







# DISCAPACIDAD MULTIPLE

COLECCIÓN JUNTOS TRABAJAMOS POR LA INCLUSIÓN





## Discapacidad Múltiple

Colección "Juntos trabajamos por la inclusión"

Tomo 1





#### Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán

C. Liborio Vidal Aguilar Secretario de Educación

Mtra. Linda Basto Ávila Directora General de Educación Básica

Lic. Jesús Valencia Mena Director de Educación Especial

Elaborado por:

Mtra. Gabriela Castillo Casanova Profa. Concepción Fernández Azcorra Dra. Emelia Hernández Payán Mtra. Sheila López Manzanero Dra. Mariely Quiñones Solís

Revisor de estilo y formato: Dr. William Torres Palma

Impreso con recursos del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial Mérida, Yucatán, México, noviembre, 2021.

#### Presentación

La colección *Juntos trabajamos por la inclusión*, está conformada por una serie de libros informativos sobre diferentes temáticas relacionadas con la atención educativa de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones, así como sobre estrategias diversificadas y metodologías específicas.

Con base en el artículo 64 de la Ley General de Educación en México, el propósito de la colección *Juntos trabajamos por la inclusión*, es brindar orientaciones de trabajo al personal educativo de los diferentes servicios de educación especial, que contribuyan a la identificación de la necesidades educativas específicas de los estudiantes, la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, así como la planificación interdis ciplinaria de apoyos y ajustes razonables que promuevan una participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y en la sociedad.

En el entendido de que no existe una sola forma de aprender, pues cada estudiante es único y tiene una forma particular de relacionarse con su contexto, se presentan sugerencias de actividades y procesos a manera de ejemplos, que han sido implementados en diferentes contextos en el Estado de Yucatán y han favorecido el aprendizaje de los estudiantes, pero que deberán adaptarse a las características, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumno y cada centro.

El presente libro *Discapacidad múltiple* está conformado por cuatro capítulos en los que se explica: el concepto de discapacidad múltiple y la diversidad de necesidades que esta condición puede generar, instrumentos funcionales como opciones para la evaluación, estrategias de intervención y finalmente, se presentan las opciones de trabajo con la familia, la cual constituye un gran apoyo al estudiante para favorecer su inclusión educativa, social y laboral. En el sistema regular de educación, la atención educativa de escolares con discapacidad múltiple, requiere la aceptación de la diversidad humana e implica, también, la transformación significativa de actitudes y posturas, principalmente en relación con la práctica pedagógica y la modificación del sistema de enseñanza, para que éstas se ajusten a las especificidades de todos.

En todos los libros de la colección, se enfatiza que la inclusión no se refiere a estar en un lugar, sino que implica una manera de mirar y trabajar con el estudiante con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones, implica crear una visión y un compromiso compartidos concientizando de que es responsabilidad de todos actuar para promoverla en los diferentes contextos, por lo que se alcanzarán las metas de manera más eficaz si juntos trabajamos por la inclusión.

<sup>\*</sup>El presente documento reconoce el valor del lenguaje inclusivo de género, sin embargo, se emplean algunos sustantivos, adjetivos, artículos y pronombres en género masculino como una estrategia de economía gramatical y de claridad en los mensajes.

<sup>\*\*</sup>El contenido, la presentación, la ilustración, así como la disposición en conjunto de cada página del presente documento son propiedad del Estado de Yucatán y de la Secretaría de Educación del Gobierno de Yucatán. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera: Castillo, L., Fernández, C., Hernández, E., López. S. y Quiñones, M. (2021), Discapacidad Múltiple, Colección Juntos trabajamos por la inclusión, Tomo 1, SEGEY, Yucatán, México.

## Contenido

,	N	
	olasd Múltipled	
a) b) c)	·	5
d)	Barreras para el Aprendizaje y la Participación	
e)	Calidad de vida y autodeterminación	
Evaluación		.10
	Evaluación educativa funcional para niños y jóvenes con discapacidades múltiple doceguera Proyecto Oso/Estrella Matriz de comunicación Mapa comunicativo Inventario de habilidades básicas. Entrevistas a la familia.	. 11 .12 .13 .15
Intervención	educativa	. 18
a)	Currículo con enfoque ecológico funcional	. 18
	Importancia del trabajo interdisciplinario  La comunicación a partir de la Metodología Van Dijk.  Las preferencias del estudiante y la familia.  Establecimiento de rutinas.  Implementación de calendarios.  Diseño de actividades funcionales y tipos de participación del alumno.  Integración sensorial.  Técnica de abordaje conductual.	.19 25 26 28 33 35
b) c) d) e)	Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación	36 37 39 40
Acompañam	iento a la Familia	47
a) b) c) d)	Trabajo con la familia dentro del aula.  Trabajo con la familia en la escuela.  Trabajo con la familia en la casa.  Trabajo con la familia para la inclusión en la comunidad.	48 49
	y bibliografía consultada	.51
a) b) c)	Anexo I: Proyecto de vida	56

## Índice de tablas

Tabla 1	Formas	comunicativas	en	la	comunicación	expresiva	У
	receptiva						23
Tabla 2	Descripció	on de los tipos de apo	yos y aj	ustes r	azonables		41
Tabla 3	Ejemplos d	de apoyos y ajustes ra	azonabl	es en la	discapacidad múlti	iple	41

#### Discapacidad Múltiple

#### a) Concepto.

Se define como persona con discapacidad múltiple aquella que presenta una combinación de dos o más discapacidades asociadas, ya sea sensorial, física, intelectual y/o mental con necesidades de apoyos y ajustes razonables generalizados y significativos en diferentes áreas de las habilidades adaptativas y del desarrollo, por lo que requieren de una metodología de trabajo, actividades y procesos de acuerdo a sus característica y de un abordaje educativo que respete sus condiciones para poder acceder al conocimiento y a una vida autónoma.

#### b) Características.

En un principio, cada alumno con discapacidad múltiple es único, dado que ésta conlleva la presencia de distintas discapacidades en diferentes grados y combinaciones; aunado a esto, los estudiantes con discapacidad múltiple pueden presentar diferentes niveles de desempeño, que permiten explicar cómo el desenvolvimiento en la vida es muy distinto entre uno y otro, dependiendo del grado de severidad y la combinación de sus discapacidades, sus posibilidades a nivel funcional, comunicativo, social y del aprendizaje, de la edad de inicio, de la educación y de la rehabilitación que se reciba, entre muchos otros aspectos, lo que genera diferentes posibilidades de desempeño y que a efectos prácticos de intervención se pueden agrupar en tres niveles (Secretaría de Educación, 2018):

- Alto nivel de desempeño. Agrupa a estudiantes sin otro limitante que el derivado de sus discapacidades y que demuestran estrategias de resolución de problemas e intereses que nos hacen pensar en ellos como susceptibles de llevar una vida y enseñanza normalizada con las ayudas necesarias.
- Nivel medio de desempeño. Agrupa a estudiantes capaces de generar con alguna dificultad, estrategias para la resolución de problemas y de llevar una vida semindependiente.
- Bajo nivel de desempeño. Agrupa a estudiantes que presentan severas limitaciones para su comunicación, en aspectos básicos y de autonomía.

A partir de esto puede inferirse que el desempeño de estos estudiantes es heterogéneo y muy variado: algunos alumnos, con niveles funcionales básicos y posibilidad de adaptación, pueden y deben ser educados en clases regulares, brindando los apoyos y los ajustes razonables necesarios tanto físico como curriculares; otros, sin embargo, con más dificultades, podrán necesitar de estrategias y procesos más particulares en escuelas de educación especial, apoyos intensos, ajustes razonables generalizados en diferentes áreas de su vida que requerirán un currículo con objetivos complementarios que responda a las necesidades de cada uno. Algunas características generales son (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011):

- En la mayoría de los casos presentan retrasos generalizados en su desarrollo psicomotor, lo que ocasiona dificultades para el desplazamiento y en ocasiones para la movilidad.
- Pueden tener una capacidad cognitiva menor al promedio.
- Las dos características anteriores propician que tenga dificultades para el conocimiento y organización del mundo que le rodea.
- Tienen dificultades de expresión y comunicación (tanto verbales como no verbales), pues la mayoría de los alumnos con discapacidad múltiple tienden a experimentar el

mundo de diferentes formas y en muchas ocasiones su lenguaje no está definido por el común que se conoce sino por gestos, objetos, movimientos, entre otros.

- En muchos casos hay alteraciones a nivel sensorial (visuales, táctiles y auditivos)
- Hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos físicos, sociales o emocionales del entorno.
- Pueden presentar reacciones emocionales inesperadas o fuera de lo común, así como excesiva dependencia afectiva, también estereotipias, autolesiones, agresiones.
- Dependencia para la realización de actividades de la vida diaria.
- Dificultad o incapacidad para establecer relaciones sociales.

#### c) Necesidades Educativas Específicas.

Como ya se mencionó anteriormente, la discapacidad múltiple no es la simple sumatoria de discapacidades; el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, de comunicación, interacción social y de aprendizaje son las que determinan las necesidades educativas de esas personas y los apoyos que requieren.

El término necesidades educativas específicas (NEE), se refiere a los requerimientos que presentan algunos estudiantes que aprenden de manera significativamente diferente a los de su grupo de edad, por lo que precisan durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y/o ajustes razonables para poder aprender y avanzar en los logros educativos (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán [SEGEY], 2020, p. 4).

Las necesidades educativas específicas de los estudiantes con discapacidad múltiple se encuentran relacionadas principalmente con la movilidad, el acceso a la información, la comunicación, la interacción social, el aprendizaje, entre otros; a continuación, se describen algunas áreas en las que se pueden presentar necesidades educativas específicas, sin embargo, es importante puntualizar que éstas son variables y dependen de la edad del alumno, de la combinación y severidad de las discapacidades que presenten, del contexto en el que se encuentran, entre otros aspectos. Algunos ejemplos son:

- Necesidades relacionadas con la comunicación: como puede ser incrementar su intención comunicativa, desarrollar funciones comunicativas de forma sistemática, desarrollar habilidades para entablar una conversación, adquirir sistemas alternativos o aumentativos de comunicación, entre otros; cabe mencionar que las necesidades que presentan los alumnos con discapacidad múltiple en el aspecto de la comunicación deben ser de atención prioritaria, y no se deben de escatimar esfuerzos para que el alumno pueda adquirir un sistema de comunicación que le permita aprender, tomar decisiones y participar en sus diversos contextos con el fin de que pueda hacer uso de sus diversos derechos y tener una calidad de vida.
- Necesidades relacionadas con la motricidad: algunos alumnos presentan necesidades motoras relacionadas con mejorar el control de su postura, con practicar el control de su equilibrio, otros para poder desplazarse caminando de forma autónoma necesitarán practicar el control de su marcha, la movilidad, el tono muscular, entre otros.
- Necesidades relacionadas con la psicomotricidad: para algunos alumnos el poder agarrar y usar en su vida cotidiana cosas delgadas o pequeñas (como el cepillo de dientes, peine) es un gran reto y por lo tanto requerirán ejercitar la coordinación fina y también la gruesa, así como la orientación espacial y la orientación temporal.
- Necesidades relacionadas con la cognición en cuanto a la organización del mundo que le rodea, para aprender a anticipar sucesos futuros a partir de índices del medio ambiente, desarrollar la integración sensorial, ejercitar la percepción visual, auditiva, táctil, así como desarrollar habilidades de atención durante períodos más prolongados.

- Necesidades relacionadas con la autonomía e independencia: en algunos casos de acuerdo al nivel en el cual se encuentren necesitarán apoyo para que puedan desarrollar habilidades que se relacionen con la vida independiente (puede ser con su alimentación, con el vestido, con acciones relacionadas con el uso del baño, aseo personal, entre otros).
- Necesidades relacionadas con la socialización: algunos alumnos muestran dificultad para poder relacionarse con las personas, en algunas ocasiones necesitarán interactuar con otras personas que le rodean (tanto con sus pares como con personas adultas), construir relaciones significativas, usar el tiempo libre y de ocio en actividades recreativas, las habilidades para una integración parcial o total a una actividad laboral, la autodeterminación y la búsqueda del bienestar personal.
- Necesidades relacionadas con la gestión de las emociones en cuanto a la identificación, expresión y control de emociones, además el autoconocimiento.

Las situaciones académicas, así como la intervención serán diversas, dependiendo del nivel de desempeño, de las necesidades y de las características únicas de cada alumno; en algunos casos se ha observado en los educandos dificultades para adaptarse al entorno y para adquirir habilidades adaptativas, para otros la adquisición de la lectura, de la escritura y la resolución de problemas implican un gran reto, lo cual se refleja en la necesidad de adquirir un sistema de lectura y escritura alternativo, convencional o funcional, en adquirir nociones lógico matemáticas, así como en el desarrollo de habilidades para que puedan resolver problemas sencillos que se le presenten. Es así, que la identificación de sus necesidades, así como de sus capacidades, será el punto de partida para la intervención educativa.

#### d) Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

La presencia de varias discapacidades en una sola persona, hace que la misma necesite de apoyos generalizados en las áreas de habilidades adaptativas, así como también en las áreas del desarrollo, lo que hace que se enfrente a un gran número de barreras, que en muchos casos representan un obstáculo para su desenvolvimiento pleno y afectivo.

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se definen como aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Según Booth (2000), las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en la interacción del alumno en los diferentes contextos: con las personas, con las políticas, con las instituciones, con las culturas y con las circunstancias sociales y económicas. También pueden surgir barreras en la infraestructura (llamadas barreras físicas), en la normatividad y en cualquier ámbito en el que se normalice la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones.

Según la SEP (2018), las Barreras para el Aprendizaje y la Participación pueden ser de tres tipos:

Actitudinales: son aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (docentes de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros). Estas BAP comprenden acciones como la negación de inscripción a la escuela o la falta de inclusión en las actividades escolares debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado, bajas expectativas de aprendizaje por parte de algunos docentes, padres de familia u otras personas. Asimismo, cuando las familias o los compañeros asumen conductas de sobreprotección, agresión o rechazo, se limita la participación de los alumnos con discapacidad múltiple en el aula o en la escuela y también conlleva a las escasas oportunidades para decidir por sí mismo. Igualmente, la poca información que se le brinda al alumno (debido a que muchasocasiones

se cree que no lo necesita o no se da cuenta), limita su interacción y conocimientos de lo que lo rodea. Finalmente, también pueden presentarse prejuicios o temores infundados en torno a estos alumnos.

- Pedagógicas: se presentan cuando la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, cuando la enseñanza es homogénea o cuando el docente no ofrece los apoyos requeridos para los alumnos pensando que, si lo hace, el resto del grupo se retrasará y no cubrirá el programa, o bien por poco dominio de estrategias diversificadas para la atención del alumno con discapacidad múltiple; pocos conocimientos sobre las características, intereses, necesidades de los alumnos con discapacidad múltiple; también pueden presentarse barrera por razones de comunicación sobre todo si el alumno requiere un sistemas de comunicación específico, que van desde el lenguaje oral y escrito, hasta los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación.
- Organizativas: hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Por ejemplo, cambios en los salones, en los espacios o en las actividades sin previa planeación, materiales poco accesibles al alumnado, ambientes de desorden dentro del aula, entre otros son factores que afectan negativamente el aprendizaje de cualquier alumno y, en el caso de los alumnos con discapacidad múltiple se tornan más graves debido a que muchos de ellos necesitan estructura, estabilidad y rutinas sistemáticas para alcanzar el aprendizaje.

Otros autores, añaden que también pueden encontrarse barreras físicas o arquitectónicas, entre las principales están: infraestructura poco accesible (falta de rampas, baños y mobiliarios adaptados, señalamientos, etc.), escasez de recursos tecnológicos o equipamiento específico para apoyar la enseñanza, comunicación y desplazamiento de los alumnos con discapacidad múltiple, poco acceso a materiales especializados, espacios arquitectónicos sin las adaptaciones necesarias de acuerdo a las necesidades de los alumnos, escasez de recursos para realizar los ajustes razonables a los materiales y espacios para que los alumnos puedan participar, entre otros.

#### e) Calidad de vida y autodeterminación.

La calidad de vida se refiere al conjunto de condiciones de una persona que posibilitan el pleno desarrollo de ésta. Felce y Perry (citados por Arellano y Peralta, 2013, p. 147) distinguen cinco dominios y varios subdominios que conforman la calidad de vida: 1) bienestar físico (salud, cuidado personal, deporte, movilidad); 2) bienestar material (finanzas e ingresos, calidad de la vivienda, transporte, seguridad y posesiones); 3) bienestar social (relaciones personales, participación en la comunidad); 4) desarrollo y actividad (competencia, productividad y actividad), y 5) bienestar emocional (efecto positivo, manejo del estrés, salud mental, autoestima, estatus y respeto, fe y creencias, sexualidad), todo ello ponderado por un conjunto de valores personales.

En el caso de las personas con discapacidad, entre los factores que propician que un individuo logre una calidad de vida están factores personales (específicamente la conducta adaptativa y la autodeterminación), pero también otras variables del entorno, entre ellas el apoyo (o los apoyos) que se recibe (n); desde esta perspectiva, la calidad de vida de las personas con discapacidad múltiple aumenta cuando tienen mayor participación en las decisiones que afectan su vida, cuando tienen las mismas oportunidades que el resto de plantearse y lograr metas significativas y se dispone de los apoyos necesarios para que las oportunidades sean constantes y reales.

Como ya se mencionó, uno de los conceptos centrales dentro de la calidad de vida es el de autodeterminación. Wehmeyer (2006) explica que la conducta autodeterminada se refiere a acciones volitivas/voluntarias que capacitan/empoderan al individuo para actuar como el agente causal primario de su propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida.

Arellano y Peralta (2013) consideran que la autodeterminación se manifiesta a través de la posibilidad de la persona de realizar elecciones y decisiones, tener metas y preferencias y ser autónomo en el entendido que:

- Realizar elecciones se refiere a identificar y comunicar/expresar la preferencia por algún objeto, persona, lugar, actividad, situación entre otras (Wehmeyer, 2006).
- Tomar decisiones se refiere a: seleccionar entre diferentes opciones, aquélla que después de un análisis, se considere como óptima, con el asumo de las consecuencias que impliquen.
- Tener metas y preferencias se refiere a: la capacidad de establecer y perseguir aspiraciones (sueños) en diferentes ámbitos de su vida, relacionadas con sus gustos e intereses.
- Ser autónomo se refiere a: la posibilidad de la persona de realizar el mayor número de cosas por sí sola y, en la medida de lo posible, que tenga opción de decidir sobre aquello que le atañe directamente (Torras, citado por Marín, Parte y López, 2015). Desde esta perspectiva, es importante no confundir la autonomía moral con la autonomía funcional, pues una persona puede necesitar ayuda para realizar una tarea (autonomía funcional), pero tener la capacidad de decidir qué tarea, cuándo y cómo realizarla (autonomía moral). Igualmente puede darse el caso inverso, en el que una persona pueda llegar a desarrollar, de manera independiente o con apoyos técnicos o tecnológicos, un nivel funcional de autonomía física, pero tener dificultades severas para lograr la autonomía moral (lañez, citado por Marín, Parte y López, 2015).

En ocasiones se considera que las personas con discapacidad múltiple no pueden desarrollar la autodeterminación, sobre todo si requieren gran ayuda para las actividades de la vida diaria. Sin embargo, si además de interactuar educativamente con el alumno, se interviene en el ambiente o ambientes donde se desenvuelve, pueden mejorar los grados de independencia y de participación para la persona, en la medida de lo posible. Por ejemplo, si un alumno con discapacidad múltiple no tiene acceso a la lengua oral y tienen una forma de comunicación básica, por decir a través de gestos faciales, eso no significa que no tiene nada que decir, por el contrario podremos favorecer la comunicación de manera que pueda expresar, con la forma comunicativa que utilice, decisiones simples o complejas, dentro de un contexto inclusivo que permita y facilite su participación en actividades propositivas y relevantes para él, en el entendido que si no puede con la realización total de las actividades, lo haga de forma parcial con las acciones que pueda.

Por lo tanto, para el desarrollo de la autodeterminación se requiere de un sistema de apoyos en el entorno natural en que se desenvuelve, que permita la iniciativa y la participación total o parcial de la persona con discapacidad múltiple en las acciones relevantes para su vida, que favorezca que sus niveles de responsabilidad incrementen, que promueva la identificación y establecimiento de metas personales, que ayude a la persona a valorar sus logros, que potencie la autonomía y favorezca la autorregulación.

Para esto, es necesario que, desde el principio de la escolarización, los docentes y el equipo interdisciplinario tengan claro que cada actividad propuesta para la intervención educativa debe tener como fin último la autonomía personal en la medida de lo posible, lo cual debe plasmarse en un Proyecto de Vida (Anexo I), considerando que entre los derechos de las personas con discapacidad "está el derecho a recibir cuidados para el mantenimiento de la vida y el derecho a la autonomía y a la autodeterminación, por lo que cuando la persona sea capaz de tomar decisiones, estas deberán ser respetadas. En el caso de que la persona tenga limitadas sus facultades para tomar decisiones, su grupo de apoyo puede ayudarle a tomar estas decisiones, actuando siempre de acuerdo con los derechos y mejores intereses de la persona" (Plena Inclusión, 2017, p. 26) para buscar la mejor calidad de vida posible.

#### Evaluación

La evaluación es uno de los procesos más significativos para la atención de los alumnos con discapacidad múltiple ya que nos permite distinguir sus fortalezas, necesidades, desafíos, anhelos entre otras características; la evaluación de los alumnos con discapacidad múltiple debe desarrollarse bajo un enfoque ecológico funcional: funcional porque se evaluarán todas aquellas habilidades y destrezas que permiten al estudiante un mejor desempeño en su vida cotidiana; ecológico porque considera los aspectos culturales y geográficos donde reside la persona. Bajo esta perspectiva ecológica y funcional, se consideran las necesidades y habilidades del estudiante, así como las expectativas de su familia (Ferioli et al, 2021, p. 28).

Dentro de los procesos de intervención en los servicios de educación especial el proceso de evaluación se denomina Evaluación Psicopedagógica (EPP), ésta se define como un proceso de recolección y análisis de información para conocer las características del alumno con el fin de identificar sus necesidades educativas específicas, el tipo de apoyos y/o ajustes razonables que requiere, así como determinar la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación en los diferentes contextos del alumno (Manual Operativo del Servicio Escolarizado de Educación Especial, 2020, P.68), dicho proceso considera una aplicación de instrumentos y una interpretación con un enfoque funcional y ecológico, en el que se considera todas las áreas de desarrollo incorporados en todos los contextos de aprendizaje de la vida práctica y la vida social. En estos contextos, se considera a la: familia, la escuela, la comunidad, el contexto laboral, el ocio y la recreación, como áreas importantes para trabajar con el alumno con discapacidad múltiple.

SEP (2011) mencionan que "no hay dos alumnos iguales, las fortalezas y debilidades que presenten son muy propias y particulares, varían mucho en su habilidad, intereses, capacidad de usar la vista y otros sentidos" (p.42), aunado a esto las capacidades comunicativas también varían, por tanto, se debe usar evaluaciones funcionales particularizadas a cada alumno, esto implica por tanto "un cambio de esquema, de estructura de las evaluaciones tradicionales, a pasar a un esquema flexible, funcional, en donde lo más importante es utilizar un enfoque global en vez de un conjunto de técnicas específicas aisladas y éste debe basarse, en una evaluación de las necesidades de cada niño (SENSE, 1999, p.43).

Las evaluaciones con enfoque funcional son herramientas flexibles y adaptables para cada alumno y permiten identificar sus fortalezas, habilidades, intereses, necesidades, expectativas y temores de la familia, así como las actividades que puede realizar en su totalidad o parcialmente, utilizando diferentes instrumentos y formas para indagar información sobre los mismos; se recomiendan realizar de preferencia en los contextos cotidianos del alumno, utilizando como principales herramientas la observación y el trabajo conjunto con la familia. La observación no se limita a ver e interpretar lo que realiza el alumno durante la aplicación del instrumento, implica tener un conocimiento del estudiante producto de interacciones cotidianas con el mismo, durante las cuales se van haciendo asociaciones entre comportamientos e intenciones, descubrimientos de causas-efectos, comprendiendo pautas y formas comunicativas, que permitirán el llenado de los instrumentos de evaluación; así mismo, en aquellos lugares como el hogar o la comunidad donde el personal de la escuela no tenga interacción cotidiana con el alumno, será la familia quien nos brinde los datos de manera detallada, en donde se buscará la consistencia y la claridad de la información que brinden.

Algunas consideraciones que se deben tener en cuenta al iniciar el proceso de evaluación con enfoque funcional para los alumnos con discapacidad múltiple son los siguientes:

 Realizar las evaluaciones de manera interdisciplinaria, desde un inicio al definir qué instrumentos se aplicarán acorde a las características del alumno y planear dentro de un mismo instrumento qué papel ejercerán los especialistas, por ejemplo: para un alumno determinado pudiera ser pertinente aplicar todos los apartados de la Evaluación Educativa Funcional (Cormedi, 2011), pero para otro alumno pudiera decidirse aplicar los apartados de visión y movilidad de la evaluación mencionada, para evaluar la comunicación se considere pertinente utilizar la matriz de comunicación y para el aspecto cognitivo el Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 2010). Asimismo, durante la recogida de datos también deben participar los padres, otros familiares o personas que convivan de manera cercana y que conozcan al alumno, terapeutas (si los tuvieras) y docentes de escuelas especiales y regulares (si asistiera a alguna), para compartir concomimientos, necesidades, perspectivas y expectativas en relación al alumno.

- Seleccionar instrumentos de evaluación acorde a la edad y características del alumno con discapacidad múltiple, estableciendo tiempos para la evaluación acordes al rendimiento y respuestas del alumno.
- Antes de iniciar la evaluación se debe considerar un tiempo previo de observación e interacción con el alumno para favorecer sobre todo un clima confortable que motive al alumno a comunicar y a participar.
- Identificar y establecer una forma de comunicación con el alumno de manera que pueda haber interacción real entre el evaluador y el alumno.
- Realizar las evaluaciones en ambientes conocidos para el alumno, organizando los espacios, las actividades de evaluación y las condiciones sensoriales de acuerdo a las características del alumno, así como brindando los apoyos y ajustes que el alumno con DM requiera para poder participar en las actividades de evaluación.

Algunos instrumentos que se utilizan para realizar la evaluación del alumno con DM son:

## a) Evaluación educativa funcional para niños y jóvenes con discapacidades múltiples y sordoceguera.

Estas evaluaciones conocidas también como Evaluaciones ADEFAV (Cormedi, 2011), el cual es el nombre de un centro de recursos para personas con discapacidad múltiple, so rdoceguera y discapacidad visual que sirvió de marco para la elaboración de estas evaluaciones por parte de Nina Aparecida Cormedi, constituyen un conjunto de instrumentos conformados por preguntas abiertas que evalúa desde el punto de vista educativo, distintas áreas de desempeño de alumnos de 3 a 14 años, cuyos datos permitan orientar las familias y a los profesionales en el desarrollo de un plan educativo que favorezca el desarrollo integral del estudiante; las preguntas o ítems permiten que, a partir de la observación y con apoyo de diversas actividades, se evalúen las siguientes áreas (SEP, 2011, p.46-53):

- Evaluación funcional de la audición: evalúa lo qué puede oír el niño, hablar, a qué nivel, sonidos ambientales, música; qué tipo de sonidos hace el niño; puede localizar sonidos, describirlos, puede comprender significados, entre otros aspectos.
- Evaluación funcional de la visión: evalúa lo que puede ver el niño, ojo derecho e izquierdo, ambos, tamaño de la letra, color, materiales, entre otros aspectos.
- Evaluación funcional de la comunicación y del Lenguaje: evalúa la comunicación expresiva y la comunicación receptiva y otros aspectos comunicacionales: 1. Conducta pre-intencional, 2. Conducta intencional, 3. Comunicación pre-simbólica no convencional, 4. Comunicación Pre-simbólica Convencional, 5. Comunicación simbólica Concreta, 6. Comunicación simbólica abstracta, 7. Comunicación simbólica formal.
- Evaluación funcional del nivel cognitivo: evalúa si es curioso, objetos que examina, personas, como lo examina, estilo de aprendizaje, como son los esquemas del niño, hace preguntas, nivel cognitivo.

- Evaluación funcional de la interacción social y familiar: evalúa relación con otras personas, con el medio, la comunidad, juegos.
- Evaluación funcional relacionada al reto de la conducta: evalúa si se auto estimula, si es agresivo, pasivo, hiperactivo, si organiza su propia conducta, si presenta hábitos repetitivos, entre otros.
- Evaluación funcional sensorial: texturas, tolerancia corporal, respuestas a los estímulos, integración sensorial y otros.
- Evaluación funcional de competencias de desenvolvimiento independiente y los hábitos, cómo son las competencias del niño para comer, recoger la mesa, lavar sus utensilios, limpiar la mesa después de comer, cómo son sus competencias para el uso del baño, cepillarse, lavarse las manos, peinarse, etc., si controla esfínteres, se viste y/o desviste sólo, es independiente, necesita ayuda o es totalmente dependiente, va a comercios, comprende para qué son, realiza compras, conoce la función del dinero, usa monedas, qué solicita la familia como necesidad para abordar inicialmente.
- Evaluación funcional de la orientación/movilidad y habilidades motoras: tipo de movilidad, independencia al trasladarse, camina, reacción de su cuerpo con el espacio. Descripción de su deambulación y traslado.

Al terminar el listado de preguntas o ítems en cada evaluación se registran las conclusiones del área y las necesidades prioritarias que deben trabajarse. Es importante mencionar que todo el equipo interdisciplinario del centro educativo participa en el llenado de este instrumento, evaluando el área que les corresponda.

#### b) Proyecto Oso/Estrella.

Esta herramienta de evaluación se aplica a niños de 0 a 3 años; cuando se aplica a niños de 4 a 12, se denomina Proyecto Estrella, fue diseñada por María Bove. Su objetivo es obtener información sobre el alumno y su familia a partir de un trabajo colaborativo entre el equipo de la escuela, la familia y amigos que participen. Dicha información permitirá diseñar un plan de intervención funcional y acorde a las características del alumno y su familia. Para realizar estos proyectos se realizan los siguientes pasos:

- Se reúne a las personas que participarán en la elaboración del Proyecto Oso (Estrella): familia, docente, director del servicio escolarizado, equipo interdisciplinario.
- Se explica a todos los miembros de la reunión que esta actividad es una dinámica que tiene como objetivo compartir lo que sabemos del alumno, así como los sentimientos y expectativas de los participantes con base en las preguntas que se realizarán.
- Se muestra una cartulina como la de la imagen, en la que al centro se pega una foto del alumno y alrededor diferentes dibujos de caritas, junto a cada una se escribe una pregunta detonadora que es la que propiciará que los integrantes expresen su conocimiento sobre el alumno y sus sentimientos. Es importante mencionar que en la cartulina no se deben escribir las explicaciones sobre la dinámica, solamente se colocan los íconos y la pregunta en cada uno.
- Se inicia el trabajo con alguna de las preguntas, en cada caso se explica al equipo qué es lo que queremos saber de nuestro alumno y se les pide que comenten sus respuestas, escuchando a todos y anotando lo que comenten de manera resumida y verificando si hay puntos de coincidencia para no repetir información. Las preguntas son:
  - o ¿Quién es? Edad, algunos datos importantes de su persona que consideren deben incluir.
  - o ¿Qué le gusta (o es capaz) de hacer? Sus preferencias (situaciones, cosas o actividades que le agradan), así como sus fortalezas, habilidades que tiene.
  - o ¿Qué le disgusta/enoja? Situaciones, cosas o actividades que le molestan o lo alteran.

- ¿Qué se le dificulta hacer? Sus necesidades, desafíos, retos a conseguir.
- Nuestros temores. Situaciones o aspectos que preocupan a los participantes del proyecto.
- Nuestros sueños: ¿Cómo les gustaría ver al alumno al término de este curso escolar?
   ¿Y en el futuro?
- ¿Qué podemos hacer?: Propuesta de acciones y compromisos a corto plazo que permitiera alcanzar los sueños?
- Se recomienda cerrar la dinámica con alguna frase positiva que refuerce que son un equipo de trabajo y que todos deben cumplir los compromisos hechos para el beneficio del alumno

Posteriormente el director del servicio escolarizado, el docente de grupo y el equipo interdisciplinario integran la información obtenida con este instrumento en el informe de EPP, de manera que los datos obtenidos de manera que los datos puedan servir para realizar la planeación didáctica, el proyecto de vida o la planeación centrada en la persona según corresponda.

El proyecto Oso/Estrella permite obtener información rompiendo la formalidad de la entrevista clínica, pues pone en igualdad de condiciones tanto a los miembros de la escuela como a la familia y amigos que participen, asimismo fomenta la percepción de la responsabilidad y participación compartida.

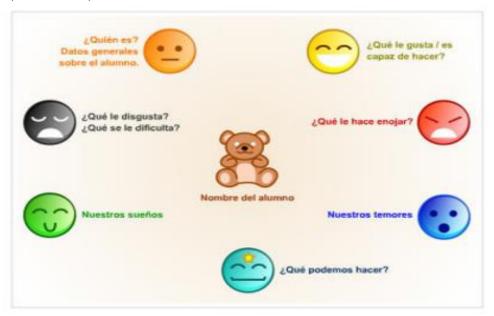


Imagen tomada de http://www.cca.org.mx/apoyos/dhiie/modulo3/m4\_vi.pdf

#### c) Matriz de comunicación.

La Matriz de Comunicación es un instrumento de evaluación diseñado para determinar cómo se comunica un individuo y a partir de este dato determinar objetivos de comunicación a alcanzar en las personas que no utilizan alguna forma de lenguaje con sentido y fluidez. Se publicó por primera vez en 1990 y fue revisada en 1996 y 2004 por Charity Rowland Ph.D de la Universidad de Salud y Ciencia de Oregón. Rowland (2013) explica que la Matriz de Comunicación se puede aplicar a individuos de cualquier edad que estén en las etapas iniciales de la comunicación, con cualquier tipo o grado de discapacidad, incluidas discapacidad múltiple, intelectual, sensorial o física; por lo tanto, no es apropiada para personas que tiene lenguaje fluido. En el niño con un desarrollo típico, el rango de destrezas comunicativas que cubre la Matriz estaría entre los 0 y 24 meses de edad. La Matriz se adapta a cualquier tipo de comportamiento comunicativo, incluidas las modalidades

aumentativas y alternativas de comunicación y la comunicación presimbólica (como gestos, expresiones faciales, miradas y movimientos corporales).

La Matriz indaga sobre las razones principales que tiene una persona para comunicarse y propone cuatro funciones: Para REHUSAR cosas que no queremos; para OBTENER cosas que sí queremos; para entrar en relación SOCIAL; y para proporcionar o buscar INFORMACIÓN. Asimismo, los ítems se organizan de manera ordenada y progresiva en siete niveles de comunicación:

- Nivel I. Comportamiento preintencional: el comportamiento no está bajo el control de la persona, pero refleja su estado general.
- Nivel II. Comportamiento intencional: el comportamiento se encuentra bajo el control de la persona, pero aún no se usa para comunicarse de manera intencional.
- Nivel III. Comunicación no convencional: Inicia el uso intencional de comportamientos comunicativos presimbólicos no convencionales (como gestos, vocalizaciones, movimientos corporales) para comunicarse.
- Nivel IV. Comunicación convencional (pre-simbólica): los comportamientos presimbólicos convencionales (como asentir o negar con la cabeza, señalar el objeto que se quiere) se usan de manera intencional para la comunicación.
- Nivel V. Símbolos concretos: Inicia el uso de símbolos para comunicarse, en este caso son concretos porque físicamente se asemejan a lo que representan, por ejemplo, mostrar un cordón para dar entender que quiere un zapato.
- Nivel VI. Símbolos abstractos: Puede usar símbolos abstractos para comunicarse como el habla, el lenguaje de signos, palabras en Braille o palabras impresas se usan para comunicarse.
- Nivel VII. Lenguaje: Usa los símbolos abstractos, pero combinando símbolos y siguiendo reglas gramaticales.

Consta de 24 preguntas claves que se subdividen cada una en otras y se ordenan de acuerdo a las funciones y niveles en la siguiente forma:

Nivel	Rechazar	Obtener	Social	Información
1	-Expresa incomodidad	-Expresa comodidad	-Expresa interés en otras personas	
П	-Protesta	-Continúa una acción -Obtiene más de algo	- Atrae atención	
Ш	-Rechaza o se niega algo	-Pide más de una acción -Pide una acción nueva	-Pide atención -Muestra afecto	
IV		-Pide una acción nueva -Pide más de un objeto -Elige -Pide un objeto nuevo	-Saluda a las personas -Ofrece cosas o las comparte -Dirige la atención de alguien hacia algo -Usa fórmulas sociales amables y corteses.	-Responde a preguntas de "Sí" y "No" -Hace preguntas
V		-Pide objetos que están		-Nombra cosas o gente
VII				-Hace comentarios

Imagen tomada de http://www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/CommunicationMatrixHandbookCR-spanish.pdf

Para llenar la Matriz de Comunicación se debe hacer una observación minuciosa de la persona con la ayuda de los familiares y docentes cercanos. En cada pregunta, se va marcando si el comportamiento observado es dominado/se usan de manera independiente o emergente (se usan con inconsistencia o cuando recibe indicaciones para ello).

Una vez contestadas todas las preguntas de la Matriz, se obtiene un perfil que ofrece un resumen visual del comportamiento comunicativo actual del individuo y a la vez permite plantear metas a corto y mediano plazo útiles para la planeación del trabajo que se realizará.

#### d) Mapa comunicativo.

El mapa comunicativo fue diseñado por María Bove, es un instrumento específico para aquellos alumnos con discapacidad que no han desarrollado un lenguaje oral o convencional.

Para realizar el mapa comunicativo es necesario conocer los conceptos de funciones y formas comunicativas. Las funciones comunicativas como su palabra lo indica se refieren a cuál es la función que cumple esa comunicación en el/los momentos/s en que se da, son siete: pedir atención, dar información, pedir personas, actividades, situaciones, etc., describir, confirmar, hacer comentarios sociales, animar. Las formas comunicativas se refieren al modo en que la persona comunica lo que le pasa, desea o le desagrada. Son siete: claves de contexto, clave de movimiento, clave de objeto, clave de gestos naturales, objetos asociados dibujos de líneas, imágenes, señas formales/habla, lectoescritura (Ver Manual de Operatividad del Servicio Escolarizado, SEGEY, 2020).

Su elaboración lleva dos pasos: recopilación de datos y elaboración del mapa en sí. Para la recopilación de los datos, el docente de comunicación convoca a una reunión a diferentes personas que conviven cotidianamente con el alumno y lo conocen, como son el docente de grupo, el equipo interdisciplinario, diversos miembros de la familia el evaluador y les irá haciendo diferentes preguntas, cada una de las cuales está representada por una figura.

Las figuras y preguntas son:

✓ Quién es y cómo es corazón rosado ✓ Qué cosas le gustas círculo naranja

✓ Qué cosas no le gustan o a qué le teme pentágono verde

✓ Cuáles son sus deseos ★ estrella amarilla
✓ Cuáles son sus sueños ← nube azul

En cada ocasión entrega a cada participante tres figuras para que escriban sus respuestas a la pregunta que se hacen (una por una), por ejemplo: si la pregunta es qué cosas les gusta, entrega a cada participante tres círculos naranjas y deberán escribir en cada uno aquella situación, actividad, objeto, comida, etc., que consideren más le guste al alumno; posteriormente, cada participante lee las respuestas que escribió, en ocasiones coincidirán en las respuestas, en otras, se darán datos que algún miembro desconoce, o bien, datos que no se consideraron pero que conviene hacerlo porque describen mejor al alumno. A partir de las respuestas dadas, se seleccionan entre todos los participantes, las tres respuestas en las que hayan coincidido el mayor número de personas y que acuerden que describen a la persona; puede darse el caso que se seleccione alguna respuesta que, aunque no fue escrita por la mayoría de las personas reunidas, se considere es representativa del alumno. Este proceso se repite con cada pregunta.

Para la elaboración del mapa, se utilizan papel bond o cartulina cuya superficie no sea más grande que dos hojas de papel tamaño carta pegadas; en el centro se coloca la foto del alumno y se escribe su nombre. En la parte superior se pegan los corazones con descripciones o características del alumno; en la parte derecha de la foto se pegan las cosas que le gustan y en la parte izquierda las cosas que le disgustan.

En este momento inicia la elaboración del mapa, que consiste en dibujar en los círculos naranjas (qué le gusta o agrada) y en los pentágonos verdes (que le disgusta o desagrada) una flecha de entrada y una flecha de salida que simbolizan cómo se le indica lo que va suceder y cóm o el alumno expresa que le agrada o desagrada. A partir de esto, se determina que funciones y formas comunicativas utiliza el alumno para recibir y para expresar la comunicación y esto da la pauta para establecer las metas de trabajo en la planeación, pues dependiendo del nivel de comunicación que se presente en el mapa, la intervención tendrá como objetivo avanzar en los niveles de comunicación o bien ampliar las formas y vocabulario en el nivel en el que se encuentra, dependiendo de las características del alumno. La determinación del nivel y la forma comunicativa

es muy importante, ya que será la base para el diseño de las actividades que se realicen con el alumno de todo el equipo interdisciplinario, del tipo de material que se va a utilizar con el alumno, de las señales consistentes que se determinarán, en fin, de todo el trabajo e intervención, ya que la comunicación es la base para el aprendizaje.

Los deseos y los sueños, se colocan en la parte inferior de la hoja, primeramente, se reflexiona si se relacionan con aspectos de comunicación, independencia, socialización, se platica sobre qué tendría que hacerse para alcanzar esos deseos y sueños, lo cual será el punto de referencia para establecer compromisos y acciones a seguir en conjunto escuela-familia.



Fuente: Imagen propia

#### e) Inventario de habilidades básicas.

Este instrumento fue diseñado por Silvia Macotela y Martha Romay, para evaluar de manera descriptiva a niños con probables retardos en el desarrollo, sin embargo, esta evaluación es de gran utilidad para cualquier alumno, ya que permite identificar y describir las características de desarrollo de un niño como base para la subsecuente planificación de la intervención educativa utilizando el contenido para delimitar objetivos y actividades dentro de la planeación.

La denominación de "habilidades básicas" se refiere a que las conductas contenidas en el inventario, constituyen la base para el aprendizaje posterior de repertorios más complejos y es con estas conductas con las que debe iniciarse una intervención. El Inventario evalúa 726 habilidades agrupadas en cuatro áreas del desarrollo infantil:

- Área básica que incluye habilidades cognitivas relacionadas con el aprendizaje en general.
- Área de coordinación visomotora que incorpora habilidades relacionadas con movimientos corporales gruesos y finos.
- Área de personal-social que se refiere a las habilidades relativas al cuidado e independencia personal, así como habilidades de socialización, ambas relacionadas con la conducta adaptativa
- Área de comunicación que comprende habilidades del lenguaje expresivo y comprensivo.

  Cada una de las áreas se divide en diversas subáreas y éstas en categorías o clases de respuestas. Finalmente, cada categoría se subdivide en reactivos los cuales corresponden a la habilidad o destreza concreta a observar.

La evaluación es de aplicación individual y se recomienda, de ser posible, efectuar la observación del alumno dentro de un contexto en el que se realizan las actividades cotidianas. La decisión de aplicar este instrumento debe ser tomada de manera conjunta en el equipo interdisciplinario dependiendo de las características del alumno a evaluar. Cada miembro del equipo interdisciplinario (psicólogo, docente, maestro de comunicación) puede valorar el área o subárea que le corresponda, enfatizando la importancia que posterior a la aplicación, deben compartir resultados para tener una descripción global del alumno (Macotela y Romay, 2010).

#### f) Entrevistas a la familia.

Aunado a las entrevistas realizadas a los integrantes de la familia a través de otras metodologías como el Proyecto Oso/Estrella, el Mapa Comunicativo, entre otras, también puede realizarse una entrevista formal, pues es una herramienta importante que nos permite obtener información específica del alumno con discapacidad múltiple, estas pueden ser elaboradas de manera interdisciplinaria o adaptada de algún instrumento con el que se cuente (Ver Manual de Operatividad del Servicio Escolarizado de Educación Especial, SEGEY, 2021, Anexo II, p. 141). La entrevista generalmente cuenta con preguntas abiertas que permiten al evaluador profundizar en la conversación en caso de que se requiera precisar detalles o información. Es importante que al realizar la entrevista a padres se considere: establecer un canal asertivo de comunicación, respetar sus costumbres y cultura, establecer formas y tiempos de trabajo funcionales, realizarlas en un lugar adecuado y confortable, adecuar el lenguaje a las características de comunicación de los padres o tutores, considerar los tiempos disponibles de los padres o tutores para llevar acabo la entrevista, evitar inducir a los padres o tutores a dar respuestas que se consideren que son las correctas entre otros aspectos.

Una vez recababa la información con los diferentes instrumentos que se apliquen, se procede a registrarla en el informe de EPP en el apartado que correspondan, destacando los siguientes aspectos:

- Datos generales del alumno: datos personales (nombre y apellido, identificación personal, domicilio, edad y fecha de nacimiento, etc.) y familiares (constitución familiar, edad de los padres o tutores, desempeño laboral de ellos, etc.); datos de su contexto cultural y social; datos de informes y diagnósticos médicos y terapéuticos; datos relacionados con la etiología clínica; datos relacionados con el equipamiento o apoyo y ajustes razonables que utiliza en la actualidad.
- Habilidades y potencialidades del alumno: todas las destrezas que el alumno es capaz de realizar de manera total o parcial, cómo explora el mundo, cómo organiza su entorno, cómo soluciona problemas, indicios de memoria a corto y largo plazo, razonamiento,
- Preferencia del alumno y su familia: indicios de curiosidad, qué le llama la atención, gustos por objetos, lugares, comidas, acciones, entre otras cosas que van a permitir seleccionar las actividades que puedan ser motivantes para el alumno y su familia.
- Expectativas de la Persona, la Familia, la Escuela y los Servicios. Los deseos, sueños y objetivos presentes y futuros que se tienen en relación con la persona.
- Características de su comunicación receptiva y expresiva, identificando las funciones y formas comunicativas que usa.
- Necesidades educativas específicas que presente.
- Metas y acuerdos que guiaran la intervención pedagógica: Las metas son las acciones futuras con un propósito determinado a corto, medio y largo plazo; delimitan qué hacer, para qué y cuándo.

La evaluación con enfoque funcional permitirá conocer a profundidad al alumno y a la familia, identificar las necesidades educativas específicas que presenta, las barreras que enfrente, los apoyos con los que cuenta. A partir de lo anterior, se podrá priorizar los contenidos y aprendizajes del plan de estudios nacional vigente que puedan impactar positivamente en el cumplimiento de las metas establecidas para el estudiante en su plan de intervención, así como identificar los contenidos u objetivos complementarios que el alumno requiere que no se encuentran en el plan de estudio nacional, lo cual favorecerá su desarrollo integral.

#### Intervención educativa

#### a) Currículo con enfoque ecológico funcional.

El Currículo con Enfoque Ecológico Funcional es un modelo educativo en el que se prioriza la enseñanza-aprendizaje de destrezas/ habilidades relacionadas estrechamente con los ambientes naturales de la vida diaria del alumno, partiendo de lo que sabe el estudiante y lo que va a necesitar para su futuro. Es ecológico porque considera el contexto diario del individuo y sus necesidades, vincula el trabajo de la escuela, casa, familia, comunidad y respeta el medio cultural, ambiental, social y económico del alumno. Es funcional porque intenta desarrollar habilidades que le sirvan para desenvolverse lo más exitosamente posible en los diferentes contextos y da respuesta a las necesidades actuales y futuras del alumno, acorde a la edad cronológica del alumno.

Para pode implementar este enfoque en la planeación didáctica es necesario conocer al alumno, sus formas comunicativas, sus habilidades y potencialidades, así como sus necesidades, por lo que el elemento de donde se parte es la realización de la evaluación funcional ya explicada en el capítulo anterior.

SEP (2011) explica que para elaborar la planeación de la intervención con un enfoque ecológico funcional debe considerar como parte de la misma, incluir acciones y estrategias que consideren los siguientes aspectos:

#### Importancia del trabajo interdisciplinario

Un equipo interdisciplinario se conforma por un grupo de profesionales enfocados al estudio de un objeto de conocimiento desde diversas disciplinas formativas, que demandan su articulación en la lógica de asesorar el diseño, la implementación y la evaluación de los procesos de intervención, como respuesta inmediata a las problemáticas y/o demandas existentes en el contexto educativo. En el caso de los alumnos con discapacidad múltiple, el trabajo vinculado entre los especialistas relacionados con las diferentes áreas que integran la personalidad del alumno, permite dar una respuesta integra, coordinadas y contextualizada a los diferentes ambientes donde se desenvuelve el alumno. Son tres postulados los que caracterizan el trabajo interdisciplinario:

- El primero es que los miembros del equipo (director, docente de grupo, docente de comunicación, psicólogo, trabajador social, rehabilitador físico, entre otros) deben compartir conocimientos, técnicas y prácticas básicas que desde sus áreas puedan servir de apoyo a los compañeros, por ejemplo el rehabilitador físico puede enseñar a la docente como propiciar la movilidad del alumno de manera segura tanto para el alumno como para la docente misma o el docente de comunicación puede enseñar al trabajador social cómo propiciar intercambios comunicativos con el alumno, entre otros.
- El segundo postulado está relacionado con la disposición positiva de parte de los especialistas que conforman el equipo, de trabajar colaborativamente para que todas sus acciones pongan al alumno como el centro e identificar qué puede hacer cada uno desde su función.
- El último postulado implica la importancia de intercambiar la información que tengan del alumno, tanto a través del trabajo con el mismo, como con la familia y otros especialistas, de manera que de forma colaborativa vayan tomando decisiones con base en los avances.

#### La comunicación a partir de la Metodología Van Dijk

"El enfoque basado en el movimiento fue creado por Jan Van Dijk como un vehículo para favorecer el diálogo del niño con el mundo exterior, considera que la comunicación abierta sólo podrá tener lugar en el marco de una "relación mutua de movimiento y acción" (SEP, 2011, p. 69). Desde este enfoque, las experiencias motoras constituyen el fundamento de todo aprendizaje basado en las interacciones sistémicas entre el niño y su ambiente; movimiento y percepción están relacionados, autores como Piaget resaltan la importancia de la interacción motora y la manipulación de objetos en el desarrollo de las representaciones simbólicas básicas que dará paso a representaciones más complejas como el lenguaje.

En muchos casos, los alumnos con discapacidad múltiple, presentan necesidades relacionadas con la movilidad, lo cual dificulta que interactúe con los objetos y personas que están a su alrededor de forma incidental, lo que limita el cumulo de experiencias que le puede dar está interacción en sus contextos cercanos, por lo que es importante que el personal educativo y la familia realicen estrategias en la que ambos se muevan y actúen juntos, de esta manera, permite al primero descubrir su propio cuerpo como instrumento para explorar el mundo y asignar significado a los objetos de su ambiente cercano, ya que las cosas se tornan significativas para el niño sólo cuando éste puede explorarlas y hacer algo con ellas. Este sistema de aprender haciendo permite al alumno adquirir conceptos, entablar relaciones sociales e influir en su ambiente y sobre todo percibirse como algo diferente a los objetos del mundo que lo rodea.

Aunado a esto, la importancia del movimiento es que es a través de éste, donde iniciará la comunicación con el alumno con discapacidad múltiple. Durante el desarrollo de un niño, éste y sus cuidadores se involucran en incontables conversaciones no verbales antes que el niño aprende sus primeras palabras: los gestos, vocalizaciones, balanceos, gestos, el contacto físico, dan la pauta para tener conversaciones con un niño; el adulto durante esos intercambios verbaliza a la par de los actos no verbales, por lo que paulatinamente el niño va aprendiendo y construyendo el lenguaje oral. Sin embargo, en muchos casos los niños con discapacidad múltiple requerirán de otros apoyos para tener una conversación que no dependa exclusivamente de la visión, de la audición ni del lenguaje oral, es decir, aprenderán a tener conversaciones con sus manos, con sus cuerpos y con el contacto y el movimiento; en otros podrán utilizar sistemas alternativos o aumentativos de comunicación. Por eso la función básica del docente es doble:

- 1. Proporcionar puntos de referencia que permitan al alumno organizar su mundo, interactuar con él, construir conceptos.
- 2. Estimular y motivar al niño para comunicarse en cualquier forma comunicativa y relacionarse con el mundo que le rodea.
  - Algunas sugerencias para trabajar la comunicación a través del movimiento son:
- El contacto para una persona con discapacidad múltiple puede transmitir emoción, prisa o calma, aprobación, enojo, entre otros aspectos, por eso, al iniciar un contacto con el alumno, tiene que ser con un movimiento que corresponda a sus características táctiles, en ningún momento este movimiento debe ser invasivo o generar molestia en el alumno, es necesario anticiparle de acuerdo a su forma receptiva de comunicación, que se le va a saludar, a mover, o se va a iniciar el trabajo, con los objetivos de que haya una menor oportunidad de sorprender o incomodar al alumno y de hacer el mundo más predecible para él y en consecuencia se dé mayor oportunidad de una participación segura y eficaz, por ejemplo, puede ser tocando suavemente el dorso de su mano o el hombro y expresándole lo que se va a hacer; levantarle la mano si se le va a levantar, tocar el pañal del infante si se le va a cambiar, tocar su mejilla antes de limpiarle la cara cuando se va a ir a casa, entre otros. Hacer predecible el mundo al alumno con discapacidad múltiple le ayuda a construirlo, de ahí radica la importancia de las rutinas y los calendarios.

- Es muy importante dar tiempos de respuesta al alumno, es decir, si se le presenta un estímulo o se le da una indicación debe hacerse una pausa y esperar por la reacción del alumno o su respuesta, evitando responder por él o apresurar la actividad. Una vez que ha dado una respuesta hay que alentar una variedad de funciones de comunicación en la conversación (ej., pedir, rechazar, ofrecer, comentar y llamar la atención); es importante tener presente que cada alumno tiene tiempos de respuesta diferente, algunos son tiempos cortos y otros pueden requerir de un tiempo largo, una observación sistemática, nos permitirá tener la información muy concreta de este aspecto, lo que nos indicara que número de actividades podemos planear para él y llevarlas a cabo en un determinado periodo de tiempo.
- Mantener contacto con el alumno sentándose cerca de él donde se pueda observar las respuestas ante los estímulos que se le brindan y se esté disponible para continuar la comunicación. Estar atentos a movimientos que pueden ser breves y que pueden darnos la pauta para propiciar y mantener la conversación, como tocar su cara, un movimiento de dedos, levantar la cabeza, apretar los ojos, voltear la cabeza, sonreír, caminar hacia un lugar del salón, entre otros.
- Brindar pistas y apoyos al alumno para propiciar la comunicación, por ejemplo colocar las manos debajo de las manos del niño para que él pueda coger los dedos del adulto o llamar su atención; también se puede colocar la (s) mano (s) al lado o un poquito por debajo de la (s) mano (s) del alumno o parte de cuerpo que está involucrado en la actividad o movimiento para propiciar un instigación física; colocar las manos debajo de las manos del niño conforme exploran juntos el objeto, libro, utensilio (técnica mano bajo mano), en lugar de simplemente darle objetos al niño para que él los explore puede ser una forma que incitar la curiosidad e involucrarse en "conversaciones táctiles"; jugar con los sonidos corporales como aplaudir, golpear, empujar las cosas, balancearse o hacer movimiento repetitivos junto con el alumno también permite ingresar a una conversación significativa (resonancia).
- Alentar al alumno a explorar el ambiente táctilmente, (ej., para examinar materiales en la mesa, para sentir sus propias manos mientras está involucrado en una variedad de actividades, para examinar las actividades de otros), pero también propiciar que explore ambientes no cercanos como un parque. Cuando un alumno tiene que permanecer recostado/sentado, es importante pensar sobre cómo hacer accesible el mundo cercano y cómo hacer que ese ambiente dentro del alcance de sus dedos sea seguro, accesible e interesante, por ejemplo: se puede seleccionar un área concretamente definida del espacio personal del niño (dentro del alcance de los brazos y piernas) para los cuales se pueden atar los objetos que el niño puede encontrar fácilmente.
- Buscar formas no verbales adicionales como gestos o movimientos asociados para demostrar reacciones a objetos, personas, lugares, situaciones y entablar conversaciones; paulatinamente y con base en las formas comunicativas que vaya desarrollando podrán incluirse objetos o imágenes para lograr la comunicación, la cual se consolidará con el trabajo con el calendario.
- Al finalizar cada actividad o interacción, realizar la señal de TERMINADO, la cual se define interdisciplinariamente acorde a las capacidades del alumno, por ejemplo: poner los objetos en la caja de terminado del calendario, empujar levemente los objetos hacia afuera, hacer alguna señal con la mano, entre otras. Esta señal inicialmente debe ser modelada o moldeada táctilmente para el estudiante, de manera que aprenda cómo se realiza y cuándo se utiliza.

Van Dijk propone 7 niveles de comunicación en los que puede transitar un alumno:

1. Nutrición: por nutrición se entiende el desarrollo de un vínculo social de afecto entre el niño y otra persona propiciando un sentimiento de seguridad. Constituye el establecimiento de esa primera relación social entre el niño y otra persona que es crucial para el desarrollo de las habilidades de comunicación funcional. Para promover

- una adecuada relación afectiva con el alumno en este nivel, Van Dijk realiza las siguientes sugerencias: "limitar el número de personas que trabajan con él; establecer una rutina de actividades cotidianas a su alrededor, y distribuir los estímulos externos de modo que se eviten tanto la sobre estimulación como la infra estimulación" (SEP, 2011).
- 2. Resonancia: se llama resonancia a los movimientos rítmicos que reverberan/reflejan desde el niño cuando se interrumpe súbitamente un estímulo agradable. Al trabajar en este nivel el adulto es quien primero quía los movimientos, se mueve con el niño mostrándole objetos que poco a poco le interesen (o movimientos que le agraden); de pronto para y espera la reacción del alumno; luego el adulto responde a la acción del alumno. Cuando el niño inicia una acción, se mantiene el mismo fluio conversacional. La distancia que separa al niño del adulto es escasa o inexistente. Todas las actividades tienen la forma de parar-comenzar. Los movimientos en resonancia despiertan la atención del niño frente a la actividad y a la interacción con otras personas; es decir, estas actividades favorecen que el niño cambie el objetivo primario de las conductas del yo al mundo externo de personas y objetos, ya que permiten desarrollar el conocimiento de causa-efecto descubriendo cómo sus acciones modifican el entorno, asimismo, permiten anticipar actividades y crear hábitos y comportamientos esperados en él. Este es el primer nivel donde hay intención comunicativa. En este nivel, la resonancia se logra por lo general a través de movimientos de todo el cuerpo, pero también puede ser suscitada mediante otras formas de estimulación sensorial.
- 3. Movimientos coactivos: nivel en el cual el alumno ejecuta una acción, actividad o tarea en paralelo con (o al lado) de un modelo (adulto, compañero, etc.), propiciando o utilizando el interés del alumno por el entorno. Estos movimientos se realizan al mismo tiempo, pero exigen una separación física entre el niño y el adulto, que permita, al niño, ser testigo del comportamiento que se espera de él, para luego realizarlo de manera independiente. Aunque hay distancia física, algunos niños requieren que la iniciación del movimiento se suscite con una inducción física plena, claves táctiles y/o signos manuales previos a la demostración del verdadero movimiento coactivo, es decir, puede ser necesario restablecer el contacto físico para recuperar la atención del niño. Los movimientos coactivos más funcionales son los que comprenden el uso de objetos en acontecimientos cotidianos (por ejemplo, limpiar la mesa después de la comida, volver a colocar los materiales en su sitio, vestirse después del baño en la alberca). El movimiento coactivo se denomina también imitación concurrente.
- 4. Referencia no representacional: en este nivel el alumno logra reconocer e identificar las partes de su cuerpo, identificar y señalar objetos. Es decir, el alumno ya ha alcanzado un nivel de comunicación que le permite reconocer objetos, personas o acciones por las cualidades significativas que las caracterizan mediante referencias y estas le ayudan a seguir secuencias, ejecutar tareas o emitir demandas sin la guía directa del adulto. En este nivel deben empezar a utilizarse objetos relacionados con la actividad, cuyo propósito es favorecer que el niño descontextualice la anticipación de la actividad mediante la observación de un objeto que forma parte de ella pero que está separado en el espacio y lugar en que la actividad tiene lugar y temporalmente separado de su ocurrencia.
- 5. Imitación diferida: nivel en el cual el niño es capaz de reproducir un modelo (movimientos, señas, gestos) cuando éste no se encuentra presente. La imitación es el punto de inicio de formas de comunicación más simbólicas y formales; los alumnos que logran realizar estas imitaciones logran ampliar su vocabulario gestual y/u oral. Las actividades de imitación se emplean para enseñar al niño cómo se hacen las cosas y reforzar la capacidad del niño para ampliar sus imágenes mentales de las cosas vistas,

- oídas y/o sentidas. En la imitación diferida, el niño reproduce un modelo cuando éste ha dejado de estar presente.
- 6. Gestos Naturales: es el nivel en el cual el alumno logra utilizar una representación motora espontánea para expresar algo, en situaciones cotidianas que impliquen funcionalidad dentro de su vida, por ejemplo: en la forma en que usa un objeto o participa de alguna actividad, antes de adquirir una forma de comunicación más formal y abstracta. El gesto natural se define como una representación motora del modo en que el niño emplea normalmente un objeto o participa en un acontecimiento. Sugiere que el educador inicie el gesto inmediatamente antes de que el niño espere algo (por ejemplo, un refresco a la hora del bocadillo). En primer lugar, el gesto se hace con el objeto presente, de modo que el niño pueda establecer una asociación visual a táctil antes de recibir la bebida. Cuando el niño haya reproducido el gesto con el objeto, se realizará la primera sin la presencia del segundo, a fin de inducir una conducta de petición. Writer (1982) explica que los modos de gestos naturales pueden dividirse en dos categorías: a) señales vocales; y b) señales físicas.
  - a) El alumno puede utilizar pautas vocales sistemáticas para expresar un sentimiento, un estado a una actitud (por ejemplo, el estudiante ríe para expresar placer y prefiere sonidos guturales para indicar disgusto). Las señales vocales, en forma de voz proyectada, pueden ser empleadas también para llamar la atención de otra persona.
  - b) Las señales físicas son los movimientos del cuerpo del alumno realizados con intención expresiva. Pueden ser: movimientos de todo el cuerpo (p.ej., el alumno se aproxima a los objetos/acontecimientos deseados y se aleja de las no deseados; relaja el cuerpo en presencia de estímulos placenteros y los tensa ante estímulos irritantes); signos manuales (el alumno tira, empuja o arrastra a otra persona hacia un objeto o acontecimiento deseados, toca un objeto o entrega a otra persona para que se produzca una respuesta, apunta con el dedo índice o con toda la mano para obtener un objeto o lograr que se produzca un suceso, y dirigir la atención hacia algo compartido); expresiones faciales (p. Ej., el alumno abre mucho los ojos y sonríe para expresar que desea iniciar o proseguir una conversación); movimientos oculares (Ej., el alumno mira a un objeto para que lo coja un adulto); gestos naturales (p. Ej., el alumno levanta los brazos por encima de la cabeza indicando que desea que le quiten el suéter).
- 7. Símbolos: una vez que el niño sea capaz de utilizar de forma espontánea una serie de gestos naturales en el contexto de sus rutinas cotidianas, dichos gestos podrán ser transformados en signos/señas formales a través de procesos de desnaturalización (modificación gradual del gesto natural a la seña formal, a través de indicaciones táctiles y modelos sistemáticos) y descontextualización (desarrollo de anticipaciones e imágenes por parte del niño, lo que le permite solicitar acciones y objetos que están fuera del contexto natural en que se dan utilizando los signos/señas formales); en algunos casos los alumnos adquirirán lenguaje oral o aproximaciones verbales al lenguaje oral.

En cada uno de los niveles anteriores el alumno puede comunicarse a través de diversas formas comunicativas. Las formas comunicativas son los medios por los cuales podemos expresar a otra persona algunas de nuestras intenciones comunicativas. Mediante estas formas se puede solicitar una actividad o un objeto, pedir la compañía de una persona, solicitar información, responder a una comunicación anterior, dar a conocer preferencias y elecciones. Algunas de las formas comunicativas corresponden a un nivel presimbólico y otras a un nivel simbólico. A continuación, se describen de manera general, ejemplificando cómo el alumno puede expresarse en cada una y cómo el docente puede realizar actividades con los mismos:

Tabla 1. Formas Comunicativas en la comunicación expresiva y receptiva.

	ormas Comunicativas en la comunicación ex		
Forma comunicativa	Descripción	Comunicación expresiva	Comunicación receptiva
Claves de contexto	El propio ambiente proporciona algunas señales o referentes que permiten que el alumno pueda identificar el lugar y/o la actividad a realizar.	Sabe que va a comer porque está puesta la mesa y se agita. Sabe que va a salir porque oye el timbre y se agita. Identifica que salió del salón porque pisa pasto.	Propiciar asociaciones de estímulos, por ejemplo: -El timbre de un reloj despertador cuando le toca hacer alguna actividadAgua corriendo en una bañera para hacerle entender que es la hora del bañoPonerle un babero a un niño pequeño, antes de comerDesatar el cinturón de una silla de ruedas.
Claves de movimiento	Son movimientos corporales completos que el alumno realiza y a partir de los cuales podemos inferir preferencias o necesidades.  Igualmente pueden ser expresiones faciales como sonrisas o muecas que no tienen la intención de comunicar pero que nos permiten inferir algún estado de ánimo, placer o disgusto.	Mueve el cuerpo hacia objetos o acciones preferidas, o lo mueve lejos de objetos o acciones que no le gustan.  El alumno continuamente relaja su cuerpo en la presencia de estímulos agradables y pone su cuerpo rígido en la presencia de estímulos irritantes.  Se mueve pidiendo repetición, por ej. mueve el cuerpo cuando una persona empieza a acunarlo, después para.  Se para junto a la puerta porque quiere salir.  Vuelve la cabeza cuando no le gusta la comida.	Realizar actividades de parar-comenzar. Motivarlo a: - mover sus piernas y brazos de diferentes formas; - a gatear (si es pequeño) o caminar para obtener las cosas que le gustan; -Dirigir su atención al cuerpo y qué hacen las diferentes partes del cuerpo a través de las actividades tales como el masaje, frotarse una loción, frotarse objetos de texturas extrañas contra diferentes partes del cuerpo, o quitarse los zapatos y caminar sobre diferentes texturasTrabajar con materiales que incitan a la exploración como agua, arena, pintura de dedos, burbujas de jabón líquido, entre otros.
Claves de	Nos hace saber lo que quiere o entiende	Toca las llaves (para salir).	Antes de cada
objetos	lo que se le pide con algún objeto. El	Toma la cuchara porque quiere	actividad darle un

	alumno muestra reconocimiento de algunos objetos como señales para las actividades que ocurren en su rutina diaria. Por ejemplo, cuando se le da su mochila, se dirige hacia la puerta.	comer. Agarra su vaso si tiene sed. Se pone su mochila porque quiere irse.	objeto que se asocie a dicha actividad: Cuchara/Plato = hora de comer. Peine =hora de cambiarse Etc. Aunado a esto realizar actividades con objetos cotidianos por ejemplo que peine un muñeco, hacer una ensalada o platillo frío en el salón, jugar con accesorios de vestimenta por ejemplo sombreros o gorras, zapatos, entre otros.
Claves de gestos o gestos naturales	Son movimientos que el niño realiza sin el objeto, para indicar una o varias actividades.  Utiliza gestos propios para hacerse entender.	-Abre la boca para pedir másAbre y cierra la bocaMueve la cabeza hacia un ladoSonrisas o muecasToca la mano de mamá para que le de otro bocadoToca el brazo de papá para que le haga más cosquillasEmpuja la cara de su hermano para decir "déjame en paz"Tira de la mano de su mamá (que tenga una cuchara) hacia su bocaEmpuja el brazo de papá hacia su pancita para que le haga más cosquillasEmpuja la mano de algún compañero para abrir el casillero en la escuelaSeñala una puerta cuando quiere salirExtiende una taza para que le den más lecheToca sus genitales para indicar que quiere ir al bañoLleva su mano a la boca para indicar que tiene hambreMueve las manos para decir "hola" /"adiós"Hace el gesto que indique "mío".	El gesto debe realizarse con el objeto presente de forma tal que el niño pueda realizar una asociación visual, táctil y cuando el niño sea capaz de reproducir el gesto con el objeto se le pedirá que realice nuevamente el gesto sin la presencia del objeto.  Mover la mano del alumno hacia la boca cuando come, para que asocie el gesto a la acción.  Señas táctiles como tocar los labios del alumno para indicar: "abre la boca, es comida/bebida".  Tirar de la cintura de Pablo para indicarle que es hora de cambiar los pañales.  Hacer adiós con la mano cada vez que se despide.  Fomentar el sacudir la cabeza para decir
Claves de objetos	El alumno puede utilizar varios objetos que estén asociados con una misma	Muestra el monedero para hacer saber que quiere ir de	sí o no. Asociar diversos objetos a una

asociados	actividad: es decir puede usar objetos que están relacionados de manera menos directa con la actividad a realizar.	compras o agarra el sabucán que usa la madre para la compra o agarra la llave del coche: diferentes objetos para la misma actividad.	misma actividad. Objetos en miniatura.
Imágenes	Se puede comunicar usando fotos o imágenes reales de personas u objetos. Por ejemplo: si tiene un sistema de comunicación alternativa y usa un tarjetero de comunicación o un tablero de comunicación.  Posteriormente se pueden cambiar a imágenes de diseño.	Selecciona un dibujo de una hamaca para indicar "Quiero dormir".	Aparear actividades a imágenes. Utilizar un cuaderno para que haga trazos o dibujos. Con frecuencia señalar o dibujar como forma de comentario sobre los eventos, objetos o personas cotidianos.
Dibujos de Iíneas	Puede entender las representaciones gráficas sencillas para indicar acciones, personas u objetos (como contornos de objetos o pictogramas). Por ejemplo, el círculo que representa una pelota.	Aprieta el botón de tres opciones que tiene el dibujo de un balde para indicar "quiero bañarme, o voy a limpiar el piso, etc. Señala un dibujo de un cuadrado rojo para indicar "colócame en la alfombra roja".	Aparear actividades a imágenes. Con frecuencia señalar o dibujar como forma de comentario sobre los eventos, objetos o personas cotidianos.
Formas simbólicas; señas formales/habla. Una forma más avanzada es el uso de la lectoescritura o el Braille	Uso convencional de símbolos.	Emite mensajes con símbolos.	Utilizar símbolos Etiquetar el salón, la escuela y la casa con letreros elaborados en la forma simbólica que utilice.

Fuente: elaboración propia.

Identificar el nivel y la forma comunicativa del alumno es prioritario y es la base del trabajo con el alumno con discapacidad múltiple, ya que, a partir de esto, primeramente se pueden desarrollar conversaciones que son la base para el aprendizaje, pero también, se consideran para determinar el tipo de actividades, apoyos, ajustes razonables (calendarios), materiales que se va a usar para trabajar con él, el tipo de instrucciones, por ejemplo, si un alumno utiliza como forma comunicativa movimientos corporales en un nivel de movimientos coactivos, las actividades que se trabajan con el tendrían que diseñarse considerando movimientos y objeto concretos, descartando en este momento el uso pictogramas, ya que no corresponden al nivel de conceptualización del alumno. Desde esta perspectiva, la evaluación de la comunicación es una de las primeras acciones a realizar.

#### Las preferencias del estudiante y la familia

Ferioli, Cormedi y Aguilar (2021) explican que las preferencias son los gustos y motivaciones que tiene el alumno, así como la familia: gustos o agrado por ciertos objetos, personas, actividades o situaciones sobre otros; motivaciones que llevan a realizar una elección entre varias alternativas, que estimulan a la acción, tanto relacionadas con situaciones concretas como comer, bailar, poder

ir a una clase recreativa, como con situaciones abstractas como un deseo, una expectativa. Dichas preferencias son imprescindibles identificar ya que guían la selección de las actividades y aprendizajes a desarrollar en todos los ámbitos donde se desempeña la persona. Por ejemplo, si se identifica que a un alumno le gusta estar en espacios abiertos y se interesa por temas relacionados con la naturaleza, alguna actividad de la rutina puede realizarse en el jardín, patio, cancha del centro educativo, programar alguna salida a un parque, o bien, en las actividades pedagógicas a realizar dentro del aula puede utilizarse algunos temas relacionados con la naturaleza, por ejemplo si se quiere trabajar la discriminación táctil pueden hacerse títeres de animales con diferentes texturas o bien utilizar hojas, flores, frutos dentro de la actividad, si se pretende iniciar intercambios comunicativos e incrementar el período de atención se puede leer un cuento que contenga diferentes paisajes y personajes de la naturaleza o bien, hacer alguna actividad imitando sonidos o movimientos de fenómenos naturales, como ejemplo.

En cuanto a la familia, identificar sus preferencias favorece planificar no sólo las opciones de acompañamiento, sino también, en sentido bidireccional, los apoyos que la familia que pueden brindar al alumno y a la escuela. Es importante socializarlas porque contribuye a determinar las metas a corto y largo plazo.

#### Establecimiento de rutinas

La rutina es un conjunto de actividades específicas que ocurren cotidianamente en el entorno escolar o en el hogar, que están diseñadas para enseñar habilidades a partir de la consistencia y la repetición de las mismas. Es importante establecer una rutina porque al implementarla sistemáticamente, permite que el alumno construya un concepto temporal de qué es lo que se realiza en un día dentro del salón, le permite anticipar qué actividad sigue de manera que cuando el docente hace determinada señal, él sabe qué hacer; asimismo, la rutina favorece la comunicación funcional del alumno a través de la interacción con el adulto y con otros compañeros durante la realización de las actividades y, finalmente, brinda oportunidades de participación al alumno en diferentes momentos del día.

Para establecer la rutina de un alumno en la escuela (o de un grupo de alumnos, en caso de que compartan características similares), se requiere la participación del docente, del director y del equipo interdisciplinario, en tres momentos: identificación, implementación y evaluación de la rutina.

Para identificar la rutina, el equipo de trabajo se reúne para que, a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica y/o EPP, identifiquen: cuáles son los niveles de comunicación de los alumnos, así como su nivel de comprensión, cuáles son los aprendizajes u objetivos que se pretenden alcanzar por medio de la rutina, cuáles son las actividades mínimas que el alumno debe realizar acorde a sus características funcionales para desarrollar las habilidades que se hayan determinado en la EPP y en la planeación, cuáles son los apoyos y/o ajustes razonables que requiere, los días y horarios que asiste al servicio, las características del grupo (cantidad de alumnos, si algunos alumnos comparten características similares, si hay agrupamiento o no) y las características del salón, el material educativo con el que cuentan, así como los recursos humanos.

Una vez determinada la rutina, el docente y el equipo de interdisciplinario, se encargarán de implementarla, para esto se debe repetir las actividades día con día, con consistencia y perseverancia, para que el alumno paulatinamente vaya incorporando las nociones y las actividades que se trabajan en el aula y en consecuencia desarrollando habilidades, destrezas, aptitudes y conocimientos de forma sistemática y consistente. Convertir una secuencia de actividades en una rutina, implica que el docente:

- Cada vez que va a iniciar una actividad asocie y realice una señal clara de que la actividad va a empezar.
- Realice los pasos de una actividad siempre en la misma secuencia, por ejemplo, si para leer el cuento, la docente acostumbra a acercar las sillas formando una U, o que los alumnos

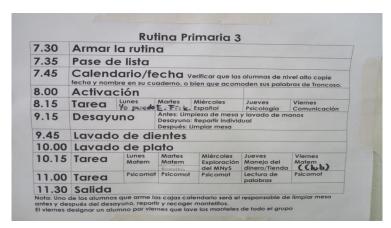
pasen al área de lectura para sentarse sobre una colchoneta o en el piso, o que un alumno vaya al armario y elija un libro, deberá realizar esta misma actividad de la misma manera todos los días.

- Realice la secuencia de actividades del día siempre de la misma manera.
- Cuando la actividad termina debe darse una señal clara a los alumnos de que esta ha concluido.

Algunos alumnos, probablemente, no pueden hacer de manera independiente todas las actividades de la rutina, por lo que deben ofrecérseles los apoyos (ya sea verbales, con señas táctiles, con instigación física parcial o con instigación física total, con objetos) para que vayan construyendo esas nociones temporales y conceptuales de la actividad.

Finalmente la evaluación de la rutina, se refiere a que de manera interdisciplinaria, al término del período que se haya establecido, puede ser según los que marque la normatividad vigente de evaluación, se analiza si la rutina está favoreciendo en los alumnos el aprendizaje de conceptos y habilidades, el logro de los aprendizajes u objetivos complementarios que se establecieron. la participación y comunicación. A partir de ese análisis se toman los acuerdos para ajustar o continuar con lo ya establecido.

A continuación se presenta el ejemplo de una rutina para un grupo de tercer ciclo de primaria, cuyos alumnos han adquirido el lenguaje oral, son independientes en cuanto al cuidado personal y movilidad.



Fuente: Imagen propia

En casa, en colaboración con la familia, también debe definirse una rutina que considera las actividades más importantes que el alumno realiza desde que se levanta en las mañanas, hasta que se acueste a dormir. Las primeras rutinas que se trabajan con un alumno está relacionadas con sus necesidades básicas, pues las actividades de vida diarias, comer y vestirse, salir, lavarse, ir al baño o cambiar el pañal, son muy cercanas al niño como persona. Paulatinamente pueden ampliarse las actividades tanto en número como en complejidad.

Cada actividad definida en la rutina debe propiciar interacción y comunicación con el alumno, así como su participación, ya sea total o parcial. Por ejemplo, si es un alumno con el que se está trabajando la hora de bañarse en casa, la toalla, el jabón, la ropa limpia no deben entregarse inmediatamente al alumno sin anticiparle, sino que el cuidador puede guiarlo para que saque su ropa de su cajón, preguntarle que playera se quiere poner dándole a elegir entre dos opciones, llevarlo al baño, darle a oler el jabón, nombrar los objetos, permitirle que huela y sienta la textura de la toalla, que participe jabonándose, entre otras actividades. Igualmente en el aula, el docente debe aprovechar al máximo cada actividad, para brindar al alumno oportunidades de anticipar, responder, elegir, interactuar, conversar.

#### Implementación de calendarios

Una vez que se ha determinado la rutina que se seguirá con el alumno, lo que sigue es implementar un sistema de calendario acorde a sus características. El calendario es una estrategia en la que se asocian referencias físicas (señas, objetos, símbolos) a actividades que realiza el alumno con el objetivo de ayudarle a organizarse temporalmente y propiciar la comunicación. El calendario "proporciona amplias oportunidades de compartir el mundo" con personas con discapacidad severa o múltiple; refuerza la conversación con el alumno desde un nivel muy básico de desarrollo hasta con aquellos alumnos que han alcanzado el nivel de simbolización; pero, sobre todo, el calendario puede adaptarse a las necesidades educativas específicas de cada persona (SEP, 2011).

Es muy importante usar el calendario de forma sistemática para ayudar a construir los conceptos temporales: cada cajón, bolsa, apartado del calendario representa un tiempo que ayudará al alumno a organizar lapsos de tiempo, desde una distinción gruesa de presente o pasado (como en calendario de anticipación), hasta conceptos más finos del futuro como pueden ser días, semanas, meses. Con el calendario, el estudiante puede identificar qué actividades realizará durante el día, lo que le da cierto control sobre lo que sucede.

Aunado a esto, no debe olvidarse que el uso del calendario no es una acción mecánica, sino que, cada vez que se utiliza uno de los elementos del mismo, debe propiciarse la comunicación, por ejemplo, al tomar un elemento (pongamos por ejemplo un platito que indica que vamos a comer), no es simplemente mostrárselo sino fomentar habilidades espaciales, temporales y comunicativas al preguntarle: ¿qué sigue ahora? ¿qué vamos a hacer? Toma el plato, mmmmm ivamos a comer!, ¿Dónde comemos? Muéstrame ¿dónde comemos? ¿qué hacemos antes de comer?, ¿Qué trajiste comer) etc., respetando con cada alumno su tiempo de respuesta y propiciando que responda en cualquier forma comunicativa, puede ser con la mirada, un movimiento de cabeza, señalando, aproximaciones de palabra, en fin, cualquier expresión que permita identificar que el alumno nos responde y conversa. Durante la realización de la actividad, también debe fomentarse la comunicación permitiendo que el alumno pida, rechace, pregunte, comente, elija, tome turnos, desarrollen vocabulario, en relación a lo que se está haciendo, considerando tanto las formas expresivas como receptivas de comunicarse. También pueden combinarse formas estáticas y dinámicas de comunicación, por ejemplo: si es la hora del cepillado, puede acompañarse al símbolo que representa esta acción en el calendario con el movimiento de cepillarse los dientes.

Los calendarios apoyan la transición de formas más concretas a formas más abstractas de comunicación por lo que, una vez que el alumno haya consolidado una forma comunicativa como predominante, puede tomarse la decisión de manera interdisciplinaria de complejizar el calendario para favorecer otra forma comunicativa más avanzada, por ejemplo, si en el calendario usaba objetos concretos y ya identifica y asocia perfectamente puede cambiarse al uso de fotografía reales de las actividades que se representan de preferencia con el alumno realizando la actividad, o bien, pueden incrementarse las actividades incluidas. Los cambios de una forma a otra son paulatinos, por lo que cuando se decide avanzar en las formas comunicativas, generalmente se utilizan de manera inicial ambas formas y poco a poco se deja de usar la forma comunicativa anterior.

Existen tres tipos de calendarios que pueden utilizarse con los alumnos, dependiendo de sus características y de sus formas de comunicación:

 Calendarios de Anticipación: se utilizan cuando el alumno inicia los primeros intercambios comunicativos como por ejemplo cuando hay respuesta al comenzar y parar actividades y reconoce algunas de las personas, lugares, sonidos, olores, objetos y acciones asociadas con algunas de sus actividades. Puede utilizarse a partir de que el alumno se encuentra en el nivel de resonancia de la metodología de Van Dijk. Generalmente en el calendario de anticipación se utiliza pocas actividades, una o dos de las más significativas en la rutina del alumno, de manera que se pretende crear una asociación entre una actividad y un objeto significativo en particular que se relaciona con ella.

- 2. Calendarios Diarios: un alumno puede pasar al calendario diario sí participa en la rutina del calendario al tomar un turno (levantando el objeto de la caja de futuro y poniéndola en la caja de finalizado), recuerda las actividades y objetos de eventos familiares en varias rutinas diarias (ej. Busca comida en la mesa cuando la cuchara es puesta en su mano), puede tolerar el tiempo entre que se le muestra el objeto y sucede el evento, puede anticipar un evento próximo de una señal objeto (concepto de futuro); puede comprender cuando una actividad ha terminado (concepto de pasado).
- 3. Calendarios de Expansión: se usan cuando el alumno ya maneja eficientemente un calendario diario, identifica las actividades que ya realizó y las actividades que puede hacer en momentos futuros. Con estos calendarios se pretende que use y responda a referentes que representan eventos futuros, por tanto, le permiten al estudiante participar en la programación de su tiempo, dando mayor control sobre periodos extensos de su vida. Los calendarios de expansión inician siendo semanales y en cada día o algunos días de la semana se agregan actividades extras, pero dependiendo del progreso de los alumnos se pueden extender a quincenales, mensuales o anuales.

Antes de empezar a usar un sistema de calendarios, el docente y el equipo de apoyo deben establecer metas y actividades de comunicación para los alumnos, puesto que si no se tiene claro qué quiere que haga el niño (ej. pida, rechace, inicie una conversación, use objetos de señales, etc.), no puede desarrollarse un diálogo a partir de los calendarios, elegir símbolos u objetos apropiados, el tipo de calendario, etc. Para diseñar un calendario se realiza lo siguiente:

- a) Diseñar una rutina de actividades considerando los aspectos explicados previamente a este tema.
- b) Seleccionar de la rutina de actividades, cuáles se van a representar en el calendario (considerando que las actividades que se elijan, deben de ser significativas para el alumno. Es importante puntualizar que sólo se puede iniciar con un calendario a partir del nivel de comunicación de resonancia).
- c) Determinar cómo será el calendario: el tipo de calendario (de anticipación, diario, de expansión), los estímulos que se utilizarán de acuerdo al nivel y forma comunicativa que el alumno maneja y al nivel y forma comunicativa que se quiere fomentar en el alumno (pueden objetos, fotografías, pictogramas, por ejemplo), el material del calendario (tipo de texturas, colores, contrastes, tamaño, entre otros, así como será en cajas, bolsas, libro, carpeta u otro que considere) y el número de actividades a representar, considerando un apartado extra para colocar los estímulos una vez que haya terminado cada actividad.

d) Elaborar el calendario. A continuación se presentan algunos ejemplos:



Jonathan tee y excibe

Calendario diario con fotos del alumno realizando las actividades y texto.



Calendario diario con fotos



Calendario diario tipo libro con imágenes prediseñadas



Calendario diario de objetos concretos



Calendario diario con dibujos



Calendario diario con imágenes prediseñadas y texto



Calendario diario con objetos concretos



Calendario Semanal



Calendario semanal de expansión



Calendario semanal de expansión



Caalendario mensual



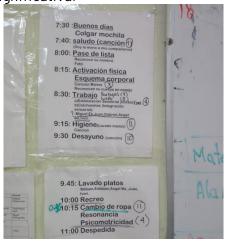
Calendario diario con texto

Una vez terminado el calendario, prosigue la implementación como estrategia de comunicación con el alumno, para esto se promueve la asociación estable y sistemática de un estímulo acorde a la forma comunicativa del alumno (como ejemplo un objeto, fotografía, dibujo, tarjeta con una palabra o frase, entre otros) con cada una de las actividades representadas en el

calendario, lo cual permite al alumno anticipar la actividad al percibir el estímulo correspondiente. Para lograr esto cada vez que va a iniciar una actividad, el alumno toma el estímulo correspondiente a la actividad (de manea autónoma o con apoyo) y lo separa del calendario ya sea porque se coloca en su mesa, se pega en la pizarra, se coloca en el escritorio y permanece así durante toda la actividad; cuando ésta termina, se coloca el estímulo en el apartado del calendario que indica el término de la actividad y se pasa al inicio de la siguiente actividad representada. En un principio, el alumno asocia la presentación del estímulo con un cambio de actividad. Posteriormente, anticipará dicha actividad (por ejemplo, unniño a quien se induce a tocar una fotografía de un cuarto de baño o agarrar un rollo de papel higiénico antes de entrar en él puede aprender a hacer esto último de forma independiente al mostrársele la foto). Finalmente, lo que se espera, es que después de un tiempo de estar asociando sistemáticamente estímulo y evento, el alumno puede utilizar el estímulo para indicar la actividad cuando la requiera, por ejemplo, entregando al adulto la fotografía del cuarto de baño (o el rollo de papel higiénico) para indicar le que desea utilizarlo.

Una recomendación es que no se deje de utilizar el calendario porque los alumnos han memorizado la rutina diaria; si ya la han memorizado, se considera si las características de los estudiantes permiten cambiar o incluir alguna actividad, avanzar en alguna forma comunicativa o bien utilizar el calendario para fomentar otras actividades de comunicación.

Es importante aclarar que la rutina son todas las actividades que realizará en el día escolar o en la casa. El calendario es un sistema que usa referencias físicas (señas, objetos, símbolos) para ayudar a organizar temporalmente al alumno y puede representar todas las actividades de la rutina, algunas de las rutinas si se trata de un calendario de anticipación, o el inicio de un calendario diario, pero también puede representar otras actividades diferentes a las rutinas si se trata de un calendario semanal o mensual. En el primer ejemplo que se muestra se presenta la rutina de un grupo de segundo ciclo de primaria, en el que todos los alumnos tienen necesidades asociadas a discapacidad múltiple, sin lenguaje oral y que requieren apoyos generalizados; la rutina de la docente describe la secuencia de actividades del día, sin embargo el calendario, debido a que se está en transición de un calendario de anticipación a uno diario, únicamente incluye las actividades más significativa.





En el segundo ejemplo, se presenta la rutina de un grupo de primer ciclo de primaria, en el que el calendario incluye todas las actividades del día, debido a que los alumnos tienen un nivel de comunicación y de comprensión que les permite interactuar y utilizar un calendario más complejo.

			40 100 4141				
7.30	Armar los ca	alendarios.	Marcelino y Martín arman el calendario de imágenes				
			prediseñadas. Jonathan arma su calendario.				
			A los demás se les apoya para armar la caja calendario de objet				
			concretos.				
7.40	Canción de	saludo.					
7.50	Pase de lista	a.					
7.55	Calendario/	fecha.					
8.00	Activación.						
8.15	Cuento.						
8.30	Tarea.	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	
		Comunicación.	Psicología	Español.	Español.	Club	
			Educación		_	Matemáticas	s
			Socioemoc.			para todos	
9.15	Desayuno.	Antes: limpieza	de mesa de los m	nateriales de traba	jo y lavado de ma	nos.	
	Durante: repartir manteles individuales.						
	Después: limpiar la mesa y lavado de platos.						
9.45	Recreo.						
10.15	Higiene. Lavado de dientes/cambio de ropa de niños.						
		Todos: guardar su mantelito, sus materiales y limpiar la mesa.					
10.30	Tarea.	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	
		Matemáticas.	Español.	Medio social y	Matemáticas.	Club: Y	Υo
				natural.		puedo.	
11.30	Sal	ida.					



#### Diseño de actividades funcionales y tipos de participación del alumno

Las actividades funcionales tienen como objetivo aprender/desarrollar conceptos/habilidades que sean significativos para el alumno (agradables si es posible), dando oportunidad a la comunicación y a la exploración en los distintos ambientes donde desarrollan su vida.

Una actividad puede considerarse funcional si cumple con los siguientes criterios:

- 1. El alumno puede generalizarla a diferentes ambientes (casa, escuela, comunidad).
- 2. Para realizarla se considera las habilidades y potencialidades de los alumnos y no sólo las carencias o las habilidades que no llegarán a alcanzar.
- 3. Fomenta la exploración, la independencia, la comunicación y la movilidad de la persona, ya que esto permitirá al alumno controlar y desenvolverse en el medio que los rodea.
- 4. Promueve el uso de materiales acordes a su edad cronológica del alumno.

Al diseñar las actividades que se van a utilizar durante la implementación de la planeación, el docente necesita considerar los siguientes aspectos: a partir de la expectativas de la familia y las preferencias del alumno identificar cuáles son las tareas y actividades significativas para los alumnos; verificar que dichas tareas estén relacionadas con los aprendizajes seleccionados para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos; determinar el nivel de participación durante la actividad que va tener el alumno (parcial o total) y promover que durante el desarrollo de la actividad, si es posible, puedan vincularse con pares con o sin discapacidad. Por ello, cuando se realiza la planeación didáctica, debe reflexionarse si las actividades que se planifican ¿les sirven o le son útiles a los alumnos?, ¿para qué les sirven?, ¿qué van a aprender?, ¿pueden aplicarse en su contexto?, ¿permiten el desarrollo de su autonomía e independencia?

Una actividad funcional debe promover oportunidades para que el alumno se comunique y aprenda, para esto es necesario que de manera sistemática en cada actividad funcional que se realice:

- Se brinden al estudiante señales consistentes relacionadas con la actividad que permitan hacer asociaciones y predecir que la actividad se va realizar y cómo se va a realizar.
- Se brinde retroalimentación al alumno para animarlo a continuar en la actividad y a comunicarse.
- Y se indique el fin de la actividad acorde a la forma comunicativa que use el alumno.

Respecto a la participación parcial o total, ésta se refiere a que, durante la realización de una actividad, puede ser que un alumno, por sus características, no pueda participar en todo el proceso de la misma, sin embargo, siempre podrá participar en algún momento de la actividad ya sea con independencia o con asistencia y/o ajustes significativos, con la creencia de que realizar una parte de la tarea es igualmente importante. SEP(2011), explica que el principio de participación parcial implica que todos los alumnos pueden aprender diferentes habilidades si se les permite y el maestro o instructor podrá analizar cualquier tarea o actividad y encontrar la etapa del proceso en la que cada alumno pueda trabajar, ya sea en forma completa o en una pequeña parte, lo que le permitirá explorar y participar en diversas experiencias de aprendizaje, mientras se le provee el apoyo necesario para realizarlas con éxito. Este principio también se aplica a las posibilidades de participación en actividades comunitarias y recreativas. Algunos ejemplos de participación parcial son: en el caso de un alumno de preescolar, en una actividad de cambio de ropa antes de ir a casa, que consiste en cambiarse playera y short, puede levantar las manos para que se el docente puede sacar la playera y puede meter el pie dentro de zapato o levantar el pie para que se lo coloquen; en un grupo de primaria baja, si la actividad en el salón implica que los alumnos preparen una torta, a lo mejor no participará cortando el pan o el queso, pero con apoyos puede untar mayonesa en el pan o colocar las rebanadas de tomate; en un grupo de secundaria, la actividad consiste en realizar una compra en la tienda que está junto a la escuela e implica llegar a la tienda, saludar, solicitar el producto, hacer las operaciones matemáticas para pagar el producto y tomar la compra y meterla a la bolsa, a lo mejor del proceso completo el alumno con discapacidad múltiple participará saludando, solicitando el producto con el apoyo de una tarjeta, realizando la acción de dar el dinero (más no hacer las operaciones) y meter solo los objetos pequeños a la bolsa.

La participación parcial o total implica que el maestro:

- Divida la actividad que se trabajará en pasos o partes,
- Seleccione que pasos o partes el alumno puede hacer autónomamente o con el uso de ajustes razonables y asistencia.
- Promueva que el alumno realice esas partes con los ajustes necesarios de manera sistemática y consistente.
- Brinde oportunidades para que el alumno generalice los pasos o partes que realiza de las actividades en sus diversos ambientes y en colaboración con la familia.

Elaboración de una pulsera para mamá



Practicando cómo subir un cierre



Lavando los juguetes y guardándolos por color



Cuidado personal



Integración sensorial

Estudios realizados entre los años 50's y 60's en el campo de la neurobiología, psicología, educación y desarrollo, por la Terapeuta Ocupacional Jean Ayres, permitieron desarrollar el concepto de "Integración Sensorial", definido como la habilidad del Sistema Nervioso Central (SNC) para recibir, procesar y organizar los estímulos sensoriales del medio externo y traducirlos en una respuesta adaptativa. Nuestro cerebro debe aprender a organizar y procesar los estímulos sensoriales. Para lograr esto, el SNC debe organizar la información que recibe del medio ambiente y del cuerpo a través de todos los sentidos, del movimiento y la gravedad en una sola experiencia integral (SEP, 2011).

Esta habilidad posibilita la formación de un sistema postural (equilibrio y postura) y una conciencia corporal, que son la base de las actividades motrices intencionadas y coordinadas y que, a su vez, es la plataforma donde se apoyan los procesos de aprendizaje. Cuando esta integración no se da en forma armónica y fluida, puede traducirse en la aparición de dificultades y/o trastornos de aprendizaje (SEP, 2011). Muchos niños se demoran en aprender a organizar los estímulos sensoriales y en consecuencia no responden a ellos de manera apropiada y el desarrollo de las tareas más simples de la vida diaria se ve limitado, pues el niño no sabe cómo buscar los estímulos y/o cómo interpretarlos. Esta situación se conoce como desintegración sensorial, la cual se define como la dificultad o incapacidad para procesar esos estímulos y dar la respuesta adaptada (Ayres, 2013).

Es complicado imaginar qué pasa con alguien que no es capaz de "entender" lo que está viendo y escuchando, pero lo más difícil es comprender a alquien que no interpreta los estímulos que recibe a través de su piel (sistema táctil) o que se desubica espacialmente cuando su cuerpo se mueve (sistema vestibular). La habilidad para aprender y actuar adecuadamente depende de la capacidad de nuestro sistema nervioso central para interpretar los estímulos que recibimos del medio ambiente y de nuestro cuerpo a través de los sentidos, principalmente del tacto (a nivel de tacto profundo), del propioceptivo/cenestésico y del vestibular (SEP, 2011). Algunas dificultades que pueden presentar los alumnos con dificultades en la integración sensorial son; dificultades para mantener la tarea, hiper o hiposensibilidad al estímulo sensorial en diferentes canales, dificultades de comportamiento, entre otras. Estas dificultades, en ocasiones se abordan de manera separada, sin considerar que todas forman parte de este proceso, por eso es muy importante que un especialista como es el caso del rehabilitador físico, realice un perfil sensorial del alumno con discapacidad múltiple y a partir de éste, se diseñen actividades que proporcionan estimulación vestibular, propioceptiva y táctil de acuerdo a sus necesidades, tales como el uso de juegos que permitan balancearse, girar, la presión profunda, entre otros; dichas actividades irán incrementando gradualmente para conseguir unas respuestas cada vez más maduras y organizadas. Un ejemplo de lista de chequeo que abarca ciertos ítems sobre posibles desórdenes de integración sensorial puede consultarse en la Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera para personal de Educación Especial (SEP y cols. 2011).

#### Técnica de abordaje conductual

La Técnica de Abordaje Conductual, se basa en la observación directa de todas y cada una de las conductas del niño y de su familia, para determinar cuáles son las conductas que realiza y puede desarrollar. De esta manera, cuando se observa una conducta, puede describirse cuándo, dónde, con quién, por qué y cuán a menudo sucede. Esto permite dividir la tarea en pequeños pasos observables, que son los que se trabajarán paso a paso para ir progresando con los objetivos trazados, y si es que estas conductas están ocurriendo o no.

A partir del conocimiento del alumno, se realiza el listado de conductas que se pretende trabajar con él, progresando de las más simples a las más complejas, proponiendo descriptores de logro para evaluar su adquisición.

#### b) Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.

Los Sistemas Alternativo y Aumentativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y de lenguaje de muchas personas con discapacidad. Los sistemas aumentativos de comunicación complementan el lenguaje oral cuando, por sí sólo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno; por tanto, sirve de refuerzo o ayuda con el propósito de facilitar y promover los recursos del habla. Los sistemas alternativos de comunicación sustituyen al lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente; el uso de signos manuales y gráficos, comunicadores portátiles, programas informáticos. el sistema Morse y la escritura, son algunas formas alternativas de comunicación para una persona que presenta dificultad para hablar. Ambos sistemas permiten que las personas con dificultades de comunicación puedan relacionarse e interactuar con los demás, manifestando sus opiniones, sentimientos y la toma de decisiones personales para afrontar y controlar su propia vida.

Para elegir un SAAC para un alumno determinado, es necesario conocer las características del alumno tanto comunicativas como sensoriales, el nivel de desarrollo, sus preferencias, entre otros; a partir de esto se deben seguir las siguientes pautas:

- Partir de una evaluación de las formas y funciones comunicativas que utiliza el alumno, considerando que esta estrategia puede implementarse cuando hay intención comunicativa por parte del alumno.
- Definir si la persona requiere un sistema de comunicación con ayuda (con uso de apoyos externos ya sea persona u objetos, como pictogramas), sin ayuda (sin apoyos externos, como en el caso de una lengua de señas) o ambos.
- Concretar las características funcionales que deben tener los sistemas de signos que se vayan a seleccionar para que el alumno pueda utilizarlo.
- Establecer las posibles formas en que el alumno va a dar, indicar o usar los signos.
- Seleccionar el vocabulario que se utilizará o representará para iniciar, tomando en cuenta las prioridades, necesidades, preferencias de la persona.
- Determinar las características de confección para el uso de diversos sistemas de comunicación, tales como, peso, tamaño, grosor, facilidad de transporte, accesibilidad a ambientes al aire libre o bajo techo, de costo apropiado (Basil y Rosell, 2006).





Fuente: Imágenes propias

#### c) Enfoque de la planeación centrada en la persona.

La Planificación Centrada en la Persona (en adelante PCP) es un enfoque que surgió a mediados de los 80 como un estilo de planificación, cuyo objetivo es diseñar estrategias personalizadas a partir de la historia, capacidades y deseos de un estudiante, para que en conjunto con el compromisoy apoyo que le brindan la familia, la escuela, la comunidad, se identifiquen qué metas quiere alcanzar para mejorar su vida y qué acciones debe realizar para lograrlas, es decir, el objetivo de la planeación desde este enfoque es apoyar a las personas para lograr en la medida de lo posible la autodeterminación y construir su propio proyecto de vida. Aunque este estilo de planificación favorece a todos los estudiantes con discapacidad, en el caso de los alumnos con discapacidad múltiple que requieren ajustes razonables continuos y generalizados, resulta imprescindible.

Con esta perspectiva en el que el centro es la persona con discapacidad múltiple, se diseña la planeación de su proyecto de vida a largo plazo y a partir de esto la planeación de la intervención a corto plazo según los períodos que marque la normativa vigente; esto implica un proceso de colaboración entre todos los participantes:

- En primer lugar del alumno con discapacidad, en cuanto a considerar sus capacidades, fortalezas, preferencias y deseos, y en cuanto a brindarle la opción de hacer elecciones: desde las más simples, como qué quiere comer, quiere jugar o ver tele, quiere el azul o el rojo, dicha decisiones se irán complejizando, en la medida de las características y posibilidades del alumnos hasta llegar a toma de decisiones relacionadas con situaciones de la vida adulta como la posibilidad de trabajar, su independencia, actividad es recreativas, entre otras.
- En segundo lugar, la colaboración de la familia en cuanto a las personas y recursos con los que cuentan para brindar apoyo, tanto desde el interior del hogar, como a partir de la vinculación con instituciones externas para potenciar su participación comunitaria.
- Finalmente, implica la colaboración con el personal de la escuela, quien orienta y guía ese proceso, sin embargo, desde este enfoque, se debe repensar y reformar el rol de los profesionales y reconocer que ellos dejarán de ser los "expertos", convirtiéndose en participantes en el proceso de resolución de problemas.

Por lo tanto, desde el enfoque de la PCP se deben planificar acciones que les permitan desarrollar comunicación, aprendizajes, socialización y mejor calidad de vida. Es importante destacar que la planeación centrada en la persona no es un formato impreso, es una forma o enfoque de trabajo, en el que se considera que el centro es el alumno. Algunas formas de realizar una planeación con enfoque centrado en la persona son:

 Planificación Futura Personal: realiza propuestas del futuro deseado partiendo de cómo es hoy la persona y establece redes de apoyo para alcanzarlo. Ferioli, Cormedi y Aguilar (2021) explican que esta planificación alienta a mirar a cada joven dentro de un contexto, dentro de la comunidad de la cual forma parte y tiene como objetivo fundamental identificar y

- movilizar los apoyos y ajustes razonables que necesita la persona con discapacidad para afrontar los desafíos que la vida futura significa.
- Plan de Estilo de Vida Esencial (ELP): el propósito de desarrollar este plan es encaminar a las personas hacia la vida que quieren tener, creando contextos y apoyos para tener calidad de vida, sobre todo feliz y saludable.
- Haciendo Planes de Acción (MAPS): esta planeación genera una visión compartida de cómo es la persona, de sus fortalezas y necesidades, ayudando a crear relaciones y apoyos para ella.
- Proyecto de Vida: esta planeación permite establecer metas a mediano y largo plazo a partir de las capacidades y fortalezas de la persona, así como identificar los apoyos y accione que requiere para alcanzarlas.
- Programa Educativo Centrado en la Persona (PECD): Ferioli, Cormedi y Aguilar (2021) proponen esta planeación e incluye la evaluación, actividades, objetivos, metas a desarrollar y los aprendizajes, competencias o contenidos que se alcanzarán en todos los entornos de aprendizaje y ámbitos donde se desempeña la persona, en el entendido de que es la persona la protagonista de este proceso, por lo que las actividades y objetivos se planifican de acuerdo con sus habilidades, su potencial, sus necesidades y sus expectativas; como así también a las de su familia y de los profesionales que lo atienden. Los elementos que se consideran para la intervención con el enfoque de una planeación

centrada en la persona son:

1. Preparación: es decir planificar cómo será el proceso de realizaci

- 1. Preparación: es decir planificar cómo será el proceso de realización a largo plazo, tiempos, qué personas participarán, entre otras.
- 2. Realizar o actualizar la EPP que permita un conocimiento profundo del alumno y de su familia, generalmente se realiza a través de valoraciones funcionales, aunque también pueden utilizarse evaluaciones formales de acuerdo a las características el alumno, tal como se explicó en el capítulo de Evaluación.
- 3. Elaborar el plan o proyecto de vida, con las metas a largo y mediano plazo, acciones y compromisos de los participantes.
- 5. Implementación: dado que el proyecto de vida es una planeación centrada en la persona a largo y mediano plazo, se requiere para su implementación inmediata, dosificar las acciones y los aprendizajes a trabajar en los diferentes ámbitos, esto se traduce en la realización de una planeación didáctica con la vigencia que la normativa vigente indique, en la cual se van realizando paulinamente las acciones planificadas en el proyecto de vida y se integran también los elementos del currículo con enfoque ecológico funcional. Aunque el proyecto de vida se realiza para cada estudiante, en el caso de la planeación didáctica, cada especialista determinará según los recursos con lo que se cuenta si la realiza de manera individual o grupal (dirigida para dos o más estudiantes con características compartidas), cuidando que los descriptores de logro y los apoyos y ajustes razonables se diseñen de manera individual.
- 6. Evaluación y seguimiento: es imprescindible realizar una valoración para analizar los avances conseguidos por la persona después de cada planeación dosificada y durante todo el proceso que abarque el plan a largo plazo, ya que es un proceso flexible y de adaptación continua a las aspiraciones y deseos de las personas en las distintas etapas y circunstancias de su vida.

La duración del plan elaborado, dependerá de los avances obtenidos, de acuerdo al seguimiento realizado, por lo que puede durar toda la vida su aplicación. Por lo que es importante hacer una adecuada valoración de los logros y dar un seguimiento oportuno para no tener una visión específica, real de lo que se desea alcanzar y el camino de trabajo a seguir. Finalmente, FEAPS(p. 30, 2007)menciona que la planificación centrada en la persona no supone desechar otro tipo de planeaciones, pues se requieren para hacer posible que se cumplan los sueños y metas proyectadas.

#### d) Proyecto de vida.

El proyecto de vida (Ver Anexo I) es un documento que se elabora, a partir de un proceso de planificación centrada en la persona, en colaboración con la familia, el personal de la escuela directamente involucrado con en al alumno y con la participación del educando en la medida de lo posible, con el objetivo de planificar las acciones que se requieren para promover la autodeterminación y la calidad de vida del alumno con discapacidad múltiple. También pueden participar personas externas como podrían ser especialistas o amigos que sirven de apoyo.

Para realizar el proyecto de vida, se requiere de un conocimiento profundo del alumno, por eso es recomendable elaborarlo después de haber realizado una evaluación del mismo; asimismo, se requiere de una o varios sesiones con los integrantes mencionados en el párrafo anterior; en dicha sesión el líder del grupo, explica claramente cuál es el objetivo del proyecto de vida, va guiando con preguntas y comentarios la reflexión sobre la realidad del alumno, para que ir abarcando los aspectos contenidos en el documento. El desarrollo de la sesión debe darse en un clima de confianza, respeto a la opinión de todos y colaboración para ir sumando las propuestas, en el entendido que esta será la primera de varias reuniones que se harán para dar seguimiento a los compromisos plasmados en el proyecto de vida.

El proyecto de vida, pone al alumno al centro y tiene como base las capacidades, fortalezas, gustos, necesidades, intereses, miedos posibilidades de los alumnos, así como las formas y niveles comunicativos que utiliza. Una vez descritos estos aspectos, se identifican cuáles son las actividades que puede realizar en los diferentes ambientes donde se desenvuelve y a partir de este análisis cuáles son los apoyos y los ajustes razonables que requiere para lograr el desarrollo y/o adquisición de habilidades en diferentes áreas del desarrollo.

También se incluyen una descripción breve de la familia, en la que ésta explica cuáles son sus expectativas, temores, situaciones de riesgo, horarios, actividades principales, con el objetivo de que posteriormente, puedan identificar los apoyos que brindará al estudiante y los apoyos que ella misma requiere.

Con esta visión global del alumno de la familia y de la escuela, en conjunto se determinan metas a mediano plazo (1 o 2 años) y a largo plazo (de 2 a 5 años), así como los apoyos necesarios para realizar las actividades que se mencionen en las diferentes áreas que llevan a la calidad de vida: bienestar cognitivo, bienestar socioemocional, bienestar físico, bienestar laboral, bienestar económico y autodeterminación. En cada meta, se definen acciones concretas para lograrlas, responsables, recursos que se requieren y se prevén posibles obstáculos que puedan surgir. Para finalizar se construye cuál sería la rutina en casa que apoyará al alumno para avanzar en el aprendizaje.

En muchas ocasiones el Proyecto de Vida de un alumno se realiza durante la transición a la vida adulta, o bien en momento específicos como puede ser el ingreso a un trabajo; aunque en el Manual Operativas de los Servicios Escolarizados (SEGEY, 2020) se especifica que es en el nivel de educación secundaria donde se sugiere hacer el proyecto de vida, en el caso de los estudiantes con discapacidad múltiple, de acuerdo al contexto, a los recursos con los que se cuenta y a las características y necesidades del alumno puede realizarse en el nivel de educación preescolar o primaria.

El proyecto de vida es un documento flexible, que debe evaluarse cada determinado tiempo para valorar el avance y reconsiderar acciones en caso necesario. Una vez realizado el proyecto de vida como una planeación a largo plazo, es necesario dosificar lo planeado en períodos más breves, de manera que puedan plantearse tanto acciones como evaluaciones de los avances más concretas a corto plazo. Para esto, se diseña la planeación didáctica que se describirá más adelante.

#### e) Apoyos y ajustes razonables.

Los alumnos con discapacidad múltiple, requieren apoyos y ajustes razonables, muchas veces generalizados, es decir, en varias áreas del desarrollo, por un tiempo prolongado (en muchas ocasiones durante toda la vida) y que son necesarios para la calidad de vida, por lo tanto, posibilitan que puedan desenvolverse con la misma autonomía posible en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación. SEP(2018) explica qué se puede entender como "apoyo" a todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado, lo que implica minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Su intensidad y duración pueden variar de acuerdo con las personas, situaciones y momentos, además, deben abarcar todas las áreas de la vida de los educandos y fomentar la participación exitosa en igualdad de condiciones y en contextos normalizados". Es así que, el uso de parejas pedagógicas, intérpretes de lengua de señas, un baño adaptado o cambios en la forma de presentar una actividad, no constituyen ajustes razonables, sino que se encuentran dentro de los apoyos que las escuelas deben tener a disposición para cumplir con la función pedagógica en el marco de accesibilidad.

Cuando, por motivos concretos y particulares de las necesidades educativas específicas de una persona esos apoyos resulten insuficientes, entrarían los ajustes razonables para lograr un efectivo disfrute de derechos, los cuales se definen como medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de ciertas personas y, en consecuencia, se adoptan cuando la accesibilidad no es posible desde la previsión del diseño para todos o diseño universal, justamente por su especificidad (SEP 2012).

Los ajustes razonables se realizan porque no siempre será posible diseñar o hacer los productos o servicios de tal forma que todos puedan utilizarlos, es así como existirán algunos que requieran modificaciones o adaptaciones específicas para que puedan ser utilizados por una persona en particular y ponen en marcha acciones, adaptaciones, estrategias, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en las necesidades educativas específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorporen elementos de accesibilidad y de Diseño Universal de los Aprendizajes con los apoyos pertinentes. Se ponen en marcha tras una evaluación de las características del estudiante con discapacidad (MINEDUCACIÓN, 2017).

Por otra parte, si bien el término "razonable" es bastante subjetivo y no hay un conjunto de criterios únicos que definan lo que es razonable o no, sí existen una serie de factores a tener en cuenta para determinar si los ajustes solicitados constituyen o no una carga desproporcionada. Entre ellos se señalan:

- La pertinencia: es decir, da respuesta eficaz a las necesidades educativas específicas de un alumno.
- La proporcionalidad: es decir, es proporcional a las necesidades educativas específicas del alumno.
- La viabilidad: es decir, es factible y posible realizarlo tanto en costo (monetario y humano) como a la naturaleza misma de lo que implica.

En las escuelas y en las aulas, la realización de los ajustes razonables son un compromiso y una obligación desde la perspectiva jurídica, porque implican la realización de modificaciones a las políticas, a las culturas y a las prácticas. Por lo tanto, no realizarlos, representa un acto de discriminación; es decir, son una referencia en el ámbito del ejercicio de derechos por parte de las personas con discapacidad y tienen, como base jurídica, el principio de igualdad de oportunidades y el derecho a la no discriminación (SEP, 2012).

Las diferencias entre un apoyo y un ajuste razonable están en función de:

- La especificidad: un mismo apoyo puede servir para varios alumnos que comparten características similares, inclusive pueden implicar estrategias que benefician a todos los alumnos del grupo, por ejemplo: la silla de ruedas convencional para alumnos con discapacidad motora, el uso de textos en macrotipos para los alumnos con baja visión, que el docente utilice apoyos visuales cuando imparte una clase; en cambio, el ajuste razonable se realiza para satisfacer las necesidades educativas específicas de una persona en particular, por lo que no aplica para otros individuos porque el ajuste no sería funcional para el objetivo por el cual fue diseñado; por ejemplo, la silla de ruedas a la que se le adapta un descansa pies de tela a una altura específica de acuerdo a las características de un alumno con discapacidad motora, los textos con macrotipos con marcas y cubiertas en color negro para un determinado alumno con baja visión, las metodologías específicas como Método Troncoso, Método TEACCH, metodología Van Dijk y los calendarios, que en su deber ser son de aplicación individual.
- La disponibilidad: los apoyos son recursos disponibles en el contexto o, al menos, son susceptibles de gestionarse; en cambio los ajustes razonables son medidas particulares que deben diseñarse o adecuarse de acuerdo con las necesidades educativas específicas de los alumnos, no existen como tal.

Los tipos de apoyos y/o ajustes razonables se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Descripción de los tipos de apoyos y ajustes razonables.

Tipos de apoyos y/o ajustes razonable	Descripción
En la comunicación para el acceso a la información	Para que los alumnos puedan comunicar sus ideas, necesidades, opiniones, entre otras y a la vez, para que el docente se asegure que los alumnos puedan comprender lo que se trabaja y se pretende en el aula.
En el equipamiento	Incluye a las TICs, material didáctico específico y diversificado, mobiliario específico, entre otras.
En la infraestructura	Consisten en crear las condiciones físicas, de iluminación, ventilación, sonoridad, accesibilidad, etc. que facilitarán al alumno y alumna con necesidades educativas específicas, el desarrollo de un currículo y la organización del entorno del salón.
En los elementos de currículo	Consisten en el uso de diferentes estrategias metodológicas, uso de diferentes formas de organización, adecuación de los tiempos de acuerdo a los ritmos de aprendizaje, de los materiales didácticos, de la evaluación, del tipo de actividades, así como la priorización de aprendizajes o el diseño de aprendizajes u objetivos; es decir, se refieren a todas las decisiones didácticas tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases en las aulas. Estas adecuaciones, constituyen un elemento muy importante para alinearse al artículo 35 de la Ley General de la Educación (2019) en México, el cual indica que, de acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para ofrecerles una oportuna atención.

Algunos ejemplos para cada uno de los tipos de apoyos y ajustes razonables que pueden utilizarse con alumnos con discapacidad múltiple son:

Tabla 3. Ejemplos de apoyos y ajustes razonables en la discapacidad múltiple.

Tipos de	apoyo	y/o	Apoyos	Ajustes razonables			razonables
ajustes razonables							
En la comur	icación	para	- Colocar un foco o luces en los salones para	-	Tableros	de	comunicación
el acceso	o de	la	indicar un timbre.	individualizados.			

información	- Poner señalización de nombres de	- Uso de calendarios
	espacios en Braille, LSM y Español.  - Implementación de alguna aplicación para la lectura de textos, traducción o comunicar lo que desea.  - Uso de macrotipos, lentes, lupas.	- Implementación de metodologías como Troncoso, TEACCH, Logogenia, etc.
En el equipamiento	<ul> <li>Repisas, estantes, contenedores, para que el alumno alcance un material, guarde, etc.</li> <li>Adaptación de cuentos, con imágenes y/o letras macro, con textura, con palitos o cintas para sujetar y dar la vuelta a la hoja, etc.</li> <li>Uso de Máquina Perkins, regleta, ábaco Cranmer.</li> <li>Uso Programas digitales con voz.</li> <li>Rampas o escaleras para para su movilidad.</li> <li>Cintas guiadoras, objetos claves para el desplazamiento y orientación de personas con discapacidad visual.</li> <li>Materiales electrónicos como licuadora, adaptados con botón táctil de encendido y apagado.</li> </ul>	del estudiante.  - Férulas para la posición del alumno.  - Sillas adaptadas para sentar alumnos con poco tono muscular.  - Posicionadores adaptados con cinturones que tengan tarjetas de comunicación, donde según la posición y movilidad del estudiante, pueda el alcanzar.
En la infraestructura	- Rampas, pasamanos, baños adaptados.	<ul> <li>Adaptación de la taza de baño con acojinado, respaldo, cinturón para poder mantener al alumno en una posición para que pueda usarlo.</li> <li>Adaptación de altura y manejo de los lavamanos, ya que se les puede adaptar algo para que solo con jalar una cuerda, tocar un botón se active el agua.</li> </ul>
En los elementos del currículo	- Adaptaciones a las evaluaciones como poner palabras claves de guías, aumentar el tiempo de respuesta.	<ul> <li>Adecuación de horarios específicos para hacer actividades.</li> <li>Diseño de objetivos complementarios.</li> <li>Programa de integración personal.</li> <li>Diseño de descriptores de logro.</li> <li>Diseño de materiales específicos para su uso (tamaño de material, letras).</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

El diseño de apoyos y ajustes para los alumnos va a depender de lo que el estudiante necesita, ejemplo, un alumno con parálisis cerebral, requiere como apoyo una silla con asiento posicionador, pero pudiera ser que ese apoyo requiera de aditamentos extras para necesidades específicas del alumno, como un sostén a la altura de la cabeza para poder levantarla porque la inclina hacia un lado, un reposa pies a una altura específica o bien un atril con inclinación particular para poder visualizar lo que se requiera, entre otros; esto ejemplifica que un alumno puede requerir uno o más apoyos o uno o más ajustes, siempre teniendo como fin último el que el estudiante pueda desenvolverse en sus diferentes ambientes lo más independientemente posible.







Fuente: Imágenes propias

# e) Planeación de la intervención educativa.

La planeación es un documento de trabajo en el que se diseñan y/o seleccionan los aprendizajes u objetivos, las actividades, los apoyos y ajustes razonables que se utilizarán durante un período determinado, para dar una repuesta educativa a las NEE que presentan los alumnos; también incluye las orientaciones a padres de familia o a tutores para la eliminación o minimización de las BAP y para favorecer el aprendizaje.

La planeación debe realizarse con un enfoque centrado en persona, en la cual partiendo de las necesidades educativas del alumno, sus características, capacidades y deseos se diseñen las actividades que promuevan la adquisición o el desarrollo de las habilidades para una vida lo más independiente posible y una mayor participación en diferentes ámbitos.

La realización de la planeación didáctica de manera consciente y anticipada por parte de los docentes, psicólogos, maestros de comunicación, de taller y de educación física, busca optimizar recursos y poner en práctica diversas estrategias con el fin de conjugar una serie de factores (tiempo, espacio, características y necesidades particulares del grupo, materiales y recursos disponibles, experiencia profesional del docente, principios pedagógicos del Modelo Educativo, entre otros), que garanticen el máximo logro en el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2018).

Con base en las características del grupo que se atiende, de la cantidad de alumno, de los recursos con los que cuenta el centro educativo, el docente puede realizar una planeación grupal (Anexo II), aplicable a dos o más estudiantes; sin embargo, cuando por las características tanto del grupo como del alumno con discapacidad múltiple, se requieren de actividades muy específicas o diferentes para lograr alcanzar las metas, objetivos, descriptores de logro establecidos para el alumno con discapacidad múltiple, se realiza entonces una planeación individual (Anexo III).

La planeación se diseña para brindar una respuesta educativa a las NEE que presentan los alumnos, identificadas ya sea durante la EPP o precisadas durante la evaluación diagnóstica. Con base en dichas NEE, se seleccionan los aprendizajes y/u objetivos complementarios que den respuesta pertinente a las mismas. Para seleccionar qué aprendizajes se elegirán para trabajar, se revisa la dosificación de aprendizajes esperados que marcan los Programas o tablas por grado del currículo nacional vigente, y se seleccionan los que se van a trabajar con base en alguno de los siguientes criterios:

- 1. Los aprendizajes podrán ser del mismo grado que cursan los alumnos, en los casos en que, por su nivel de funcionamiento, tengan acceso a ellos.
- 2. Utilizar la tabla de dosificación de aprendizajes del programa (las cuales reflejan la

- graduación y articulación de aprendizajes entre los diferentes niveles) para que se tomen los aprendizajes de grados anteriores, inclusive de otro nivel educativo, también pueden utilizarse las tablas de los aprendizajes esperados por grado.
- 3. Para aquellos alumnos que requieren ajustes razonables generalizados, cuyos niveles de funcionamiento no les permitan acceder a los aprendizajes tal como los plantea el currículo y éste no dé respuesta a sus NEE, desde el enfoque de planeación centrado en la persona podrán diseñarse aprendizajes u objetivos complementarios de mayor pertinencia a la situación de cada uno, por ejemplo: los relativos a integración sensorial, orientación y movilidad, habilidades prácticas de conducta adaptativa, las actividades de la rutina, entre otros. Aimacaña (2019, pp. 88-89) explica que se llaman complementarios porque dan respuesta a las particularidades de cada estudiante o grupo; estos deben se contextualizados ya que permiten alinear el currículo nacional y pueden ser optativos de acuerdo a las necesidades de la población; algunos ejemplos de objetivos complementarios son los relacionados con habilidades comunicativas, habilidades sociales, habilidades adaptativas, manejo de la sexualidad, orientación y movilidad, integración sensorial, entre otras. Por su parte, Ferioli, Cormedi y Aguilar (2021, pp. 43 y 44), explican que los contenidos complementarios se refieren a aquellos aprendizajes que responden a los ajustes razonables que la persona requiere para acceder a las actividades que desempeña en todos los ámbitos y así alcanzar una vida autónoma; además, contemplan aquellos aprendizajes que algunos niños, adolescentes, jóvenes o adultos necesitan aprender de una manera planificada y enseñada sistemáticamente; mientras que otros pueden acceder a ellos de manera espontánea e incidental; por ejemplo, la enseñanza de reglas de convivencia, las normas socioculturales, los hábitos de higiene y vestimenta, entre otros (p. 43). Entre los contenidos complementarios se pueden mencionar los incluidos en las áreas de: comunicación alternativa y aumentativa, orientación y movilidad, alimentación orientada y asistida, eficiencia sensorial (visual, auditiva, táctil, propioceptiva y vestibular), habilidades de la vida diaria, orientaciones conductuales, adecuaciones posturales, eficiencia motora y tecnología asistida (la cual puede ser de baja y alta tecnología). Cabe aclarar, no todos los contenidos complementarios serán trabajados con todas las personas. La selección de los mismos parte de la evaluación funcional desarrollada en el primer componente del Programa Escolar Centrado en la Persona (p. 44).

En el caso de los alumnos que requieren otro tipo de aprendizaies (opción 3 del punto anterior), estos aprendizajes se determinan de manera interdisciplinaria por el equipo de trabajo, considerando las necesidades educativas específicas del alumno, así como sus capacidades, sus preferencias y las de la familia, pudiendo tomar algunos referentes de documentos como: la guía curricular de CAM propuesta por Duque y Reyes (s.f.) del Instituto de Educación de Aguascalientes; el libro de actividades para mejorar la integración Sensorial (Perkins International), Currículo para personas sordociegas a nivel preescolar (Robbins, s.f.); el programa de estimulación multisensorial (García, s.f.), entre otros. Con relación a cuántos aprendizajes se consideran en cada planeación: la planeación será trimestral o de acuerdo a como lo marque la normatividad vigente, entonces hay oportunidad de trabajar varios aprendizajes, sin embargo, es importante que la selección y el número de aprendizajes vayan de acuerdo las características del alumno con discapacidad múltiple, entendiendo que estos podrán repetirse hasta que se alcancen o cuando el docente de grupo junto el equipo interdisciplinario decidan hacer un cambio por necesidad o características del alumno; el Programa plantea que ningún aprendizaje esperado está ligado a un momento particular del ciclo escolar, su naturaleza es anual. En este sentido, si el alumno no ha consolidado el aprendizaje esperado, pero éste contribuye a satisfacer una NEE del mismo, puede repetirse en la siguiente planificación diversificando las actividades, es decir, se continúan trabajando los procesos o habilidades que el alumno no ha consolidado, pero con otros temas y con otras actividades, sin perder de vista que éstas sean funcionales.

Después de seleccionar los aprendizajes y/u objetivos, se redactan los descriptores de logro, es decir, qué es lo que tiene que hacer el alumno para demostrar que alcanzó el aprendizaje o qué logró el objetivo. En el caso de los alumnos con discapacidad múltiple, los descriptores de logro se redactan individualmente, sin embargo, si la planeación se realiza para varios alumnos pudiera redactarse por subgrupo de alumnos o para todo el grupo en caso de que pudieran compartirlo; para la redacción de un descriptor de logro se consideran los siguientes componentes:

- El sujeto que aprende (nombre de la persona a la que va dirigido, el subgrupo al que va dirigido o el grupo si fuese para todos los alumnos).
- El verbo en presente (la acción que debe realizar). Esta acción debe ser observable.
- El complemento en el cual se describe la habilidad o conocimiento que se espera que aprenda.

Quedando de esta manera: sujeto + verbo en presente (acción que debe realizar) + complemento (habilidad).

Ferioli, Cormedi y Aguilar (2021) denominan a los descriptores como "indicadores de logro" explicando que permiten medir los logros alcanzados y también facilitan el análisis de la propuesta educativa por el equipo; generando las acciones y decisiones futuras en la intervención.

A continuación, se diseñan las actividades que se va a implementar durante el período que abarque la planeación; estas actividades, consideran primeramente la forma y nivel comunicativo del alumno, así como sus preferencias, características, intereses particulares, gustos, expectativas y anhelos de los tutores de los alumnos con discapacidad múltiple; deben ser funcionales y especificar el nivel de participación de cada alumno. ¿Cuántas actividades planificar?, el número va a depender del tiempo de respuesta de los alumnos, la rutina que se ha establecido en el salón, los apoyos con los que cuente el docente, el tiempo que el estudiante asiste a la escuela. Las actividades de aprendizaje se pueden organizar de diversas formas, de modo que todos los estudiantes con discapacidad múltiple puedan acceder al conocimiento y participar en las mismas; por lo que, con base en que la flexibilidad, contextualización curricular y estructuración de conocimientos situados dan cabida a la diversidad de conocimientos, intereses y habilidades del estudiante (Principio Pedagógico 7 en SEP, 2017), el profesor y el equipo interdisciplinario podrán organizar los aprendizajes u objetivos complementarios en secuencias didácticas, proyectos u otras actividades que promuevan el descubrimiento y la apropiación de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

En la planeación también debe describirse la rutina que se sigue en el aula, ya que ésta encuadra no sólo los tiempos de las actividades, sino también focaliza las habilidades que se deben desarrollar en cada una de ellas; las orientaciones e intercambios que se tendrán con el padre de familia, ya sea para solicitar o proporcionar información como para evaluar y dar seguimiento a la planeación elaborada.

A partir de esto, cada docente y miembro del equipo interdisciplinario elabora la planeación de su área. Posteriormente, las planeaciones se revisan en conjunto para analizar la coherencia interna de las mismas, es decir, verificar que:

- Las actividades que se planifiquen estén relacionadas con los aprendizajes esperados seleccionados y los descriptores de logro.
- Las actividades sean pertinentes a las características y capacidades del alumno y se planteen con un enfoque ecológico-funcional.
- Todas las actividades correspondan a algún aprendizaje esperado de los seleccionados para trabajar y, viceversa, que todos los aprendizajes esperados estén expresados en las diferentes actividades de la dosificación.
- Todos los descriptores de logro establecidos en la planeación correspondan a actividades de ese periodo.

El equipo interdisciplinario (comunicación, psicología y rehabilitación física) deben de organizarse para poder trabajar con el alumno con discapacidad múltiple, dando respuesta a

necesidades educativas específicas de su área que se hayan determinado en la EPP, y coadyuvar al logro de las metas y objetivos seleccionados; de manera interdisciplinaria junto con el docente de grupo deben de establecer horarios y formas de atención (individual o grupal) para llevar acabo la intervención educativa con el alumno. Es importante que los integrantes del equipo de interdisciplinario, trabajen también de manera individual al alumno con discapacidad múltiple, cuando el alumno cumpla con los siguientes criterios: los alumnos que requieren implementar la comunicación alternativa y/o aumentativa, los alumnos que tienen dificultades severas de conducta, los alumnos que tienen un nivel de funcionamiento significativamente diferente del resto del grupo, alumnos que requieran un entrenamiento auditivo, orientación y movilidad, entre otras cosas.

# Acompañamiento a la Familia

Es con la familia donde las personas con discapacidad múltiple pasan gran parte del tiempo y es probable que así sea durante la mayor parte de su vida, por lo tanto, si se conceptualiza a la familia como el sistema que promueve el desarrollo de habilidades, sin duda alguna se debe trabajar de manera muy cercana a ella, realizando los ajustes razonables necesarios, con el fin de promover la mayor independencia, autogestión y autodeterminación de la persona con discapacidad y de su familia (González, 2020).

La familia es quien da continuidad al trabajo que se realiza dentro de la escuela, por lo tanto, es indispensable trabajar con ella en los diferentes contextos y desde diversas modalidades.

El tipo de relación más favorable entre el docente y la familia debe basarse en la colaboración, pues ella no sólo va a recibir información, sino que también proveerá (Verdugo Rodríguez, s/f).

#### a) Trabajo con la familia dentro del aula.

Es importante asegurarse de establecer relaciones donde se genere confianza, empatía, respeto a las diferencias, emociones, comprensión de las necesidades, propiciando siempre oportunidades para poder compartir información y vivencias bajo un entorno de confidencialidad y profesionalismo, teniendo en cuenta que los docentes pueden ser una red de apoyo, para trabajar de forma estrecha con la familia puede considerarse lo siguiente:

Para iniciar el trabajo con la familia será necesario conocerla, teniendo en cuenta que cada una es única, tiene características individuales que dependen de su cultura, de su país, de sus valores y creencias, así como de las circunstancias que atraviesan y las van conformando en lo que son. El docente de grupo y el equipo interdisciplinario deben partir de los datos obtenidos durante la evaluación; aunado a esto pueden realizar actividades grupales, en parejas, entrevistas abiertas y flexibles, las cuales permitan conocerse primeramente como personas, y profundizar en cuáles son sus gustos, sus necesidades, que tipo de lenguaje utilizan, como están conformadas las familias, cuáles son sus miedos, que es lo esperan del docente, cuáles son las expectativas sobre su hijo, cuáles son sus deseos, entre otros (Cohen, Camacho y Marcos, s/f).

A partir del conocimiento que se tenga sobre las familias y sus necesidades, podrán panificarse y realizarse actividades de acompañamiento como talleres, orientaciones individuales, recordando en todo momento que el tema a trabajar debe surgir de la necesidades de apoyo identificadas y de los intereses que puedan manifestar, utilizando un lenguaje claro, sencillo, concreto de acuerdo a las características de con quien se está trabajando, tomando en cuenta lo que ellos saben y partir de ahí, respetar sus creencias, ejemplificar situaciones y resolver dudas (Cohen, Camacho y Marcos, s/f).

Otras acciones que podría llevarse a cabo son el modelaje o el moldeamiento de una actividad (por ejemplo las que corresponde a habilidades de la vida diaria), para lo cual el docente de grupo junto con el equipo interdisciplinario invitan a un miembro de la familia a asistir al aula, para mostrarle como realizan una actividad específica en la escuela con el alumno, como podría ser el lavado de manos, la alimentación, el uso de un tablero de comunicación o de algún material específico, cómo realizar una lectura de un cuento, entre otros temas, de manera que la madre, padre, tutor o cuidador, observe y participe en el tipo de instrucciones se le da al alumno, tiempos de espera, qué palabras usan, si le brindan apoyo al alumno y de qué tipo (por ejemplo, si es necesario agarrarle las manos para que lo haga o solamente darle algunos toques para que la realice), también puede dársele la oportunidad a la familia para que realicen la acción con el apoyo

del docente. Es muy importante precisar, que en ocasiones se invitará a la madre, padre, tutor o cuidador al aula, para que éste sea quien muestre al docente cómo interactúa con el alumno, qué tipo de instrucciones y apoyos le da en casa, qué apoyo, señales o pautas brinda al alumno para que realice alguna actividad, de manera que puedan identificarse, precisarse, complementarse y unificarse dichos apoyos en beneficio del alumno.

Es importante construir junto con las familias acuerdos mediante reuniones sobre acciones que se realizarán con sus hijos, sobre todo partir de sus necesidades para brindarles apoyos, muchos de ellos necesitarán ayuda en momentos importantes como el control de esfínteres, transición de un nivel educativo a otro, incorporación a un medio laboral, término de la escolarización.

Elaboración de material para que los padres trabajen en casa



Modelamiento de instrucciones



#### b) Trabajo con la familia en la escuela.

Un aspecto que favorece la convivencia entre escuela y familia es un centro abierto a la comunidad educativa, donde predomine la colaboración. Por lo tanto, la escuela podría propiciar las siguientes acciones (Calvo, Verdugo y Amor, 2016):

- Realización de pláticas impartidas por especialistas de diferentes áreas (del o fuera del centro educativo) para trabajar sobre aspectos personales de los propios integrantes de la familia (no relacionados con la discapacidad del alumno), ya que ellos como seres individuales también tienen necesidades emocionales, físicas, sociales que deben abordarse y que definitivamente ayudarán en la interacción con los hijos, por ejemplo en temas sobre autoconocimiento, gestión de las emociones, relajación y manejo del estrés, toma de decisiones, aceptación, donde se respete y reconozca el deseo de cada individuo (Verdugo y Rodríguez, s/f).
- Implementación de escuela de padres y madres, lo cual implica la realización de talleres, pláticas grupales o individuales, donde se brinde a la familia información sobre la condición que presenta su hijo, sus características en diferentes áreas del desarrollo, disciplina positiva, los temores, expectativas y propios de cada integrante en relación a la discapacidad, así como los apoyos y ajustes razonables que pueden brindar desde el hogar para favorecer la inclusión de su hijo en diferentes contextos. Nuevamente se recalca la importancia de utilizar lenguaje accesible, claro, sugerencias de acciones concretas a realizar, que sean comprensibles para la población con la cual se trabaja y partiendo de los conocimientos que poseen. Estas familias posteriormente pueden ser el apoyo para otras, ayudándolas, compartiéndoles información, entre otros (Hernández y Peters, s/f).
- Organización de redes de apoyo entre familias, para que a partir de reuniones guiadas de familias con condiciones similares donde entre ellos mismos puedan brindarse apoyo

motivándose y orientándose sobre acciones que les han funcionado en la formación de su hijo, donde puedan platicar acerca de sus preocupaciones, sus miedos y sus alegrías. En estas actividades la escuela puede guiar la sesión mediante preguntas de acuerdo con la temática que abordarán con el fin de ayudar a las familias a evolucionar en sus reflexiones sobre el mismo, poniendo en alto sus sentimientos, experiencias y pensamientos, o bien pueden ser los mismos padres que participen dando platicas, testimonios de vida, entre otros.

- Realización en conjunto de proyectos escolares, es decir, propiciar la participación de la familia en la elaboración e implementación de actividades basadas en intereses comunes y que promuevan la participación parcial o total de sus hijos, ya sea recreativas o bien, que aporten algún beneficio a la escuela y los alumnos; por ejemplo, entre las primeras puede ser organizar una paseo a la playa, una visita a un museo o a la feria, la participación en alguna actividad comunitaria como escuela; entre las segundas podría ser la elaboración de un huerto escolar, de un mural en el salón o en la escuela, entre otros.
- Finalmente, también es importante comprender que habrá situaciones que no puedan abordarse desde la escuela, por lo que se podrán hacer sugerencias para trabajar con determinadas instituciones o asociaciones de padres, donde se brinden orientaciones o realicen actividades con familias que viven situaciones similares (Hernández y Peters, s/f).





Fuente: Imágenes propias

#### c) Trabajo con la familia en la casa.

Salir del contexto de aula, permite entender muchas de las necesidades de las familias y del alumno, conocer la realidad donde viven, las características de sus integrantes, saber sobre sus valores, ideas, normas, costumbres, las actividades que realizan juntos, con quienes conviven. En la casa se puede conformar junto con la familia rutinas para su hijo que se adapten a sus necesidades y características, así como el uso de calendarios que permitan al alumno establecer una comunicación con su familia, además de lograr otros aprendizajes. Al momento de conocer el contexto el docente y equipo interdisciplinario puede orientar o ayudar a crear redes de apoyo (considerando dentro de este a personas como papá, tíos, hermanos, vecinos, abuelos) que pueden apoyar en el cuidado del alumno, sugiriendo como podría organizarse, es decir quién puede cuidar que días y el lugar dónde esto se hará (González, 2020).

Además, en la casa del alumno pueden realizarse entrevistas, evaluaciones funcionales como los mapeos, proyecto estrella, proyecto de vida, entre otros, tomando acuerdos con la familia, para organizar el día, el lugar y quienes participarán en estas acciones.

Es importante tomar acuerdos con la familia y el alumno en el proyecto de vida, establecer las acciones que se llevaran a cabo cuando su hijo termine su escolarización, que hará, dónde, si necesitará apoyo, de que tipo, quien se lo brindará, que habilidades deberán trabajarse y reforzarse entre otros.

Identificación de actividades en casa



Fuente. Imágenes propias

Calendario con rutina para casa



#### d) Trabajo con la familia para la inclusión en la comunidad.

La inclusión de las personas con discapacidad múltiple en actividades comunitarias es importante no sólo en el aspecto de los apoyos y servicios para el bienestar físico y emocional que en la comunidad se puedan brindar al alumno, sino para promover la participación activa en actividades sociales y laborales dentro de la misma. Para esto, es importante definir un mapa de la comunidad, es decir, identificar los recursos formales e informales con los que se cuentan la comunidad, ya que podrían convertirse en una red de apoyo para satisfacer necesidades de la familia y el alumno, ya sea económicas, laborales, ocupacionales, de capacitación, voluntariado, transporte, actividades de ocio y recreación, salud, entre muchas otras.

De igual forma es necesario sensibilizar a la comunidad en general sobre el tema de la discapacidad múltiple, las características y necesidades que presentan, así como establecer contactos con los recursos formales e informarles identificados para abordar de manera específica las formas en las que pueden brindar apoyos y generar espacios inclusivos en las actividades comunitarias (promoción de actividades recreativas, adaptando espacios que cuenten con infraestructura accesible, brindando apoyos de equipo, tecnología o materiales, gestiones de transporte, entre otros).

A partir del conocimiento que el personal de la escuela tiene sobre las metas, sueños, temores, potencialidades que cada familia tiene, debe darle a conocer toda esta gama de opciones, así como orientarle para que promueva y favorezca que su hijo participe activamente con la mayor autonomía posible en la vida de la comunidad (SEP, 2011), en actividades como homenajes o eventos relacionados con fechas cívicas, celebraciones tradicionales de la comunidad (festividades del pueblo, día del niño, carnaval, entre otras), festejos de cumpleaños, ir al mercado, la panadería o a la tienda para participar en compras de acuerdo con las características de cada alumno y en un futuro, que participe de forma parcial o total en alguna actividad laboral.

# Referencias y bibliografía consultada

- Aimacaña, J. (2019). *Modelo educativo nacional bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva.* Ministerio de Educación del Ecuador, Ecuador.
- Alasuutari, H. (2020). Abordando la desigualdad en la educación durante y después del COVID-19. Los retos de la educación inclusiva. *Education for Global Development*. Recuperado de https://blogs.worldbank.org/es/education/abordando-la-desigualdad-en-la-educacion-durante-y-despues-del-covid-19-los-retos-de-la
- Arrellano, A., y Peralta, F. (2013). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres. *Revista Iberoamérica de Educación*, 63, 145-160.
- Ayres, J. (2013). La integración sensorial y el niño. México: Trillas.
- Basil, C., y Rosell, C. (2006). *Recursos y sistemas alternativos/aumentativos de comunicación*, en Enciclopedia temática de logopedia, volumen 1. Málaga. Aljibe, 442-465.
- Bove, M. (s/f) *Mapa comunicativo*. Recuperado de http://www.socieven.org/Content/biblio/MAPA%20DE%20C0MUNICACION.pdf
- Calvo, M. Verdugo, M., y Amor, A. (2016). *La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf
- Cohen, M. Camacho, S., y Marcos, S. (s/f). Manual para la inclusión de niños y niñas con discapacidad y sus familias en centros comunitarios de desarrollo infantil. Fundación Alfredo Harp Helú. Save the Children México. Recuperado de https://included.eu/sites/default/files/documents/manual.inclusion.pdf
- Cormedi, N. (2011), *Evaluación Educativa Funcional*, Perkins Internacional, SENSE International Lottery Founed, ADEFAV, Brasil.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135-157), Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R
- Ferioli, G., Cormedi, M., y Aguilar, G. (2021). *Alineación: El Camino Hacia el Aprendizaje. Conceptos Claves*, Brasil: Liberars.
- González, L. (2020). *Revista inclusiva, discapacidad múltiple.* Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva.
- Hernández, R. y Peters, S. (s/f). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Recuperado

  de https://sid.usal.es/idocs/F8/FD023841/apoyo\_educativo\_visual\_sordoceguera.pdf
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2007), Curso Taller Desarrollo de Habilidades para la Integración e Inclusión Educativa Módulo 3. Llevando a cabo una programación flexible, recuperado de http://www.cca.org.mx/apoyos/dhiie/modulo3/m4\_vi.pdf
- Macotela, S. y Romay, M. (2010). *Inventario de habilidades básicas. Un modelo diagnóstico prescriptivo para el manejo de problemas asociados al retardo en el desarrollo,* Reimpresión, México, Trillas.
- Marín, A., Parte, J. y López, M. (2005) *La planificación centrada en la persona, un apoyo para la autodeterminación*. España. Recuperado de http://posgrados.ugr.es/discapacidad/pages/rosa-diaz jimenez/pcpapoyoparalaautodeterminacion/!

- Mata, G. y Carratalá, A. (2007) Cuadernos de Buenas Prácticas: Planificación Centrada en la Persona Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para Personas con Discapacidad Intelectual. FEAPS. Madrid. Recuperado de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-planificacion-centrada-persona.pdf
- MINEDUCACIÓN. (2017). Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, Colombia: Ministerio de Educación. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%2 0- %20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf
- Newborg, J. (2011) *Inventario de Desarrollo Battelle,* Adaptación de Cruz, M. y González, M. Madrid: TFA.
- Romero, S., Ferioli, G., Fava, A., Nassif, M. y Cipollone M. (2020). Prácticas educativas facilitadoras de aprendizajes de niños con discapacidad múltiple y sordoceguera. *Anuario Digital de Investigación Educativa, 3,* 194-207. Recuperado de: http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4206.
- Rowland, C. (2013). Matriz de comunicación para padres y especialistas. Universidad de Salud Y Ciencia de Oregón, Estados Unidos de Norteamérica. Recuperado de http://www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/CommunicationMatrixHandbookCR-spanish.pdf
- Secretaría de Educación. (2008). *Modelo pedagógico de inclusión educativa para niños, niñas y jóvenes con sordoceguera y discapacidad múltiple. Colombia: Bogotá Positiva*. Recuperado de https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1151
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. (2020). *Manual de Operatividad del Servicio escolarizado de Educación Especial del Estado de Yucatán.* Mérida, Yucatán, México.
- Secretaría de Educación Pública, Lottery Funded, Perkins International, Latin Americe. CHIPI, I.A. P., ASOMAS, SENSE INTERNATIONAL, (2011). *Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera. Para personal de Educación Especial.* México. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/enterate/Gula\_Discapacidad\_Multiple.pd f
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía cuaderno 1 Conceptos básicos en torno a la educación para todos. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral.* Educación Preescolar: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019), Estrategia Nacional de Educación Inclusiva ACUERDO EDUCATIVO NACIONAL. Glosario, México, SEP consultado en: https://drive.google.com/drive/folders/1rus1YFykcQSUrMQZBr43yJqDXcrpmGmI
- SENSE, (1999). Programa Hilton Perkins. Recuperado en https://sites.google.com/site/retosmultiplesinteractivo/
- Verdugo, M., y Rodríguez, A. (s/f). Consejería para la igualdad y bienestar social. GUÍA F. Facilita la intervención y apoyo a familias de personas con discapacidad. Junta de Andalucía: Trama Gestión, S.L. Recuperado de https://consaludmental.org/publicaciones/Guiaintervencionapoyofamiliaspersonascondis capacidad.pdf
- Wehmeyer, M. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. *Revista Siglo Cero*, 37 (220), 5-16.

# **Anexos**

a) Anex	0 1: 1	Proyecto de vid	ia.				
Nombre del al Grado:	Fecha de elaboración:				Edad: NEE asoc	iada a:	
		PCIÓN DEL ALUM cación:	NO:				
Comunicación	1	,4010111	Forma	a y nivel de	comunicación.		
Receptiva							
Expresiva							
b) Cara	acter	ísticas del alumno	):				
Le agra	Le agrada (gustos o preferencias):				Actividades que le interes	san:	
Le desa	grada:				Miedos:		
c) Acti	vidad				almente en diferente		
Ambiente		Actividad que puede cipación total o parcia anera espontánea o co físic	I. Comentar si s on instigación v	se hace de	Descripción de cómo realiza estas actividades		
Casa		11010					
Escuela							
Comunidad							
Trabajo							
Nota: pueden	ir ca	mbiando de acue	rdo con los	ambiente	es de los alumnos.		
d) For	taleza	as y necesidades o	del alumno:				
Áreas		Fortalezas	Necesida	ades	Apoyos que requiere	Ajustes razonables que requiere	
Intelectual							
Comunicación							
Socioemocional							
Habilidades prácticas de conducta adapta Ocio y recreativa							

Laboral

Médica		
Otras		

Nota: Llenar las áreas que sean necesarias pertinentes a la discapacidad que presente el alumno.

#### 3-DESCRIPCIÓN DE LA FAMILIA:

Aspectos
Monitores de la familia (personas que pueden estar a cargo del alumno en distintos ámbitos casa, comunidad, trabajo)
Intereses principales de la familia (actividades cotidianas: paseos, religión, escolares, productivas, deportivas)
Actividades productivas de la familia (económicas, laborales)
Horarios de la familia (horas en la que están los familiares en casa)
Rutinas de la familia en el día
Factores de riesgo en la familia
Temores principales de la familia
Actividades de inclusión que realiza la familia
Fortalezas de la familia
Barreras para el aprendizaje y la participación social que la familia propicia

4.- PLANEACIÓN PROYECTO DE VIDA (para la concreción en este punto, es importante la presencia de los padres o los tutores y tomar en cuenta sus preferencias, sus rutinas; los apartados a, b y c, se deben realizar de manera interdisciplinaria junto con padres o tutores)

a) Actividades para su calidad de vida

Áreas de calidad vida	Actividad específica que el alumno podría hacer en cada aspecto a mediano plazo (1 o 2 años)	Actividad específica que el alumno podría hacer en cada aspecto a largo plazo (de 2 a 5 años).	Descripción de apoyos necesarios para realizar las actividades que se mencionen.
Bienestar cognitivo			
Bienestar socioemocional			
Bienestar físico			
Autodeterminación			
Bienestar laboral			
Bienestar y seguridad material/económica			

NOTA: Pueden surgir cambios en los aspectos de acuerdo con los resultados de la evaluación y al análisis de la comunidad.

#### b) Metas

Metas		Acciones	Responsables	Fechas	Recursos	Obstáculos	Soluciones
Temporalidad	Meta(s)	específicas (serán las actividades de los cuadros anteriores)				posibles que pudieran surgir	posibles

Metas a corto plazo.				
(6 meses)				
Metas a mediano plazo (1-2 años)				
Metas a largo plazo (2-5 años)				

c) Rutina y apoyo en casa (Actividades que el alumno realizará en casa durante su escolarización o bien, si es un alumno que dejará de asistir al centro educativo cuando ya no esté asistiendo al servicio escolarizado).

1.- Rutina diaria

Hora	Actividad (nombre y descripción)	Apoyo/ Ajuste Razonable(si es necesario)	Responsable

2. Rutina Semanal (cuando el alumno presente el nivel de funcionamiento para comprender esta noción temporal se trabaja con el alumno también, en caso de que no, puede ser sólo con los tutores para organizar las actividades de la semana).

Día	Actividad Significativa	Apoyo / Ajuste razonable (si es necesario)	Responsable
Lunes			
Martes			
Miércoles			
Jueves			
Viernes			
Sábado			
Domingo			

Nota: No es un calendario propio de la metodología Van Dijk; pero se pueden tomar ciertos aspectos con relación a la consolidación de rutinas.

Nombre, firma y función de los participantes del Proyecto de Vida.

# b) Anexo II: Formato de Planeación grupal.

que

Es importante tomar en

cuenta los organizadores

curriculares (1 y 2) de

periodo

abarca la

planeación.

### Planeación del docente de grupo

Servicio Escolariz	rado:		Zona:			
		Grado y gr	rupo:	Período:		
Formas comunica	tivas de los alumnos del grupo,	, tanto en la comunicación receptiva	a, como en la expresiva			
Necesidades Educativas Específicas	COMPONENTE Campos de formación/áreas de desarrollo	S CURRICULARES  Aprendizajes esperados y/u objetivos	Descriptor de logro de los alumnos	Apoyos	Ajustes Razonables	
Se escriben las Necesidades Educativas Específicas, derivadas de la EPP (o derivadas de la evaluación diagnóstica.  En caso de no contar con la EPP, por ser un alumno de nuevo ingreso o por ser una EPP que requiere actualización) y priorizadas en el perfil grupal, que se pretenden trabajar durante el	Se registran los campos de formación académica (con las asignaturas correspondientes), así como las áreas de desarrollo a trabajar, de acuerdo con el programa de estudios vigente:  Campos de formación académica:  Lenguaje y comunicación: español  Pensamiento matemático: matemático: matemáticas  Exploración y  Comprensión del mundo natural y social  Artes  Educación socioemocional  Educación física	Se registran los Aprendizajes Esperados (AE) que, de acuerdo con las Necesidades Educativas Específicas y a las características de la discapacidad, se trabajarán durante el periodo.  De acuerdo con las necesidades de los alumnos, los criterios para determinar los AE que se trabajarán son:  1. Los AE podrán ser del mismo grado que cursan los alumnos, en los casos en que, por su nivel de funcionamiento, tengan acceso a ellos. Los AE se podrán tomar de los cuadros de dosificación de cada asignatura. (estas tablas reflejan la graduación y articulación de los AE en los	Se registra de manera concreta y observable el nivel de dominio que se quiere lograr con los alumnos. Se derivan de los AE seleccionados. Éstos deben ser específicos para cada alumno o subgrupo de ellos.  Los descriptores deben ser observables a través del desempeño y correspondientes con dichas formulaciones.  En su redacción han de tenerse en cuenta tres componentes fundamentales:  1. El sujeto que aprende (la persona a la que va dirigido) 2. El verbo en presente (la acción que debe realizar)	Se registran los apoyos (recursos con que cuenta la escuela o que pueden gestionar) que el alumno o grupos de alumnos requieren con relación a:	Se registran los ajustes razonables (las modificaciones y adaptaciones individuales que se realizan específicamente para un alumno) en cuanto a:	

tres niveles educativos p.

146.) o de los aprendizajes

2. Tomar los AE de grados

esperados por grado.

cual se

que se

aprenda.

3. El complemento en el

habilidad o conocimiento

describe la

espera que

	cada campo de formación académica o área de desarrollo y registrarlos en el momento de planear.	anteriores, inclusive de otro nivel educativo, para esto pueden utilizar los programas de cada grado o la tabla de dosificación de aprendizaje.  3. Para aquellos alumnos que presentan discapacidad severa o discapacidad múltiple, cuyos niveles de funcionamiento no les permitan acceder a los aprendizajes esperados tal como los plantea el currículo, podrán redactarse aprendizajes y/u objetivos de mayor pertinencia a la situación de los alumnos, basados en el currículo ecológico funcional, por ejemplo: los relativos a integración sensorial, orientación y movilidad, habilidades prácticas de conducta adaptativa, las actividades de la rutina, entre otros.  Es importante mencionar, que estos aprendizajes, al igual que lo marca el programa, son anuales; aunque pueden irse cambiando una vez que el	Sujeto + verbo en presente (acción que debe realizar) + complemento (habilidad)		
EJEMPLO:	EJEMPLO:	alumno los alcanza. EJEMPLO:	EJEMPLO:	EJEMPLO:	EJEMPLO:
<ul><li>Increm entar su vocabulario</li></ul>	<ul> <li>Lenguaje y comunicación</li> <li>Español 2º.</li> <li>1 Literatura</li> <li>Lectura de narraciones de diversos géneros.</li> </ul>	<ul> <li>Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos.</li> </ul>	<ul> <li>Juan y Pedro + dirigen la mirada + hacia los personajes del cuento cuando se les pregunta.</li> <li>María + nombra lo que ve + en las imágenes de un</li> </ul>	<ul><li>Uso de la LSM</li><li>Usar imágenes o cuentos grandes</li></ul>	<ul> <li>Uso de la etapa 1 del Método</li> <li>Troncoso para María.</li> <li>Calendario</li> </ul>

			cuento corto.  • Diego + responde en LSM + preguntas que se le hacen sobre el cuento.		de objeto concretos para Pedro  • Calendario con palabra e imagen para Jesús.
Temporalidad		Recursos			
Se recomienda organizar la dosificación a sea de manera diaria o por semana. En este apartado, se registrarán las fechas que abarcará cada segmento de actividades.	En este apartado se describen, de manera secuenciada, las actividades que se desarrollarán durante el periodo que se está planificando. Es importante considerar, al momento de planificar las actividades, las especificaciones que se realizarán para determinados alumnos o subgrupos, considerando sus características personales, estilos de aprendizaje, formas de comunicación y motivación para aprender. Asimismo, es importante tomar en cuenta los diferentes ambientes (aula, comedor, usos múltiples, patio, parque, hospital, tiendas de la comunidad, entre otros) en los que sea pertinente desarrollar las actividades con el fin de propiciar un aprendizaje situado, es decir, "el que resulta cuando los contenidos o habilidades tienen sentido en el ámbito social en el que se desarrolla la persona, y que se articula con su entorno cultural local en lugar de presentarse como ajeno a su realidad, a su interés o a su necesidad". (p. 655).  Acorde con las características de cada grupo, el docente junto con el equipo interdisciplinario y el director, podrán decidir utilizar diferentes estrategias para elaborar su dosificación: puede ser con una secuencia didáctica (inicio desarrollo y cierre), con un proyecto didáctico o bien, el desarrollo de actividades ordenadas pertinentes a los AE. Es importante que el director, al leer y revisar las planeaciones de los docentes, analice y verifique que:  • Las actividades que se planifiquen estén relacionadas con los aprendizajes esperados seleccionados y los descriptores de logro.  • Las actividades sean pertinentes a las características del alumno y se planteen con un enfoque ecológico-funcional.  Todas las actividades correspondan a algún aprendizaje esperado de los seleccionados para trabajar y, viceversa, que todos los aprendizajes esperados estén expresados en las diferentes actividades de la dosificación, esto se llama coherencia interna de la planeación.				Se enlistan los recursos didácticos y materiales que se utilizarán durante el desarrollo de las actividades.  Por ejemplo: imágenes enmicadas, papel crepé, fotos de la familia (o del tema que se trate), cajas de cartón, semillas, fichas, billetes de juguete, fotocopias de ejercicio, ropa que usan cotidianamente, cuentas de plástico, limpiapipas, frutas, resistol, pinturas vinílicas, brochas, esponjas, cajas de plástico, entre otros.
Rutina	Una rutina es un conjunto de actividades específicas que ocurren cotidianamente en el entorno escolar o en el hogar. Esas rutinas están diseñadas para enseñar habilidades específicas a partir de la consistencia y la repetición de las mismas.  En este apartado, se enlistan la secuencia de actividades intencionadas que se realizan durante la interacción en el aula con el docente, los espacios y la currícula. Algunas de las actividades que pueden incluirse son: bienvenida, saludo, actividades pedagógicas, desayuno/comida, descanso/recreo, higiene, actividades pedagógicas, cierre y despedida.				

	Un ejemplo de una rutina para un grupo (en este caso de primer ciclo) puede ser:  7.30 Armar las cajas calendario  7.40 Canción de saludo.  7.50 Pase de lista  7.55 Calendario/fecha  8.00 Activación  8.15 Cuento  8.25 Tarea (se refiere a la actividad didáctica)  9.15 Desayuno (Antes: Limpieza de mesa y lavado de manos, Desayuno: Repartir individual. Al terminar: Lavado de plato)  9.45 Recreo			
	<ul> <li>10.15 Higiene Lavado de dientes/Cambio de ropa de NIÑOS Todos: guardar su mantelito, limpiar la mesa</li> <li>10.30 Tarea (se refiere a la actividad didáctica)</li> <li>12.00 Despedida</li> <li>Cada docente, en coordinación con el director del centro y el equipo interdisciplinario, determina su rutina de acuerdo con las características de</li> </ul>			
	los alumnos, el grado que cursan, los recursos humanos y de infraestructura con los que cuenta la escuela. En el caso de secundaria una opción podría ser el horario de asignaturas si así lo llevaran de acuerdo con el personal que tengan.			
Orientación a la familia.	En este apartado se debe describir brevemente las estrategias que se diseñan para involucrar a la familia en acciones que for talecen el proces de aprendizaje y el funcionamiento del alumno.  Ejemplos:  -Clase muestra para trabajar  -Plática a padres sobre cómo fomentar la intención comunicativa o ampliar vocabulario, el uso de historias sociales o lo que se requiera  -Junta con padres de familia para entrega de informes.  -Participación en alguna actividad específica o extraescolar.  -Orientación individual sobre  -Entre otras.			
Evaluación	En este apartado, se describen el o los instrumentos que se van a considerar para evaluar a los alumnos: rúbricas, lista de cotejo, portafolio del alumno con observaciones escritas, entre otros, considerando en todo momento el enfoque formativo de la evaluación. Es importante considerar que el instrumento de evaluación debe basarse en los descriptores de logro.  En este aspecto es necesario especificar: Nombre del instrumento, aspectos generales que contiene, tipo de respuesta, en qué momento se contesta (durante, al término de la actividad, de la semana, al término del periodo que determine la normatividad), qué evalúa específicamente.			
Observaciones	Al término del periodo de vigencia de la planeación, se deben registrar los eventos o situaciones que surgieron durante el de sarrollo de la planificación y que ejercieron alguna influencia en ésta.			

Nombre y firma del docente

Vo. Bo. del Director

#### c) Anexo III: Formato de Planeación individual. Nombre del alumno: \_\_\_\_\_\_ Fdad Grado y grupo: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_ NFF asociada a: Forma comunicativa expresiva y receptiva: \_\_\_\_\_ Descriptor de logro NEE Apoyos Ajustes razonables Aprendizaje u objetivo Se escriben las Necesidades Para aquellos alumnos que presentan Se registra de manera concreta y Se registran los Se registran los aiustes razonables Específicas, discapacidad severa o discapacidad observable el nivel de dominio que se Educativas apoyos (recursos derivadas de la EPP (o múltiple, cuyos niveles de funcionamiento quiere lograr con los alumnos. Se (las modificaciones con que cuenta la derivadas de la evaluación no les permitan acceder a los aprendizajes derivan de los AE seleccionados. escuela adaptaciones que diagnóstica en caso de no esperados tal como los plantea el Éstos deben ser específicos para pueden gestionar) individuales que se contar con la EPP, por ser un currículo, o bien que por alguna necesidad cada alumno o subgrupo de ellos. que el alumno o realizan alumno de nuevo ingreso o especifica requieran de algún contenido Los descriptores deben ser grupos de alumnos específicamente por ser una EPP que requiere que no se encuentre en el plan nacional, observables a través del desempeño requieren para un alumno) en actualización) v priorizadas podrán redactarse aprendizaies v/u v correspondientes con dichas relación a: cuanto a: en el perfil grupal, que se objetivos de mayor pertinencia a la formulaciones. Comunicación Comunicación У У situación de los alumnos, basados en el En su redacción han de tenerse en pretenden trabajar durante el acceso la acceso а la periodo que abarca currículo ecológico funcional, por ejemplo: información información cuenta tres componentes planeación. los relativos a integración sensorial, Infraestructura Infraestructura fundamentales: orientación y movilidad, habilidades 1. El sujeto que aprende (la Equipamiento Equipamiento prácticas de conducta adaptativa, las persona a la que va dirigido) Implementación del Implementación del actividades de la rutina, entre otros. currículo. currículo. 2. El verbo en presente (la Es importante mencionar, que estos acción que debe realizar) aprendizajes, al igual que lo marca el 3. El complemento en el cual programa, son anuales; aunque pueden se describe la habilidad o irse cambiando una vez que el alumno los conocimiento que se espera que alcanza. aprenda. Aspectos Actividades Se mencionan los aspectos En este apartado se describen, de manera secuenciada, las actividades que se desarrollarán durante el periodo que se está planificando, relacionadas con cada uno de los elementos que se mencionan en la columna de Aspectos. que se van a trabajar con el alumno con discapacidad Se redactan todas las actividades que se realizaran con el alumno, incluyendo las del maestro de grupo y las del equipo de múltiple, por ejemplo: Comunicación alternativa o interdisciplinario; se pueden anexar responsables y horarios para cada actividad. aumentativa. Integración sensorial. Habilidades de la vida diaria. Orientación v movilidad. Dispositivos básicos de aprendizaje. Aspectos de la conducta adaptativa. Alfabetización funcional.

Psicólogo, Maestro de comunicación y/ Aprendizaje

Vo. Bo. Director(a)



SEGEY

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN