto... Todo el tiempo uno emite algo porque hay una respuesta del otro lado. Si no hay respuesta, esa intención comunicativa, este lenguaje, este... Cada vez se va haciendo como más chiquito y entonces se va empobreciendo la capacidad de poder comunicarse. Entonces para mí es muy importante...

E: —Estas cuestiones que mencionaste, ¿están entre las que enseñás en el aula? ¿Qué prioridad tienen? <¿El lenguaje y la comunicación?>

D3: —<Prioridad uno>. Prioridad uno porque es... El código de comunicación es lo primero que se tiene que desarrollar en... en la escuela. Eh... Porque es lo que lo conecta con el mundo. Si yo no emito... O sea... No emito mensaje alguno, es como que si el mundo no existiera. Entonces...

Toda intención comunicativa tiene que ser valorada por parte del maestro, dándole un valor. No sé... (*A modo de ejemplo gestualiza*) “¡Ay!” Que sé yo... Un movimiento o... o... Cantamos una canción y entonces: “¿Te gustó?” O... Bailamos juntos... Entonces: esa risa, esa sonrisa o ese movimiento corporal es una comunicación que está diciendo que la está pasando bien o que le está gustando lo que estoy proponiendo. Y uno, oralmente y físicamente le responde. Este... Con un tono ameno, cálido, eh...Entonces, ahí se va a dar la interacción. Y entonces, a medida que hay una reciprocidad positiva, va a querer ir complejizando.

O... Por ejemplo, nosotros siempre hacemos unas rutinas... Son muy importantes las rutinas, en... en la... En la dinámica escolar. Porque lo repetitivo hace que se vaya afianzando, eh... esa acción. Entonces, si yo escucho... No sé... Una campana o escucho... Eh... El sonido de la canción que... Me estoy presentando o estoy saludando, ya sé lo que va a venir. Entonces, la primera vez voy a sonreír o voy a hacer algo. La segunda, ya sé que va a pasar eso. Entonces, por ahí, hago algo más... O emito un sonido... Gutural... O... O me muevo de distinta manera. Entonces, yo voy a interpretar que ya está entendiendo lo que yo voy a hacer. Y eso ahí es complejizar el lenguaje. Y ahí nadie habló (*ríe*). Nadie dijo... No vino del otro lado un “Hola, señor”. No. Pero sí, el código se interpreta. Entonces, se va complejizando.

Por ejemplo, me pasaba con E1... Este... Uno de los neños del año pasado, que... Bueno... Al principio, él... Era como que tenía muchos movimientos involuntarios y parecía como que vos le... Le dabas una propuesta y parecía como que... Este... No... No había mucha respuesta del otro lado. Entonces, empezamos con las canciones. Bueno, eh... A él le gustaba mucho la percusión. Entonces, cambiamos el... la... La canción de... De bienvenida, con algo con percusión. Entonces, a la tercera vez que lo cantamos, él ya empezaba con la... Con el pie en la silla, así (*gestualiza*). Entonces, yo ya sabía que él había interpretado que iba a ser el momento de... de saludo y demás. Y cuando llegábamos a él, él movía la pierna.

Entonces, era un montón, porque de... De estar moviendo... Moviéndose para todos lados, focalizar o de mirar para el lado que se estaba cantando... De... Yo le agarraba las manos y me la ponía en la mía. Entonces, él sentía mi cara, me llegaba a mirar aunque sea “un” segundo y empezaba a mover los pies. Entonces, ahí ya complejizás. De estar, como desconectado de la situación, de... eh... Ceder las manos para que te toque la cara, de verte ese micro segundo... No importa... Te vio ese micro segundo. Y de hacer una respuesta motriz en relación a... ¡Un montón! Es como si te hubiera dicho... Cinco... ¡cinco párrafos de... de... de lenguaje oral! En lo que es... Para entender el concepto, digo... Así que... Este... (*Ininteligible*)

5. Enlaces de evidencias

[TFG Entrevistas Transcripción](#)

[Dulio diseño Entrevista validado.docx](#)

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.

Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones de la Universitat de les Illes Balears.

Buendía, L. y Berrocal de Luna, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital*, 1, 9-22. <http://hdl.handle.net/10272/6606>

Bustamante Smolka, A. (2006). Enseñar y significar: las relaciones de la enseñanza en cuestión. O de las (no) coincidencias en las relaciones de enseñanza. *Cultura y Educación*, 18(1), 3-14.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Graciela Frigerio (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinares.

Dirección General de Cultura y Educación (2016). Documento de Apoyo N° 10: Socializar enfoques teórico prácticos en relación a las NED de la Discapacidad Múltiple y Sordoceguera desarrollados en los espacios de fortalecimiento pedagógico. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-05/2016-%20Documento%20de%20Apoyo%2010.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación (2017). Disposición 3: Orientaciones curriculares. Áreas Específicas de la Educación Especial <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-01/2017->

[%20Disposici%C3%B3n%203%20y%20anexos%20-](#)

[%20Orientaciones%20Curriculares_0.pdf](#)

Ferioli, G., Cormedi, M. y Ortíz, G. (2021) *Alineación: El Camino Hacia el Aprendizaje. Conceptos Claves*. LiberArs.

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Akal.

Halliday, M. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. (Trad. J. Ferreiro Santana). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1978).

Horn, E., Parks, S. y An, Z. (2019). Inclusive special education for young learners with severe and multiple disabilities. *Special education for young learners with disabilities*, 34, 119-137.

Johnson, N. y Parker, A. (2013). Effects of Wait Time When Communicating with Children Who Have Sensory and Additional Disabilities, 107(5), 363-374.

Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 55, 59-72.

Nelson, C. y Bruce, S. (2019). Children Who Are Deaf/Hard of Hearing with Disabilities: Paths to Language and Literacy. *Education Sciences*, 9(134), 1-26.

- Nelson, C., Van Dijk, J., Mc. Donnell, A. y Van Dijk, R. (2002). A Framework for Understanding Young. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(2), 97-111.
- Peltomäki, S., Pirttimaa R., Pyhältö K. y Kontu, E. (2021). Setting individual goals for pupils with profound intellectual and multiple disabilities engaging in the activity area-based curriculum making. *Education Sciences*, 11(529), 1-16.
- Pletsch, M. (2015). Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. *Cadernos de pesquisa*, 45(155), 12-29.
- Proyecto de Ley N° 604 (2023). Sistema integral de atención y tratamiento a personas con discapacidad múltiple.
<https://www.senado.gob.ar/parlamentario/comisiones/verExp/604.23/S/PL>
- Rendoth T., Duncan J. y Foggett, J. (2022). Inclusive curricula for students with severe intellectual disabilities or profound and multiple learning difficulties: A scoping review. *Journal of research in special educational needs*, 22(1), 76-88.
- Martin, J. y Rose, D. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Editorial Pirámide.
- Salas González, M. y Muñoz Quezada, M. (2017). Enfoque ecológico funcional en una escuela especial de discapacidades múltiples. *Perspectiva Educacional*, 56(2), 70-91.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw and Hill Interamericana de España.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Van Dijk, R., Nelson, C., Postma, A. y Van Dijk, J. (2012). Deaf children with severe multiple disabilities: etiologies, intervention, and assessment . En M. Marschark y P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language and education* (Vol. 2, pp. 171-192). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195390032.013.0012>

Writer, J. (1998) Aplicación de un enfoque basado en el movimiento. (Trad. Antonio Ballesteros Jaraiz). En L. Goetz, , D. Guess, K. Strenel Campbell (Eds). *Innovative program design for individual with Dual Sensory Impairments*. (Publicación original 1987). Paul Brooks Publishing Co.