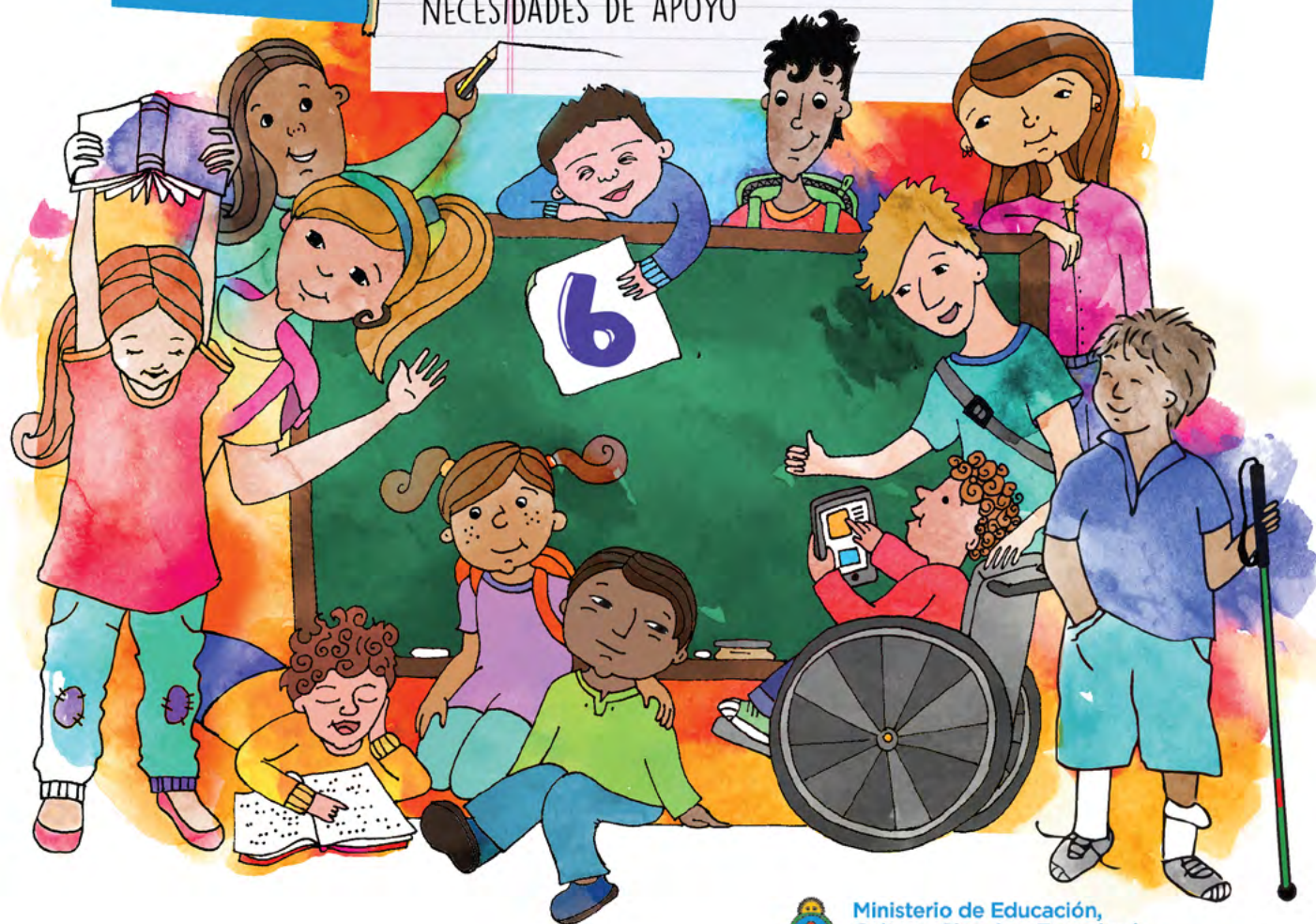


EDUCACIÓN INCLUSIVA

FUNDAMENTOS Y PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN

ELIMINANDO BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE
Y LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES CON ALTAS
NECESIDADES DE APOYO



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

AUTORIDADES

Ministro de Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología de la Nación
Alejandro FINOCCHIARO

Secretario de Gobierno de Cultura
Pablo AVELLUTO

Secretario de Gobierno de Ciencia,
Tecnología e Innovación Productiva
Lino BARAÑO

Titular de la Unidad de Coordinación
General del Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Manuel VIDAL

Titular de la Unidad de Coordinación
General de la Secretaría de Gobierno
de Ciencia, Tecnología e Innovación
Productiva
Alejandro MENTABERRY

Secretario de Gestión Educativa
Oscar GHILLIONE

Secretaria de Innovación y Calidad
Educativa
Mercedes MIGUEL

Secretario de Políticas Universitarias
Pablo DOMENICHINI

Secretaria de Evaluación Educativa
Elena DURO

Secretaria de Coordinación de
Gestión Cultural
Julieta GARCÍA LENZI

Secretario de Patrimonio Cultural
Marcelo PANOZZO

Secretario de Cultura y Creatividad
Andrés GRIBNICOW

Secretario de Planeamiento y
Políticas en Ciencia, Tecnología e
Innovación Productiva
Jorge AGUADO

Secretario de Articulación Científico
Tecnológica
Agustín CAMPERO

COMPILADOR

Coordinación Nacional de Educación Inclusiva
Cristina Lovari y equipo

AGRADECIMIENTOS

Organizaciones de la sociedad civil, familias y profesionales, especialmente a:
Elena Dal Bo
Juan Cobeñas

Revisión de contenido: **Magdalena Orlando**, consultora de Educación de
UNICEF Argentina
Edición: **Guadalupe Rodríguez**
Diseño: **Florencia Zamorano**

Ministerio de Educación de la Nación

Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con altas necesidades de apoyo. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología., 2019.
Libro digital, PDF - (Educación inclusiva ; 6)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-784-000-1

1. Calidad de la Educación. I. Título
CDD 370.7

La presente publicación contó con el apoyo de la oficina de UNICEF Argentina.

A fin de facilitar la lectura, no se incluyen recursos como “@”, “x”, “a/as” y/o “les”.

Se optó por usar el masculino genérico y se destaca que todas las menciones en tal género representan a todos los niños, niñas y adolescentes sean estos varones, mujeres o no tengan género definido.

El presente material recorre los marcos normativos vigentes, así como conceptos y temáticas transversales centrales para la implementación de acciones que potencian la inclusión y a partir de ella, la atención a la diversidad. En concordancia con esta postura, en todas aquellas imágenes que tienen relación con el texto, se incluyó una descripción (“descripción de la imagen”) para que las personas que utilicen lectores de pantalla puedan acceder a la información visual.

ÍNDICE

Marco conceptual.....	7
Prevalencia	9
Características del desarrollo	9
Escolaridad.....	11
Estrategias de enseñanza	13
Los apoyos.....	16
La comunicación	18
Claves sobre los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC).....	21
Todo comportamiento humano tiene valor comunicativo	22
Otros apoyos.....	24
Estrategias pedagógicas.....	25
Aprendizaje cooperativo.....	29
Recursos disponibles.....	33
Bibliografía	34



Marco conceptual

Existen niños y jóvenes que enfrentaron históricamente los mayores obstáculos para lograr su inserción en el aula, y aún más, en el sistema educativo. Fueron varias las maneras de nombrarlos a lo largo de la historia según los distintos paradigmas en que la sociedad enmarcaba a las personas con discapacidad¹. En el pasado, generalmente esos términos connotaban una desvalorización de su condición de personas. Se trata de niños que necesitan de muchos y variados apoyos para desarrollar su vida diaria y participar en la escuela y en la comunidad, debido a la concomitancia de varias condiciones: tienen deficiencias motrices y sensoriales en variadas combinaciones y niveles, a las que se pueden agregar dificultades intelectuales y otras como trastornos del espectro autista. También pueden presentar problemas de salud. En todos los casos, el desafío que más incide en su educación y en su participación en la comunidad es que tengan dificultades para hablar y para comunicarse de manera convencional (en muchos casos, además de los impedimentos del habla, su condición física les impide realizar gestos y señas convencionales).

Se los calificó de muchas maneras y teniendo en cuenta diferentes parámetros y formas de evaluación, resultando en descripciones negativas que fueron usadas para predeterminar la privación de sus oportunidades educativas. En efecto, se utilizaron evaluaciones que haciendo hincapié en lo que aparentemente o realmente no pueden hacer perjudicaron seriamente y de manera a veces definitiva tanto sus oportunidades de aprendizaje como la consolidación de un nivel de autoestima adecuado. Si bien esta circunstancia fue una experiencia común en la vida de la mayoría de los niños con discapa-

1. Ver cuadernillo N° 1 de esta serie.

PARTICIPACIÓN

derechos

ACCIÓN

cidad, es en este grupo donde la segregación e incluso la exclusión de todo tipo de educación fue práctica habitual hasta hace no mucho tiempo.

En el ámbito de esta serie de materiales educativos, nos vamos a referir a ellos como estudiantes con discapacidad múltiple. Queremos destacar que no nos referimos aquí a las personas con sordoceguera, quienes se inscriben a sí mismas en un grupo definido por esta condición.

En este sentido, se considera que una persona tiene discapacidad múltiple cuando presenta más de una de las siguientes deficiencias y condiciones: discapacidad intelectual, sensorial, física, trastornos del espectro autista, parálisis cerebral y determinados síndromes genéticos, entre otras, a las que se pueden sumar condiciones de salud como epilepsia o hidrocefalia. Estas condiciones se pueden dar en un rango que es variable para cada individuo. Además, es posible que la persona tenga trastornos en la percepción sensorial, de manera que la recepción y el procesamiento de los estímulos recibidos se vean afectados, produciendo reacciones de hipersensibilidad o disminuyendo la sensibilidad. La experiencia de tener discapacidad múltiple no es equivalente a experimentar una suma de discapacidades: las barreras que enfrenta cada persona con discapacidad múltiple son únicas, producto de la interrelación de sus dificultades y fortalezas con el entorno. Por otro lado, nunca se deben desestimar las consecuencias de experimentar severas dificultades en la comunicación, que pueden producir conductas estereotípicas, autolesiones y agresiones, u otras reacciones idiosincráticas.



Prevalencia

Según los resultados preliminares del *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad*², realizado por el INDEC durante abril y mayo de 2018, el 10,2% de la población urbana, de 6 años y más, tiene dificultades. Este porcentaje correspondería a 3.571.983 personas. En cuanto a la población de 6 a 14 años de edad, que forma parte de la cohorte en edad escolar, el 5% tendría dificultades. Por otro lado, se registra que del total de personas con discapacidad un 30,5% tiene dos, tres o más déficits. Esta situación implica que los profesionales de la educación inclusiva se encuentran en sus clases con niños y jóvenes que poseen dos o más déficits combinados, y que hasta hace pocos años podían llegar a ser excluidos de la educación y permanecían en sus casas o en centros de día.

Por otro lado, en este estudio se registra que, del total de personas con discapacidad, un 30,5% tiene dos, tres o más déficits. Esta situación indica que los profesionales de la educación inclusiva se encuentran en sus clases con niños y jóvenes que poseen dos o más déficits combinados, y que hasta hace pocos años podían llegar a ser excluidos de la educación y permanecían en sus casas o en centros de día.

Características del desarrollo

Hay dos características que se encuentran exacerbadas y ponen a estos niños en una categoría común, que amerita que se hable de ellos como de un grupo en particular: por un lado, el alto riesgo de ser excluidos; por el otro, su alta necesidad de apoyos. Evitar las descripciones tal vez llevaría a que los niños que presentan los mayores desafíos a la hora de ser incluidos en la escuela sigan quedando atrás, porque no se habla de ellos. Se pretende hacer aquí un uso

2. Resultados provisionales, INDEC, 2018.

de las descripciones que sirva para generar la reflexión y poner en marcha los saberes y la creatividad de los equipos docentes, dando algunas orientaciones y nociones claves para lograr una escuela verdaderamente inclusiva.

Dentro de este grupo hay muchas variantes: mientras que para alguno de ellos el diseño de apoyos y el desarrollo de la comunicación siguen carriles más o menos comunes y relativamente fáciles de poner en práctica para el equipo multidisciplinario y los docentes inclusivos, para otros se necesitará mucho tiempo, horas de observación realizadas por diferentes maestros y terapeutas, creatividad y rigurosidad del equipo y sobre todo, el compromiso con el alumno que se manifieste en altas expectativas sobre su capacidad y la certidumbre inequívoca sobre su valor como alumno y como ser humano, así como de su derecho a participar de la educación.

Tener altas expectativas no significa esperar resultados irreales: significa trabajar con la presuposición de que el alumno PUEDE. Pero sobre todo significa erradicar del pensamiento del docente la creencia de que el alumno NO PUEDE. La presuposición negativa resulta paralizante para el docente o terapeuta limitando así gravemente su creatividad y su capacidad para poner en juego, en el trato con ese alumno, sus conocimientos y experiencia profesional³.



3. Mittler, 2000.

Escolaridad

Los niños con discapacidad múltiple necesitan de la participación del equipo multidisciplinario, muchas veces a lo largo de toda su escolaridad. En el caso de estos alumnos, el equipo formado por cada uno de ellos, sus familias, los docentes y demás actores de la escuela inclusiva debe funcionar corresponsablemente, de manera articulada, para allanar los obstáculos que se presentan con mayor frecuencia que para el resto de los alumnos con dificultades en general. Este equipo funcionará, como dijimos, con la participación central del alumno y contará con el liderazgo fuerte y claro del maestro de grado.

Es importante recordar que todas las acciones les demandan a estos alumnos un esfuerzo y un tiempo más prolongado. Por eso la planificación de las estrategias de enseñanza, de las actividades y la disposición de los apoyos para cada una de ellas debe ser ajustada por el equipo de manera de no agregar exigencias provenientes de la desorganización del entorno.

El trabajo más detallado y demandante del equipo multidisciplinario con el alumno en los casos de discapacidad múltiple desde el nacimiento, se hará durante sus primeros años, durante los que estos niños se benefician particularmente de la estimulación temprana, durante la cual se proporcionará apoyo y capacitación a los familiares y a los cuidadores del niño. Es decir que el apoyo al desarrollo de las capacidades del niño y su entorno comenzará antes de que este inicie la educación formal y se afirmará durante la educación inicial. Es de esperar que el sistema dote a estos alumnos de los apoyos necesarios y adquiera el conocimiento adecua-

"TODA PERSONA TIENE EN SÍ MISMA POSIBILIDADES QUE ESTÁN EN ESPERA DE SER DESCUBIERTAS".

Helen Keller



do de su forma de comunicación, de manera que el estudiante llegue fortalecido con estos elementos imprescindibles a la escuela primaria y que sus maestros allí reciban toda la información necesaria para que la trayectoria del alumno se desarrolle sin obstáculos evitables.

Toda falla o demora en establecer las formas de comunicación que el alumno podrá usar para comunicarse de manera eficiente tendrán para él consecuencias devastadoras en su desarrollo emocional e intelectual.

Sin embargo, cuando este desarrollo no se haya estimulado en los primeros años, será al ingresar en el sistema educativo que se deberán iniciar las actividades que lo ayudarán al niño y a su entorno a comunicarse efectivamente y poder iniciar así su trayectoria escolar.

En todos los casos, la fluidez de la comunicación entre los profesionales y demás docentes y el personal de la escuela, la familia y el alumno es fundamental.

Así como durante décadas se excluyó a estos niños de toda forma de educación, quedando en sus hogares o siendo ubicados en centros de día, de función asistencial no pertenecientes al sistema educativo, hoy están en riesgo de que los consideren no aptos para estar en la escuela inclusiva.^{4,5} Esto, además de ser un contrasentido interno, dada la definición y la filosofía de la educación inclusiva, y la ética que guía a quienes la implementan, ni siquiera se justifica dado que muchos estudios científicos resaltan las ventajas de la escuela común para todos los niños, también para aquellos que necesitan abordajes más individualizados⁶.

4. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1994.

5. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. Observación General N° 4, 2016.

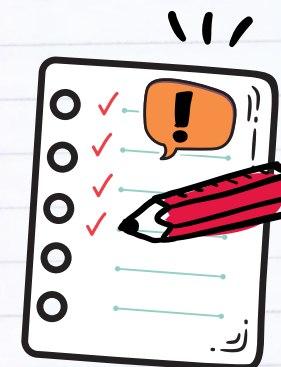
6. Kleinert, Towles-Reeves, Quenemoen, Thurlow, Fluegge, Weseman, y Kerbel, 2015.

En este sentido, si bien la combinación de dos o más déficits influye en la forma en la que un niño o un joven percibe el entorno, aprende, se moviliza y se comunica con los demás, lo que resulta más relevante aún, porque es ahí donde debemos incidir para adoptar estrategias adecuadas de inclusión, es que **esa combinación influye en la forma en que es percibido, comprendido y tratado por la comunidad que lo rodea**. Las evaluaciones del niño y sus programas educativos individuales tienen que ser tan informativos sobre sus fortalezas, formas de aprendizaje, los apoyos que necesita y demás detalles que hacen al desarrollo del alumno en la escuela, como para que constituyan una de las fuentes de información principales para que nuevos maestros conozcan mejor a su futuro alumno cada nuevo ciclo lectivo.

La otra gran fuente de información para los docentes es la familia. Es necesario establecer relación con la familia, ya que es generalmente la experta en las fortalezas de sus hijos. Basándose en la información reunida sobre el estudiante y sus formas de comunicación, se considerarán las opiniones de este, prestando atención a lo que comunica y de la forma en que puede hacerlo, de manera que participe con sus aportes en la planificación del maestro.

Estrategias de enseñanza

Ampliando los conceptos desarrollados en el material general, resaltamos nuevamente la necesidad de partir de un enfoque didáctico como es el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que brinda desde la planificación, las actividades y las estrategias un medio propicio para que el aprendizaje de todos y para todos devenga.



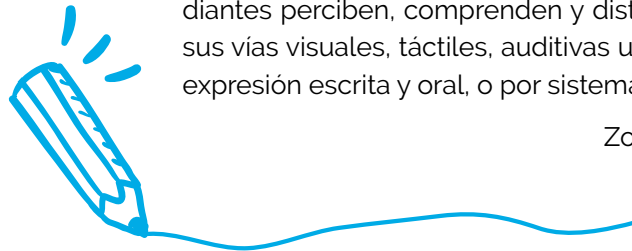
"El Diseño Universal o diseño para todos se propone generar ambientes, servicios, programas y tecnologías accesibles, utilizables equitativamente, de forma segura y autónoma por todas las personas –en la mejor extensión posible– sin que precisen ser adaptados de manera específica.

Un ambiente enriquecido en la escuela de la diversidad significa que lo complejo de cualquier proceso educativo, en cuanto a la relación e interacción con el entorno, debe ofrecer una amplitud de configuraciones de apoyos (estables y/o intermitentes). Y que, además, garanticen igualdad de oportunidades para la participación y el disfrute, sin que signifiquen un trato discriminatorio por las características individuales.

Una variedad de aspectos, que aportan la riqueza de los ambientes, se entrelazan en el proceso didáctico. Por ello, es necesario considerar y respetar las características particulares de dicho proceso, como el estilo de aprendizaje, las inteligencias múltiples, las capacidades, las aptitudes, las formas comunicativas, los principios y la cultura familiar, las creencias y los intereses, y dejar de lado estrategias y metodologías, unidireccionales, etc.

El Diseño Universal se basa en el principio anterior, es decir, que todas las personas aprenden si se respeta su individualidad. Implica pensar en los materiales de enseñanza suficientemente flexibles, como para brindar las oportunidades de equidad al mayor número de estudiantes, en el acceso al aprendizaje. Estos principios sustentan el proceso didáctico. Los estudiantes perciben, comprenden y distinguen de diferentes maneras, según sus vías visuales, táctiles, auditivas u otras formas representativas como la expresión escrita y oral, o por sistemas aumentativos y/o alternativos, etc."

Zoppi. coord., Perkins International, 2013.



Complementariamente, no es posible pensar en las estrategias de enseñanza para estudiantes con discapacidad múltiple sin conocer profundamente las maneras en que el alumno se comunica. Dado que sus formas de aprendizaje no son diferentes a las de cualquier otro alumno, las estrategias de enseñanza estarán comprendidas dentro de las estrategias que planifica y desarrolla el equipo docente de la escuela inclusiva para ese grado tomando en cuenta las características de todos y cada uno de sus alumnos⁷.

En el caso de los alumnos con discapacidad múltiple, un requerimiento básico es que el equipo docente considere dos ejes claves en el marco del trabajo con un equipo multidisciplinario:



- Establecer una forma para comunicarse con él de manera eficiente.
- Determinar la cantidad y el tipo de apoyos que necesitará.

Ambos procesos deben ser multidisciplinarios, incluir a la familia, maestros y, entre otros, a terapeutas físicos, ocupacionales, fonoaudiólogos, estimuladores visuales, intérpretes de lengua de señas, especialistas en tecnología asistiva, etc.; es decir, a todos los profesionales que trabajan en psicología y psicopedagogía, y a los que constituyen los equipos de apoyo a la escuela inclusiva desde la modalidad especial (para las discapacidades sensoriales, físicas e intelectuales). Además, se deberá contar con otras personas de apoyo como asistentes educativos, asistentes personales, etc., según las regulaciones de cada jurisdicción.

Como dijimos previamente, con el liderazgo del maestro de grado/año, en el centro del equipo estará el alumno: sus deseos, preferencias y fortalezas son las que guiarán el proceso.

Si bien la concomitancia de más de una dificultad no es igual a la suma de las dos, conviene recurrir a los lineamientos para los alumnos con discapacidad, según el tipo, para obtener información detallada sobre el impacto potencial de ese déficit en el aprendizaje de cada alumno.

7. Ainscow, 2012.



Los apoyos

Como se mencionó en el cuadernillo N° 1, la Observación General N° 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad dice que la educación inclusiva ofrece programas y métodos de enseñanza flexibles, que se adapten a las fortalezas, requerimientos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Dentro de este abordaje de la educación se incluyen los apoyos y los ajustes razonables como elementos que permiten que los alumnos alcancen su potencial. De esta manera se evita la segregación dentro de los espacios educativos y se asegura **una enseñanza inclusiva en entornos accesibles con los apoyos adecuados**. La Observación considera así que el sistema educativo debe proporcionar una respuesta personalizada a cada estudiante, con y sin discapacidad, en vez de esperar a que cada alumno encaje en el sistema⁸.

La Observación General N°4 también establece que: "los Estados partes deben reconocer que el apoyo individual y los ajustes razonables son cuestiones prioritarias y deben ofrecerse gratuitamente en todos los niveles de la enseñanza obligatoria".

De esta manera, se prohíbe que las personas con discapacidad queden excluidas de la enseñanza común en razón de su deficiencia o grado de ella, o de la "carga" que suponga realizar ajustes razonables. Señala que no proporcionar apoyos ni ajustes razonables es una forma de exclusión indirecta. En este sentido, se incluye en la Resolución CFE 311/16, la cláusula de no rechazo, desarrollada en el material general.

Recordemos que mientras "la accesibilidad beneficia a grupos de la población y se basa en un conjunto de normas que se aplican gradualmente [...], los ajustes razonables se refieren a una persona y son complementarios a la obligación relativa a la accesibilidad".⁹ Los estudiantes con discapacidad múltiple a menudo necesitan ajustes que exceden el diseño universal o las condiciones generales de accesibilidad.

8. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. Observación General N° 4, 2016.
9. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas. Observación General N° 2, 2014.



Consideraremos **apoyo**, en el caso de las personas con discapacidad:

"A una amplia gama de intervenciones de carácter oficial y oficioso, como la asistencia humana o animal, las ayudas para la movilidad, los dispositivos técnicos, las tecnologías de apoyo. También incluye la asistencia personal, el apoyo para la adopción de decisiones, el apoyo para la comunicación, como los intérpretes de lengua de señas y los medios alternativos y aumentativos de comunicación, los servicios para vivir de acuerdo a un sistema de vida específico que garantice la vivienda y la ayuda doméstica, y los servicios comunitarios. Las personas con discapacidad pueden precisar también apoyo para acceder a servicios generales como los de salud, educación y justicia, y utilizar esos servicios".¹⁰

En el caso de los alumnos con discapacidad múltiple, la disposición y disponibilidad de los apoyos adecuados son la clave del desempeño del niño en la escuela, como en todos los demás casos. Pero al estar estos niños en riesgo tan alto de exclusión, el correcto diseño y la utilización de los apoyos se vuelven cruciales.

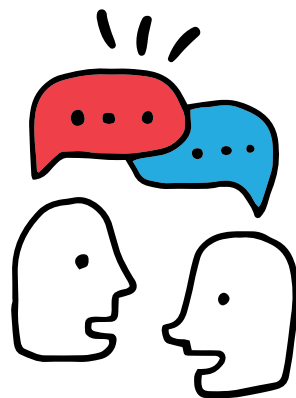
Por otro lado, debido a los impedimentos de movilidad y habla combinados, si no logran ser comprendidos se comportan como personas pasivas, que solo pueden expresarse si los apoyos les son ofrecidos o, por el contrario, adoptan conductas disruptivas, agresivas, autoagresivas o perseverativas, entre otras, que aumentan gravemente el riesgo de que los dejen aislados.

Se necesita establecer cuáles serán los apoyos y cuáles los pasos para incluir cada uno de ellos, previendo también el espacio para eventualmente planificar retirarlos en la medida que sea posible¹¹. Los apoyos estarán determinados por la condición física y de movilidad del alumno, por su situación de salud y por sus necesidades relacionadas con el funcionamiento de sus sentidos.

10. Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad. Consejo de Derechos Humanos, 34° período de sesiones, 2017.

11. Vygotsky, 1964.





La comunicación

Lo ideal es que los pasos hacia la provisión de apoyos y el desarrollo de una forma de comunicación alternativa aumentativa se den cuando el niño es aún muy pequeño, ni bien se sospeche que puede tener dificultades en el habla, y se desarrolle su uso en la situación de escuela durante la educación inicial.

La comunicación es la piedra angular sobre la que se apoyan todas las capacidades y desarrollos; y si esta falla, las áreas más importantes de la vida de la persona fallarán también: las relaciones con los demás, el aprendizaje, el comportamiento adecuado a las expectativas de los demás y muchas más¹². Hasta que no se tenga una comprensión acabada de la forma de comunicación de una persona, no será posible evaluar su capacidad cognitiva. Es por esto que establecer un programa para desarrollar la comunicación, guiado por evaluaciones adecuadas para conocer en qué nivel se encuentra el niño e informar acerca de las intervenciones que deberán realizarse es la tarea más importante¹³.

Los alumnos con discapacidad múltiple, debido a sus dificultades físicas, en ocasiones no pueden utilizar un lenguaje de señas. Es frecuente que desarrollen alguna forma de comunicación con gestos, más o menos idiosincráticos, pero este modo de comunicación (aunque mejor que nada) es limitado: restringe la interacción al presente inmediato, a cosas que puedan ser tocadas o señaladas en el momento en que se habla y será comprendido por pocas personas, cercanas a él. Por otro lado, son muchas las personas con discapacidad múltiple que no pueden usar gestos de ningún tipo para comunicarse de manera efectiva por las limitaciones de sus habilidades físicas. En este escenario, otras formas y métodos de comunicación aumentativa alternativa, sumadas al lenguaje simple¹⁴ y a los recursos y equipamiento diseñados en este marco, proporcionan a estas personas la posibilidad de comunicarse y con ello, de participar de manera más plena en todas las instancias disponibles para los alumnos de su edad.

12. Brady, 1998.

13. Coupe O'Kane y Goldbart, 1998.

14. <http://easy-to-read.eu/es/teaching-materials/ol>

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su artículo 2, "Definiciones", dice que la "comunicación" incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

La Comunicación Alternativa Aumentativa (CAA) que incluye los modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, es un conjunto de herramientas y estrategias que una persona utiliza para resolver los desafíos que encuentra para comunicarse¹⁵.

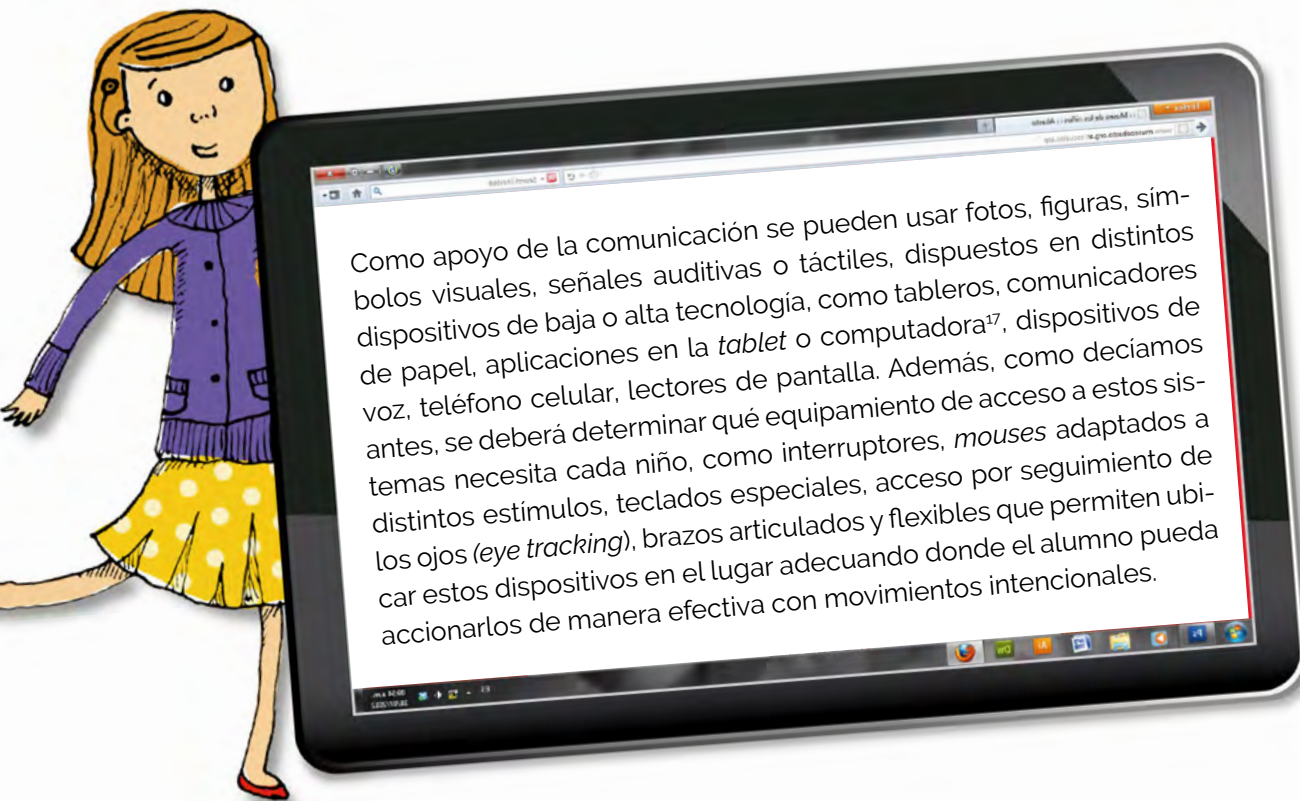


"Los Sistemas Aumentativos y Alternativos son instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o del lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no verbales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por si solos, o en conjunción con códigos vocales como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales".

Javier Tamarit (1993)¹⁶

15. ISAAC. International Society for Augmentative and Alternative Communication.

16. En Valdez, 2009.



Como apoyo de la comunicación se pueden usar fotos, figuras, símbolos visuales, señales auditivas o táctiles, dispuestos en distintos dispositivos de baja o alta tecnología, como tableros, comunicadores de papel, aplicaciones en la *tablet* o computadora¹⁷, dispositivos de voz, teléfono celular, lectores de pantalla. Además, como decíamos antes, se deberá determinar qué equipamiento de acceso a estos sistemas necesita cada niño, como interruptores, *mouses* adaptados a distintos estímulos, teclados especiales, acceso por seguimiento de los ojos (*eye tracking*), brazos articulados y flexibles que permiten ubicar estos dispositivos en el lugar adecuando donde el alumno pueda accionarlos de manera efectiva con movimientos intencionales.

Los interruptores (*switches*) se usan típicamente en aquellos estudiantes con el rango de movimiento físico más limitado. Permiten al niño experimentar moviendo objetos (juguetes a pila o control remoto), accionando elementos eléctricos de uso cotidiano (batidora, secador de pelo, etc.) a voluntad e interactuando con la *tablet* o computadora, y con los dispositivos de voz. El objetivo final de los dispositivos y sistemas de comunicación aumentativos y alternativos es proporcionar al alumno los medios para comunicarse eficazmente con los demás, compartiendo los beneficios emocionales, intelectuales y sociales que surgen de la interacción con otros. Permitirán que el alumno elija y decida, y que los demás puedan escuchar sus decisiones.

17. <http://antoniosacco.com.ar/docum.htm>



Claves sobre los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)

Un SAAC es elegido y/o diseñado por un equipo liderado por fonoaudiólogos u otros profesionales con formación en SAAC. Luego deben ser capacitadas todas las personas que interactúan con el usuario de SAAC. A continuación, se detallan los ejes centrales:

- Lo esencial de un SAAC es que le ofrezca a la persona el medio para decir lo que quiere decir, cuándo y cómo lo desea, y a quien quiera decírselo.
- Si no se desarrolla un sistema de comunicación para una persona, no es posible evaluar su capacidad cognitiva.
- Es imperioso evaluar todos los aspectos de la expresividad de una persona, descubrir códigos de comunicación, estimularlos y darles forma adecuada para luego poder encarar evaluaciones que guíen las propuestas educativas. Es imprescindible desarrollar un programa de comunicación para cada niño o adulto en esta situación. Todos, sin excepción, pueden ser estimulados con el desarrollo de un programa.
- Es imprescindible revisar el entorno que rodea a estas personas para que sea tan sensible a sus señales como ellas lo necesitan¹⁸.
- Toda persona que no puede comunicarse de manera convencional está lista para comenzar un programa de SAAC, no se necesita nada más.

18. Ware, 2006.

Todo comportamiento humano tiene valor comunicativo

La comunicación tiene varias definiciones. Sebastià Serrano (1984) dice:

personas, emisor y receptor o receptores, asignan significado a unos hechos producidos, y, entre ellos, muy especialmente, al comportamiento de los otros seres o personas. La primera condición para que exista comunicación es la presencia de un emisor y un receptor, hace falta que exista también un mensaje, y para producir el mensaje, un código conocido por los seres que se comunican (...) el proceso de comunicación se fundamenta pues en los conceptos de relación entre seres y transmisión de un mensaje".

Otras, como la de la Escuela de Palo Alto, demuestran que no es necesaria la intencionalidad, ya que, sin saberlo, podemos causar un cambio de conducta en el receptor del mensaje. Cuando avanzamos en el estudio de la comunicación vemos que la comunicación verbal es solo una de las formas de comunicación y que el contenido del mensaje se transmite por otros medios como los gestos, las distancias que ponemos con el receptor mientras hablamos y los colores de lo que ponemos en nuestra casa. Como dicen Mattelart y Mattelart, "todo comportamiento humano tiene valor comunicativo".¹⁹

Durante los años 1960 y 1970, hasta la década de 1980, se insistía en la necesidad de intencionalidad de quien emitía el mensaje. Esto determinaba que los docentes dejaran fuera de todo programa de desarrollo de la comunicación a las

personas que, con las herramientas que ellos tenían en ese momento, parecían estar en un periodo preintencional de la comunicación. Estas personas eran rotuladas como "no-comunicadores", lo cual constituía una profecía autocumplida²⁰. Como dice Judy Warec (1994): "Cuando somos tratados como sujetos capaces de comunicarnos, en un medio que nos estimula para interactuar, nos volvemos comunicadores".

En los años 1980, otros estudios abrieron el panorama para la educación de las personas con más altas necesidades de apoyo. Cuando se empieza a estudiar la comunicación desde el nacimiento de los bebés, se descubre que la comunicación eficaz se puede dar sin necesidad de intencionalidad en el emisor del mensaje. Estos estudios permiten diseñar programas y estrategias para desarrollar la comunicación de estas personas, logrando que puedan participar en la vida de su comunidad, y que sus decisiones y preferencias sean comprendidas por su entorno. Para esto es necesario aplicar a todas las personas con impedimentos del habla y discapacidad múltiple un programa de comunicación que determine su nivel y que desde allí comience hasta que cada una de ellas logre expresarse de manera eficaz para decir lo que quiere, cuándo, cómo y a quién lo desee, determinando también los apoyos necesarios.

Muchos niños con significativas dificultades sensoriales y físicas van a necesitar, antes de compartir un código con el interlocutor, comprender qué es la comunicación, para qué le sirve comunicarse. Necesitarán comprender que pueden controlar lo que los rodea, ya se trate de cosas o personas. Si este es el momento en que se encuentra el niño, habrá que asistirlo para que recorra y complete las etapas de desarrollo cognitivo del periodo sensorio motor descrito por Piaget (1981). Deberá por lo tanto tener la oportunidad de experimentar, ejercitarse y generalizar los aprendizajes que un niño sin dificultades realiza por medio de interacciones con su entorno social y con los objetos a lo largo de esta etapa. A esto se debería agregar un programa de estimulación sensorial.²¹

20. Brady, 1998.

21. Longhorn, 1991.

19. Cobeñas, 2012.

Todas estas estrategias, en niños en edad escolar, pueden realizarse con temas del currículum escolar del nivel que les corresponda según su edad. Cuando el niño supera la etapa del período sensorio motor puede comenzar a trabajar con símbolos y el acceso a los temas de clases se hará también de esa manera, aprovechando figuras, objetos y contenidos multimedia de uso común en el aula.

Otros apoyos

En algunos casos, será necesario que el alumno tenga el apoyo de un asistente personal durante el horario escolar, cuando las dificultades físicas sumadas a alguna deficiencia sensorial así lo requieran para posibilitar su participación. También puede ser necesaria la incorporación de asistentes educativos que den a estos niños la oportunidad y la manera de acceder a algunos contenidos y experiencias.

Todos los apoyos deben estar al servicio de la participación y el aprendizaje del niño en igualdad de condiciones que sus compañeros, e inmerso en el grupo al que pertenece, en instancias de trabajo colectivo y colaborativo.

Entre los apoyos para estos alumnos se contará con tecnología asistiva para facilitar el uso y el acceso a los distintos programas, dispositivos y aplicaciones que facilitan la participación de las personas con discapacidad.

Es clave señalar que tan importantes como el dispositivo o la aplicación seleccionada, son las formas en que el alumno podrá acceder a ellos: ¿cómo percibirá lo que ofrece (¿por la vista?, ¿el oído?, ¿el tacto?) y cómo lo accionará (¿desde qué parte del cuerpo?, que pueda accionar voluntariamente siempre que desee y nunca de manera involuntaria?, ¿será un *switch*²², de qué tipo, un *joystick*, qué

22. Goldbart y Caton, 2010.

dispositivo de acceso²³?). Esta y otras preguntas serán resueltas por el equipo multidisciplinario (de la modalidad de especial o del ámbito de la salud) y se informará al maestro en la clase.

Estrategias pedagógicas

Una vez que se conoce al niño y su forma de comunicación, y este cuenta con los equipamientos y demás apoyos, la escuela y los docentes deberán planificar estrategias de enseñanza para recibirlo.

La clave para enseñar a los estudiantes con discapacidad múltiple en el aula y en la escuela es todo lo que hemos descrito anteriormente: el maestro de grado formado en DUA, dotado con el conocimiento de cada alumno, que cuente con los apoyos adecuados para manejar de manera competente el modo de comunicación alternativa aumentativa que pone al alumno con discapacidad múltiple en pie de igualdad con los demás.

Es posible que los docentes de las clases con estudiantes con discapacidad múltiple necesiten el acompañamiento del equipo multidisciplinario a lo largo de todos los niveles, o de gran parte de ellos, para resolver los desafíos que plantea el crecimiento de los alumnos, los nuevos temas del currículum, así como nuevas situaciones y contextos sociales.

Es fundamental conocer la manera particular de necesidad de apoyos y que se acostumbren a escucharlos, dándoles tiempo y teniendo siempre el mayor respeto por su presencia para su real inclusión en la sociedad.

23. <http://antoniosacco.com.ar/docum.htm>

En este sentido, brindamos a continuación algunas orientaciones, conceptualizadas por Cushman (2013), que deberán ser analizadas en función de las características de cada estudiante y sus desafíos.

ENSEÑANZA DE DESTREZAS QUE SEAN FUNCIONALES

A algunas personas con discapacidad múltiple puede llevarles mucho tiempo adquirir nuevas destrezas. Por lo tanto, es mejor enseñarles aquellas que sean funcionales. Antes de introducir una nueva, considere qué valor tiene para el estudiante. ¿Por qué debería aprenderla? ¿Es importante en sí misma? ¿Conduce al desarrollo de otras técnicas importantes? ¿Constituye una prioridad educativa? ¿Promueve la independencia?

DESCOMPONER UNA TAREA EN PASOS

La mayoría de los estudiantes no podrá adquirir una nueva destreza de una vez. Por lo tanto, es necesario descomponer las tareas en pasos pequeños. Este proceso, llamado análisis de tarea, implica tener en cuenta cada paso que compone una actividad en su orden de secuencia.

PROPORCIONAR AYUDA CUANDO SEA NECESARIO

Como hemos dicho, el objetivo final es que el niño sea lo más independiente posible. Para lograrlo, sin embargo, va a necesitar ayuda de los adultos mientras aprende nuevas destrezas.

BRINDAR VARIAS OPORTUNIDADES DE PRACTICAR LAS DESTREZAS

La mayor parte de los estudiantes no va a poder aprender una destreza diferente en una sola oportunidad, sino que va a necesitar de la repetición para dominar los conceptos nuevos. La repetición le va a ayudar a reforzar las destrezas nuevas así como a generalizar un conocimiento en situaciones nuevas.

ENFOQUE MULTISENSORIAL

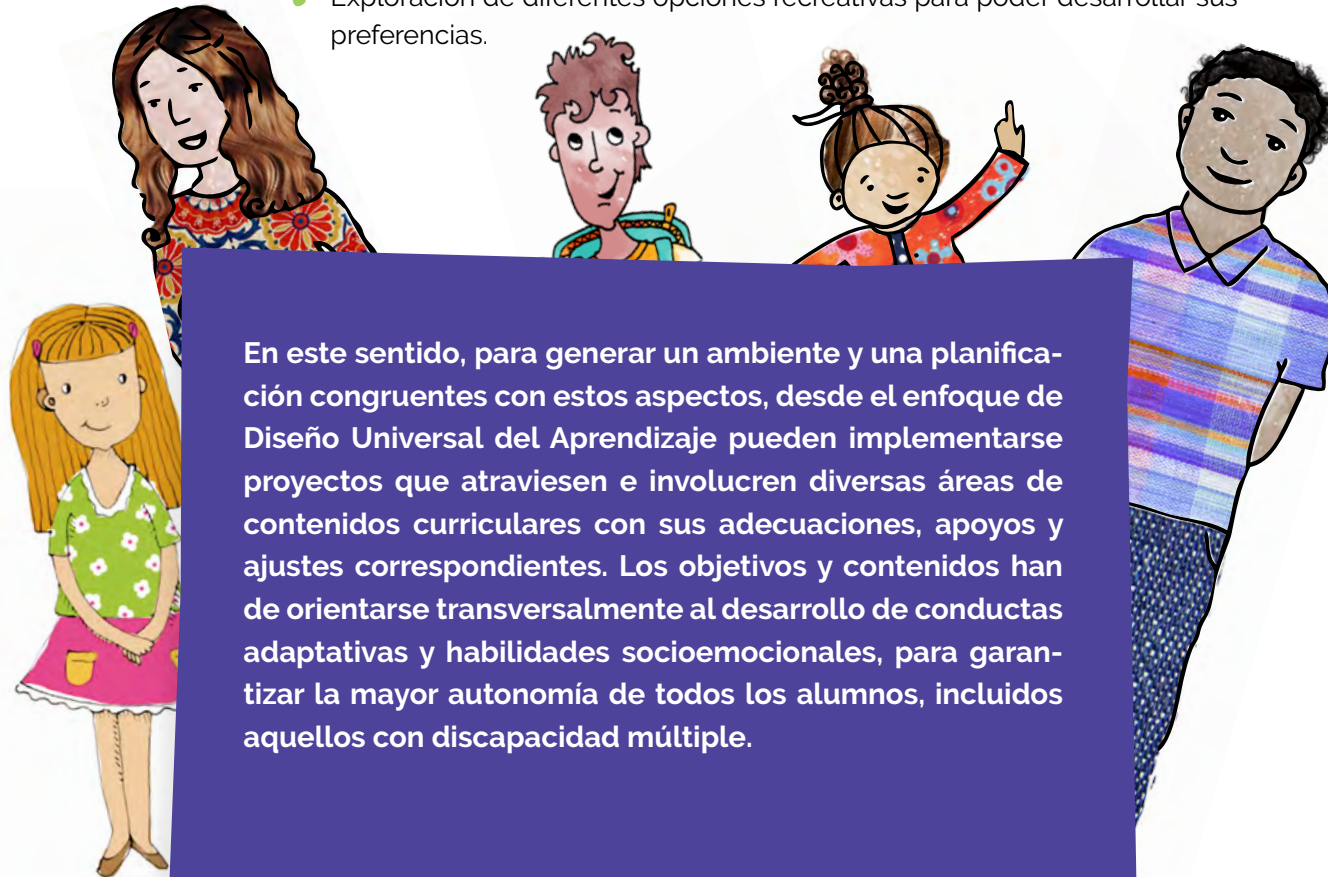
Idealmente, se debe incorporar cada uno de los sentidos en un enfoque de enseñanza integrado para estimular a los niños a explorar el mundo que los rodea. Asimismo, se sugiere utilizar materiales que despierten el interés del estudiante, para motivarlo.

En consonancia, retomando los conceptos de Gicklhorn y Bridgeo (1997), se destaca:

- Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidad múltiple, pueden adquirir diferentes capacidades, habilidades o destrezas que les permitirán, al menos en parte, integrarse en diversos contextos, así como también en la comunidad.
- La meta debería ser incrementar los diferentes tipos y grados de participación vocacional, recreativa y de interacción social que se le ofrecen al alumno a través de un proceso educativo directo y sistemático. Y para alcanzar este objetivo y lograr que la participación tenga efectos positivos en el tiempo, esta debería iniciarse lo más temprano y en tantos lugares como sea posible.
- Las mejores prácticas en la preparación vocacional y para la vida adulta adhieren a la creencia de que hay una oportunidad dentro de la comunidad para cada estudiante cuando se le proporcionan los niveles de apoyo adecuados.
- Estudiar, tener una actividad, un trabajo, así como también ser visto como un miembro activo en la sociedad, es central en la vida de cualquier ser humano.
- Las propuestas deben basarse en la creencia de que lo importante es que el alumno pueda tener la experiencia, con el apoyo académico adecuado desde la institución escolar y enfocada en sus fortalezas, en sus preferencias y áreas de interés.
- Contemplar el desarrollo de programas y proyectos de transición para la vida adulta, dentro del marco escolar, donde se deben considerar ciertas metas durante su realización:



- Desarrollo de estrategias de comunicación.
- Aprendizaje de destrezas sociales adecuadas.
- Aprendizaje de conceptos relacionados al trabajo como por ejemplo: clasificación, seriación, uso de herramientas simples.
- Aprendizaje de comportamientos apropiados para el trabajo.
- Aprendizaje de destrezas relacionadas con la independencia.
- Exploración de diferentes opciones laborales para poder desarrollar las preferencias.
- Exploración de diferentes opciones recreativas para poder desarrollar sus preferencias.



En este sentido, para generar un ambiente y una planificación congruentes con estos aspectos, desde el enfoque de Diseño Universal del Aprendizaje pueden implementarse proyectos que atraviesen e involucren diversas áreas de contenidos curriculares con sus adecuaciones, apoyos y ajustes correspondientes. Los objetivos y contenidos han de orientarse transversalmente al desarrollo de conductas adaptativas y habilidades socioemocionales, para garantizar la mayor autonomía de todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad múltiple.

“Las personas que no hablamos y que no podemos hacer que nuestro cuerpo obedezca las órdenes de nuestro cerebro estamos en una situación de mucho riesgo y fragilidad.

Es muy importante que se nos escuche y se nos respete en todo, porque nuestra forma de comunicación es muy poco poderosa, ya que depende de que nos dejen hacerlo.

Es muy triste pensar que si no saben cómo nos comunicamos nos dejan en una prisión sin rejas, con el cuerpo sin movimiento.

Es muy aterrador pensar eso.

Es un paso parecido a la muerte, pero con sufrimiento prolongado. Es una tortura estar sin nuestra forma de comunicación”.

Juan, usuario de CAA.

Aprendizaje cooperativo

Es importante mencionar aquí la relevancia de los pares como apoyo de sus compañeros. En este sentido, recomendamos la constitución de estrategias como los círculos de amigos²⁴ y el tutorado de pares²⁵. Esta última es conocida desde hace muchísimos años²⁶, y es útil en toda circunstancia, pero en el caso de estos niños, que están en riesgo de ser percibidos como diferentes o ajenos por la cantidad de los apoyos, equipamiento y recursos diferentes a sus compañeros, el uso del tutorado de pares se vuelve una estrategia muy valiosa de inclusión y participación en el grupo de pertenencia. En estos casos, hay que prestar atención a que se desarrolle una relación recíproca, donde ambos alumnos se benefician, de manera de estimular la autoestima de ambos y de hacer evidente a la comunidad escolar el valor de la participación de las personas con discapacidad. Por lo tanto, la propuesta debe ser conducida por docentes capacitados y experimentados en este tipo de estrategias.

24. Newton y Wilson, 2005.

25. Porter y Richler, 1991.

26. Museo Virtual de Historia de la Educación. Universidad de Murcia.

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Aprendizaje entre iguales

“Basada en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica (el rol de tutor y tutorado derivado del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido (la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares) que se consigue a través de un marco de relación exteriormente planificado.

Las actividades y tareas tienen que ser significativas y vitales, deben conectar con las necesidades de los alumnos. Esto significa que las actividades han de responder a lo que los maestros creen que los alumnos necesitan, han de conectar con su situación, su edad y sus conocimientos de partida”²⁷.

Círculo de Amigos

Retomando los conceptos de Thomas, Walker y Webb (1998) acerca del Círculo de Amigos, este invita a través de diversas estrategias a la consolidación de redes de apoyo entre los propios alumnos, profundizando instancias de participación entre ellos.

²⁷. Sandoval Mena, Echeita Sarrionandia, Simón Rueda y López Cruz, 2014.

CÍRCULO DE AMIGOS – TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Rompecabezas

Es especialmente útil para las áreas de conocimiento en la que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes. Según Pujolàs (2001) esta técnica consiste en:

- Dividir la clase en grupos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno.
- El material objeto de estudio se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo de manera que cada uno recibe una parte de contenido del tema que están estudiando todos los compañeros de una misma clase.
- Cada miembro prepara su parte a partir de la información que le facilita el profesor o que él ha podido buscar.
- Después, con los integrantes de los otros equipos de clase que han estudiado el mismo subtema se forma un “grupo de expertos”, donde intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales.
- Cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que ha preparado.

Así, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven “obligados” a cooperar, porque cada uno de ellos dispone solo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta.

Fuente: *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*
Sandoval Mena, Echeita Sarrionandia, Simón Rueda y López Cruz, 2014.



Como ya se mencionó, la educación inclusiva se basa en la concepción del estudiante como sujeto de derecho; en la que todas las personas tienen el mismo derecho a participar en todas las situaciones educativas, donde se acepte y valore las diferencias, en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno.

Los niños y jóvenes tienen el derecho. Nosotros, los que conformamos el sistema educativo, tenemos la responsabilidad de continuar impulsando la transformación necesaria y avanzar hacia una sociedad realmente inclusiva, donde todos seamos parte de ella.

Recursos disponibles

A fin de complementar los recursos recomendados en el presente capítulo, se sugieren los siguientes programas o sitios de interés:

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm>

<http://www.arasaac.org/aac.php>

Soft gratuito: <http://antoniosacco.com.ar/docum.htm>

Easy-to-read. Proyecto Europeo. Materiales sobre lenguaje sencillo en español.

<http://easy-to-read.eu/es/teaching-materials/>

Guía del proceso de inclusión para niños y jóvenes con discapacidad múltiple y con sordoceguera en Argentina.

<http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/inclusion.pdf>

Bibliografía

Ainscow, M. (2012): "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional", Revista *Educación Inclusiva* Vol. 5, N° 1. Universidad de Jaen.

Brady, H. (1998): "Assessing and developing successful communication", en *People with profound and multiple learning disabilities. A collaborative approach to meeting complex needs*. Lacey P. y Ouvry C. Londres: Ed. David Fulton Publishers Ltd.

Cobeñas, J. (2012): *Comunicarse es ineludible*. Curso de Formación de Asistentes Personales, Ministerio de Salud, Pcia. de Buenos Aires, Asociación Azul. Argentina.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. Observación General N° 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. Disponible en: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas (2014). Observación General N° 2. Disponible en: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/2&Lang=en

Coupe O'Kane, J. y Goldbart, J. (1998): *Communication Before Speech*. Londres: David Fulton Publishers Ltd.

Cushman, C. (2013): *La enseñanza de niños con discapacidades múltiples: panorama general*. Perkins.

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994). Disponible en: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Gicklhorn C. y Bridgeo W. (1997): *School to work program*. Perkins School for the Blind. Boston, Estados Unidos.

Goldbart J. y Caton Sue (2010): *Communication and people with the most complex needs: What works and why this is essential*. Research Institute for Health and Social Change Manchester Metropolitan University (MMU). Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/267427913/download>

INDEC (2018): *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados provisionales 2018*. Argentina: Instituto Nacional de Estadística y Censos. Disponible en: https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_07_18.pdf

Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad. Consejo de Derechos Humanos. 34° periodo de sesiones (2017). Asamblea General NU. A/HRC/34/58.

IOMA - Centros de Día. http://www.ioma.gba.gov.ar/archivos/centro_dia.html

ISAAC. International Society for Augmentative and Alternative Communication. <https://www.isaac-online.org/>

Kleinert H., Towles-Reeves E., Quenemoen R., Thurlow M., Fluegge L., Weseman L. y Kerbel A. (2015): "Where Students With the Most Significant Cognitive Disabilities Are Taught: Implications for General Curriculum Access", *Exceptional Children* 2015, Vol. 81(3) 312-328. Disponible en: ec.sagepub.com

Ley 24.901. Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad, art 24. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>

Longhorn, Flo (1991): *Programa sensorial para niños con necesidades especiales*. IMSERSO. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Mittler, P. (2000): *Working towards inclusive education. Social contexts*. Londres: Davis Fulton Publishers Ltd.

Newton, C. y Wilson, D. (2005): *Creating Circles of Friends. A Peer Support and Inclusion Workbook*. Reino Unido: Ed. Inclusive Solutions.

Piaget, J. (1981): *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

Porter, G. y Richler, D. (1991): *Changing Canadian Schools: Perspectives and Inclusion*. Toronto: G. Allen Roeher Inst.

Pujolàs, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.

Sandoval Mena, M., Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, C. y López Cruz, M. (2014): *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. España: ITE - Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Secretaria de Educación Pública de México (2011): *Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera para personal de educación especial*. México: Perkins.

Serrano S. (1984): *La semiótica. Una introducción a la Teoría de los Símbolos*. Barcelona: Montesinos.

Thomas, Walker y Webb (1998): *The Making of the Inclusive School*. Londres: Psychology Press. Routledge.

Universidad de Murcia. La Enseñanza Mutua (finales del siglo XVIII-primer mitad del siglo XIX). Museo Virtual de Historia de la Educación. Disponible en: http://www.um.es/muvhe/imagenes_categorias/2951_phpYHZwB.html

Valdez, Daniel (2009): *Ayudas para Aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky, L. S. (1964): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

Ware, J. (ed.) (1994): *Educating Children with Profound and Multiple Learning Difficulties*. Londres: David Fulton Ltd.

Ware, J. (2006): *Creating a Responsive Environment for People with Profound and Multiple Learning Disabilities*. Londres: David Fulton Ltd.

Zoppi, Beatriz A. (coord. de proyecto), Perkins International y Fundación ONCE (2013): *Guía del proceso de inclusión para niños y jóvenes con discapacidad múltiple y con sordoceguera en Argentina*.

Con el apoyo de:



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación