

 **Nora Beatriz Dulio**

Universidad Pedagógica, Argentina
noritadulio@hotmail.com

 **Ximena Cecilia Acuña Robertson**

Universidad de Valladolid, España

Contextos de Educación

núm. 40, 2026

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 16 diciembre 2025

Aprobación: 28 mayo 2026

DOI: <https://doi.org/10.63207/ppqh7r03>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935642009/>

Resumen: Este artículo presenta un análisis cualitativo sobre la enseñanza de la comunicación y el lenguaje a estudiantes con discapacidad múltiple desde la perspectiva de docentes de Educación Especial del conurbano bonaerense. El trabajo adscribió al modelo sociofuncional del lenguaje y a una concepción del quehacer docente entramada con la cultura escolar, donde se construyen las prácticas discursivas y de enseñanza. El enfoque metodológico correspondió al estudio de caso y la recogida de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados revelaron cómo las docentes viven y enfrentan los procesos de enseñanza dirigidos a estudiantes con dificultades en la comunicación y el lenguaje. Asimismo, se evidenciaron otros factores socioculturales que incidieron en este proceso y en las posibilidades de mejora.

Palabras clave: Discapacidad Múltiple, Lenguaje, Comunicación, Enseñanza .

Abstract: This article presents a qualitative analysis of communication and language instruction for students with multiple disabilities from the perspective of special education teachers in the greater Buenos Aires metropolitan area. The study adheres to the sociofunctional model of language and a conception of teaching practice intertwined with school culture, where discursive and teaching practices are constructed. The methodological approach was a case study, and data collection was carried out through semi-structured interviews. The results revealed how teachers experience and approach the teaching processes for students with communication and language difficulties. Furthermore, other sociocultural factors that influenced this process and the possibilities for improvement were identified.

Keywords: Multiple Disabilities, Language, Communication, Education.

Introducción

Las personas con discapacidad múltiple, debido a su condición, presentan modos particulares de comunicarse y de participar en la sociedad. Tal como expresa el Proyecto de Ley N° 604 (2023) de nuestro país, la discapacidad múltiple comprende un conjunto de dos o más discapacidades que “generan un trastorno en la comunicación de severidad tal que afecta a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social que requiere la necesidad de apoyos extensivos” (art. 2). Se incluye a las personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad a largo plazo, en igualdad de oportunidades que los demás.

La falta de reconocimiento legal de la discapacidad múltiple como discapacidad única, con frecuencia origina modos de brindar servicios de manera parcializada, sin tomar en cuenta a las personas en su integralidad. Por eso, encuentran barreras para desarrollarse en todos los ámbitos de la vida, no sólo por las características de la discapacidad, sino por la perspectiva que la sociedad tiene de ellas. Enfrentan problemas cotidianamente al ser atendidas de manera segmentada, considerando la suma de discapacidades en lugar de recibir atención desde una perspectiva integral.

En tal sentido, Pletsch (2015) plantea que históricamente las personas con discapacidad múltiple no han tenido acceso a la enseñanza en escuelas, sobre todo porque se las consideraba incapaces, confinadas a estar en sus casas sin acceso a ninguna intervención educativa. Sin embargo, esta realidad ha cambiado en los últimos años gracias a los avances científicos y a la ampliación de los derechos de las personas con discapacidad en general.

Salas González y Muñoz Quezada (2017) en base a los resultados de un estudio de caso sobre la implementación del enfoque ecológico funcional en una escuela especial de discapacidades múltiples de Chile, señalan la necesidad de elaborar un programa claro centrado en la persona, que especifique los procedimientos y roles para realizar la evaluación e implementación de un currículum funcional.

Con respecto a la evaluación de la comunicación, Nelson *et al.* (2002) llaman la atención sobre la dificultad de utilizar pruebas estandarizadas cuando se trabaja con estudiantes con discapacidad múltiple. En general, no arrojan resultados significativos al no permitir variedad de oportunidades para interactuar con el entorno, sino que las restringen a determinadas acciones que se evalúan. De esta manera, comportamientos que son consecuencia de una condición, pueden ocasionar que se los confunda con otra condición y, por ende, se proyecte mal el abordaje de la enseñanza. Para tal fin, el enfoque desarrollado por Van Dijk (en Writer, 1998) brinda estrategias de intervención con niños y niñas con discapacidad múltiple, utilizando el movimiento como base del aprendizaje. Plantea distintos niveles de intervención profesional: nutrición, resonancia, movimientos coactivos, referencia no representativa, imitación diferida y gestos naturales.

Asimismo, Peltomäki *et al.* (2021), concluyen que es relevante el trabajo colaborativo entre docentes para diseñar de manera adecuada los programas de enseñanza para estudiantes con discapacidad, estableciendo metas individuales a partir de un programa de contenidos general. La colaboración entre docentes posibilita, según el estudio, una mejor planificación de la enseñanza y resultados favorables en los aprendizajes.

Con relación al abordaje en la escuela, Ferioli *et al.* (2021) señalan la complejidad de diseñar programas curriculares accesibles a estudiantes con discapacidad múltiple en consonancia con el currículum compartido en su territorio. Por eso proponen una alineación entre la propuesta pedagógica individual y la propuesta grupal, que tenga a la persona como centro. Pletsch (2015) destaca la importancia de la formación de profesores para realizar intervenciones pedagógicas para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores utilizando los recursos de la comunicación alternativa y de las tecnologías asistivas.

De acuerdo con Bustamente Smolka (2006) las interacciones pedagógicas pueden favorecer o entorpecer la construcción del lenguaje en el aula. Mediante las relaciones entre las personas, de manera dialéctica, el lenguaje permite el despegue de la situación inmediata para asignar significados sociales compartidos del sistema a la vez que se construyen. Cuando los movimientos se transforman en gestos, surgen diferentes sentidos, y en la complejización de los mismos, aparece la posibilidad de la palabra y se construyen nuevos aprendizajes. Si las interacciones no existen o no se generan de manera favorable, la construcción de sentidos y, por ende, la construcción del lenguaje se ven afectadas.

Un enfoque interesante que plantea Cornu (1999) destaca que la confianza es constitutiva de la relación pedagógica entre estudiantes y docentes y representa una hipótesis sobre la conducta futura del otro, una actitud que concierne al futuro y depende de la acción de un otro. La confianza se plantea desde una perspectiva emancipadora que busca generar mayor libertad, mayor autonomía, en un vínculo recíproco. Teniendo en cuenta las particularidades de la población con discapacidad múltiple y su relación con el entorno, es imprescindible reconocer este doble aspecto de la confianza en los procesos de enseñanza de la comunicación y el lenguaje en la escuela. Cada estudiante necesita que se comprendan sus expresiones comunicativas para poder aprender. Cuando esto no sucede, las expresiones comunicativas tienden a disminuir (Writer, 1998) y, por lo tanto, disminuyen las posibilidades de interactuar y aprender.

Por eso, reconociendo a la escuela como un contexto particular, con tradiciones culturales específicas, explicamos la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva situacional. Como afirma Mercado (1991), los saberes docentes son construidos a lo largo de la experiencia, entramados con los saberes pedagógicos que surgen de la formación docente. Por eso, analizar el trabajo docente, incluye reconocer los saberes pedagógicos, aquellos propios de su formación (saberes didácticos, organizativos, metodológicos, conceptuales) así como los otros saberes que se aprenden entramando aquellos con la experiencia cotidiana.

En relación a las normativas curriculares en Argentina, las escuelas especiales se rigen por los lineamientos de la modalidad de Educación Especial y de los niveles obligatorios de enseñanza. Esto requiere realizar programas individualizados que se implementan en grupos de aula, entramando propuestas curriculares para el nivel obligatorio de enseñanza y las orientaciones de la modalidad sobre la discapacidad múltiple.

Hasta aquí, contamos con estudios que dan cuenta de una problemática bastante definida, sin embargo, ninguno aborda la mirada que aportan los y las docentes sobre las prácticas de enseñanza que desarrollan con estudiantes con discapacidad múltiple en nuestro país. De allí nuestro interés por su perspectiva en el trabajo diario en la escuela.

Por un lado, nuestro trabajo se adscribe al modelo sistémico funcional del lenguaje de Halliday (1998) al considerar el “uso” del lenguaje en contexto, noción que va más allá de lo situacional, ya que incorpora la cultura. Las personas aprenden mediante el uso de la lengua, lo que posibilita la transmisión cultural de generación en generación de ciertos patrones de comportamiento. Con el aprendizaje de la lengua materna, niñas y niños representan y aprenden las normas de la cultura como marco de regulación, instrucción e interacción.

En el caso de estudiantes con discapacidad múltiple, el aprendizaje de la lengua tiene particularidades, dadas las dificultades vinculadas a la comunicación y el lenguaje que con frecuencia presentan. Por ende, esta modalidad educativa presenta particularidades respecto de las aulas regulares, ya que las oportunidades de aprendizaje suelen construirse en situaciones de la vida cotidiana, mediante estrategias y recursos especialmente diseñados por los docentes.

Por otro lado, si bien las personas con discapacidad múltiple presentan desafíos en el aprendizaje del lenguaje, no son las dificultades y limitaciones inherentes a la discapacidad múltiple las que definen nuestro modo de analizar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje sino las funciones que éste tiene o las que se le atribuyen socio culturalmente en la relación pedagógica que se establece en la escuela.

Desde este modelo, cualquier sonido vocal o gestual se reconoce como parte del lenguaje en construcción, siempre que las relaciones con el significado sean consistentes y determinadas funcionalmente. Así, el lenguaje se desarrolla en un entramado con órdenes simbólicos propios de la cultura. En tal sentido, Martin y Rose (2018) ponen énfasis sobre la complejidad de la lengua en tanto producto de una construcción cultural, atendiendo a los significados compartidos en la vida social, los que se aprenden a partir de los contrastes que representan unos y otros en entornos de situaciones de interacción. Estos contrastes a veces se enseñan de manera directa y otras veces se experimentan en situaciones reales. Si bien la lengua es un conocimiento que se acumula a lo largo del tiempo, de generación en generación, en mayor medida, de forma inconsciente, su aprendizaje implica la interpretación de los sistemas, por repetición de experiencias y reflexión sobre las mismas, con o sin intención.

Por ello, el objetivo de nuestra investigación es comprender cómo las docentes abordan la enseñanza de la comunicación y del lenguaje en sus prácticas cotidianas con estudiantes con discapacidad múltiple en escuelas especiales del conurbano bonaerense. En particular, buscamos conocer los métodos, estrategias y recursos que despliegan para favorecer estos procesos. Asimismo, nos preguntamos cómo se configuran dichas prácticas de enseñanza en un contexto en el que la discapacidad múltiple carece de un reconocimiento específico en los marcos normativos y las políticas educativas vigentes. Finalmente, a partir del análisis y la reflexión sobre los resultados obtenidos, elaboramos orientaciones destinadas a enriquecer las prácticas de enseñanza vinculadas a la comunicación y al lenguaje de estudiantes con discapacidad múltiple.

Materiales y métodos

Realizamos este trabajo desde el paradigma sociocrítico de interpretación. Basándonos en la teoría crítica, recuperamos elementos del pensamiento social (valores, juicios e intereses), manteniendo la rigurosidad científica en la producción de conocimientos, objetivos sobre la vida humana y social (Rubio, 1984 en Ballester, 2004). Elaboramos conocimiento en relación a la experiencia docente sobre la enseñanza de la comunicación y el lenguaje a estudiantes con discapacidad múltiple en el contexto escolar. Es decir, explicamos las interpretaciones de las personas, vinculándolas con las condiciones sociales bajo las que se producen (Sandín, 2003).

Así, los modos en que las docentes comprenden y desarrollan su trabajo, particularmente en relación con la enseñanza, se configuran en interacción con diversos factores socioculturales. Las normativas curriculares, las regulaciones institucionales y los marcos normativos que orientan la tarea docente se articulan con la formación profesional, las experiencias vividas a lo largo de las trayectorias escolares, las posiciones ideológicas, los mandatos sociales y las particularidades de las disciplinas que enseñan.

El enfoque metodológico fue el estudio de caso de tipo instrumental, para profundizar sobre el problema más allá del caso en sí mismo (Stake, 1999). Los criterios de inclusión descriptos en la Tabla 1 permitieron conformar una muestra pertinente para los objetivos del estudio.

Tabla 1:
Criterios de inclusión para la selección de las docentes participantes del estudio de caso

Factor	Variable	Criterio de inclusión
Formación docente	Modalidad	Educación Especial
Desempeño laboral	Tipo de escuela	Escuela Especial
	Territorio	Conurbano bonaerense
	Área pedagógica	Prácticas del Lenguaje

Estudiantes

Caracterización
Nivel educativoDiscapacidad múltiple
Primario

Nota: Adaptado de La comunicación y el lenguaje en el trabajo cotidiano con estudiantes con discapacidad múltiple desde la perspectiva docente (Dulio, 2023)

Seleccionamos como informantes a tres docentes (D1, D2 y D3) con formación académica en Educación Especial, con experiencia de trabajo reciente con estudiantes con discapacidad múltiple en escuelas especiales de localidades vecinas del conurbano bonaerense. A su vez, con distintas especializaciones formativas y diferente antigüedad en la docencia. D1 es profesora especializada en discapacidad neuromotora, finalizando actualmente la licenciatura en Psicología, con ocho años de experiencia en la docencia. D2 es profesora especializada en discapacidad visual, cursando el primer año de la diplomatura en discapacidad múltiple, con nueve años en el ejercicio de la docencia. D3 es profesora de educación regular, a la vez que está especializada en discapacidad de la audición, voz y lenguaje y discapacidad neuromotora, inscripta en la cursada de la diplomatura en discapacidad múltiple. Esta última, lleva veintitrés años como maestra en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

De esta manera, el caso constituido fue pertinente para recoger información en relación a los objetivos de la investigación, a la vez que resultó viable en cuanto a disponibilidad de tiempos, apertura y colaboración de las participantes. Sin embargo, reconocemos las limitaciones en relación al tamaño de la muestra, que vincula los hallazgos a un contexto institucional y geográfico particular, por lo que los resultados no pueden generalizarse a toda la población docente. También, al basarse exclusivamente en entrevistas, la investigación carece de una triangulación de datos con la práctica directa.

Cabe destacar que el diseño de la guía de entrevista fue sometido a una validación mediante juicio de experto, quien evaluó la pertinencia y claridad de los reactivos y otorgó su conformidad para la aplicación del instrumento. Así, los objetivos de la investigación orientaron la vinculación de los núcleos temáticos del diseño de la entrevista, las categorías definidas por el marco referencial y las modificaciones necesarias para ajustar el análisis para responder a la pregunta central, eje de nuestro trabajo.

Por otra parte, el análisis de los resultados consistió en un proceso recursivo entre los ejes a partir de los cuales fue construido el diseño de la entrevista, los objetivos y la información recogida. Las categorías de análisis fueron:

- a. Aprendizaje de la comunicación y el lenguaje
- b. Estrategias didácticas de la enseñanza de la comunicación y el lenguaje
- c. Planificación de la enseñanza
- d. Desempeño profesional en la escuela

Por otro lado, la entrevista semiestructurada, en tanto diálogo cara a cara entre entrevistador y entrevistado (Abero *et al.*, 2015), nos permitió obtener opiniones, creencias, concepciones y estados subjetivos de las docentes. Las entrevistas fueron individuales, en diferentes días, virtualmente por medio de la Plataforma Zoom con dos de las docentes y de forma presencial con una de ellas, dejando registro en video de todos los encuentros.

Dado que buscamos contribuir a la mejora de las prácticas educativas en el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple, cumplimos con los principios éticos de la investigación (Buendía y Berrocal de Luna, 2001). Para ello, cautelamos el principio de autonomía asegurando que las entrevistadas tuviesen conocimiento de los objetivos mediante la firma del consentimiento informado que incluye el detalle de las responsabilidades, estrategias, objetivos, alcances y compromisos de la participación en la entrevista. Asimismo, al terminar las entrevistas, se realizó la comprobación con los participantes pudiendo omitirse extractos de las mismas, a voluntad de las entrevistadas.

Aseguramos el principio de paridad, mediante la valoración por igual de los aportes de todas las participantes. La voz de las docentes en las transcripciones y videos, permitieron demostrar en detalle las fuentes primarias de información, estrategias, objetivos, alcances y compromisos de la participación en la entrevista. Finalmente, la auditoría de confirmabilidad, realizada por un evaluador externo, terminó de dar cuenta de la neutralidad en la recogida y análisis de los datos.

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

Para preservar la identidad de las participantes, en la transcripción de las entrevistas y durante el análisis, aludimos a ellas con los códigos D1, D2 y D3, al igual que reemplazamos los nombres de lugares e instituciones. También, dado que la transcripción de las entrevistas fue cargada en el Software Atlas Ti, señalamos el número de párrafo al citar textualmente, para una referencia más práctica.

Así, el análisis de los resultados constituyó un proceso iterativo entre los ejes a partir de los cuales construimos el diseño de la entrevista, los objetivos de la investigación y la información que fuimos recogiendo. La organización de los datos en categorías posibilitó su análisis e interpretación, contribuyendo finalmente a responder las preguntas y alcanzar los objetivos planteados en la investigación.

Resultados

Las estrategias, los recursos y los saberes docentes

Los datos obtenidos en nuestro trabajo reflejaron que, para las maestras, la adquisición del lenguaje en sus estudiantes se da de manera progresiva, partiendo desde un nivel concreto de habilidades de comunicación (gestos, señas, sonidos, movimientos) hasta el uso del lenguaje convencional. Ello evidencia un mayor nivel simbólico que le permite evocar aquello que no está presente físicamente (personas, objetos o acciones). Vincularon y sustentaron la aparición del lenguaje en el desarrollo de la comunicación (hipótesis de continuidad). Se destacó la identificación de indicios particulares para determinar el progreso desde una comunicación no intencional a una comunicación intencional. En ocasiones, sus estudiantes manifiestan comportamientos comunicativos que buscan obtener algo y, otras veces, su expresión o comportamiento no está necesariamente dirigido a un objetivo en particular. De allí la relevancia de atender a las conductas no verbales, a la vez que el descubrimiento de la intencionalidad, para darles algún tipo de significado y así enriquecer la interacción.

Asimismo, se destacó que la confianza constituye una condición imprescindible para el aprendizaje. En este sentido, las docentes implementan diversas estrategias orientadas a generar vínculos de seguridad, reconocimiento mutuo y disponibilidad para el encuentro, favoreciendo la comunicación, la interacción y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como expresa Cornu (1999), la construcción de la confianza constituye la base de las relaciones pedagógicas. A diferencia de la familiaridad y las costumbres, necesarias para vivir con quienes nos rodean, la confianza implica asumir una posición de riesgo frente a alguien o algo desconocido. Por eso, existen contextos propicios que les permiten a sus estudiantes tomar una posición de riesgo frente a lo desconocido, de manera gradual: “Que pueda familiarizarse con mi voz, para luego empezar a familiarizarse con lo que es el contexto escolar, que pueda empezar a tener confianza (...) Sentirse seguros...” (Docente 1)

Así, reconocemos cómo, en las etapas iniciales de la adquisición del lenguaje, lo socioafectivo cobra relevancia y se manifiesta en las sensaciones y los movimientos corporales espontáneos (Bustamante Smolka, 2006). La sensibilidad orgánica y las sensaciones se van tornando significativas, a medida que niños y niñas se afectan entre sí y producen efectos en las demás personas. También, las emociones se transforman y los sentimientos se construyen vinculados a la significación de la realidad, al desarrollo del intelecto y al conocimiento del lenguaje.

Por otra parte, al reconocer la base comunicativa para el desarrollo del lenguaje, como estrategia pedagógica, las interacciones comunicativas con sus estudiantes se adecuan a sus modos y características: “Toda intención comunicativa tiene que ser valorada por parte del maestro, dándole un valor. (...) Entonces: esa risa, esa sonrisa o ese movimiento corporal es una comunicación que está diciendo que la está pasando bien o que le está gustando lo que estoy proponiendo...” (Docente 3).

De esta manera, con sus estudiantes con discapacidad múltiple las docentes evidenciaron cumplir un rol fundamental en las interacciones comunicativas mediante el uso del lenguaje. En general, estas interacciones se desarrollan de manera natural en el entorno familiar. Pero en el caso que investigamos, requieren ser desarrolladas de manera intencionada, por lo cual es relevante la participación de las docentes, dadas las limitaciones propias de las personas con discapacidad múltiple para establecer vínculos con el entorno, especialmente, para comunicarse y aprender la lengua.

Destacando la necesidad de ampliar el rango de interacción de sus estudiantes, manifestaron promover encuentros donde actúan como mediadoras. Por ello, propician la colaboración entre pares y docentes para los desplazamientos, la alimentación o los juegos. Al darle significado al vocabulario de sus estudiantes en experiencias cotidianas, enriquecen el aprendizaje de conceptos. Tal como expresan Martin y Rose (2018) la lengua les permite dos cosas fundamentales: interactuar sobre algo o alguien con otras personas. A través del uso de señas compartidas no convencionales y convencionales propias de la Lengua de Señas Argentina (LSA), contribuyen a modificar positivamente los vínculos sociales. Por eso, al enseñar, las docentes tienen un rol significativo en la construcción del gesto en tanto construcción no natural, histórica y cultural (Bustamante Smolka, 2006). La comunicación con LSA, articulada con la comunicación no verbal y verbal, les permite construir significados para interactuar en la vida social de la escuela, comprender el entorno y ser comprendidos/as. Así, el proceso de significar se entrama en contextos de uso del gesto y se proyecta en sentidos compartidos.

Así, la distancia entre el tipo de lenguaje convencional adulto y las expresiones comunicativas de niños y niñas se acorta cuando las docentes reconocen las correspondencias, aunque sean parciales, entre los significados interpretados a la luz de funciones particulares. Tal como explica Halliday (1998), en la asignación de significados cuando se utiliza el lenguaje, las personas adultas promueven que no queden *fijados* en sus modos de comunicación, sino que se apropien progresivamente de la lengua compartida.

Asimismo, en la escuela, la comunicación y el lenguaje fueron descritos como procesos estrechamente vinculados a las rutinas cotidianas y a las personas, situaciones y objetos que conforman el entorno próximo de los estudiantes. Por ejemplo, utilizan las canciones como recurso comunicativo para establecer proximidad: “Le canto yo. Les canto yo (*rie*), uno por uno, al oído... Son muy chiquititos (...) Tocamos las manos, que me toquen el pelo, eh... que escuchen mi risa. Eso en lo que tiene que ver conmigo, ¿no?” (Docente 1). Así, el lenguaje se utiliza como estrategia de comprensión del espacio para que las reconozcan y se sientan cómodos/as en la clase.

Se describió la utilización a diario de recursos para que sus estudiantes anticipen acciones, objetos o situaciones y comprendan mejor la situación en la que participan. Estos son elementos concretos, partes de objetos, acciones, movimientos, palabras o instrucciones sencillas en español oral o en LSA, contruidos y diseñados generalmente por docentes. También, la LSA y el español escrito, resultan comunicadores de actividades posteriores o anteriores. En el caso de la alimentación, se refirió: “Para uno de los chicos es directamente la seña, es ‘comer’ (*seña*), vamos a ‘comer’. Para otro es el mantel, directamente el individual, bueno es el ‘comer’ y no tiene nada en este caso porque en este momento él necesita ese ‘comer’, de ‘mantel’ (...) Entonces, vamos viendo que los niveles de comunicación son distintos y van fluctuando” (Docente 2).

Por eso, como parte de las rutinas cotidianas, se mencionaron experiencias de aprendizaje de la comunicación y el lenguaje en las que se combinan variados modos y elementos, verbales y no verbales. Existe una jerarquía de uso de los anticipadores como medio de comunicación, desde los más concretos, representativos, hasta los más abstractos o simbólicos. También se reconoció la evolución de la comunicación y el lenguaje de sus estudiantes a partir de los gestos naturales, en los que estos se deben descontextualizar para recontextualizarse (Writer, 1998) y acceder a niveles de comunicación más simbólicos para desenvolverse en contextos variados.

Planificación de la enseñanza y aula cotidiana

Al planificar la enseñanza, fue relevante la descripción precisa de las capacidades y dificultades comunicativas de los y las estudiantes. Como estrategia de evaluación básica, encontramos la observación del comportamiento en distintas áreas del desarrollo, con atención especial al tipo de comunicación. A ello se suma la información brindada por la familia. Tal como explican Nelson et al. (2002), la observación de infantes con discapacidad múltiple implica evaluar los procesos que subyacen al aprendizaje facilitando los recursos para que se comuniquen lo mejor posible en la actividad de evaluación. Por ejemplo, una de las docentes explicó: “Entonces, bueno, también es entender... Eh... Realmente cuando es una sonrisa o una risa que... Está relacionado al placer de lo que acabamos de hacer, que es algo que gustó, eh... Y empezar a ponerle significancia a eso” (Docente 1).

Esto es importante porque la comunicación y el lenguaje definen en gran parte los resultados de las demás áreas (Nelson et al., 2002). Por eso, las docentes expresaron ajustarse a las expresiones e interacciones de sus estudiantes, a sus capacidades en relación a la cognición y a la comunicación y a sus intereses.

Por otra parte, a pesar de considerar la implementación de la técnica de mapeo en el hogar como un instrumento enriquecedor para la planificación de la enseñanza, su uso no siempre se establece como directiva institucional. En algunos casos, el mapeo en el hogar no llega a concretarse debido a decisiones institucionales que, según las docentes, se encuentran asociadas al desconocimiento de las técnicas de evaluación y de las necesidades de intervención propias de la discapacidad múltiple.

Este desconocimiento impacta también en la disposición institucional de horarios, recursos, actividades y profesionales que no propician el trabajo colaborativo, necesario en la etapa de evaluación inicial. Generalmente, dentro del aula las docentes trabajan solas, lo cual las lleva a pedir ayuda a sus colegas frente a determinadas situaciones que requiere la enseñanza como, por ejemplo, para trasladar a sus estudiantes desde las sillas de ruedas hacia las colchonetas.

En este sentido, un aspecto que se destacó sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje es la disposición del entorno. Atendiendo a las características particulares de la discapacidad múltiple, el propiciar acciones de movimiento acordes a una disposición corporal apropiada, pueden facilitar contacto con otras personas y generar respuestas. El movimiento y la acción permiten a los estudiantes no solo establecer contacto con su entorno, sino también comprender lo que sucede a su alrededor, provocar respuestas, percibir los acontecimientos del contexto y acceder a aprendizajes cada vez más complejos, en estrecha relación con el desarrollo del lenguaje.

A partir de esas interacciones, la comunicación evoluciona a través del movimiento ya que el cuerpo es el vehículo para explorar el mundo (Writer, 1998). En tal sentido, en ocasiones, las interacciones en la escuela se limitan cuando utilizan algunos apoyos físicos, como la silla de ruedas. Entonces, las docentes desestiman su uso, según sus objetivos de trabajo, para posibilitar el desarrollo de la comunicación, ya que una disposición corporal distinta a la ubicación en la silla de ruedas es favorable para desarrollar interacciones. Tendidos en el suelo tienen más movilidad para interactuar entre sí: las patadas, los manotazos y la búsqueda de contacto físico son expresiones corporales para comunicarse. Así, el aprendizaje mediante el movimiento les permite adquirir conceptos, entablar relaciones sociales e influir en su entorno.

Las maestras describieron las modificaciones de la disposición del mobiliario y la estructura del salón para minimizar las barreras de accesibilidad física que inciden en la comunicación. Sin embargo, la organización áulica se ve afectada por las decisiones institucionales en la distribución de estudiantes en los grupos de aula. Dado que los grupos numerosos dificultan su atención al cuidado cotidiano y a las experiencias de aprendizaje, las docentes realizan los cambios necesarios y plantean las dificultades a las autoridades. Esto se debe a que, tal como expresa Halliday (1998), el contexto escolar constituye una limitación cuando no permite un mayor grado de experimentación mediante el lenguaje con otras personas, lo que se traduce en una menor disposición al aprendizaje.

También, se destacó las recurrentes interrupciones de la continuidad del proceso escolar por las inasistencias de sus estudiantes. Con frecuencia, los procesos de aprendizaje son lentos y cualquier interrupción impide avances de manera significativa. A ello suman la dificultad de las familias de identificar problemas de salud, causada por dificultades comunicativas de niños y niñas, lo que provoca que familias desistan de enviarlos a la escuela por temores en relación su cuidado. También atribuyeron el ausentismo escolar a carencias socioeconómicas, así como a las dificultades para viajar hasta la escuela dadas las extensas distancias con el hogar, la falta de accesibilidad de transportes y las condiciones de los caminos.

Por otra parte, fue relevante la mención de las tensiones entre la selección real de contenidos para la enseñanza y los lineamientos de política curricular. Los contenidos prioritarios de trabajo con sus estudiantes no siempre coinciden con los contenidos curriculares prescritos para el nivel de educación correspondiente. Además, en ocasiones encuentran contradicciones con los lineamientos propios de la Modalidad de Educación Especial. Por eso, para cumplir con los aspectos legales, reconocieron transformar a menudo el nombre de los contenidos del diseño curricular, adaptarlos y reconfigurarlos, aun cuando estos contenidos con frecuencia no son los que aparecen como prioritarios en la normativa para el año y ciclo en curso. Mencionaron la elaboración de proyectos cortos y flexibles, con objetivos y contenidos prioritarios, entre los cuales se encuentra la familiarización con el espacio y personas de la escuela. Tal como expresa Mercado (1991) al planificar la enseñanza, particularmente al definir objetivos y contenidos, las docentes construyen saberes en las prácticas cotidianas que se entrelazan con los saberes de su formación académica.

Finalmente, encontramos que, en el conurbano bonaerense, las escuelas generalmente destinan servicios a estudiantes según la discapacidad, contando con profesionales para cada área establecidos por nomenclador oficial al destinar los cargos docentes. Sin embargo, en el caso de la discapacidad múltiple, tales cargos no existen, lo que supone el trabajo de profesionales de Educación Especial sin el requisito de una especialización específica.

Por eso, un aspecto relevante que se destacó en la investigación es la necesidad de cambios, tanto en la organización institucional como en la vida social en general, que tomen en cuenta a la persona con discapacidad múltiple de manera integral y no atendiendo a la suma de discapacidades. Esto incluye la realización de programas de formación específicos para favorecer la enseñanza a partir del reconocimiento de la discapacidad múltiple como discapacidad única.

Discusiones

Al llevar adelante las prácticas de enseñanza, las docentes identifican diversos factores que inciden negativamente en la implementación de las propuestas pedagógicas. La cotidianeidad escolar suele demandar respuestas a requerimientos institucionales y administrativos que, en ocasiones, reducen el tiempo destinado a la atención planificada de los estudiantes.

Asimismo, si se considera que el cuerpo constituye un vehículo central para el aprendizaje, las actividades que implican cambios posturales y desplazamientos por distintos espacios no siempre pueden desarrollarse según lo previsto. Esta situación se relaciona con la falta de profesionales o con determinadas formas de organización institucional. En algunos casos, las escuelas implementan dispositivos organizativos que favorecen el desarrollo de las actividades. En otros, las docentes deben reorganizar sus propuestas y dejar de lado algunas instancias de enseñanza.

Dada la complejidad de la comunicación expresiva y receptiva, el trabajo con las familias resulta indispensable para garantizar la continuidad de los aprendizajes en el hogar y profundizar el conocimiento de cada estudiante. Sin embargo, cuando las instituciones carecen de conocimientos específicos sobre estrategias y recursos para el trabajo con personas con discapacidad múltiple, el intercambio con las familias también se ve limitado. Frente a ello, las docentes buscan generar encuentros con personas significativas del entorno cercano de los estudiantes. No obstante, estas instancias suelen desarrollarse de manera informal y sin contar con los tiempos, espacios y profesionales necesarios. En este sentido, observamos que el desconocimiento de los principios y estrategias de la planificación centrada en la persona restringe la implementación de programas de enseñanza de la comunicación y el lenguaje.

Otro aspecto relevante es la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo a nivel institucional. Si bien existen esfuerzos por articular acciones entre profesionales, estos suelen depender de iniciativas individuales, proyectos específicos o situaciones puntuales. No se evidencia un trabajo sistemático y sostenido entre los distintos actores institucionales. Sin embargo, las experiencias de colaboración desarrolladas por las docentes muestran efectos positivos en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes también inciden en sus trayectorias educativas y en las prácticas de enseñanza. Las docentes destinan tiempo y esfuerzos a eliminar o reducir barreras que dificultan el acceso a la educación, lo que las obliga a establecer prioridades y, en ocasiones, postergar tareas pedagógicas que también requieren atención. Entre estas barreras se encuentran los problemas de accesibilidad física, las dificultades vinculadas a la atención de la salud, la alimentación, la vivienda y el transporte. Estas condiciones afectan la continuidad de la asistencia escolar y, en consecuencia, la concreción de los planes de enseñanza, que deben ser permanentemente reajustados en función de los tiempos y objetivos previstos.

Asimismo, en algunas escuelas la perspectiva institucional sobre la educación de estudiantes con discapacidad múltiple se traduce en una carga horaria reducida en comparación con la de otros estudiantes. Esta situación refleja una concepción de la discapacidad múltiple asociada a la suma de déficits más que a una comprensión integral de la persona (Proyecto de Ley N° 604, 2023). Desde esta perspectiva, se generan obstáculos para el ejercicio del derecho a la educación, limitando las oportunidades de asistir a la escuela y aprender junto a sus pares en condiciones de igualdad.

Como proyección de futuras investigaciones, se propone ampliar la muestra a distintas regiones geográficas con el propósito de evaluar la transferibilidad de los hallazgos. Asimismo, sería pertinente complementar las entrevistas con técnicas de observación directa que permitan triangular la información y profundizar la comprensión de las prácticas analizadas.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten sostener que las decisiones pedagógicas de las docentes para la enseñanza de la comunicación y el lenguaje se apoyan en una perspectiva sociofuncional del lenguaje. En sus prácticas cotidianas, la comunicación y el lenguaje aparecen estrechamente vinculados a la participación en actividades significativas y a la construcción de aprendizajes en distintas áreas del desarrollo.

Si bien no identificamos la adhesión explícita a una metodología específica, las propuestas de enseñanza recuperan principios afines al aprendizaje basado en el movimiento. Las experiencias diseñadas por las docentes se organizan en torno a rutinas y situaciones cotidianas que favorecen la interacción, la comprensión del entorno y el desarrollo progresivo de procesos de simbolización. En este marco, las expresiones comunicativas de los estudiantes son interpretadas, resignificadas y recontextualizadas de manera permanente para promover nuevas formas de comunicación y aprendizaje.

Asimismo, los resultados muestran la relevancia de emplear múltiples recursos comunicativos de manera simultánea, en consonancia con los postulados de la comunicación total. La utilización combinada de apoyos materiales, corporales, gestuales, visuales y verbales amplía las posibilidades de comprensión y expresión de los estudiantes con discapacidad múltiple.

El trabajo con las familias emerge como una dimensión central de la enseñanza. No solo aporta información relevante para la planificación educativa, sino que también favorece la continuidad de los aprendizajes en diferentes contextos. En este sentido, la construcción de vínculos de confianza constituye una condición necesaria para el desarrollo de propuestas pedagógicas compartidas entre la escuela y el hogar.

Por otra parte, la investigación evidencia tensiones entre las propuestas de enseñanza construidas por las docentes y los marcos curriculares vigentes. Aunque las participantes comparten un mismo contexto geográfico e institucional, se observan diferencias en la apropiación e interpretación de las orientaciones curriculares. Esto las lleva a desarrollar procesos de adaptación y negociación curricular para integrar aquellos saberes que consideran relevantes para sus estudiantes.

Los resultados también destacan la importancia del trabajo colaborativo en la valoración funcional de la comunicación y el lenguaje, así como en la planificación de las experiencias de enseñanza. Sin embargo, estas prácticas de colaboración suelen sostenerse en iniciativas individuales y no siempre forman parte de dispositivos institucionales sistemáticos. Fortalecer espacios de trabajo conjunto aparece, por lo tanto, como un desafío relevante para las escuelas.

Finalmente, los hallazgos permiten afirmar que las prácticas de enseñanza no dependen exclusivamente de las decisiones de las docentes, sino también de condiciones institucionales, sociales y políticas más amplias. En consecuencia, resulta necesario promover instancias de formación específica sobre discapacidad múltiple destinadas no solo a los docentes, sino también al conjunto de los actores escolares. Del mismo modo, se requieren políticas públicas que fortalezcan la capacitación profesional y garanticen el reconocimiento de la discapacidad múltiple desde una perspectiva integral de derechos. Avanzar en este sentido contribuiría a reducir las barreras que actualmente limitan el acceso, la participación y los aprendizajes de estos estudiantes a lo largo de sus trayectorias educativas.

ANEXO A

Diseño de la entrevista

1. Formación docente y desempeño actual

¿Hace cuánto trabajás como docente? ¿En qué espacios educativos trabajaste y trabajás actualmente? ¿En qué consiste tu trabajo? ¿Quiénes están a tu cargo? ¿Cómo fue tu experiencia? ¿Cuál es tu formación para este trabajo? ¿Dónde y cuándo estudiaste? ¿Tenés formación específica sobre discapacidad? ¿En qué ámbitos? ¿Con qué personas? ¿Qué aspectos de tu formación podés vincular con la práctica?? ¿En qué época fue?

2. Vinculación con las y los estudiantes

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

3. Evaluación de la comunicación

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

4. Formas comunicativas

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

¿Cuáles son tus mayores desafíos? ¿Por qué? ¿Por ejemplo? ¿Tuviste estudiantes que representaron desafíos? ¿Cómo lo resolviste? ¿Cómo son los vínculos entre pares y con adultos? ¿Requieren apoyos los/las estudiantes? ¿Cuáles? ¿Los utilizan cotidianamente? Si la respuesta es no, ¿por qué? Si la respuesta es sí, ¿Cómo? ¿En qué ámbitos, actividades o espacios los y las estudiantes se comunican fuera de la escuela? ¿Qué oportunidades y barreras encuentran? ¿Por qué? ¿Podés mencionar ejemplos? ¿Cuál es su grado de participación en los contextos cotidianos? ¿Por qué? ¿Mencionás un ejemplo?

5. Planificación de la tarea y puesta en práctica

¿Cómo describís tu labor del día a día al trabajar con los/las estudiantes? ¿Cómo es la rutina diaria (de manera general)? ¿Qué hacés con ellos en las clases? ¿Podés contarnos un día en la escuela? ¿Qué te parece importante enseñarles a tus estudiantes? ¿Qué deberían aprender? ¿Por qué? ¿Cómo te resultan los aspectos formales? (la planificación escrita, la entrega de proyectos, etc) ¿Por qué? ¿Cuál es la importancia que creés que tienen? ¿Qué experiencias de la práctica te motivaron a buscar información/formación?

6. Comunicación y lenguaje

¿Qué sabés del trabajo en el área de prácticas del lenguaje (Lengua) en las escuelas de nivel primario? ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes? ¿Sabés a qué ciclo corresponde cada aprendizaje, aproximadamente? Dentro de los contenidos que enseñás, ¿trabajás la comunicación? ¿Cómo? ¿Te parece que es lo mismo comunicación que lenguaje? ¿Por qué? ¿Cómo se piensan ambos en tus prácticas? ¿Qué saberes se trabajan al enseñar lenguaje? ¿Con qué otros saberes los relacionas? ¿Qué situaciones, actividades, propuestas favorecen el desarrollo del lenguaje? ¿Por qué? ¿Qué situaciones, actividades, propuestas obstaculizan su desarrollo del lenguaje? ¿Por qué? ¿Con qué se relaciona su enseñanza en la práctica? ¿Nos das ejemplos?

7. Ejemplos de actividades

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

8. Lenguaje oral y escrito

¿A qué das más prioridad? ¿A la lectura, a la escritura o a la lengua oral? ¿Por qué? ¿Enseñaste a leer y escribir alguna vez? ¿A quiénes? ¿Cómo lo hiciste? ¿Recordás alguna actividad significativa relacionada con la lectura y/o escritura? ¿Cuáles fueron los aportes de tu formación? ¿Recurríste a otros aportes que no te hayan brindado en la formación? ¿Cuáles?

9. Evaluación

¿Cómo te das cuenta de los avances, los logros, que tienen los estudiantes? ¿Cómo se evalúa? ¿Quiénes evalúan? ¿Para qué? ¿Nos das ejemplos de los modos de evaluar?

10. Injerencia de otros sujetos de la escuela en las decisiones sobre los contenidos

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

11. Reflexión y crítica sobre la práctica

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

ANEXO B

Ejemplos de codificación con software de codificación de datos

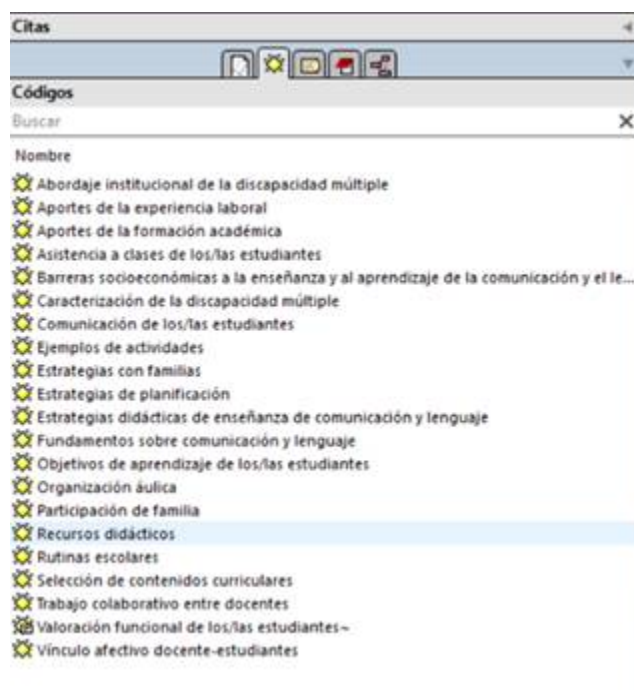


Figura 1

Categorías de análisis

Nota. Captura de pantalla de software de análisis de datos

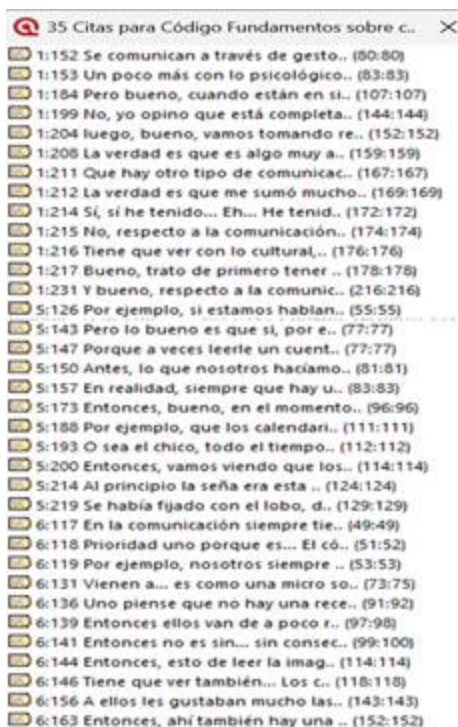


Figura 2
Citas por categoría “Fundamentos sobre comunicación y lenguaje”
Nota. Captura de pantalla de software de análisis de datos

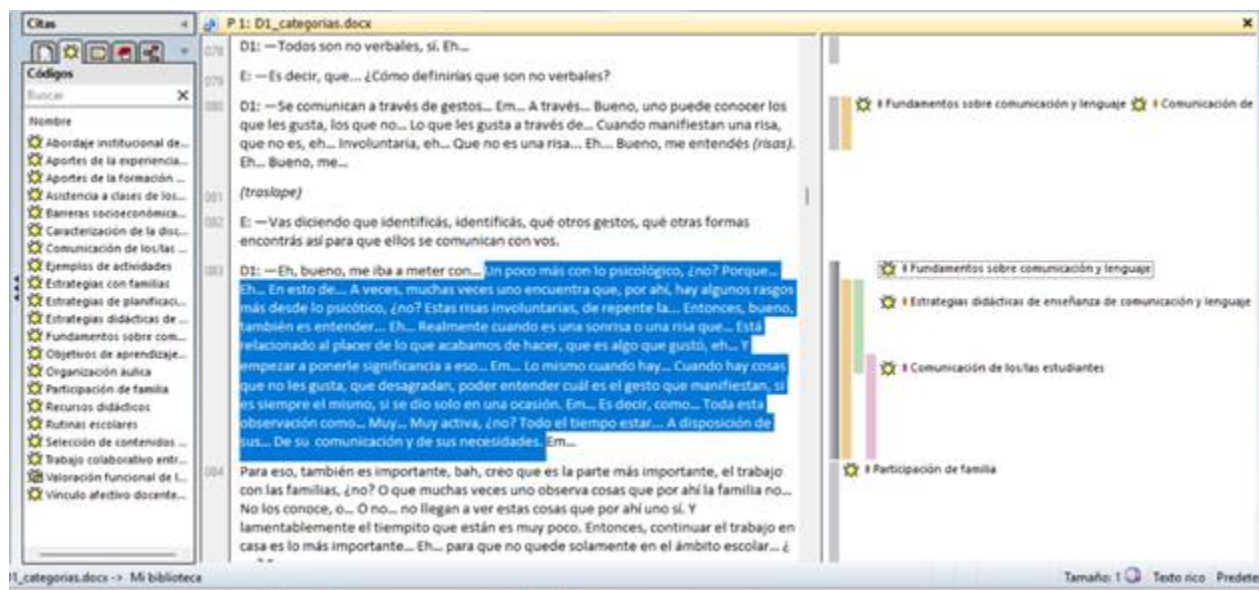


Figura 3
Ejemplo de codificación en la transcripción entrevista
Nota. Captura de pantalla de software de análisis de datos

Referencias

- Abero, L., Marín, R., Lahitte, A. y Rovira, C. (2015). *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones de la Universitat de les Illes Balears.
- Buendía, L. y Berrocal de Luna, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital*, (1), 9-22. <http://hdl.handle.net/10272/6606>
- Bustamante Smolka, A. L. (2006). Enseñar y significar: Las relaciones de la enseñanza en cuestión o de las (no) coincidencias en las relaciones de enseñanza. *Cultura y Educación*, 18(1), 3-14.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio (Comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. xx-xx). Novedades Educativas/Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Dulio, N. (2023). *La comunicación y el lenguaje en el trabajo cotidiano con estudiantes con discapacidad múltiple desde la perspectiva docente [Trabajo final de maestría no publicado]*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Feroli, G., Cormedi, M. y Ortiz, G. (2021). *Alineación: El camino hacia el aprendizaje. Conceptos claves*. LiberArs.
- Halliday, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social* (J. Ferreiro Santana, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978).
- Martin, J. R. y Rose, D. (2018). *Leer para aprender: Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Editorial Pirámide.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72.
- Nelson, C., Van Dijk, J., McDonnell, A. y Van Dijk, R. (2002). A framework for understanding young children with severe multiple disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(2), 97-111.
- Peltomäki, S., Pirttimaa, R., Pyhältö, K. y Kontu, E. (2021). Setting individual goals for pupils with profound intellectual and multiple disabilities engaging in the activity area-based curriculum. *Education Sciences*, 11(529), 1-16.
- Pletsch, M. D. (2015). Deficiência múltipla: Formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 12-29.
- Proyecto de Ley N.º 604/23. (2023). *Sistema integral de atención y tratamiento a personas con discapacidad múltiple*. Honorable Senado de la Nación Argentina. <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/comisiones/verExp/604.23/S/PL>
- Salas González, M. y Muñoz Quezada, M. (2017). Enfoque ecológico funcional en una escuela especial de discapacidades múltiples. *Perspectiva Educacional*, 56(2), 70-91.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Writer, J. (1998). Aplicación de un enfoque basado en el movimiento. En L. Goetz, D. Guess y K. Stremel Campbell (Eds.), *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments* (pp. xx-xx). Paul H. Brookes Publishing Co. (Trabajo original publicado en 1987).

NOTAS

1. Este artículo fue realizado por Nora Beatriz Dulio, bajo la tutoría de Ximena Acuña Robertson, en base a un proyecto de investigación para la obtención del grado de Magister en Educación Especial en la línea retos múltiples y sordoceguera de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile (2024).

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amei/amei/journal/693/6935642009/6935642009.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Nora Beatriz Dulio, Ximena Cecilia Acuña Robertson

Comunicación, lenguaje y discapacidad múltiple¹
Communication, language and multiple disabilities

Contextos de Educación

núm. 40, 2026

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

contextos@hum.unrc.edu.ar

ISSN-E: 2314-3932

DOI: <https://doi.org/10.63207/ppqh7r03>