

PRÁCTICAS EDUCATIVAS FACILITADORAS DE APRENDIZAJES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y SORDOCEGUERA

ROMERO, Silvia
FERIOLI, Graciela
FAVA, Antonella
NASSIF, María Elena
CIPOLLONE, Martín

Universidad Católica de Córdoba

Este trabajo focaliza el proyecto de investigación Prácticas Educativas que facilitan el Aprendizaje a Niños con Discapacidad Múltiple y/o con Sordoceguera aprobado en el 2016 por la Secretaría de Investigación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, y su continuidad para el período 2019-2021. El objetivo es identificar en diferentes entornos de América Latina y el Caribe las características de las prácticas que favorecen la adquisición de aprendizajes significativos en niños con discapacidad de 6 a 12 años, minimizando los riesgos de exclusión.

Para alcanzar el objetivo, la propuesta se nutre de elementos del enfoque cualitativo, a partir de: a. Entrevistas a informantes claves, presentes en los videos de la primera etapa de la investigación, para clarificar los aspectos no observables, implícitos y sus fundamentos; b. Grupos focales con la participación de especialistas en la temática para revelar las características que deben reunir las prácticas que facilitan aprendizajes.

Analizar las prácticas educativas nos pone en contacto con las concepciones sobre educación y situación de discapacidad, permitiendo definir estrategias, decisiones y prioridades del currículo. Las políticas que caracterizan el contexto donde se desarrollan las prácticas también son un protagonista determinante que habilita o no el desarrollo de éstas.

En una primera etapa se conocieron las prácticas educativas formales y no formales, con la tarea de describirlas, analizar los entornos que favorecen la inclusión para sistematizar la información, valorando y evaluando dichas prácticas a partir de los instrumentos utilizados.

Actualmente realizaremos cuatro entrevistas a los profesionales involucrados en las prácticas de los videos analizados, utilizando ejes temáticos con la idea de garantizar la cobertura de todos los temas. Asimismo se realizará un grupo focal con profesionales y familias de personas con discapacidad buscando poner en tensión y enriquecer las características de las prácticas educativas que facilitan el aprendizaje.

discapacidad múltiple y sordoceguera - prácticas educativas - inclusión socioeducativa

En el orden nacional, a partir de los documentos de apoyo 7 y 8 emanados por la Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial, Buenos Aires, Argentina; vinculados al presente proyecto se enfatiza la necesidad de una "...alineación que concretice una planificación y disposición coordinada de la enseñanza, la provisión de apoyos y la transformación del contexto para aumentar la eficacia en la consecución y evaluación de los resultados personales relacionados con la calidad de vida, fin último de toda actividad educativa." (Especial, 2017)

Esta alineación garantiza al estudiante el acceso a los contenidos curriculares que corresponden a su nivel respetando sus intereses, fortalezas, potencialidades y edad cronológica. Asimismo, se enfatiza la evaluación funcional educativa con la finalidad de obtener información sobre los estudiantes en sus entornos cotidianos. Borsani (2018) aborda las prácticas a través de sus borradores donde se visibilizan las que han resultado efectivas para la educación inclusiva. En el orden internacional, se destaca el aporte de Leko & Roberts (2014) quienes refieren al desarrollo profesional destacando qué prácticas y estrategias de enseñanza se deben focalizar sobre el accionar del maestro y no sobre el estudiante para que este último alcance resultados exitosos.

De igual modo, enfatiza la importancia de un trabajo colaborativo entre el maestro de escuela regular y el de escuela especial. Boulliet & Kudek-Mirosevic (2015) mencionan cómo las necesidades personales se logran satisfacer a través de las oportunidades que los entornos familiares, escolar y social le ofrecen. Adicionalmente, sostienen que los resultados exitosos por parte de los estudiantes requieren que los docentes con una actitud crítica y de empatía consideren las circunstancias sociales bajo la cual los estudiantes viven.

En América Latina y el Caribe de habla Hispana, en México, se ha recabado información a partir de la investigación "Análisis sobre prácticas educativas de los docentes", la cual propone tres dimensiones para la evaluación de la práctica educativa: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. La propuesta aquí desarrollada considera que los programas de mejoramiento del trabajo docente se abordan a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después estudiar la formación docente. (Carranza Pena & Loredó Enriquez, 2008) A partir de la información precedente, el propósito del proyecto de investigación es continuar con la línea de trabajo sobre las

prácticas educativas formales y no formales que favorecen la adquisición de aprendizajes significativos en niños con discapacidad múltiple y sordoceguera de 6 a 12 años minimizando los riesgos de exclusión.

Estado de desarrollo alcanzado por el grupo en el tema

La primera etapa de este proyecto de investigación dio inicio hace tres años bajo la premisa de conocer en mayor profundidad las prácticas educativas que favorecen la adquisición de aprendizajes significativos minimizando los riesgos de exclusión en niños con discapacidad múltiple de 6 a 12 años. Estas se analizaron en entornos formales y no formales en las escuelas de América Latina y el Caribe de habla hispana.

Se trabajó con un enfoque cualitativo y cuantitativo que facilitó la comprensión del fenómeno de estudio. A tales efectos desde lo cualitativo se realizó el análisis de videos /filmaciones que muestran distintas prácticas educativas en entornos formales y no formales con la participación de niños con discapacidad múltiple de 6 a 12 años. Para ello se recolectaron 19 (diecinueve) videos/filmaciones, se procedió al mencionado análisis cualitativo basado en el protocolo: “Instrumentos Óptimos de Calidad. Ambientes para Estudiantes con sordoceguera” (NTAC; 2005). Desde lo cuantitativo se implementó un cuestionario a 60 profesionales y familias relacionadas con la población en estudio. Adicionalmente, se consideraron las observaciones de los autores quienes poseen un promedio de 25 años de experiencia en el campo de educación.

Del análisis de los diecinueve videos se interpretaron los siguientes datos:

La gran mayoría corresponden a prácticas de enseñanza formales llevadas a cabo en escuelas especiales o centros educativos terapéuticos. Un sólo caso responde a un entorno de hogar.

Las configuraciones de prácticas fueron: * mayoritariamente grupales sin promoverse interacciones entre los niños; * prácticas individuales en contextos grupales donde se comparte el tópico o contenido a trabajar, pero con procesos donde solo se interacciona con el adulto; * la interacción con pares se observa en propuestas que desarrollan contenidos de habilidades sociales.

Los videos provenientes de Centroamérica permiten observar la participación de los padres en las prácticas educativas como adulto orientador en el contexto áulico.

Los entornos, se observan planificados, con un diseño más accesible con material y mobiliarios acorde a las características de los estudiantes. En alguno de ellos se observa un alto índice de sobreestimulación sensorial, que en algunas prácticas podrían interferir como distractores en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, se considera que están relacionados de manera directa con elementos propios de la cultura de cada lugar. Se favorece la inclusión social a través de la participación de actividades en contextos cotidianos (espacio recreativo, espacio social próximo como comercios, iglesias, clubes, entre otros).

La accesibilidad y planificación comunicativa, tanto en el acceso a la información como en la cantidad y calidad de los recursos que se ofrecen al estudiante generan mayores posibilidades de participación en los niños.

El respeto por el tiempo de espera en el proceso educativo del niño tiene una fuerte incidencia en su respuesta. Es decir, un recurso que hace accesible la participación de los educandos permitiendo que procese la información y pueda dar una respuesta.

La mayoría de los aprendizajes significativos están orientados a las habilidades sociales y de la vida diaria -contenidos complementarios- en tanto otros hacen hincapié en contenidos curriculares prescriptos.

De los 60 cuestionarios remitidos virtualmente, se recibieron 28 respuestas. En su mayoría se solicita formación para trabajar con la población en estudio y del trabajo colaborativo entre profesionales y familias como la proyección del trabajo en el entorno escolar al entorno hogareño.

En esta segunda etapa del proyecto el equipo de investigación se propone identificar en diferentes entornos de América Latina y el Caribe las características de las prácticas que favorecen la adquisición de aprendizajes significativos en niños con discapacidad de 6 a 12 años, minimizando los riesgos de exclusión.

Referentes Teóricos conceptuales

La Persona con discapacidad múltiple y sordoceguera. Prácticas Educativas en sus Modelos conceptuales.

A los fines de este estudio, se define como persona con discapacidad múltiple aquella que presenta una combinación de necesidades físicas y de salud, comunicativa, socio emocional y educativas por lo que requieren de una metodología de trabajo y de un abordaje educativo que respete sus condiciones para poder acceder al conocimiento y a una vida autónoma.

La sordoceguera es una discapacidad de características únicas que implica la existencia de una deficiencia auditiva y una deficiencia visual lo suficientemente severas como para afectar la comunicación, la movilidad y el acceso a la información y al entorno. Las personas con sordoceguera pueden tener también otras discapacidades físicas o cognitivas. Sólo una pequeña proporción de ellas son completamente sordos y completamente ciegos. Estos conceptos se encuentran alineados a la Convención Internacional sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad cuando afirma:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurará un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida...”. (Organización Naciones Unidas, 2007 p. 18)

La persona con discapacidad múltiple y/o con sordoceguera, al igual que todo ciudadano, tienen derecho a participar y ser educado en contextos naturales escolares, a recibir educación de calidad y a obtener los mismos beneficios como cualquier estudiante. Los movimientos de las personas con discapacidad han transitado en la defensa de sus derechos desde un principio de igualdad a uno de equidad. El principio de igualdad considera que todas las personas deben ser tratadas de manera igualitaria sin considerar su condición, su diferencia. Si bien, la igualdad propicia oportunidades para muchos; para algunos no es suficiente, surgiendo de esa manera la necesidad de brindarle a cada estudiante lo que necesita. Se postula así el principio de equidad donde la persona debe recibir diferentes apoyos de acuerdo con su condición para acceder al conocimiento. UNESCO define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2008 p.12). En esta misma línea Unicef (Unicef, 2013 en CIE, 2017) dice:

La educación inclusiva supone la provisión de oportunidades de aprendizaje significativos a todos los estudiantes que integran el sistema escolar regular. Permite que niños y niñas con y sin discapacidad asistan a las mismas clases del grado que corresponda a su edad en la escuela local, con el apoyo individual pertinente según las necesidades. Exige ajustes de índole material -por ejemplo, que haya rampas en lugar de escaleras y que los umbrales de las puertas sean suficientemente amplios para los usuarios de sillas de ruedas, además de un programa nuevo, centrado en el niño que incluya representaciones de los diversos tipos de personas que integran la sociedad (no sólo de las que tienen discapacidades) y refleje las necesidades de todos los niños. (p. 1)

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2016) realizó una revisión de la convención arribando a las siguientes observaciones generales sobre educación inclusiva, focalizando en:

- Los entornos accesibles donde expresa que todas las personas deben sentirse seguras, apoyadas y estimuladas para dar a conocer sus opiniones.
- Los apoyos necesarios para que todos los estudiantes tengan acceso a la información.
- La formación de los equipos educativos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva.
- Los mecanismos para hacer valer los recursos legales existentes.
- La concientización de las ventajas de la educación inclusiva de calidad y de la diversidad.
- La necesidad de evaluar los destinos de los recursos financieros para que las partidas presupuestarias sean asignadas a las acciones que corresponden incentivar.” (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016)

El Diseño Universal del Aprendizaje (D.U.A.) propone un camino hacia la educación inclusiva, relacionado de forma directa con los recursos de aprendizaje y tiene el objetivo de personalizar el recorrido educativo por medio de la creación y desarrollo de un Entorno Personal de Aprendizaje propio. Igualmente, el DUA implica la accesibilidad universal a la educación, marcando el camino hacia una inclusión efectiva. “Se trata de una visión humanista de la educación, recordando que todos somos diferentes y únicos, con nuestros puntos fuertes y débiles: la diversidad es la regla, no la excepción” (Mosquera, 2018)

A los fines de hacer efectiva la mencionada accesibilidad, es menester ofrecer ajustes razonables a las necesidades de cada estudiante. La Convención los define como las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones como los demás de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En la educación inclusiva, el estudiante debe tener la oportunidad de acceder a aprendizajes significativos que le permitan participar, aprender y disfrutar de los diferentes entornos por los cuales transita y que necesitará para su futuro. En relación con los aprendizajes de los estudiantes, los consideramos significativos a la luz de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad cuando se orientan a:

“Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; y hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre “ (Organización Naciones Unidas, 2007)

Las prácticas educativas son todas aquellas acciones que aportan al “mejoramiento integral de las personas”, es decir, una “intencionalidad orientada hacia un estado positivo, o lo que definimos como una intencionalidad formativa” (Bambozzi, 2008, p.14). Consideramos que las prácticas educativas facilitan el aprendizaje en un determinado entorno y bajo ciertas condiciones. Diversos autores coinciden que hablar de los diferentes tipos de entornos donde acontece el aprendizaje, es tener una visión de la enseñanza que sitúa su foco en la articulación de la experiencia extra e intra escolar. Es decir, una enseñanza que trasciende el aula y conecta escuela y comunidad. El propio medio ambiente aporta contenidos de enseñanza permitiendo que todas las actividades, aprendizajes y experiencias adquieran sentido

En palabras de López Melero (2011) la meta actual es el logro de un principio de educación inclusiva que propone la eliminación de barreras sistémicas que limitan el acceso al

aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de inclusión a través de un diseño universal. Este concepto está vinculado con la postura del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (Organización de Naciones Unidas, ONU, 2016) cuando se refiere a la Educación Inclusiva como Derecho Humano Fundamental de todo estudiante y una responsabilidad de los padres hacerlo valer. Asimismo, valora el bienestar de todos los estudiantes en cuanto a dignidad y autonomía enfatizando sobre la eliminación de las barreras sistémicas para facilitar el acceso al derecho a la educación.

El mencionado comité (UNESCO, 2001 en ONU, 2017) pone especial énfasis en el riesgo de exclusión al que están expuestos algunos grupos humanos, tales como, los constituidos por las personas con discapacidad múltiple, con sordoceguera, con autismo y en situación de emergencia humanitaria:

Los niños con discapacidad figuran entre los grupos de niños más marginados y excluidos; habitualmente se les niega el derecho a una educación de calidad. Las políticas varían considerablemente en todo el mundo, y algunos países dan prioridad a la educación de estos niños en diferentes entornos: escuelas y centros especiales; clases especiales en escuelas integradas; o escuelas inclusivas que trabajan para identificar y remover los obstáculos y para permitir que todos los estudiantes participen y rindan en entornos generales. El establecimiento de escuelas inclusivas es ampliamente considerado como deseable para la igualdad y los derechos humanos, y tiene beneficios educativos, sociales y económicos. (p.13)

Si bien, en América Latina y el Caribe se ha avanzado significativamente en el cambio de paradigma, la experiencia de los autores permite afirmar que en la actualidad conviven la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión. La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los estudiantes a todo tipo de educación.

De acuerdo a la experiencia de los autores, un claro ejemplo de ello son los niños de salud frágil y los portadores del virus del Zika que aún persisten fuera del sistema educativo en algunos países de la mencionada región. La segregación ocurre cuando la educación de los niños con discapacidad se imparte en entornos separados del resto de sus pares, en escuelas especiales respondiendo a una deficiencia concreta. En la región de estudio es el modelo de mayor vigencia en la actualidad. El concepto de Integración se presenta cuando la persona con discapacidad debe adaptarse a los requisitos normalizados de las instituciones de educación general. La Inclusión promueve la participación de los estudiantes con discapacidad en las clases convencionales con los cambios estructurales en la organización, los planes de estudio, las estrategias de enseñanza, entre otros. Si bien la educación inclusiva es el modelo por seguir para el respeto del pleno derecho de los

estudiantes con discapacidad, se puede observar que aún conviven con el resto de los modelos descritos.

En la educación inclusiva el estudiante debe tener la oportunidad de acceder a aprendizajes significativos que le permitan participar, aprender y disfrutar de los diferentes entornos por los cuales transita y que necesitará para su futuro. En relación con los aprendizajes de los estudiantes, los consideramos significativos a la luz de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad cuando se orientan a: Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; y hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (ONU, 2006, p.20)

El aprendizaje significativo permite al estudiante aplicar los conceptos adquiridos en su propio entorno y en diferentes circunstancias favoreciendo la transferencia en otros contextos. Esta significatividad es propia y única de cada persona porque está relacionada con su experiencia de vida, su cultura y el espacio geográfico donde se ha desarrollado.

Adicionalmente Romero Trenas afirma:

un aprendizaje significativo se define como aquel que surge cuando el estudiante, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. (2009, p.1)

Este enfoque inclusivo debe llevarnos a pensar en la necesidad de profundizar en la organización de los programas, en la implementación de un proceso sistemático con la aplicación de prácticas educativas que faciliten aprendizajes significativos en entornos formales y no formales.

A los fines de la presente investigación, es necesario aclarar que los entornos formales son aquellos que se imparten en contextos organizados, tiene carácter oficial, responde a un currículo prescripto y tiene acreditación formal. Es decir, un sistema educativo, cronológicamente graduado y estructurado desde el nivel inicial al superior.

En cambio, Artigas (1992) menciona que un entorno no formal es aquel que tiene objetivos muy específicos, viabilizados en cursos cortos, predominantemente instructivos, que se desarrollan normalmente en instituciones no necesariamente educativas, exteriores a las instituciones escolares como fábricas, instituciones de salud, instituciones sociales.

Cualquiera sea el entorno que promueva aprendizajes significativos, se deben desarrollar estrategias para la atención a la diversidad que permitan que todos los estudiantes, tengan o no alguna discapacidad, participen en las mismas actividades.

Pérez Pujolas Maset (2009, p.19) afirma:

En su conjunto, deben conformar un dispositivo pedagógico que de forma natural posibilite y fomente la interacción entre todos los estudiantes. Se trata de articular dentro de un aula inclusiva los siguientes ejes:

1. La personalización de la enseñanza: es decir, el ajuste de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes. Los estudiantes no son iguales (tienen diferentes motivaciones, diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje distintos, etc.) y, por lo tanto, no podemos enseñarles como si fueran iguales. Consiste en la utilización de múltiples formas de comunicar los conocimientos y presentar las actividades, múltiples actividades de enseñanza y aprendizaje, múltiples formas de evaluar, que se ajusten a las múltiples formas de ser y aprender de los alumnos de un mismo grupo de clase.

2. La autonomía de los alumnos: se logra a través de estrategias de autorregulación del aprendizaje que se pueden enseñar de forma explícita (de modo que los estudiantes aprendan a aprender) y dependan menos de sus maestros, para que éstos tengan más tiempo para ayudar a los menos autónomos.

3. La estructuración cooperativa del aprendizaje: estructurar la clase de manera que los equipos educativos no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender. El aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas: potencia el aprendizaje de todos los alumnos, no sólo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos (tanto de conceptos como de procedimientos). Facilita también la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en este proceso. Esto, sin duda, contribuye a crear un clima de aula mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos.

Siguiendo a Ferioli (2011), las estrategias de enseñanza que han demostrado ser efectivas en las prácticas educativas en estudiantes con discapacidad múltiple son:

Inicio - Medio - Fin de la actividad: en toda actividad debe estar claramente definido el principio, el medio y el fin de la misma. Esto le permite al estudiante: tener un mayor control sobre la situación; conocer con anticipación qué tema se va a trabajar; qué se espera que haga, con quién y cuándo; además, le permite ir anticipando cuando una actividad está por finalizar.

Motivación: uno de los retos que los maestros enfrentan con los estudiantes es el escaso interés que muestran por explorar y relacionarse con los objetos y personas que hay en

su entorno y para participar de nuevas experiencias. Ante esta situación es necesario repetir la actividad sistemáticamente para que comience a sentirse seguro y, más tarde cuando la vivencie como algo divertido, comenzará a disfrutar de la misma.

Haciendo elecciones: Los estudiantes deben tener la posibilidad de hacer elecciones en todas las actividades que realizan diariamente, por lo cual al planificar una actividad se debe incluir en el programa las opciones de elecciones que se le ofrecerán durante todas las tareas que va a desarrollar. El tomar decisiones no sólo estimula la comunicación, sino que le ofrece al estudiante la posibilidad de tener un mayor control sobre diferentes situaciones que ocurren en el entorno. Cualquier decisión que tome el estudiante debe ser respetada a los fines de que se vaya apropiando del concepto.

Expectativas claras: hace alusión a la importancia de ofrecer información antes de comenzar la actividad ya que ello ayuda al estudiante a poder anticipar qué se espera de él. Se debe ser consistente en relación a las personas, a las actividades, al tiempo y a los espacios porque le permitirá predecir qué va a suceder otorgándole mayor seguridad y facilitando también la formación de conceptos.

Tiempo para responder: el estudiante puede necesitar más tiempo para obtener información, interpretarla y ofrecer una respuesta. Al invitarlo a realizar una actividad se le debe ofrecer entonces expectativas claras en cuanto a lo que se espera de él pero también el tiempo suficiente para que responda. Se debe recordar elegir actividades funcionales que sean apropiadas a su edad cronológica y a su nivel de desarrollo y proveer la menor cantidad de asistencia-ayuda (señales) y que sean tan naturales como sea factible.

Seguimiento del interés del estudiante: se refiere al interés que el estudiante manifiesta de manera espontánea por alguna situación relacionada a la actividad que está desarrollando o a otro evento que ha surgido en el medio de aprendizaje. Si eso ocurriese es importante seguir el interés del estudiante ya que es una excelente oportunidad para desarrollar comunicación y adquirir nuevos conceptos. Se pueden tomar algunos elementos-materiales del mencionado evento, para trabajarlo luego de manera sistemática en otro momento y dar así continuidad a la actividad que se está desarrollando.

Análisis de Tarea: consiste en dividir una actividad en las etapas que la componen.

Participación total – participación parcial: se relaciona con la descrita en el punto anterior. A menudo los estudiantes tienen las habilidades y destrezas para desarrollar parte de la actividad; es entonces cuando se debe decidir qué etapas de la secuencia será completada por el estudiante y cuáles serán ejecutadas por el adulto. Lo dicho no implica que el estudiante no sea parte de toda la actividad, sino que participará de manera activa de aquellas etapas en que está preparado para hacerlo.

Habilidades Organizadas: ayuda a controlar el margen de error al desarrollar una actividad. Para ello, se recomienda que el maestro realice él primero la actividad a desarrollar para evitar obviar algún aspecto importante durante el proceso y anticipar algunos inconvenientes que pueden presentarse para realizar los ajustes en el material, equipamiento o espacio que fuese necesario para que el estudiante acceda al nuevo conocimiento. Se sugiere entonces estar preparado disponiendo de todas las cosas que necesitará para enseñar el tema escogido, de esta manera le ofrecerá al estudiante habilidades organizadas que facilitarán el proceso de aprendizaje.

Estructura y Rutina: los estudiantes reciben una información fragmentada del medio y como consecuencia suelen no responder al mismo. Por esta razón, deben ser expuestos a ambientes predecibles de aprendizaje donde haya orden en las personas, en las actividades, en el tiempo y en el espacio. Un ambiente predecible donde la información es presentada de la manera más clara posible y donde el ambiente está organizado a través de rutinas/calendarios, donde haya repetición de actividades y consistencia en la forma de desarrollarlas como así también referencias o claves claras, le permitirá al estudiante lograr una idea predecible de lo que sucederá. Esto no sólo le permitirá tener mayor control sobre el ambiente, sino que su autoestima se verá favorecida y además le permitirá sentirse seguro para interactuar con el medio ya que conocerá qué va a suceder, facilitando la formación de conceptos.

El presente marco teórico permite realizar un análisis de aquellas prácticas educativas que facilitan el aprendizaje significativo en estudiantes con discapacidad múltiple; como así también visibilizar las estrategias educativas que promueven el acceso al conocimiento y minimizan los riesgos de exclusión, en los diferentes entornos de América Latina y el Caribe de habla hispana.

Metodología

Diseño de investigación: La investigación se realiza desde la perspectiva cualitativa. Las estrategias metodológicas para la colecta y análisis de la información se concretarán a partir del: a) Entrevistas a informantes claves teniendo en cuenta los diversos estamentos partícipes en los videos – docentes, padres, directivos- acerca de aspectos no observables, implícitos y sus fundamentos. b) Grupos focales con la participación de especialistas en la temática para revelar las características que deben reunir las prácticas que facilitan aprendizajes en niños con discapacidad múltiple y/o sordoceguera en diferentes entornos culturales.

Se cuenta para este trabajo con el apoyo de los informantes de la primera etapa de la investigación -2016/2018- profesionales con vasta trayectoria en el trabajo con personas con discapacidades múltiples en organizaciones no gubernamentales, centros educativos, universidades y grupos de padres.

Resultados alcanzados y/o esperados

A la fecha se han realizado las siguientes acciones relacionadas a la Entrevista para la Sistematización y Análisis de las prácticas educativas relevadas en la primera etapa

Se seleccionaron los informantes en función de criterios definidos por:

- ser parte de la primera etapa de esta investigación facilitando la disposición de datos no observables en el video,
- conocimientos académicos y empíricos sobre el tema y
- disponibilidad para colaborar en este estudio y manejo de herramientas informáticas.

Se definieron las categorías a considerar en la entrevista teniendo en cuenta el protocolo de observación.

Contacto y acuerdo para llevar a cabo una de las entrevistas como así también difusión de avances y procesos en Congresos Nacionales e Internacionales y a través de la elaboración de artículos científicos.

A partir de esta investigación el equipo espera identificar prácticas educativas en diferentes entornos que favorezcan los aprendizajes y enriquezcan el conocimiento científico sobre el tema de estudio compartiendo los modelos existentes en América Latina y el Caribe de habla hispana. Se espera que los resultados permitan incidir sobre las políticas públicas para crear mayor bienestar en la vida de todo ciudadano con o sin discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Arnal, R. (1992) *Investigación Educativa: Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Artigas, S. (1992) *Educación formal, no formal e informal, Temas para el concurso de maestros de primer grado*. Montevideo: Aula.
- Blaha, R. (2003). *Calendarios para estudiantes con múltiples capacidades incluido sordoceguera*. Córdoba: Rotagraf
- Bambozzi, E. (2008) *Escritos Pedagógicos*. Córdoba: Del Copista.
- Buendía, L. (1997) *La investigación por encuesta. La investigación observacional*. Madrid: McGraw-Hill.
- Catalyst For Inclusive Education (2017) *Preguntas frecuentes: las preguntas acerca de la Educación Inclusiva que no sabía a quién preguntar*. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/CIE-FAQ2017.pdf>

- Center of Applied Special Technology - CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. Wakefield: Author.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) Recuperado en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ferioli, G. (2011) *¿Cómo llegar de manera exitosa al final de túnel? La llave de acceso al currículo nacional: guiando a los estudiantes con discapacidad múltiple en el proceso de adquisición de nuevos conceptos en Nuevos Retos en la Educación Especial*. Córdoba: Ediciones Copista.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- García Cabrero, B. (2008) Análisis sobre prácticas educativas de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10. Recuperado en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/1274>.
- Goetz, P., & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía para el profesor*. Barcelona: PPU.
- Ferioli, G., Gallegos, M., & Nassif, M. E. (2017) *Modelo Nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializada*. Documento no publicado
- López Melero, M. (2011) *Innovación Educativa*, 21, 42.
- Mosquera Gende, I. (2018). Diseño Universal de Aprendizaje: el camino hacia una educación inclusiva. *Unir Revista*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/disenio-universal-de-aprendizaje-dua-el-camino-hacia-una-educacion-inclusiva/549203613682/>.
- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Observación general número 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Recuperado en <https://www.google.com/search?client=firefox-b&q=OBSERVACIONES4convenci%C3%B3ninternacionaldelaspersonascondiscapacidadobservaciones2016&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwikuuLusNnaAhUDvJAKHRk2CsoQBQgkKAA&biw=1366&bih=654>.
- Organización de las Naciones Unidas (2017). *Guía para asegurar la Inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Pérez Pujólas (2010). *Aprender juntos, Alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.

- Pope, J. (2012). *Investigación de mercados. Guía maestra para el profesional*. Bogotá: Norma.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizajes significativos y constructivismo. *Revista Temas para la Educación*, 3. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>.
- Kaluf, J. (2005) *Diversidad cultural Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago: UNESCO.
- Valles, M. S. (1997) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Webb, E. et al. (1966) *Unobtrusive Measures. Nonreactive Research in the Social Scences*. Chicago: Rand McNally.