



¡ POSGRADOS !

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

RPC-SO-28-NO.450-2019

OPCIÓN DE
TITULACIÓN:

INFORME DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN
CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE. ESTUDIO DE CASO:
DISCAPACIDAD VISUAL Y MOTRIZ

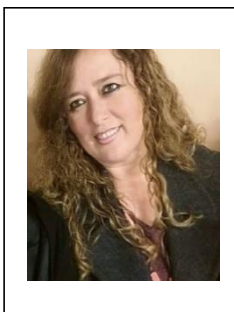
AUTOR:

COELLAR ORELLANA JANETH KARINA

DIRECTOR:

MIRIAM BERNARDA GALLEGO CONDOY

QUITO - ECUADOR
2020

Autora:***Janeth Karina Coellar Orellana***

Licenciada en Educación básica
 Candidata a Magíster en Educación en con mención en Educación de las
 Personas con Discapacidad Múltiple por la Universidad Politécnica
 Salesiana – Sede Quito.
 karinacoellar@hotmail.com

Dirigido por:***Miriam Bernarda Gallego Condoy***

PhD. en Ciencias de la Educación
 Msc. en Necesidades Educativas Especiales
 Docente de la carrera de Educación en la Universidad Politécnica
 Salesiana
 Docente de la Maestría en Educación Especial en la Universidad
 Politécnica Salesiana
 Miembro del Grupo de Investigación de Educación Inclusiva de la
 UPS
 Miembro de la Catedra UNESCO Tecnologías para la Inclusión en la
 UPS
 mgallego@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

©2020 Universidad Politécnica Salesiana. QUITO – ECUADOR – SUDAMÉRICA COELLAR ORELLANA JANETH KARINA

**SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE.
 ESTUDIO DE CASO DISCAPACIDAD VISUAL Y MOTRIZ**

Resumen

Esta investigación centrada en un análisis de caso da a conocer la situación educativa de una persona con discapacidad múltiple asociada a discapacidad visual y motriz. En el tratado se destaca el perfil del estudiante, los apoyos educativos y la planificación centrada en la persona; todo este análisis, se lo aborda desde la perspectiva de la evaluación funcional. Según Barriga (2006), la evaluación educativa funcional es una estrategia innovadora, que permite el análisis de la situación educativa del individuo, de manera global, buscando estrategias que mejoren los procesos educativos. La investigación considera que el desconocimiento de la situación educativa de los estudiantes y la falta de capacitación docente, podrían estar afectando el desempeño de los sujetos con características de discapacidad, en la escuela. Se utilizó la investigación cualitativa, con un alcance descriptivo y etnográfico, que permitió obtener la información más valiosa desde un equipo interdisciplinario, conformado por nueve personas: siete profesionales y la familia directa, tomando como base fundamental al estudiante dentro de su contexto natural. Por medio de entrevistas, mapeos, plan centrado en la persona y fichas PIAR, se recogió la información que permite caracterizar la situación educativa de la persona y la construcción de técnicas a utilizarse en la planificación centrada en el sujeto. Dentro de los principales hallazgos se identifica que un adecuado diagnóstico educativo sirve como punto de partida para desarrollar estrategias y técnicas orientadas a mejorar capacidades y fortalezas del niño; constituyéndose en un reto para los docentes en búsqueda de metodologías innovadoras y atractivas que ayuden a la persona de manera integral.

Palabras claves: Situación educativa, discapacidad múltiple, discapacidad visual y motriz, evaluación educativa funcional

Abstract

The present investigation, centered in the case study presents the situation of an individual with multiple disabilities, associated to visual, and motor skills disabilities. In this research, the student profile is highlighted, the educational support and an individual centered planning; all this analysis is approached within the perspective of functional evaluation. According to Barriga (2006) the functional educational evaluation is an innovative strategy that allows to analyze

The educational situation of the individual, helping to recognize the student environment in a global manner, seeking strategies to improve the educational processes. (Barriga, 2006).

The investigation considers that ignoring the educational situation of the students and the lack of teacher training may be affecting the participation of disabled people in the school.

For this study it's been used qualitative research, with descriptive and ethnographic scope, which allowed to obtain the most valuable information from a multidisciplinary team, formed by nine participants: seven professionals and direct family, having as fundamental base the student within a natural environment. By means of interviews, mapping, individual centered planning and PIAR files, it's been gathered information that allows to characterize the educational situation of the individual and the construction of techniques that will be used in an individual centered planning. Within the principal findings it's been identified that an accurate educational diagnosis works as a starting point in order to develop strategies and techniques oriented to enhance the capabilities and strength points of the child; constituting a challenge for the teachers searching for innovative and appealing methodologies that will help the individual in a holistic manner.

Keywords: Educational situation, multiple disabilities, visual disabilities, motor skill, functional evaluation.

Dedicatoria

Dedico este trabajo principalmente a Dios, quien me dio la fortaleza y la sabiduría para seguir en este arduo camino de la enseñanza al servicio de las personas con discapacidad; a mi madre Nelly Orellana, quien con su amor y ternura siempre estuvo ahí para darme aliento, consejo y cobijo en mis días de debilidad; a mi amada familia, quienes con su amor y apoyo incondicional estuvieron acompañándome en este proceso; a mi querida cuñada Alicia Velasco, quien dedicó su tiempo para aconsejarme y guiarme en el proceso de revisión de mi proyecto. Solo me resta decirles gracias por todo, “Dios les pague”, el ser humano nunca deja de aprender, la vida es un constante aprendizaje.

Agradecimiento

Mi agradecimiento especial a la Universidad Politécnica Salesiana, por la oportunidad de seguir aprendiendo, por abrirme las puertas del conocimiento y el saber. De igual manera a mis queridos profesores que con su gran calidad humana y experiencia fueron parte de este proceso y, en especial, a la PhD. Miriam Gallego Condoy, por su acertada guía, su profesionalismo y don de gente, quien me dirigió en el desarrollo del presente trabajo de titulación

Contenido

Autora:	II
Resumen.....	III
Abstract.....	IV
Dedicatoria.....	V
Agradecimiento.....	VI
1. PROBLEMA DE ESTUDIO	1
2. OBJETIVOS.....	9
2.1. Objetivo general.....	9
2.2. Objetivos específicos	9
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
3.1. Modelo Social de la discapacidad.....	10
3.1.1. Enfoque social de la discapacidad en la educación.....	10
3.1.2. La educación de la población con discapacidad múltiple	11
3.1.2.1. La discapacidad múltiple como una condición de vida.....	11
3.1.2.2. Discapacidad visual	12
3.1.2.3. Trastorno motor	13
3.1.2.4. Trastorno del Lenguaje.....	13
3.1.2.5. Dificultades sensoriales	15
3.2. Consideraciones de la educación inclusiva para las personas con discapacidad múltiple 16	
3.2.1. Factores que inciden desde un enfoque evaluativo funcional	16
3.2.2. Participación de la familia en la educación.....	17
3.3. La evaluación educativa funcional.....	19
3.3.1. Componentes de la evaluación funcional.....	20
3.3.1.1. Evaluación visual.....	20
3.3.1.2. Evaluación auditiva	20
3.3.1.3. Evaluación táctil	20
3.3.1.4. Evaluación olfativa	20
3.3.1.5. Evaluación del Lenguaje y Comunicación	21
3.3.1.6. Evaluación de la alimentación.....	21
3.3.1.7. Evaluación de la postura y propiocepción	22
3.3.1.8. Evaluación de orientación y movilidad	22
3.4. El Plan centrado en la persona como estrategia en la educación inclusiva.....	23

3.4.1.	Agentes del Plan centrado en la persona.....	23
3.4.2.	Importancia del Plan Centrado en la Persona.....	24
3.5.	Ajustes curriculares para la persona con discapacidad múltiple.....	24
3.5.1.	Importancia de los ajustes razonables	25
3.5.2.	Tipos de ajustes razonables	25
4.	METODOLOGÍA.....	28
4.1.	Técnicas de investigación	30
4.2.	Selección de la muestra.....	33
5.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	35
5.1.	Perfil personal desde el enfoque social.....	35
5.1.1.	Datos de identificación del estudiante con discapacidad múltiple	35
5.1.2.	Historia de Vida y Situación actual.....	36
5.2.	Condiciones educativas desde una evaluación funcional	38
5.2.1.	Antecedentes educativos en condición de discapacidad múltiple	38
5.2.2.	Situación educativa actual de la estudiante	39
5.3.	Inventario de ajustes y apoyos razonables	48
6.	PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS	56
6.1.	Diagnóstico educativo.....	56
6.2.	Condición educativa actual.....	57
6.3.	Plan educativo individualizado con apoyos y ajustes	59
7.	CONCLUSIONES	63
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	67
9.	APÉNDICE/ANEXOS	79
9.1.	Fichas PIAR (Anexo a) Caracterización inicial.....	79
9.2.	Fichas PIAR (Anexo b) Informe descriptivo	79
9.3.	Fichas PIAR (Anexo c) Contexto e historia de vida.....	79
9.4.	Fichas PIAR (Anexo d) Inventario de ajustes y apoyos.....	80
9.5.	Fichas PIAR (Anexo e) Inventario de ajustes y apoyos.....	80
9.6.	Fichas PIAR (Anexo f) Valoración Pedagógica.....	80
9.7.	SOCIEVEN.....	81

TABLA DE ILUSTRACIONES

54	Ilustración 1 <i>Ejemplo de Planificación Micro curricular</i>	
	Ilustración 2: <i>Ejemplo de Planificación Micro curricular</i>	55

TABLA DE TABLAS

Tabla 1 *Número de profesionales encuestados*..... 33

1. PROBLEMA DE ESTUDIO

Este estudio de caso se relaciona con la situación educativa de una persona con discapacidad múltiple, en condición de discapacidad visual y motriz, por lo tanto es importante analizar la normativa que engloba esta tesis.

En primer lugar hablaremos que en el Ecuador se cumple con la normativa señalada en la Constitución que define a los niños y adolescentes como un conjunto que requiere cuidado preferente, ya que son un grupo de atención prioritaria y mucho más las personas con cierta discapacidad pues son consideradas como estudiantes con doble necesidad, dada su condición; es por ello que el Estado garantiza sus derechos en igualdad de oportunidades para todos, es así que el Ministerio de Educación tiene como responsabilidad garantizar su desarrollo integral, a través de impulsar sus potencialidades, habilidades e integración social, principalmente para las personas con discapacidad múltiple (Torres X. , Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializada, 2015).

En segundo lugar, se debe conocer el modelo social de la discapacidad, que según el CIF (2011) señala que es un problema centrado en la inclusión de las personas dentro de la sociedad ya que la discapacidad no es considerada como una particularidad del individuo, sino un cúmulo de condiciones en una misma persona; muchas de las cuales son creadas por su entorno social inmediato. Por lo tanto, toda la sociedad es parte de este problema, y requiere de una buena actitud en la concientización de cambios ambientales para lograr la participación completa de las personas con discapacidad.

Y en tercer lugar, pero no menos importante conocer a la población con discapacidad, donde se encuentran las personas que tienen discapacidad múltiple. Según Palacios (citado por González, 2017). La discapacidad múltiple es el resultado de la agrupación de dos o más deficiencias en una misma persona y, pueden ser de orden intelectual, sensorial y físico; identificadas antes, durante y después del nacimiento. La principal área de desarrollo, que se afecta en el ser humano, es el área cognitiva, que compromete el desempeño autónomo en la vida diaria y el ejercicio de sus derechos como ciudadano.

Así también Alveal & Stuardo (2018) afirman que la discapacidad múltiple es un conjunto de discapacidades de diversos tipos, en los que se toma en cuenta factores como la edad, rango, grados y combinaciones. Entre las características observables en esta condición se cuentan, entre otras, las dificultades comunicativas, visuales, auditivas, táctiles, retraso en el desarrollo psicomotor y cognitivo.

Por ello es necesario analizar la discapacidad múltiple, siendo una condición que estará presente de manera definitiva en la vida de una persona, pero esto no imposibilita el cumplimiento de sus expectativas educacionales; ya que no es la discapacidad la que impide el desarrollo de las mismas sino las deficiencias y su relación con las barreras del entorno lo que genera la discapacidad es decir que la persona ya nació así, y se encuentra con una serie de limitaciones y barreras sin embargo, estas discapacidades combinadas no deben ser vistas por los educadores solo como la presencia de varias deficiencias, más bien deben ser reconocidas a medida que inciden juntas sobre la vida de la persona y buscar los apoyos para romper éstas barreras.

Esta realidad hace que la persona que posee esta condición necesite un programa específico que considere su situación individual para lograr mejores niveles de autonomía e independencia. Castellero (2020) considera que la discapacidad múltiple contiene elementos propios de varias discapacidades; por ejemplo, un sujeto ciego con discapacidad intelectual, o una persona

parapléjica con sordera.

Es así como La Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva, tiene una gran importancia en este estudio de caso ya que es la encargada de asegurar los procesos educativos específicos para el acercamiento al aprendizaje, la estabilidad y la culminación de estudios de las personas con necesidades educativas especiales. Torres (2015)

Aunado a todo lo expuesto anteriormente, es importante analizar que en el Ecuador se registra según el CONADIS, (2020) un total de personas con discapacidad de 485.325. Dentro de este grupo el mayor número de personas tienen discapacidad física 46,64%, el 22,32% tiene discapacidad intelectual; el 14% presenta discapacidad auditiva, el 11,63% registra discapacidad visual; y, 5,39% discapacidad psicológica. El grupo de personas con discapacidad que debería estar incluido en el sistema educativo, que corresponde a la edad escolar (3 a 17 años) es de 13.38% y no hay un registro de ciudadanos con discapacidad múltiple.

A respecto, también el CONADIS (2020) señala que

Las personas con discapacidad y sus familias están amparados por normativas nacionales e internacionales. Por ejemplo: la Constitución de la República (2008), Ley Orgánica de Discapacidades (2012) y su Reglamento; la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999). Estos preceptos establecen un marco normativo amplio para garantizar el ejercicio de sus derechos. Los derechos de las personas con discapacidad han sido considerados al momento de construir los instrumentos de planificación nacional, el Plan Nacional del Buen Vivir 2014 a 2017 ubica en su objetivo número 2 el auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial en la diversidad; que guarda relación con el trabajo con los grupos de atención prioritaria entre los cuales están contempladas las personas con discapacidad. (CONADIS, 2014, p. 8)

En tan sentido las UDAI (Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión) evalúan el grado de discapacidad en los niños y jóvenes; según los resultados de la evaluación, se decide ubicarlos en la educación ordinaria o inclusiva, o dirigirlos a la educación especializada. El 78% de niños y jóvenes con discapacidad asiste al sistema educativo, según lo señala el Ministerio de Educación (2015), el 65% de este grupo está ubicado en instituciones educativas fiscales; el 19%, en establecimientos municipales; el 11%, en instituciones fiscomisionales y el 5% en instituciones especializadas.

Se hace necesario resaltar que la educación especializada forma parte del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de brindar soluciones a los requerimientos y particularidades educativas de las personas con discapacidad, según consta en el Acuerdo Ministerial 0295-13, en su Capítulo II, Artículo 3, que señala que la educación especializada ofrece cuidados a niños, niñas y adolescentes en condición de ceguera, o sordera; así como también discapacidad intelectual o motora, autismo o multidiscapacidad, y será responsable de buscar la inclusión en las escuelas ordinarias de quienes puedan acceder a las mismas (Torres X. , Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializada, 2015).

En tal virtud, a las personas que poseen una condición de discapacidad múltiple se las atiende en escuelas especializadas; tal es el caso del tema de estudio se encuentra incluida en la Institución Educativa Especializada, que desde 1953 ofrece servicios educativos y actualmente atiende a niños ciegos y de retos múltiples.

En el Instituto, se encuentra Rosita (es el nombre que se da a la estudiante en esta tesis para proteger su identidad personal), caso de estudio que se plantea en la presente investigación. Ella nació el 16 de julio del 2013. Según constan los registros de su condición clínica dentro del centro educativo, a los dos meses de edad, le diagnosticaron hipoplasia del nervio óptico bilateral y un espacio vacío al lado izquierdo de su cerebro. (Instituto Ecuatoriano de Seguridad

Social [IESS], 2017).

Las condiciones educativas de esta niña se ven directamente vinculadas con la dificultad de comunicarse, ya que presenta un problema en la comunicación caracterizada por la repetición e imitación de palabras permanentemente, denominada ecolalia. Como lo señala Figueroa, “La ecolalia, es considerada patológica porque tiende a ser una manifestación de lesiones en el cerebro; se asocia particularmente a daños en el lóbulo frontal del hemisferio izquierdo provocados por factores genéticos, traumatismos, accidentes cerebrovasculares u otras causas” (2020, p.1).

Además, la niña presenta una discapacidad física debido a que sus estructuras y funciones corporales se encuentran caracterizadas por una secuencia moderada debido a los cambios fisiológicos. Como lo señala CIF (2011), “La discapacidad engloba las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación” debido a su condición de salud y no a la limitación en la actividad motriz debido a los factores ambientales dejándose de nombrar como una condición de la enfermedad, como una condición negativa de su salud. (Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización Panamericana de la Salud (OPS) , 2011)

En este mismo contexto para el desarrollo de las actividades, las maestras han realizado varios esfuerzos, para dar respuesta al aprendizaje que favorezcan la independencia, autonomía y el desarrollo de las habilidades esenciales de la persona, con adaptaciones de grado 1 de acuerdo a las necesidades de la estudiante, sin embargo se puede observar que las docentes siguen utilizando esta denominación y no se han actualizado con el Modelo de Gestión y Atención Educativa para Estudiantes con Necesidades Educativas Asociadas a la Discapacidad que se han ido transformando mediante la normativa legal planteada en la Agencia Nacional para la igualdad en Discapacidades y el Plan Nacional del Buen Vivir, que contempla acciones multisensoriales bajo un enfoque inclusivo. (Torres X., Modelo nacional de gestión y atención

para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializada, 2015).

Es entonces en este modelo multidimensional donde está centrado el funcionamiento humano incorporando todas las características de la persona desde el ambiente y su contexto en el que se desenvuelve y así lograr su mayor bienestar. Sin embargo, llama la atención que la institución sigue impartiendo una educación en función de la integración y no de la inclusión, desde un enfoque interdisciplinario, cuando ya en la actualidad se debe trabajar con un enfoque transdisciplinario involucrando a la familia, docentes, terapeutas, redes de apoyo y comunidad, lo que ha dado como consecuencia el desconocimiento por parte de los maestros de la situación integral de la persona

Por esto, es importante conocer a fondo la situación de la niña en los diversos ámbitos para brindar apoyos y respuestas concretas que favorezcan el desarrollo integral de la persona. El desconocimiento de esta situación, puede estar comprometiendo seriamente la práctica de una educación inclusiva de calidad.

Las preguntas que se planean para la investigación son:

¿Cuál es la situación familiar, económica y social de una niña de edad escolar en condición de discapacidad múltiple?

¿En qué condiciones se realiza el proceso educativo de una niña con discapacidad visual y motriz?

¿Qué apoyos y ajustes razonables favorecen el aprendizaje de una niña escolarizada con discapacidad múltiple?

La UNESCO (2008) se refiere a la inclusión como un derecho fundamental de toda persona a participar de una educación de calidad en igualdad de oportunidades, en especial a los excluidos o en riesgo de ser marginados.

La educación inclusiva busca asegurar la escolarización de las personas con discapacidad múltiple, y

su continuidad, sin que la discapacidad sea un obstáculo ni motivo de segregación o exclusión. Para lograrlo hace falta ofrecer todo el apoyo para que la integración educativa sea una realidad; así como la capacitación constante de los docentes para que sean capaces de proveer el refuerzo necesario en el proceso (UNESCO, 2015).

La Constitución del Ecuador (2008) en los artículos 47, 48 y 49 establece que el Estado tomará acciones para prevenir la discapacidad y trabajará en procura de la integración social de las personas con problemas físicos o cognitivos.

El conocimiento de la situación educativa de una estudiante con discapacidad múltiple, sus necesidades y potencialidades, permitirá tener un conocimiento profundo de su desempeño personal, social, familiar, escolar, lo que contribuirá a la implementación de ajustes razonables, que contribuirán a convertir en realidad las políticas de inclusión educativa en el país, propiciando nuevas propuestas de apoyo educativo, y mejorando así las circunstancias vitales de quienes tienen condición de multidiscapacidad.

El enfoque social de la discapacidad permitirá abordar el tema de la discapacidad múltiple como una condición de la persona, que no puede ser desintegrada de su totalidad, sino comprendida como consecuencia en la afectación del desarrollo autónomo de la persona (Victoria, 2013).

Por lo tanto la evaluación funcional es de gran importancia en este estudio de caso porque se apoya en la observación directa a los educandos con exigencias diferenciadas, que considera a al sujeto con discapacidad múltiple como una persona integral, que forma parte de la sociedad, con igualdad de derechos y condiciones (Echeita, 2007). La dimensión integral de la persona que supone la evaluación funcional permite el reconocimiento de las potencialidades humanas y la confirmación de los derechos de la persona a una educación de calidad, en la que se asegure entre otras cosas: la adquisición de conocimientos relevantes, dominio fundamental de habilidades, creatividad, solución de problemas y adquisición de habilidades sociales e interpersonales, centradas en el desarrollo de valores y actitudes que le permitan alcanzar una

vida plena y saludable.

En tal sentido la evaluación funcional nos lleva a una la planificación centrada en la persona que es un instrumento que sustenta el progreso de cada persona con discapacidad múltiple. Según Carratalá, Mata y Crespo (2017), está centrada en valores significativos, tales como: presencia dentro de su contexto social, la amistad con relaciones significativas, el sujeto como protagonista de su vida, el respeto a la diversidad potenciando los roles sociales y el desarrollo de competencias para conseguir sus sueños y aspiraciones para una vida plena.

Además el plan centrado en la persona parte de la reafirmación de la integridad de cada ser humano; como lo afirma Paúl Ricoeur, que define los individuos con discapacidad como entes con “anhelo de vida realizada – y, como tal feliz-, con y para otros, que recibe educación en instituciones justas” (como se citó en Carratalá et al., 2017).

De todo lo expuesto anteriormente se desprende los ajustes razonables que son estrategias que se buscan dentro de la gestión escolar del sistema educativo; se diseñan a partir de las necesidades específicas de cada individuo, y se ponen en marcha después de una evaluación educativa funcional para garantizar que los estudiantes con discapacidad múltiple tengan los apoyos necesarios para su desenvolvimiento autónomo e independiente, en todos sus entornos. De esta manera será posible superar las barreras que impiden cumplir con una educación inclusiva que garantice sus derechos, y participar en el desarrollo de procesos de aprendizaje de forma plena, en igualdad de oportunidades (Cortés, 2018)

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Analizar la situación educativa de una estudiante con discapacidad visual y motriz, desde el enfoque de la evaluación educativa funcional.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar el perfil personal de la población escolarizada y no escolarizada en condición de discapacidad múltiple desde el enfoque social de la discapacidad.
- Describir las condiciones educativas de la población educativa en condición de discapacidad múltiple, desde la perspectiva del modelo de evaluación funcional.
- Plantear una propuesta educativa centrada en el estudiante desde el “modelo social de la discapacidad”.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica permitirá identificar la situación educativa de esta población del caso de estudio, centrada en el modelo social de la discapacidad que nos lleva a entender desde un enfoque social en la educación de la población con discapacidad.

3.1. Modelo Social de la discapacidad

El modelo social de la discapacidad según el CIF (2011) es un proceso interactivo y evolutivo que permite construir una representación desde el funcionamiento del individuo de interrelación entre su realidad de salud y los contextos propios donde encontramos los componentes ambientales que van en varias direcciones, en el cual la presencia de la discapacidad puede modificar el estado de salud y la limitación en su desempeño por diferentes causas. (Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización Panamericana de la Salud (OPS) , 2011)

3.1.1. Enfoque social de la discapacidad en la educación

Según Victoria, (2013) el enfoque social caracteriza a la persona con discapacidad a partir del cuerpo, la familia y el medio que lo rodea. Se centra en descubrir las habilidades y capacidades que ha desarrollado un individuo para enriquecerlas con sustentos educacionales. Asevera que si la familia construye un concepto positivo de su familiar facilitará su integración familiar y social. El medio apoyará el proceso con la eliminación de barreras que entorpecen los avances en la consecución de metas personales. Este enfoque orienta la evaluación educativa funcional que servirá de base para la creación del Plan Educativo Individual.

El enfoque social permite que los docentes atiendan los problemas propios de un individuo con discapacidad y apoyen su desarrollo de manera óptima. La característica del modelo social refleja la dimensión social de forma positiva, donde la discapacidad y las limitaciones de las personas no son el problema, sino más bien la sociedad, ya que todos los seres humanos, con y sin discapacidad pueden contribuir a la colectividad, según la manera en que sean incluidas y

aceptadas. Es la sociedad la encargada de quitar las barreras que impiden el perfeccionamiento de sus miembros y hacer posible su inserción y participación (Hernández, 2015).

3.1.2. La educación de la población con discapacidad múltiple

Ormaeche (2011) indica que pertenecen al grupo con discapacidad múltiple quienes, a más de una discapacidad primaria, como puede ser un trastorno motor, presentan otras deficiencias. Son características comunes a este grupo, las siguientes: retrasos en su desarrollo sicomotor, capacidad cognitiva por debajo del promedio, dificultades verbales y no verbales, alteraciones sensoriales, hipersensibilidad o insensibilidad a estímulos físicos, sociales o emocionales del entorno, dependencia en diversos grados y dificultad para establecer relaciones sociales.

3.1.2.1. La discapacidad múltiple como una condición de vida

La multidiscapacidad impone retos muy exigentes para todos los involucrados. Los individuos que la padecen y quienes los rodean se ven comprometidos con una realidad difícil de enfrentar.

El Glosario de Términos sobre Discapacidad la define como:

Presencia de dos o más discapacidades física, sensorial, intelectual y o mental, por ejemplo, personas con sordo-ceguera, personas que presentan a la vez discapacidad intelectual y discapacidad motriz, o bien, con hipoacusia y discapacidad motriz, etcétera. La persona requiere, por tanto, apoyos en diferentes áreas de las conductas socio-adaptativas y en la mayoría de las áreas del desarrollo. (Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, 2016)

Las personas con discapacidad múltiple requieren acomodaciones y apoyos en las tareas básicas académicas, tales como: rapidez en la comprensión de la información, tropiezos para interpretar contenidos que exigen destrezas mentales, problemas de percepción visual y dificultad para manipular números y objetos.

Ortega Silva, Patricia, & Plancarte Cansino, Patricia (2017) determinan que la multidiscapacidad es consecuencia de diversas causas: previas al nacimiento, del momento del

parto y posnatal. Entre las prenatales más frecuentes, además de las genéticas, están: anoxia prenatal; infecciones de la madre: toxoplasmosis, rubéola, citomegavirus, etc.; incompatibilidad de Factor Rh materno-fetal; exposición a radiaciones y toxinas; ingesta materna de drogas o tóxicos durante el embarazo; desnutrición materna (anemia); amenaza de aborto, entre otros. En cuanto a las causas perinatales tenemos: prematuridad; bajo peso al **nacer**; hipoxia perinatal; traumas obstétricos, como el mal uso de fórceps, hipoxia, etc. Entre las causas posnatales están: infecciones del niño, reacciones a las vacunas, traumatismos, intoxicaciones, deficiencia alimenticia, etc.

La discapacidad múltiple al ser la unión de varias discapacidades es necesario conocer los conceptos de las discapacidades que están formando parte del tema de estudio e identificar el producto que resulta de las mismas, es por ello que se hablará de la discapacidad visual, el trastorno del lenguaje y las dificultades sensoriales para entender en conjunto lo que provocan en una misma persona.

3.1.2.2. Discapacidad visual

La discapacidad visual se presenta de distintas formas. La ceguera total o parcial, es decir, personas que poseen una cierta pérdida de la visión, no distingue colores, no perciben la totalidad del ambiente, o no toleran la iluminación. Esta condición puede ser hereditaria, congénita, adquirida o accidental, vírica, tóxica e incluso tumoral. Esta discapacidad ocasiona dificultades para distinguir objetos, personas, distancias y características (Ministerio de Educación, 2013).

El Glosario de términos sobre discapacidad (2016) puntualiza que la discapacidad visual es una deficiencia del sistema de la visión, las estructuras y funciones asociadas con él.

Las personas que padecen una discapacidad visual, asociada a otra discapacidad, tienen problemas para percibir e identificar personas, objetos, espacios, dificultades para detectar

obstáculos y orientarse en nuevos espacios. La ONCE (2020) explica que la disminución total o parcial de la vista está considerada como discapacidad visual. Se evalúa con diversos parámetros, como la facilidad de leer de cerca y de lejos, la capacidad del campo visual y la agudeza visual. Se define como ciegos a las personas que tienen funciones visuales limitadas, según los parámetros medidos.

3.1.2.3. Trastorno motor

El trastorno motor según la DSM5 (2013) señala que éstos se deben por carencia de las habilidades motoras como la falta de coordinación, movimientos estereotipados, entre otros, que se encuentran por debajo de su edad cronológica que se pueden presentar como torpeza motriz, lentitud y poca precisión en la ejecución de las habilidades motoras en las diferentes actividades de la vida diaria como por ejemplo su autocuidado que influye en su desarrollo académico, de ocio y de juego. (DSM-5, 2013)

El trastorno motor no es una enfermedad, sino una limitación o desventaja, que da como resultado la dificultad del movimiento que obstaculiza el ejercicio motriz. Se manifiesta con patologías a nivel del sistema nervioso central, que pueden ser causadas por trastornos genéticos o factores ambientales (Mendoza et al., 2016).

Este trastorno se puede identificar a edades tempranas, debido a que, durante los 3 primeros años de vida aparecen lentamente para su edad o se encuentran alteradas. Hace falta diferenciar con el retraso psicomotor global, que perturba también la manifestación de las destrezas de comunicación, el juego y la resolución de problemas (Fernández-Mayorales, et al., 2015).

3.1.2.4. Trastorno del Lenguaje

Según DSM-5 (2013) el trastorno del lenguaje se refiere a la dificultad en la adquisición y uso del lenguaje debido a un limitado vocabulario, restricción para estructurar frases y el uso correcto del vocabulario y frases en un tema o conversación

Este trastorno produce un retraso en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, en los

diferentes niveles. Afecta a la locución y también al entendimiento. Hay trastorno del lenguaje infantil cuando las habilidades verbales de un niño se encuentran debajo de las correspondientes a las de otros niños de su edad cronológica. Por ejemplo, si utiliza gestos en vez de signos verbales, o su articulación es pobre y no se entiende, si emplea solamente ciertos elementos lingüísticos y se demora en la obtención de otros. El Glosario de Términos sobre Discapacidad (2016) se refiere a los problemas de comunicación, producto del trastorno del lenguaje, como un estado de deficiencia en el intercambio de ideas, que puede comprometer la simbolización, transmisión y comprensión de los mensajes. Se evidencia en el impedimento para hablar y entender mensajes verbales; así como en la manifestación de la ecolalia, o emisión de ideas simples de forma repetitiva, y un léxico limitado. El aplazamiento del lenguaje es uno de los trastornos más comunes en el desarrollo del párvulo; un niño puede pronunciar con corrección, pero no ser capaz de relacionar palabras para armar una oración.

La dificultad del lenguaje en un niño tiene diversas causas, entre ellas: problemas físicos de la lengua o el paladar. Es indispensable estar atento a estos rasgos, pues:

Los trastornos en el lenguaje pueden ser un signo de advertencia de un problema más grave, como pérdida auditiva, retraso del desarrollo en otras áreas o incluso un trastorno del espectro autista (TEA). Los retrasos del lenguaje al inicio de la infancia, podrían ser un signo de un problema de aprendizaje que posiblemente no se diagnostique hasta los años escolares (American Academy of Pediatrics, 2020).

La ecolalia es un trastorno del habla. Consiste en la repetición de palabras, frases, diálogos, canciones e incluso conversaciones, de forma involuntaria e inconsciente, sin entender lo que están diciendo, según lo explica la logopeda Mireya Cortavirtarte, en el sitio Web consultas (2015). Las causas de esta disfunción del habla se podrían encontrar en afecciones, como Trastornos del Espectro Autista (TEA), síndrome de Tourette, afasia, esquizofrenia, demencia, epilepsia y otras.

Hay varios tipos de ecolalias: mediatas y retardadas, dependiendo del tiempo de aparición y de la funcionalidad. En las inmediatas, empiezan a imitar los sonidos en el mismo momento en el que los escuchan, mientras que en las retardadas la repetición se puede producir horas, días o semanas después. En cuanto a la funcionalidad, el niño puede repetir una frase o una palabra que tenga sentido, en el momento que la dice, pero cuando repite siempre lo mismo, la ecolalia deja de ser funcional. Para controlar los inconvenientes de la ecolalia se debe reforzar la competencia comunicativa lingüística, con apoyo de un profesional de la comunicación y del lenguaje (Vivo, 2016).

3.1.2.5. Dificultades sensoriales

Algunos niños pueden presentar problemas para procesar la información que sus sentidos reciben, estos se manifiestan por hipersensibilidad a los estímulos que reciben de su entorno. En los últimos años se han realizado investigaciones que pueden apoyar los procesos de desarrollo educativo; entre ellos se puede mencionar el trabajo de tesis titulado “Estimulación multisensorial en personas con discapacidad múltiple”, de Pérez (2015) que plantea la necesidad de trabajar la integración sensorial para crear respuestas positivas que apoyen el desarrollo integral de los estudiantes dentro del nivel educativo.

El documento “Pluridiscapacidad y contextos de intervención”, Emili Soro-Camats, Carme Basil y Carme Rosell, se centra en la necesidad de conocer las características individuales de los sujetos con discapacidad múltiple, con el propósito de diseñar las formas de mediación educativa adecuadas para su realidad, pues es necesario pensar en una atención individualizada, lo que obliga a realizar una observación profesional de cada educando, que es lo que se pretende realizar con el estudio del caso que nos ocupa en esta investigación (Soro, 2012).

La “Guía de Discapacidad Múltiple y Sordoceguera para Personal de Educación Especial”, publicado por Sense Internacional, busca a apoyar a los encargados de guiar pedagógicamente a los colegiales con múltiple discapacidad, y motivar a los docentes a practicar la investigación

educativa como recurso y herramienta para conocer mejor a sus estudiantes, en el proceso de diseñar un plan individualizado de ajustes razonables para acompañar el desarrollo de sus estudiantes. Esta guía puede apoyar este trabajo, en especial para el diseño de actividades y la motivación para el trabajo multidisciplinario (Ormaeche A. , 2011).

3.2. Consideraciones de la educación inclusiva para las personas con discapacidad múltiple

La UNESCO concibe a la inclusión educativa desde un enfoque de equidad y calidad, de respeto por la diversidad. Conlleva una responsabilidad para promover oportunidades de acceso a los procesos de aprendizaje a todas las personas, a lo largo de toda su vida, proporcionándoles oportunidades significativas y específicas según sus necesidades, a fin de respetar sus individualidades y mejorar la calidad de la educación (2015).

Parrilla establece que la exclusión en el ámbito educativo se produce cuando el grupo de personas que tiene derecho a percibir una educación se reduce tan solo a determinadas sociedades de élite; del que quedan excluidas muchas personas, en su gran mayoría por diferencias de carácter valorativo. Se desestima a la diversidad, a lo diferente, se le pone trabas porque no se ajusta a la famosa “normalidad” que tienen en mente (2002).

Incluir significa eliminar y reducir toda clase de barreras dentro del proceso de aprendizaje. Bajo esta premisa se respeta el derecho a la educación, se valora la diversidad y se atiende a los individuos desde la necesidad individual que requiere su discapacidad. La inclusión permite progresar dentro de una sociedad que atiende a todos, apoyándose en un equipo colaborativo de padres, escuela, comunidad y redes de apoyo, que buscan el cambio, la aceptación y cumplen con la responsabilidad de transformar la educación en un espacio para todos (Corral, 2015).

3.2.1. Factores que inciden desde un enfoque evaluativo funcional

El desconocimiento, la falta de capacitación, el incumplimiento de responsabilidades, el miedo al cambio y la incomprensión de algunos docentes, dan como resultado prácticas educativas

pobres que debilitan la potencialidad de sus estudiantes. El respeto al derecho de inclusión se evidencia cuando se optimiza la calidad del tiempo dedicado a todas las personas con discapacidad dentro de las escuelas, de manera que obtengan una atención profesional que les permita desarrollar procesos exitosos de aprendizaje que les garanticen la inclusión social, según los artículos 26, 27 y 28 de la Constitución (Corral, K., 2015).

Las instituciones educativas deberán garantizar una educación de calidez y calidad, teniendo en cuenta las prerrogativas de los infantes y jóvenes con discapacidad, que potencie al máximo sus fortalezas y respete sus individualidades, desde un enfoque más comprensivo, con una mayor participación y compromiso de las familias en el proceso de inclusión educativa (Clavijo, 2020).

3.2.2. Participación de la familia en la educación

La familia es un conjunto de personas que se encarga de dar respuesta a las necesidades de sus miembros que, juntos, comparten un proyecto de vida, en base de sueños, planes futuros y proyección social, según consta en la Constitución de la República del Ecuador del año 2008, la Declaración Universal de los Derechos Humanos artículo 16, numeral 3 y el Código de la Niñez y Adolescencia artículos 22 y 33; por estas razones, la familia es un espacio que debe ser protegido por la sociedad (Gallegos, 2017).

Las familias que tienen hijos con discapacidad poseen las mismas obligaciones que una familia en la que no existe esta condición; sin embargo, el nacimiento de un miembro con discapacidad en la familia requiere que todos sus integrantes sigan un proceso de adaptación, en el cual cada uno afronte su propio duelo, supere sentimientos de culpa y de inconformidad para que juntos puedan proporcionar un clima de comprensión y afecto que facilite el desarrollo integral del nuevo miembro con sus propias necesidades (Gallegos, 2017).

La colaboración de la familia con la escuela es un requisito fundamental para mejorar el rendimiento académico del estudiante. Este intercambio desarrolla compromisos y actitudes positivas entre todos, mejora las interacciones familiares y fortalece la autoestima de las

personas con discapacidad; todos estos elementos mejoran la calidad de su desarrollo educativo (Calvo, 2016).

Trabajar dentro de un equipo colaborativo significa aunar esfuerzos para conseguir un mismo objetivo, en el que el estudiante es protagonista. Entre las condiciones básicas para avanzar hacia una educación inclusiva está la organización de vínculos entre los centros educativos y la comunidad, a través de redes cooperativas, en las que las familias adquieren especial protagonismo, según lo declara INTEF (2014) en su módulo de participación de la familia. La participación de la familia permitirá conocer a la persona desde su realidad cotidiana, lo que posibilitará potenciar la práctica de clases activas que faciliten el acceso al conocimiento. La participación de la familia, junto con los profesionales especialistas y el liderazgo de la comunidad educativa, es una estrategia que hace posible y efectiva la educación inclusiva.

La participación e inclusión de los progenitores, los parientes y cuidadores, en el desenvolvimiento educativo es de gran importancia, porque constituyen una parte primordial del equipo multidisciplinario encargado de la educación del estudiante. Esta relación y el grado de compromiso y participación de todos los elementos del equipo responsable son indicadores de calidad de una institución educativa; la interacción entre todos permite tener una visión clara y precisa de las necesidades reales que tiene el niño. (Servicio de Formación en Red (INTEF), 2014).

Los sistemas abiertos, como la familia y la escuela, tienen funciones diferentes pero adjuntas; se salen de los paradigmas médicos, con una visión que va más allá del diagnóstico de la discapacidad múltiple. La familia y la escuela atienden las exigencias primarias de los individuos de los grupos con discapacidad, que son iguales a las de cualquier persona ordinaria como: el derecho al amor, la seguridad, los estímulos, sueños, miedos; ofrecen facilidades para cultivarse, conocer la realidad e incrementar las facultades, en los aspectos sociales, cognitivos y afectivos. Estos espacios de interacción reafirman la implicación de responsabilidad

compartida, con la participación directa de todos los integrantes de la colectividad educativa. Es necesario que se supere la idea de los componentes de la familia como “clientes” de los servicios educativos que brinda la escuela, sino más bien como que se los considere entes activos que buscan colaborar con la institución para obtener el desarrollo educativo que quieren para sus hijos (Servicio de Formación en Red (INTEF), 2014).

No obstante, se debe tener en cuenta, el desafío que significa para los estudiantes, sus familias, y los profesionales, el cambio de actitud que implica la cooperación real y bidireccional, basada en un modelo funcional de implementación de programas inclusivos. INTEF (2014) insiste en una colaboración real de la familia; no se trata solamente de estar presentes o informados, sino de ser escuchados y tomados en cuenta a la hora de tomar decisiones y ser parte de actividades que enriquezcan las experiencias de aprendizaje de sus hijos e hijas. La participación de la familia es una herramienta valiosa para desarrollar un proceso educativo de equidad, con igualdad de oportunidades, dentro del respeto a la diversidad.

3.3. La evaluación educativa funcional

La Evaluación Educativa Funcional es un instrumento de valoración que evalúa aspectos diversos de la realidad del niño y su entorno. Lo utilizan estudiosos del medio educativo, que trabajan en equipos colaborativos, desde distintas perspectivas, con un enfoque multidisciplinario. Buscan obtener información relevante del educando que está a su cargo, mediante la observación de los comportamientos, aptitudes y capacidades; sin dejar de lado el estado bioconductual, con miras a construir un plan educativo individual de naturaleza funcional, mediante el cual se pueda fortalecer las áreas de desarrollo que manifiesten debilidades. La evaluación funcional considera todas las áreas y la edad.

El modelo funcional considera todas las áreas de desarrollo incorporados en todos los contextos de aprendizaje de la vida práctica y la vida social. En este contexto, se consideran zonas del campo en un enfoque funcional: la familia, la escuela, la comunidad, vocacional y el trabajo, el

ocio y la recreación. Las actividades de este enfoque se preparan de acuerdo a los criterios de edad cronológica. (ADEFNAV, 2011).

3.3.1. Componentes de la evaluación funcional

La evaluación funcional es la evaluación de las facultades funcionales de los individuos que poseen una o más caracteres de discapacidad, con el fin de analizar y recoger datos en las siguientes áreas.

3.3.1.1. Evaluación visual

La evaluación visual busca determinar de qué manera utiliza el ser humano la visión residual en diversas situaciones, de acuerdo con ADEFNAV (2011). Facilita entender si su campo visual percibe estímulos a la derecha, izquierda, centrado, arriba o abajo.

3.3.1.2. Evaluación auditiva

La evaluación sensorial auditiva tiene como propósito medir la escucha de una persona y el nivel de comprensión de los mensajes que recibe, según lo afirma ADEFNAV (2011). Hace falta determinar si existe un déficit auditivo, y si tiene dificultades para procesar la información que recibe a través del oído.

3.3.1.3. Evaluación táctil

ADEFNAV (2011). señala que la evaluación táctil mide la información que se percibe a través del tacto; por ejemplo, la sensación de dolor, o la percepción de calor y frío, que el ser humano advierte a través de la piel, y que le sirven para tomar acciones de protección y cuidado de su cuerpo Esta valoración es particularmente importante en las personas con discapacidad múltiple, pues hace falta conocer el grado de sensibilidad táctil que poseen, para determinar si son capaces de advertir situaciones de peligro que pudieran afectar su integridad y dificultar su desempeño en la vida diaria.

3.3.1.4. Evaluación olfativa

Fellipe y Fellipe (citado por ADEFNAV, 2011) confirmó la importancia del olfato para ofrecer

indicios e interpretar el mundo circundante. El olfato es un sentido de largo alcance. A través de este sentido se identifican las emanaciones del entorno, aquellas que son inofensivas, como el perfume de una flor, y las que indican un peligro potencial para la salud, como el humo o el tufo del gas. Evaluar este sentido es un recurso de gran importancia para descubrir las limitaciones que pudieran presentar los individuos con retos múltiples o con sordoceguera y ofrecer sustentos que fortalezcan sus competencias de locomoción, orientación y coordinación.

3.3.1.5. Evaluación del Lenguaje y Comunicación

González (2010) determina que gracias al lenguaje se puede estructurar el pensamiento y alcanzar niveles más simbólicos y abstractos, que permiten a los infantes usar un sistema de comunicación apropiado, hablado o gestual, para comunicarse con los demás, El desarrollo de la capacidad lingüística alcanza procesos mentales que ayudan a la comprensión y producción de los enunciados lingüísticos.

La comunicación aumentativa y alternativa es un factor que debe ser evaluado en las distintas formas de comunicación adoptadas para enunciar ideas, requerimientos y anhelos, a través de gestos, expresiones faciales, símbolos, escritura e ilustraciones. A todo esto, se suma la comunicación con instrumentos especiales, como los artilugios tecnológicos y los pulsadores comunicacionales, que suplen las limitaciones del habla y hacen posible la interacción con los demás, sustentan el desempeño escolar y fortalecen la autoestima de las personas con discapacidad (Deliyore-Vega, 2016).

3.3.1.6. Evaluación de la alimentación

La alimentación está considerada como una de las actividades fundamentales de los seres humanos. Incluye la ingesta de alimentos, los mismos que facilitan la obtención de energía necesaria para el desarrollo y desempeño de las funciones vitales. Fajardo (2015) afirma que la alimentación puede verse afectada a nivel social y emocional si las funciones del sistema se encuentran comprometidas; por eso es indispensable evaluar esta actividad para diagnosticar el

grado de independencia y coordinación que poseen los sujetos al momento de ingerir sus alimentos.

3.3.1.7. Evaluación de la postura y propiocepción

En las discapacidades múltiples y sordoceguera interfieren significativamente, la postura, el movimiento y la propiocepción; pues las personas en esta condición no poseen un dominio adecuado de su cuerpo para realizar la exploración e interacción de las respuestas visuales, motrices y las posibilidades de comunicación, debido a que sus facultades se ven comprometidas para la interacción y movilidad. Estas deficiencias físicas limitan el acceso y reducen considerablemente las posibilidades para experimentar variadas experiencias con el mundo que los rodea (ADEFVAV, 2011).

3.3.1.8. Evaluación de orientación y movilidad

Según Andreossi (citado por Martínez, 2010), la identificación de dificultades a partir de la valoración del movimiento y la ubicación en el espacio requiere planificar una serie de actividades orientadas a superar esta deficiencia, pues el desplazamiento es un recurso elemental para aprender a través de la exploración y el contacto físico con su mundo.

La capacitación en la coordinación motora ayudará al estudiante a orientarse dónde está y dónde desea ir. Es importante empezar desde la infancia a apoyar al niño a concienciar su cuerpo y su movimiento, en prácticas que le posibiliten desenvolverse en su ambiente de una manera segura e independiente (Martínez, 2010).

3.3.1.9. Evaluación de Actividades Funcionales para la Vida Diaria

Gracias a la autonomía un individuo regula su comportamiento y toma decisiones por sí mismo. La autonomía está relacionada con el autocuidado y la realización de actividades positivas para fortalecer su cuerpo y su mente. La autonomía se construye gracias a la familia, la escuela y la comunidad. Si el niño cuenta con oportunidades para ejercer autocontrol, aprenderá a desenvolverse de forma autónoma; en cambio, si se encuentra sobreprotegido verá disminuidas

sus capacidades y funciones para la vida. ADEFNAV (2011) propone que se ejerciten destrezas elementales como asear los espacios, manejar el teléfono, preparar alimentos, y, cuando sea posible, el uso de medios públicos de transporte.

La información recabada en esta evaluación permitirá encontrar estrategias adecuadas para ejercitar actividades funcionales que mejoren sus habilidades para desenvolverse en la vida diaria.

3.4. El Plan centrado en la persona como estrategia en la educación inclusiva

El Plan centrado en la persona (PCP), según Benito (2017) se define como “un apoyo personal e individual a las experiencias cognitivas de un individuo, el cual respeta los derechos, potencia las habilidades e interviene en etapas de independencia de los estudiantes” (citado por Ortiz, 2019, p. 26).

Al igual que López, Marín y Herrero (2004) afirma que el PCP es un conjunto flexible de estrategias y metodologías, que toma en cuenta las habilidades, gustos, disgustos, sueños y expectativas, para facilitar el aprendizaje de una persona con discapacidad, que permite planificar metas a corto, mediano y largo plazo (citado por Ortiz, 2019).

En cambio, según Arellano y Peralta (2016): “el PCP es una práctica referencial educativa y social personalizada que permite responder a la diversidad y admite reforzar habilidades participativas en procesos de enseñanza- aprendizaje” (citado por Ortiz, 2019).

3.4.1. Agentes del Plan centrado en la persona

Los agentes que intervienen en el diseño del plan centrado en la persona son todos los miembros de la comunidad educativa que forman un equipo colaborativo: la familia, personas cercanas, los docentes, y la comunidad se convierten en referentes que se proponen mejorar los procesos de aprendizaje en busca del progreso académico; se enfocan en conocer las habilidades, sueños, gustos y preferencias, que permitan armar un plan de acción que incluya los apoyos y ajustes razonables, que requiere la educación de una persona en condición de discapacidad.

El estudiante con discapacidad es el protagonista de su desarrollo educativo, es el sujeto que se debe conocer a fondo para que se pueda diseñar y facilitar los apoyos que necesita. La programación centrada en la persona se realiza con la participación de un equipo multidisciplinario que busca desarrollar habilidades y conocimientos en la persona, que hagan posible una vida independiente para su futuro. La observación y el conocimiento de la persona es el punto de partida para conocer sus necesidades. El plan centrado en la persona permite desarrollar las habilidades y fortalezas que promueven autonomía y proveen herramientas que permitan el cumplimiento de metas y sueños (Ruiz, M. y González, P., s.f.).

3.4.2. Importancia del Plan Centrado en la Persona

Este plan es de gran importancia porque ubica a la persona en el centro; no es estático ni tiene finalización, se va rediseñando progresivamente de acuerdo con las necesidades del individuo, desde un enfoque de atención personalizada para optimizar sus condiciones de vida. Por estas consideraciones resulta apropiado utilizarlo en el caso de estudio que nos ocupa. (Ruiz, M. y González, P., s.f.).

3.5. Ajustes curriculares para la persona con discapacidad múltiple

Los ajustes razonables de tipo curricular, también conocidos como “adecuaciones curriculares”, son las adaptaciones y transformaciones que se ejecutan en el currículo regular, con relación a los contenidos, objetivos, metodología y evaluación, para ajustarlos a las necesidades individuales de la persona, de manera que garanticen los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad múltiple; es decir, resulta indispensable diseñar este recurso para el caso de la estudiante del caso en estudio (Jiménez C. , Implementación de Ajustes Razonables Curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos, 2018).

Las barreras educativas pueden ser eliminadas mediante un proceso de acciones de ajustes razonables que eviten la exclusión y discriminación educativa, desde la oportunidad de igualdad de derechos, con una educación que tome en cuenta las necesidades e intereses individuales.

Los ajustes están encaminados al suministro de diferentes tácticas creativas en estudiantes que requieran de ellas para fortalecer los aprendizajes, como corresponde con estudiantes con multidiscapacidad (Jiménez, 2018).

3.5.1. Importancia de los ajustes razonables

La importancia de los ajustes razonables radica en el acompañamiento que toma en cuenta la heterogeneidad del alumnado, el respeto a las características particulares de cada estudiante y sus diferentes ritmos de instrucción, intereses, comportamiento y motivación. La puesta en marcha de un currículo ajustado a cada realidad representa un sustento para eliminar las barreras en el sistema educativo.

Murcia Cabrera (citado por Jiménez, 2018) indica que los ajustes razonables no pretenden un trato privilegiado, preferencial o exclusivo hacia un estudiante, sino más bien un diseño de estrategias que desarrollen un fin determinado, tomando en cuenta lo afectivo, conductual y lo cognitivo. Se trata de atender al estudiante, según sus necesidades y hacer posible su crecimiento educativo. A partir de reconocer las diferencias individuales es posible formular propuestas que aseguren la construcción del conocimiento.

Los ajustes razonables parten de un instrumento de diagnóstico y evaluación en el que se registra la información más relevante del sujeto en estudio. En él se anota toda la información del entorno del alumno que permita identificar sus intereses: vida personal, familia, salud, situación pedagógica, gustos, disgustos, sueños, temores. Estos datos se adquieren gracias a la participación de la familia, que los transmiten al grupo de profesionales pertenecientes al equipo multidisciplinario responsable de la atención al estudiante, con la adecuada reserva y privacidad (Jiménez C., Implementación de Ajustes Razonables Curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos, 2018).

3.5.2. Tipos de ajustes razonables

Los apoyos y ajustes razonables dependerán de las características individuales de cada

estudiante; aunque tengan una misma condición, serán distintos para cada persona. Estos pueden ponerse en práctica en la realización de actividades de aprendizaje: que dispongan de más tiempo para dar una respuesta; la anticipación de las actividades que deben realizar; cambios de voz adecuados a las necesidades del estudiante; ubicación espacial dentro del aula, adelante para fortalecer los estímulos visuales; cambios de posición con pausas activas; practicar uso de diferentes posturas para las actividades: de pie, en la mesa o acostados, siempre que favorezcan su atención; uso de audios y evaluaciones orales, no solo para optimizar el tiempo sino para atender a los estilos de aprendizaje y habilidades individuales (Ocaña, 2014). Se requieren apoyos de diferente intensidad y tiempo, dependiendo de las diferencias individuales de la persona y de los factores determinantes; estos pueden ser: intermitentes, es decir de corto plazo, limitados en diferentes períodos; extensos, que requieren de atención profesional durante un tiempo determinado; y, generalizados, que son apoyos que recibirá la persona de por vida (Ocaña, 2014).

Entre los apoyos razonables tenemos el uso de materiales con adaptaciones específicas, como el código Braille, ábaco, metros adaptados, calculadora parlante, etc. También el uso de contrastes de color, con tonos claros y fuertes, y el uso de lupas para quienes poseen baja visión, los contrastes visuales y señalización adecuada que favorezcan la orientación y movilidad del estudiante en el entorno; así también las adaptaciones de materiales con texturas lo más parecidas a la realidad; las adaptaciones en el diseño del mobiliario que favorecen una mayor autonomía de movimiento e independencia; cuaderno parvulario, delineado de páginas, uso adecuado de lápices 2B, 4B o 6B y atril (Ocaña, 2014).

Dentro de los apoyos que favorecen la comunicación tenemos el uso de sistemas alternativos y aumentativos: el uso de pictogramas, dibujos, gráficos, uso de gestos, mímicas, lengua de señas; sintetizadores de voz, tableros de comunicación, y otros artefactos que aprovechan los adelantos tecnológicos, gracias a las TIC.

Finalmente, el uso de las ayudas tecnológicas diseñadas específicamente para facilitar la comunicación: software para lectura, amplificadores de voz, computadoras, tabletas, celulares; todos los elementos que favorezcan el acceso a la información de redes sociales y aprendizajes (Ocaña, 2014).

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo utiliza una investigación de tipo cualitativa, descriptiva, y etnográfica. La investigación es cualitativa en cuanto ofrece técnicas específicas para averiguar formas de pensar acerca de la discapacidad múltiple: visual y motriz, desde el enfoque de la evaluación educativa funcional, con el propósito de indagar en su significado profundo.

Desde el enfoque de la evaluación educativa funcional, la investigación cualitativa, según Manuel Arias, es un procedimiento que se realiza dentro de un contexto natural; busca la situación de vida que rodea a las personas con múltiple discapacidad, ya que permite una estrecha relación entre los elementos del entorno involucrados, y aprueba el uso de todo tipo de herramientas para recoger la información que permita interpretar los hechos, de acuerdo a la realidad y las necesidades que tienen las personas involucradas (Molina, 2019).

El presente trabajo utiliza una exploración de tipo cualitativo, ya que se centra en el análisis de la situación que vive una persona con discapacidad múltiple, relacionado con información actual sobre la situación educativa de las personas con discapacidad. Se realiza una comprensión interpretativa de esta situación de vida, tomando como base el modelo social de atención a la discapacidad, que toma en cuenta el papel de la familia y la comunidad, elementos que generan mayores posibilidades de una vida digna y equitativa, con los apoyos y ajustes razonables necesarios.

Desde el enfoque cualitativo, esta investigación utiliza una gran variedad de tipos de fuentes, como entrevistas, mapeos, historias de vida, recuperadas con la participación de todos los miembros de la familia y el personal técnico docente. Este ejercicio permitirá enriquecer e interpretar la información de la persona en estudio, gracias al conocimiento de sus rutinas, actividades y experiencias; esto facilitará la comprensión de la problemática de la vida de las personas en condición de discapacidad.

La investigación descriptiva, según Hernández. R. y otros (citado por Sampieri, 2010) involucra la observación y descripción de las conductas y acciones de un sujeto de estudio, sin que se vaya a influir ni afectar sobre él o ella de ninguna manera. Se caracteriza porque busca identificar los rasgos más importantes, desde una sistematización precisa del individuo en diferentes lugares y tiempos.

Según Hernández, (citado por Sampieri, 2010) la investigación descriptiva está orientada a recoger información sobre el caso de estudio, de manera autónoma en sus diferentes extensiones; posteriormente, será posible describir la información que sea relevante dentro de un contexto o situación para explicar cómo es la situación y con qué frecuencia ocurre, y así establecer una relación de causa – efecto, desde el impacto social de la discapacidad múltiple en la vida de una persona.

En la investigación que nos ocupa, el sujeto de observación y descripción es una niña a la que hemos dado el nombre de Rosita para proteger su identidad.

Este será un estudio de carácter descriptivo explicativo porque parte de los datos históricos vivenciales y de las experiencias vividas en las unidades educativas especiales, que permitirá identificar los apoyos y ajustes razonables que se realizan con el objetivo de favorecer el cuidado e instrucción de una persona con discapacidad múltiple y así garantizar sus derechos a la educación.

Según Giddens, (citado por Sampieri, 2010) la investigación etnográfica tiene su origen en los estudios sociológicos y antropológicos. Permite realizar el seguimiento y estudio directo de un sujeto o grupo, durante un cierto período, para conocer sus comportamientos y desarrollo, en su contexto de vida.

En la investigación se procederá a observar el caso de estudio en su contexto, para registrar sus comportamientos y experiencias, de manera que se pueda analizar su realidad y encontrar formas adecuadas para apoyar y reforzar su desarrollo.

4.1. Técnicas de investigación

Las técnicas que se utilizarán en esta investigación serán, entrevistas, encuestas, mapeos y planificación centrada en una persona con discapacidad visual y motriz.

La entrevista será semiestructurada, para padres y representantes legales, lo que permitirá obtener información de datos de forma oral, personalizada, rápida y eficaz, sobre la situación familiar, económica y social de una niña de edad pre escolar, en condición de discapacidad múltiple. Se la realizará desde una caracterización inicial, usando medios tecnológicos como las plataformas Zoom y WhatsApp.

La entrevista tiene como objetivo principal reconstruir la historia evolutiva más relevante, de manera que se tenga una visión más clara del caso de estudio, desde una perspectiva lógica en su conjunto. Este conocimiento permitirá a los docentes y otros profesionales, pensar en función de la persona en cuestión. En el caso de estudio que nos ocupa, las entrevistas se llevarán a cabo en los meses de mayo y junio, tanto a los representantes legales, como a los profesionales que trabajan por el bienestar de la estudiante (Herrero, s.f.).

El análisis de los datos recuperados en las entrevistas nos permitirá contrastar la información entregada por los padres y los profesionales involucrados en las diferentes áreas, como: la etapa de embarazo, cómo fue el parto, el período de lactancia, su motricidad, lenguaje, su conducta, relaciones sociales, inclusión educativa, entre otros. La información recopilada ofrecerá una visión clara, con datos reales, para trabajar conjuntamente en función del estudiante.

La encuesta tomará en consideración preguntas que abarquen los ámbitos de desarrollo y aprendizaje para niños del subnivel inicial 2, establecidos en el currículo de Educación Inicial.

Los participantes en la encuesta serán miembros del equipo multidisciplinario que atiende a la niña objeto del caso de estudio: maestra de aula, profesor de cultura física y estética, y terapeuta de lenguaje, durante el mes de julio, usando medios tecnológicos como el Zoom y WhatsApp.

La técnica del mapeo es una herramienta que permite recabar información acerca del estudiante,

a través de la elaboración de mapas que ayudarán a tener una visión más amplia de la historia de vida del caso de estudio, sobre sus sueños, temores, deseos, etc. Con la participación de un equipo colaborativo, en el cual el estudiante y su familia son la base fundamental, se recopilan datos relevantes que serán analizados para encontrar soluciones a partir de las demandas descubiertas. El poner en práctica algunos procedimientos hará posible que se optimice la atención educativa, de modo que la niña sea atendida de una manera integral (Couñago, 2020). El mapeo se realizará al estudiante, los padres de familia y representantes legales, desde una dimensión del contexto e historia de vida. Los resultados permitirán identificar la situación de la niña en los diversos ámbitos; así como diseñar instrumentos para brindar apoyos y respuestas concretas que favorezcan el desarrollo integral de la persona. El mapeo se hará en el mes de julio, usando medios tecnológicos.

El mapeo contempla el desarrollo de un cuestionario básico de preguntas que permiten descubrir la situación del sujeto de estudio y deducir las áreas críticas que necesitan mayor atención. Se complementa con el análisis de las prioridades para poner en marcha un proceso de mejoramiento de la atención educativa del estudiante.

La planificación centrada en la persona es una metodología que busca crear un plan individualizado con metas temporales, a mediano y de prolongado plazo, para el alumnado con discapacidad múltiple, con el apoyo de un equipo multidisciplinario que diseña propuestas teniendo en consideración los intereses, necesidades, y sueños de cada uno de los estudiantes, y en base al respeto de su derecho a la autodeterminación (López, M., y Marín, A., s.f.).

La planificación centrada en la persona, se realizará a partir del análisis de la información lograda en los apartados 1 y 2 del PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) que, según Correa (2020) permite ajustar el currículo del grado escolar, de acuerdo con las peculiaridades de cada sujeto con discapacidad. Este plan define metas y objetivos y, establece los ajustes razonables y apoyos pedagógicos que harán posible que la niña del caso de estudio

pueda participar y aprender en condiciones de equidad y garantizar que se cumplan sus expectativas educativas. El diseño del plan estará bajo la responsabilidad del equipo transdisciplinario que atiende las necesidades de la niña, formado por: familia, educadores y terapistas.

La educación inclusiva es un tratamiento individualizado que responde a los requerimientos y capacidades de las personas con discapacidad múltiple. En el decreto 1421 de 2017, se introdujo el uso de las fichas Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR), como una herramienta para cumplir con la inclusión. Este recurso permite a los docentes estar al tanto de sus estudiantes y planificar propuestas significativas y apoyos razonables para hacer efectivo el currículo, desde la perspectiva de las necesidades personales del estudiante (Correa, 2020). El diseño de los ajustes razonables coloca al sujeto de estudio en el centro. El PIAR es una herramienta de planificación que se sustenta en las características de la persona, en la realidad que lo rodea; permite describir al individuo desde su contexto social y familiar y no se circunscribe en la discapacidad. Con el PIAR se busca identificar estrategias pedagógicas y didácticas de forma creativa, en base a la información de diversos documentos, entre ellos los informes médicos, que permiten tener un diagnóstico completo: qué hace, qué no hace, qué le motiva, cuáles son sus fortalezas y qué ha logrado cumplir para alcanzar sus objetivos, de acuerdo con los estándares de competencia en las distintas áreas del conocimiento (Correa L. , DESCLAB Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2020).

El PIAR está constituido por un conjunto de instrumentos, tales como: la caracterización inicial, en el que encontraremos los datos de identificación del estudiante y sus familiares; el informe descriptivo de los ámbitos de la evaluación pedagógica; contexto e historia de vida, que se construye desde una entrevista semiestructurada inicial para padres y representantes legales del estudiante; ajustes y apoyos que provienen de diferentes fuentes, según la necesidad, y diseñados en base al diagnóstico de habilidades y fortalezas; el inventario de ajustes razonables que

requiere el estudiante; y, la valoración pedagógica, realizada desde una percepción del estudiante frente a su situación escolar.

También se utiliza el instrumento de evaluación educativa SOCIEVEN que permite recopilar amplia información del desempeño de las personas en condición de discapacidad múltiple, en sus diferentes ambientes: familia, social, escolar o laboral. Se fundamenta en la observación directa, toma en cuenta la visión, audición, lenguaje, nivel cognitivo, interacción social, conducta, lo sensorial, competencias de autorregulación, orientación y movilidad, y actividades motoras. Los resultados guían el diseño y puesta en práctica de actividades significativas para fortalecer el desarrollo educativo de los estudiantes en condición de discapacidad, orientadas a lograr independencia, autonomía y realización personal (Vásquez P. , 2011).

4.2. Selección de la muestra

En la investigación participará una niña con discapacidad múltiple, asociada a la discapacidad visual y motriz, cuatro miembros de la familia que está conformada por mamá, papá, abuelos y tíos, una coordinadora pedagógica, seis docentes de grado, un maestro de Artes Plásticas y Educación Física y una terapeuta de lenguaje; en total habrá la participación de 13 personas: 9 profesionales (Tabla 1) y 4 familiares de la niña.

Tabla 1 Número de profesionales encuestados

PROFESIONALES	TOTAL
Coordinadora pedagógica	1
Docentes de grado	6
Terapeuta de lenguaje	1
Prof. de Educación Artística	1
Total	9

Autoría propia

La selección de los participantes se ha realizado teniendo en cuenta que la niña del caso de estudio tiene mayores retos en el trabajo del aula. La inclusión de sus familiares directos es indispensable, pues han sido los responsables de la atención y cuidado de la niña desde su nacimiento; los profesionales y educadores fueron elegidos gracias a su gran experiencia dentro de la educación especializada, y a su trabajo con la niña del caso de estudio, pues forman el equipo interdisciplinario que atiende directamente sus necesidades educativas. La participación conjunta de los responsables permitirá identificar las capacidades y necesidades de la niña y facilitará el diseño de los ajustes y apoyos necesarios para sustentar su proceso de aprendizaje. Esta selección se hace, con datos concretos y reales del sujeto en estudio, en vista de que la niña tiene mayores retos en el aula, necesita de ajustes y apoyos necesarios para lograr identificar sus capacidades y necesidades por medio de sus familiares directos y se eligieron a los profesionales por su gran experiencia dentro de la educación especializada, ya que trabajan en forma interdisciplinaria directamente con la niña del caso de estudio.

Para la presente investigación, la verificación y validación de la información de éste estudio de caso, se la realizará en base a la observación directa, análisis de resultados de las herramientas utilizadas como, mapeos, fichas PIAR, evaluación educativa funcional SOCIEVEN, plan centrado en la persona, exámenes médicos, encuestas a los docentes de la institución, terapeutas, equipo técnico. Así, una vez extraídas la ratificación de los resultados, se procederá a elaborar el plan educativo individual, con los ajustes y apoyos necesarios, para lograr los procesos de aprendizaje.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentarán en el orden de los objetivos planteados.

5.1. Perfil personal desde el enfoque social

Este apartado se construye en base a la aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Esta es una herramienta de planificación que permite cotejar el currículo del grado escolar, a partir de las características iniciales de la estudiante, sus condiciones educativas, su historia de vida y la situación familiar actual; todos estos elementos permitirán definir las expectativas y objetivos que se espera cumplir en una etapa y, establecer las acomodaciones correspondientes a su realidad (Correa, 2020).

5.1.1. Datos de identificación del estudiante con discapacidad múltiple

Rosita es una niña de siete años de edad, nació un 16 de julio del 2013, en la provincia de Pichincha, Cantón Quito, Parroquia Cotocollao. Es pequeña de estatura, delgada, mestiza, de tez blanca, cabello liso y largo, de color negro; tiene una sonrisa reluciente que alegra la vida de las personas que la rodean.

Sus progenitores son de nacionalidad ecuatoriana. Su madre, de 26 años de edad, con instrucción secundaria. Su padre, de 31 años de edad, de profesión arquitecto. Estado civil, en unión de hecho.

Las personas con quienes vive son: padre, madre y hermana menor. Ellos han apoyado en su crianza y se mantienen unidos en base de amor, comprensión, paciencia, tolerancia y respeto. Se relacionan bajo las normas de pedir las cosas de manera amable; usan las palabras mágicas: por favor y gracias; evitan gritar; conversan de lo que les molesta para lograr un mejor entendimiento y solucionar dificultades y frustraciones.

Rosita cuenta con un diagnóstico de hipoplasia del nervio óptico bilateral, retraso motor, retraso del lenguaje; según datos del carné, tiene una discapacidad visual del 83%, por lo que requiere

del apoyo del bastón. Se encuentra actualmente sin afiliación al seguro médico (Instituto "Mariana de Jesús", 2020).

5.1.2. Historia de Vida y Situación actual

Los datos que se presenta han sido recogidos de la versión de la madre y el equipo interdisciplinario de la institución educativa.

Dentro de los datos prenatales, se puede indicar que el embarazo de la madre fue planificado; fue su primer embarazo, a los 19 años de edad; tuvo controles médicos regulares en el Hospital del Seguro. A los cuatro meses le detectaron anticuerpos de citomegavirus; siguió el tratamiento que recomendaba el doctor, con la esperanza de que no hubiera ningún daño colateral. En un principio se sintió impotente y culpable, sin saber si habría cura o no.

Según los datos perinatales, el alumbramiento se realizó por cesárea, a las 38 semanas del embarazo, porque se encontraba con el cordón umbilical envuelto en su cuello. El llanto fue inmediato; nació con un peso de 2250 gramos y una estatura de 45 cm.

De acuerdo con los datos postnatales, la madre le dio de lactar hasta los cuatro meses de nacida, por ignorancia y miedo del citomegavirus. A los dos meses de edad le diagnosticaron estrabismo a la niña. El médico sugirió esperar hasta que la niña cumpliera los 4 meses para ver si el estrabismo desaparecía; recomendó potenciales visuales y un control neurológico. El resultado señaló que Rosita tenía hipoplasia del nervio óptico bilateral y un espacio vacío al lado izquierdo del cerebro.

Durante los primeros meses de vida de la niña, los padres vivieron muy estresados. Visitaron muchos médicos, en busca de algún tratamiento para curar el problema de la niña.

Por ser su primera hija, sus padres no sabían si iba lento su proceso de desarrollo; podían observar que no le gustaba que le topen, y le costaba mucho socializar, pero consideraban que era normal en la mayoría de actividades, aunque su caminar era lento y su comunicación no muy clara, pues lo hacía con frases repetitivas, en tercera persona y en forma de pregunta.

La familia tomó la enfermedad de Rosita con mucha impotencia, asombro y tristeza; ya en la casa, estallaron en llanto. Después, se centraron en buscar una solución; sin embargo, les invadía el miedo. Acudieron a varios profesionales oftalmólogos, de varias unidades de salud quienes analizaban el resultado de los exámenes y manifestaban que no había solución; ya que, el virus del cual la madre se había contagiado durante el embarazo había tenido esos graves efectos sobre Rosita. Insistían en que era fundamental el apoyo y la unión de la familia.

Según los análisis realizados por Vásquez, al referirse a los miedos más comunes de los padres de niños con discapacidad, dice que son normales todas esas reacciones, ya que los niños en general no vienen con un manual bajo el brazo. Señala también que entre sus mayores temores se cuentan el temor a no saber cómo afrontar los quebrantos de salud de sus hijos, y la inseguridad de no ser capaces de dominar las competencias necesarias para cuidar de sus hijos (Vásquez M., 2016).

El día en que los padres recibieron el “examen visual de potenciales evocados”, también tenían cita con neurología. El médico especialista, al revisar el examen, supo manifestar que Rosita era ciega y que el daño era irreversible. Ante este hecho, los padres no supieron cómo reaccionar.

Adicionalmente, la niña no gateó, presentó displasia de cadera bilateral y desde el primer año de edad usó arnés y férulas durante dos años.

Rosita ha recibido terapia de lenguaje, psicológica, física y ocupacional, durante tres años seguidos, lo que ha contribuido mucho en su desarrollo físico e intelectual. Gracias a estas terapias, ha logrado realizar actividades como: caminar sola, sin necesidad de apoyarse en la pared, hablar de forma un poco más fluida, diferenciar algunas texturas, entre otras; ha ido progresando de a poco.

La *American Academy of Pediatrics* (AAP), al referirse a la aplicación de terapias especializadas para apoyar el desempeño de los niños con discapacidad, indica que son de gran

importancia porque les permite recuperar, o adquirir, destrezas esenciales para enfrentar los retos de la vida diaria, que les permitan vivir una vida plena, ser felices y saludables (American Academy of Pediatrics, 2019).

Sin embargo, tuvieron que cancelar las terapias de Rosita por dificultades económicas; el padre de Rosita se quedó sin empleo y a su madre le reconocían únicamente pocas horas de trabajo. Las terapias eran costosas y el dinero que ganaban no era suficiente para solventar todos los gastos.

5.2. Condiciones educativas desde una evaluación funcional

Dentro de este marco se encuentran los resultados que están relacionados con la meta 2. Descripción de las circunstancias educativas de la población educativa en condición de discapacidad múltiple, desde la perspectiva del modelo de evaluación educativa funcional.

Este modelo se construye en base a la aplicación de la evaluación educativa funcional, que es un instrumento que permite recoger datos de valoración del estudiante, con la finalidad de guiar a los familiares y los docentes encargados en la elaboración de un plan educacional para el acercamiento al currículo habitual; se amplía a partir de la aplicación de encuestas a docentes y directivos, en paralelo con la apreciación pedagógica, educativa y funcional SOCIEVEN (Cormedi, 2011).

5.2.1. Antecedentes educativos en condición de discapacidad múltiple

A la edad de 6 meses, la niña ingresó a una institución especializada, al servicio de estimulación temprana. A los 3 años de edad ingresó al centro Infantil al nivel I, con el acompañamiento de su madre. A los 4 años continuó con su escolaridad en la escuela regular pública, sin ninguna garantía y con el acompañamiento de su madre. La retiraron, pues en esa institución no tenían los materiales adecuados para atender a una niña con discapacidad visual y requerían de la atención de la madre durante toda la jornada; la madre era quien hacía las veces de profesora. Regresó al sistema educativo en la Institución Especializada, a los 6 años de edad, donde se

encuentra hasta la actualidad.

5.2.2. Situación educativa actual de la estudiante

Rosita actualmente tiene siete años de edad. Le gusta la escuela, hace tareas grafo plásticas con ayuda de su madre, le agrada su maestra, disfruta del baile, la música. Su rutina diaria se fundamenta en el día juega, canta, baila, y se alimenta; en la noche, se cepilla los dientes, se pone pijama y descansa. Su mayor miedo es caerse y su gran deseo es ser bombera, doctora o policia, cuando sea grande.

A la niña le gusta jugar con su hermana menor, con pelotas y legos; le gusta comer sopas y golosinas; prefiere los juguetes sonoros; sus compañeritos de clase son Juan Fernando, Joaquín y Leonel; disfruta del parque, la música, y el baile; le disgusta recoger los juguetes y que la abracen.

Rosita consume alimentos sólidos, de preferencia sopas, tallarín, avena, pollo, golosinas, chocolates, chicles, doritos, papas, toma líquidos de un vaso o con un sorbete. No le gustan las ensaladas y algunas frutas; usa la cuchara, pero requiere de estímulos para comer. Controla esfínteres, se baja y sube su ropa interior por sí sola, requiere ayuda para su aseo personal; duerme sola en su cama y comparte el dormitorio con su hermana menor. No duerme en el día, disfruta de su descanso por las noches, de 8 a 9 horas diarias.

Utiliza el lenguaje oral. Manifiesta sus necesidades en tercera persona, en forma de pregunta, lo que comprenden sus familiares; sin embargo, cuando no le entienden, se enoja y grita. Requiere de ayuda para vestirse, desvestirse, reconocer prendas, abotonar, desabotonar, amarrarse los cordones, ordenar su ropa, entre otras tareas; pero, se sube y baja los cierres y se coloca medias y zapatos.

Se relaciona principalmente con sus padres, abuelos y tíos. Los sitios que más frecuenta son la escuela, los parques, la panadería, el lugar de trabajo de sus padres, y su casa. Le gusta cantar, bailar, darse vueltas, jugar con legos. Sus amigos son sus compañeros de clase y su hermana

menor; el juguete que prefiere es un frasco de plástico. Disfruta de eventos familiares o sociales, como los cumpleaños. No tolera sonidos fuertes; saben que algo le gusta porque solicita varias veces el mismo objeto, en tercera persona, en forma de pregunta, expresando: quiere otra vez, por favor, ya no quiere, gracias. Si no la entienden, se molesta y grita.

Rosita comprende y acata órdenes claras y cortas, con vocabulario simple, emitidas por personas que conoce y le generan confianza. Repite, en forma general, lo que oye o lo que le dicen debido a la ecolalia. Teme estar en lugares desconocidos, que no le entiendan; tiene miedo de caerse, o que la empujen, por su falta de seguridad en la marcha y dificultad de mantener el equilibrio. No tolera sonidos fuertes; cuando se cae algún objeto lo relaciona con castigo, como que ya viene su mamá a reprenderla.

Las personas que brindan apoyo a la familia en situaciones difíciles son los abuelos maternos, paternos y los tíos de manera íntegra, en base del cariño y apoyo a la medida de sus posibilidades económicas.

La madre dice que la relación de la familia, en las actividades de la vida diaria se basa en la comprensión, paciencia y amor. Señala que los conflictos y las situaciones de crisis las conversan para buscar una solución que no afecte la relación familiar. Cuenta que cuando se trata de reprenderla porque no obedece, le coge duro de la mano, y le aprieta hacia el pecho y le dice que va a darle con la correa, y ahí obedece. Dice: “le doy en la nalga o en la mano, cuando ya mismo, mismo, no obedece”.

Actualmente, Rosita es más independiente en sus actividades diarias: puede dirigirse sola al baño, comer sin ayuda, acudir a su cuarto libremente y pedir lo que necesita. La fortaleza de Rosita es conocer que sus progenitores están preocupados por ella; la niña no se da por vencida y lucha contra las adversidades. La debilidad de Rosita es el miedo y la inseguridad que siente. No le gusta recibir un no como respuesta, le molestan los sonidos fuertes y los límites.

Su limitación es motriz y su problema es de comunicación; a veces no se le entiende lo que pide,

pues repite frases en forma de pregunta, en tercera persona; mantiene su ecolalia y repite muchas veces lo que se le dice.

Las situaciones o eventos de la vida cotidiana que afectan a la niña consisten en la falta de tiempo de sus padres que pasan muy ocupados en el negocio familiar, que recién montaron, y la falta de recursos económicos que no han permitido que continúe con las terapias. Rosita no da mucho qué hacer, pero siempre tratan de mantenerla ocupada, para que no se aburra. Cuando necesita algo, repite varias veces su requerimiento y lo dice más fuerte para que la escuchen y le hagan caso.

En los momentos en los que están ocupados, sus padres le dan objetos con texturas, como semillas secas para que toque, harina, arroz o papel para que haga bolitas, o le ponen música para que baile; tratan de mantenerla ocupada con cosas que le gustan que la motiven y crear respuestas positivas en base de la estimulación sensorial.

Entre las fortalezas que ha encontrado la familia en los establecimientos educativos especializados ha sido el brindar soluciones a las particularidades educativas de la niña en condición de discapacidad múltiple y la comprensión de las profesoras hacia Rosita, y el empeño y los esfuerzos que ponen para llegar a ella y ayudarla en su formación académica de alguna manera. Entre las dificultades que han encontrado está el desconocimiento de los docentes para trabajar con niños con necesidades especiales; sin embargo, los padres consideran que los docentes necesitan poner el mismo empeño que tienen algunas profesoras para sacar adelante a sus alumnos; así como el cariño, que es lo que más llena y hace crecer a los niños, gracias al amor que ponen al enseñar.

El proyecto que anima a futuro a la familia es seguir adelante con su negocio propio, para poder sustentar las necesidades de sus hijas. Las personas que los apoyan son su familia directa: tíos y abuelos; no cuentan con amigos.

Rosita cursa el nivel II en el Instituto de educación especializada, según su edad cronológica

con un currículo de educación inicial II, con destrezas de 3 a 4 años de edad. Los resultados de la evaluación por ámbitos son los siguientes.

Dentro del ámbito de expresión corporal y motricidad, el aprendizaje alcanzado en cuanto a reconocerse en su propio cuerpo está en proceso. Reconoce los sonidos fuertes y débiles, tolera diferentes texturas, se desplaza con supervisión en lugares abiertos, se traslada a lugares cercanos con asistencia, salta en un pie alternadamente con apoyo; identifica en su organismo, y en el de sus compañeros, partes gruesas como cabeza, piernas, brazos; identifica en sí misma, en el dibujo o en un muñeco, partes finas como: ojos, nariz, boca, orejas, pelo, cejas, lengua, cuello.

Destrezas iniciadas: subir y bajar gradas alternadamente con apoyo, realiza prensión fina de objetos, salta en un pie alternadamente (asistido), sube y baja gradas alternadamente (asistido). Según Castañer (citado por Betancort, 2016), el ejercicio de la expresión corporal es un elemento básico para apoyar el desarrollo motriz de los niños y niñas. Señala que las condiciones para mejorar y desarrollar las posibilidades expresivas del cuerpo son: esquema corporal, conciencia de nuestro cuerpo e imagen. Afirma que su desarrollo ayuda principalmente a exteriorizar las emociones.

En el ámbito de relación lógico matemática, los aprendizajes están en proceso. Indica características de la mañana y la noche, explora la posición de los objetos en relación a sí misma; y, como destreza iniciada, ordena en secuencia escenas de actividades de la vida diaria. Rodríguez explica que el ámbito de relación lógico matemática se refiere a los diferentes procesos de pensamiento que permiten desarrollar las relaciones con el medio, con las que los niños intentan interpretar y explicar el mundo, a través de la resolución de problemas en su vida cotidiana (citado en Ger, 2016).

Con referencia al ámbito de relación a sí mismo, en la noción espacial lograda, Rosita cuenta oralmente del 1 al 10, con sucesión numérica; identifica nociones de espacio como:

arriba/abajo, dentro/fuera, cerca y lejos; identifica figuras geométricas con objetos de su entorno y mantiene la atención para realizar una tarea.

Destrezas iniciadas: identifica en distintos elementos las nociones de medida: largo, corto, grueso, delgado; clasifica por color, formas y cantidades; asocia tamaños similares con distintos objetos; realiza seriaciones con dos elementos; identifica en su cuerpo los lados: derecho/izquierdo.

Para Casany, Luna y Sanz (citado por Arizaga, 2017), el ámbito de comprensión y expresión oral hace referencia a las cuatro destrezas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, en los aspectos fonético, semántico, sintáctico y pragmático. El dominio de estas destrezas básicas permite a los niños y niñas entender e interpretar los mensajes que reciben, así como desarrollar acercamientos con las demás personas; elementos que les sirven para desenvolverse dentro de su contexto social y cultural.

En el ámbito de comprensión y expresión oral y escrita, sus destrezas alcanzadas son: emite respuesta gestual ante la presencia de otra persona, expresa placer y displacer, expresa emociones, reproduce canciones. Se encuentra como destreza en proceso: expresar sus necesidades; retiene y comprende mejor las imágenes con material concreto que las palabras. También como destreza iniciada, describir imágenes y objetos empleando oraciones.

Algunas destrezas no se pueden cumplir por la condición de la niña, como: reconocer etiquetas y letreros, distinguir la imagen de la portada con el cuento leído, identificar con el oído el fonema (sonido) de las palabras más utilizadas, ya que la niña no tiene conciencia fonética y no necesita de dibujos para expresar sus necesidades, ya que se expresa de forma oral.

Es por todo lo expuesto anteriormente que se deben tomar en cuenta la importancia de los apoyos y ajustes razonables para encontrar las mejores estrategias para eliminar las barreras dentro de la educación.

El Ministerio de Educación (citado por Cabascango, 2018), en lo referente al ámbito nominado

como “descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural”, indica que el desarrollo de destrezas cognitivas, por medio de experiencias significativas, les permite a los niños y niñas con discapacidad conocer el mundo que les rodea, pues al interactuar con su entorno adquieren conciencia de su pertenencia al medio, lo que fortalece su identidad.

Con relación al ámbito de “descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural”, se observa que reconoce a las personas cercanas e identifica a la mascota de su casa; en proceso, la destreza de reconocer objetos familiares. También son destrezas iniciadas: identificar los seres vivos de su entorno comparando con otros objetos; identificar las características de los animales; maneras de cuidar el medio ambiente botando la basura en su lugar; identificar alimentos nutritivos, y participar en el cuidado y riego de una planta de su entorno.

Desde la concepción del pedagogo alemán Froebel, la práctica de la educación artística desarrolla el pensamiento, estimula la creatividad, incentiva la socialización, fortifica las competencias y habilidades, a más de que fortalece los vínculos afectivos, en especial cuando se estimula desde edades tempranas; por lo tanto, constituye uno de los elementos básicos de la educación en la infancia en general, y, en especial, para apoyar el desarrollo de los niños en condición de discapacidad (citado en Estévez, M., 2017).

Dentro de expresión artística, las destrezas alcanzadas por la niña de nuestro estudio son: juega con su familia, agarra objetos. Son destrezas en proceso: participar en actividades de arte (música, artes plásticas, otras), disfrutar de los juegos con sus compañeros, participar en las fiestas, ingresar a la piscina, integrarse en actividades lúdicas, exteriorizar sentimientos y afectos en su entorno, ejecutar ritmos con partes de su cuerpo o instrumentos sonoros y discriminación de sonidos onomatopéyicos. Son destrezas iniciadas: realizar actividades al aire libre, participar en dramatizaciones, ejecutar acciones creativas utilizando prácticas grafo plásticas con materiales concretos.

Garbay (2015), haciendo referencia a Vygotsky, afirma que las labores humanas se realizan en

sus ambientes culturales y que no adquieren sentido separadas de esos contextos; por eso es tan importante la interacción con los pares para fortalecer los procesos mentales. Las interacciones sociales influyen en el desarrollo cognoscitivo, pues crean procesos de pensamiento que facilitan los aprendizajes. Al hablar del ámbito de identidad y autonomía se hace referencia a un conjunto de experiencias dentro del entorno, en donde el niño aprende a valerse por sí mismo.

Con respecto al ámbito de identidad y autonomía, Rosita ha alcanzado las destrezas de reconocer el lugar para alimentarse, masticar adecuadamente, beber usando un vaso. Usa la cuchara para su alimentación, identifica a los miembros de su familia, reacciona a su nombre, avisa si desea ir al baño, controla esfínteres, utiliza el inodoro. Como destrezas en proceso: practicar hábitos de alimentación, vestirse y desvestirse sola, seguir instrucciones simples. Se moviliza con apoyo a diferentes espacios de la escuela, ayuda a lavar alimentos y platos, tolera accesorios como collares, vinchas, ayuda en actividades de aseo personal como el lavado de cara, manos y dientes y se deja peinar.

Las destrezas que se encuentran iniciadas son: ayudar a guardar su ropa, realizar rutinas diarias, identificarse como miembro de un grupo, ayudar a guardar sus juguetes, colocar en su lugar sus zapatos, prender y apagar interruptores, prender y apagar la radio y televisión.

El ámbito de convivencia corresponde a las diferentes formas que utilizan los niños y niñas para interactuar con la comunidad, en diferentes espacios y situaciones de la vida cotidiana. (García, 2017).

En el ámbito de convivencia, Rosita ha logrado las destrezas de saludar y despedirse, mantiene un buen comportamiento en las salidas a la comunidad y admite y acata acuerdos en las relaciones con los demás. Destrezas en proceso: demostrar sensibilidad ante deseos, emociones y sentimientos de otras personas, se defiende y busca ayuda en situaciones de peligro o agresión, y tolera disfrazarse para una fiesta. Destrezas iniciadas: cooperar en diligencias colectivas con

miembros de su entorno, participar en eventos sociales, identificar peligros y mantener el orden en su puesto de trabajo.

Los resultados de la encuesta realizada a 9 profesionales de la institución que trabajan en beneficio de Rosita, pretende obtener los datos relevantes desde los resultados anteriormente analizados en función de un equipo transdisciplinario, desde un enfoque de trabajo colaborativo, es posible observar lo siguiente:

En cuanto a la flexibilidad del currículo, el 100% de los encuestados coinciden en que los estudiantes con discapacidad acceden al currículo de acuerdo a su edad, con adaptaciones curriculares.

El Ministerio de Educación manifiesta que un currículo flexible hace referencia al tratamiento de los contenidos indispensables y deseables que garantizan el acceso a otros niveles de educación, desarrollados con adaptaciones específicas según las necesidades individuales, para que todos los niños puedan alcanzar un desarrollo emocional equilibrado, que les permita manejar las herramientas indispensables para conseguir su proyecto de vida (Izurieta, 2019).

Llama la atención que más del 60% de los profesionales encuestados, trabaja con un modelo interdisciplinario; es decir, se dividen responsabilidades desde su campo de acción definido. El 30% concuerda con un modelo multidisciplinario, que comparte sus conocimientos por un objetivo en común y, el 10%, con ningún modelo.

El modelo educativo interdisciplinario parte de la consideración de que ni los conocimientos ni las destrezas vienen en paquetes aislados; por lo que utiliza los conocimientos de dos o más áreas de estudio para desarrollar el tratamiento de un tema. Las áreas mantienen un cierto nivel de independencia, pero realizan una planificación conjunta para aprovechar los contenidos de cada una de ellas, en beneficio de la comprensión del tema de estudio. El modelo multidisciplinario hace énfasis en el tratamiento del mismo tema, a partir del enfoque especializado de las distintas áreas del conocimiento; todas ellas comparten un mismo fin en

común. (Henaó, V. et al., 2017).

El 90% de los encuestados durante este estudio, trabaja con el currículo nacional, porque es su derecho y solo requieren de adaptaciones curriculares, mas no de un currículo paralelo. Por el contrario, el 10% de los encuestados, indican que se utiliza un currículo paralelo, de acuerdo a las necesidades del estudiante con discapacidad.

Además, el 100% coincide en que los contenidos curriculares se obtienen del currículo nacional, los mismos que se desarrollan con adaptaciones curriculares. El 70% de los profesionales no planifican un programa educativo centrado en la persona; apenas el 30% lo realiza.

Al hablar de educación inclusiva desde un enfoque de derechos se debe tomar en cuenta que, independientemente de las características de cada persona, todos pueden aprender, siempre y cuando la oferta educativa les provea de experiencias significativas adaptadas a su realidad individual, que les permitan desarrollar las habilidades académicas que les sirvan para su vida (Ministerio de Educación, 2007).

Dentro de este marco, cabe señalar que el 100% de profesionales encuestados concuerdan en que los componentes del programa educativo centrado en la persona son: evaluación, adaptaciones curriculares alineadas al currículo y aprendizajes significativos, de acuerdo con las inclinaciones de los estudiantes con discapacidad. Concuerdan en la necesidad de utilizar un plan centrado en la persona para cubrir las necesidades de todos los estudiantes, según sus características individuales.

El plan centrado en la persona tiene como objetivo primordial promover la inclusión educativa y su autodeterminación; sugiere superar los enfoques docentes dentro de las limitaciones sobre la discapacidad y buscar un cambio de actitud de los docentes y otros responsables de la atención del estudiante, en los procesos de planificación, evaluación, metodologías y búsqueda de apoyos que requiere la persona (Torres, 2016).

Esta valoración pedagógica nos ha permitido tener una percepción global de la estudiante de

nuestro caso de estudio, en base de sus fortalezas, limitaciones y necesidades.

Se encontró que, dentro de las actividades académicas le resulta fácil memorizar canciones, poemas, bailar, cantar y jugar con goma; requiere de ajustes en los tiempos dedicados a una actividad, anticipación, uso de material concreto real y en alto relieve, empleo de estímulos auditivos, kinestésicos, juegos lúdicos y órdenes sencillas para mejorar la fatigabilidad en el cumplimiento de su trabajo.

También necesita apoyos para la movilidad, como el uso del bastón, y motivación para moverse dentro de ambientes desconocidos.

Sus mayores fortalezas son: ser limpia, cariñosa, inteligente, se comunica oralmente, memoriza poemas y canciones, le gusta bailar, cantar, ir a la escuela y sueña con ser doctora, policía o bombera. Sus limitaciones son: la deficiencia visual, el poco desarrollo del razonamiento lógico matemático, el lenguaje ecolálico, su habla en pregunta y tercera persona, y las pocas relaciones sociales.

Requiere de tiempos de espera para elaborar las acciones, uso de material concreto, sensorial y audible, refuerzo académico, rutinas diarias, motivación, anticipación de actividades, uso del bastón, orientación y movilidad, terapias de lenguaje y física.

5.3. Inventario de ajustes y apoyos razonables

En esta sección se detallan los resultados que están relacionados con el objetivo 3. Proyección centrada en la persona y alineaciones curriculares.

Este apartado se construye en base a la aplicación de la planificación centrada en la persona (PCP), desde el modelo social de la discapacidad que es un instrumento de apoyo, con la que la persona con discapacidad puede definir la vida que le gustaría tener para ser feliz. Está sustentada en los siguientes valores: asegurar su presencia dentro de su comunidad, contar con una red de relaciones significativas, respetar sus elecciones en todo momento, basados en sus capacidades y en sus posibilidades para alcanzar sus sueños y mejorar su calidad de vida

(Carratalá, 2017).

Por lo anteriormente expuesto se deben tomar en cuenta los ajustes razonables que constan en la Convención de los derechos de las personas con discapacidad así como en la Ley Orgánica de Discapacidad “son medidas que pretenden adaptar el entorno, bienes y servicios a las específicas necesidades de personas que se encuentran en ciertas situaciones. Se adoptan cuando falla el diseño que se emplea para todos y tienen en cuenta las necesidades específicas de una persona. Es una estrategia para la satisfacción de la accesibilidad de carácter particular...la función de los ajustes razonables no es la de reemplazar el incumplimiento de la accesibilidad” (Jiménez C., Implementación de Ajustes Razonables Curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos, 2018).

Se hace necesario resaltar sus habilidades auditivas, como la música, el baile, el canto; así como aprovechar su gusto por el columpio para fortalecer el equilibrio y la seguridad. Adicionalmente se deben sustentar y desarrollar sus mayores fortalezas: la comunicación oral, la limpieza, el rastreo sensorial y la memoria.

Entre los aspectos por mejorar están el cumplimiento de órdenes sencillas y dobles, y la resistencia al cansancio. Entre los apoyos específicos para conseguirlo están el uso y discriminación de calendarios y rutinas con material concreto; al igual que estrategias para fortalecer el lenguaje comprensivo, el lenguaje pragmático, la motricidad fina y la motricidad gruesa.

De acuerdo a la observación, los procesos de comunicación como el lenguaje receptivo - comprensivo requieren de apoyos con material concreto, con acompañamiento casi siempre y, para el lenguaje expresivo verbal se requiere del apoyo de modelos lingüísticos, con el uso de herramientas y acompañamiento; por ejemplo, estimular la comprensión de un proceso con preguntas sencillas para su codificación, de manera que se consiga realizar el cumplimiento de una acción de manera exitosa.

Dentro de las habilidades sociales, en los procesos de relaciones interpersonales, necesita de inducción para mejorar sus relaciones sociales. Es importante tener presente que requiere de conocer a las personas para lograr relacionarse; se debe ampliar las oportunidades de relación con sus pares, visitas a familiares y espacios públicos.

Con respecto a la independencia y autocuidado, requiere de apoyos temporales hasta formar hábitos en actividades de la vida diaria que se le permitan realizar por sí misma: vestido, alimentación, aseo personal y manejo de tiempos. Se debe estimular la práctica de actividades significativas como abotonar, desabotonar, subir y bajar cierres, vestirse y desvestirse, bañarse sola; uso del tenedor y la técnica del reloj para ubicar los alimentos en el plato.

Para desarrollar autonomía requiere de apoyos tales como la motivación, evitar la sobreprotección familiar e independencia segmentaria. Resulta muy adecuado ejercitar la coordinación motora gruesa y fina con la incorporación de música como estímulo motivador, a más de inhibir estereotipias usando técnicas táctiles y propioceptivas de contacto físico, comprensivo y relajación, así como la técnica del sánduche, del hombro y del freno inhibitorio.

Para sustentar su destreza de movimiento, necesita el uso del bastón y reconocimiento espacial por medio del rastreo y técnicas de orientación y movilidad. Se recomienda realizar reconocimientos de lugares y ejercicio de uso del bastón para desplazarse.

En el proceso de acceso a la información, necesita del uso de computadoras como alternativa a futuro, tanto en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, como para ampliar sus relaciones sociales.

En los procesos académico pedagógicos, requiere mejorar su resistencia al cansancio, interiorización del tiempo y espacio y disminuir la defensividad táctil. Se propone realizar pausas activas con juegos lúdicos; ejercicios como saltar, trepar, bailar, cantar; realizar rutinas con uso de calendarios, material real y concreto con diferentes texturas, tamaños y formas; apoyos auditivos, respetar sus tiempos y aprestamiento para la escritura braille.

Como necesita de motivación constante para lograr su participación y atención, se recomienda fortalecer las funciones básicas para introducir la lecto escritura braille, respetando sus tiempos de aprendizaje con procesos que incluyan: motivación, anticipación y participación, en el cumplimiento de la actividad.

Entre las recomendaciones para la familia están: disminuir los movimientos estereotipados, manejar las mismas estrategias y rutinas que la institución educativa, realizar tareas diarias de refuerzo, en actividades que incluyan a la familia dentro del hogar; continuar con las terapias de lenguaje, ocupacional, y psicológica de sostenimiento emocional para la familia; respetar los tiempos de aprendizaje de la niña y anticipar las actividades que se van a realizar.

Recomendaciones para el establecimiento: implementar el Plan Centrado en la Persona, buscar los apoyos necesarios para la niña y emplear adaptaciones con el uso de medios tecnológicos, calendarios y rutinas.

En ese mismo contexto, la alineación curricular es un proceso que articula los contenidos, objetivos y la metodología, mediante el uso de recursos materiales y medios tecnológicos, con actividades significativas para mejorar los aprendizajes (Muñoz, 2018).

Rosita está cursando el segundo nivel de instrucción inicial, de 4 a 5 años, con adaptaciones curriculares, de acuerdo a sus necesidades e intereses; con estrategias que incluyen actividades significativas, con empleo de material real, tridimensional, con alto relieve, uso de calendarios para rutinas, actividades lúdicas y respeto a su ritmo de aprendizaje.

El currículo adaptado potencia su desarrollo, con énfasis en las experiencias significativas, en escenarios de aprendizaje protegidos, placenteros y estimulantes, con la ayuda de un equipo colaborativo multidisciplinario que considera como el elemento más importante a la persona con discapacidad y su familia.

El currículo de Educación Inicial señala que “todos los niños son diferentes, únicos; son seres bio-psico-sociales y culturales, y son los actores de su proceso de aprendizaje desde sus

necesidades, potencialidades e intereses”. El desarrollo del currículo considera que cada educando posee su ritmo y estilo de aprender, y el derecho a la inclusión, que asegura que se atienda a la diversidad en todas sus manifestaciones (Ministerio de Educación, 2014).

Como lo señala el Ministerio de Educación (2014) dentro de la organización curricular se consideran tres ejes de desarrollo y aprendizaje que engloban a los diferentes ámbitos. Es necesario resaltar que en el eje de desarrollo personal y social constan los ámbitos de identidad y autonomía y convivencia. Al respecto del eje de descubrimiento del medio natural y cultural, tenemos los ámbitos de relaciones con el medio natural y cultural y las relaciones lógico matemáticas; y, por último, pero no menos importante, el eje de expresión y comunicación donde constan los ámbitos de comprensión y expresión del lenguaje, expresión artística y expresión corporal y motricidad.

Para tal efecto, a continuación, se presenta un ejemplo de una planificación para Rosita.

Ilustración 1 Ejemplo de Planificación Micro curricular

Planificación Microcurricular					
Experiencia de aprendizaje: Mi nuevo Hogar			Eje transversal: Solidaridad		
Descripción general de la experiencia: la experiencia consiste en utilizar la ronda tradicional “A la rueda, rueda” para integrar progresivamente a los niños a su nuevo ambiente. Se busca promover la interacción y participación activa de todos los integrantes del grupo, a más de fomentar valores y actitudes positivas.					
Subnivel inicial 2 4-5 años	Área: Discapacidad Visual	Categoría: Retos Múltiples	Jornada: Matutina	Número de estudiantes: 4	
Docente: Lic. Karina Coellar		Tiempo estimado: 2 semanas	Fecha:		
Elemento integrador	Ronda tradicional: “A la rueda, rueda”				
Ejes de aprendizaje	Ámbito	Objetivo de aprendizaje	Destrezas	Recursos y materiales	Indicadores para evaluar
Desarrollo Personal y Social	Identidad y Autonomía	Desarrollar su identidad mediante el reconocimiento de sus características físicas y manifestaciones emocionales para apreciarse y diferenciarse de los demás.	Comunicar algunos datos de su identidad como: nombre, apellido, edad y nombres de los padres.	Dependencias de la escuela. Papelotes Material concreto Cuentos cortos Títeres Disfraces CDS Grabadora Computadora Parlantes Hojas de trabajo Pintura táctil	Comunica su nombre, edad...
	Convivencia	Demostrar actitudes de colaboración en la realización de actividades dentro y fuera de la clase para el cultivo de los valores como la solidaridad.	Demostrar interés ante emociones y sentimientos de las personas de su entorno familiar y escolar.		Demuestra interés de emociones ante la familia y sus pares.
Descubrimiento del medio natural y cultural	Relaciones con el medio natural y cultural	Descubrir las características y los elementos del mundo natural explorando a través de los sentidos.	Reconocer diferentes elementos de su entorno natural mediante la discriminación sensorial		Nombra elementos naturales de forma verbal de su ambiente natural

Ilustración 2: Ejemplo de Planificación Micro curricular

	Relaciones lógico-matemáticas	Identificar las nociones temporales básicas para su ubicación en el tiempo y la estructuración de las secuencias lógicas que facilitan el desarrollo del pensamiento.	Identificar las nociones de tiempo en acciones que suceden antes y ahora.		Identifica el día en que se encuentra, cómo está el día.
Expresión y comunicación	Comprensión y expresión del lenguaje	Incrementar la capacidad de expresión oral a través del manejo adecuado del vocabulario y la comprensión progresiva del significado de las palabras para facilitar su interacción con los otros	Reproducir canciones y poemas cortos, que incrementen su vocabulario y capacidad retentiva.		Repite canciones cortas aprendidas.
	Expresión artística	Disfrutar de la participación en actividades artísticas individuales y grupales manifestando respeto y colaboración con los demás	Integrarse mediante la ejecución de rondas, bailes y juegos tradicionales.		Se integra a las actividades grupales del aula.
	Expresión corporal y motricidad.	Lograr la coordinación dinámica en las diferentes formas de locomoción para desplazarse con seguridad	Caminar y correr coordinadamente manteniendo el equilibrio a diferentes distancias, orientaciones y ritmos utilizando el espacio total.		Recorre los ambientes de su escuela.

Elaboración propia

Atendiendo a esta investigación, podemos observar que las personas con discapacidad requieren de un equipo colaborativo, en el que todos sean copartícipes de un mismo objetivo: conocer a la persona a través de una buena evaluación funcional, que permita conocer sus gustos, disgustos, debilidades, fortalezas, sus sueños y sus temores; de tal manera que sea posible elaborar un plan centrado en la persona, que incluya los lineamientos, apoyos y ajustes necesarios para ofrecer una educación que se centre en el ser humano, a partir de sus necesidades específicas.

6. PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS

Como lo define Guevara, (2011) la discapacidad múltiple se caracteriza por la presencia de distintas discapacidades, en diferentes grados y combinaciones en un solo individuo. En este estudio de caso se tomó en cuenta la discapacidad visual y motriz, desde el enfoque de evaluación educativa funcional, que permite conocer cómo inciden las diversas discapacidades juntas sobre la persona, y buscar los apoyos intensivos y permanentes dentro de su contexto, para lograr su independencia y autonomía con el propósito de que alcancen mejores posibilidades en el desenvolvimiento de su vida.

Dentro de la problemática de estudio se puede observar que la impericia por parte de los maestros de la situación integral de las personas con discapacidad, se ve seriamente afectada y puede producir el fracaso escolar dentro de la educación inclusiva al trabajar con alumnos de limitaciones de distintos tipos, esto se produce principalmente por el desconocimiento, la carencia de capacitación y la negativa a un cambio de actitud por parte de los docentes, principalmente en las escuelas ordinarias, en las que se ve comprometida una educación de calidad para las personas con discapacidad múltiple.

La presentación de hallazgos se realiza a partir de los objetivos del estudio de caso, como: el diagnóstico educativo, condición educativa actual y el plan educativo individualizado con apoyos y ajustes desde una evaluación funcional el modelo social de la discapacidad.

6.1. Diagnóstico educativo

Rosita tiene siete años de edad, es una niña feliz, a pesar de sus limitaciones. Vive en compañía de sus progenitores y hermana menor, quienes la apoyan y son sus mejores guías. La familia comparte con los maestros la responsabilidad de su educación, en base del amor, la tolerancia y el respeto. A pesar de su diagnóstico de hipoplasia del nervio óptico bilateral, retraso motor, retraso del lenguaje, padres y docentes no se dan por vencidos y quieren para ella lo mejor.

Piaget afirma que, en los primeros años de los niños, el ritmo de aprendizaje es maravilloso,

que se produce un gran desarrollo en su inteligencia y sus capacidades mentales, principalmente la memoria, el razonamiento y el desarrollo del pensamiento. Los niños atraviesan por etapas específicas de desarrollo, de acuerdo a su edad, intelecto y capacidad; aunque la edad puede variar entre un niño y otro.

El “aprender a pensar” se desarrolla durante la infancia; el niño aprende a interactuar con el mundo donde vive, los mismos que se ven marcados por una serie de cambios evolutivos desde que nacen hasta la pre adolescencia, son etapas en las que deberán desarrollar ciertas habilidades cognitivas que han sido denominadas (Rodríguez E. , Teoría de Piaget: Etapas del desarrollo cognitivo del niño ¿Tu hijo evoluciona según su edad?, 2018).

El desarrollo evolutivo ocurre de forma gradual y continua, en torno a una edad aproximada; por ejemplo, el lenguaje puede ser diferente a determinadas edades. Así, en el caso de Rosita, ella usa palabras en tercera persona, refiriéndose a sí misma, repitiendo frases y palabras que escucha; así también el predominio del pensamiento egocéntrico, en el que todo gira alrededor de ella. Las destrezas físicas de la niña se encuentran en desarrollo, debido a su condición de retraso en el área motriz (Rodríguez E. , Teoría de Piaget: Etapas del desarrollo cognitivo del niño ¿Tu hijo evoluciona según su edad?, 2018).

Según Piaget, no todo debe ocurrir en un momento exacto, más bien el desarrollo de ciertas habilidades se aprenderán en determinadas edades. Así, el período sensorio motor se dará en niños de 0 a los 2 años; el pre operacional, de 2 a 7 años; el concreto, de 7 a 11 años; y, el formal, de 11 años en adelante (Rodríguez E. , 2018).

6.2. Condición educativa actual

Rosita, según lo determinado en los estadios de Piaget, se encuentra en la Etapa Preoperacional. La niña empieza a partir de los 3 años su vida escolar, en la que la relación social es muy importante; su “pensamiento egocéntrico” va a responder de acuerdo a sus experiencias individuales.

Lev Vygotsky, en respuesta al conductismo dentro de la teoría socio cultural, indica que el desarrollo cognitivo es de tipo individual y proviene desde la sociedad, donde la familia, parientes y sus pares juegan un papel predominante en la formación de los aprendizajes, que son en gran medida de tipo social, es decir desde la interacción con otros individuos (Vergara, 2019).

Rosita, está incluida en una institución de educación especializada, cursa el nivel de educación inicial II, con un programa curricular de 4 a 5 años, según la evaluación educativa funcional, que permite conocer sus habilidades y fortalezas.

El reto de la educación inclusiva responde principalmente a la diversidad de los estudiantes dentro de las aulas; pues, las necesidades son diferentes para cada uno de los alumnos. Su realidad, vista desde un enfoque social, refleja las políticas internas y los problemas socioeconómicos que los afectan.

La educación inclusiva tiene como objetivo lograr que estudiantes y maestros se sientan cómodos con las diferencias, que se respete la diversidad; que no se vea a la discapacidad como un problema, sino más bien como un reto y una oportunidad para aprender y crecer como persona; utilizando la creatividad y el conocimiento para buscar un entorno de aprendizaje óptimo, desde una visión de respeto a la equidad e igualdad de derechos (Morejón, 2018).

El principal reto pedagógico es lograr que la niña alcance un grado suficiente de autonomía e independencia en el desempeño de sus necesidades básicas, el entrenamiento en la lecto escritura braille, mejoramiento de la socialización y uso funcional del lenguaje. El recurso principal es el diseño y desarrollo de un plan centrado en la persona, con lineamientos que se basen en actividades significativas centradas en la estudiante; que sea puesto en ejecución mediante estrategias lúdicas con empleo de material concreto, real, sensorial y audible; todo con la finalidad de mejorar su interrelación con los demás.

6.3. Plan educativo individualizado con apoyos y ajustes

Una planificación ajustada en el individuo se realiza a partir del conocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, en las mismas condiciones que para cualquier otra persona regular, incluida dentro de la sociedad, según lo señala O'Brien (citado por Mata, 2017). Sus principios básicos son: participación comunitaria, presencia comunitaria, capacidad, elección y respeto.

El plan centrado en la persona es un proceso que parte del reconocimiento de sus habilidades individuales; la meta es asegurar que cada una de las personas con discapacidad múltiple sea atendida desde sus necesidades. Una planificación centrada en la persona incluye los apoyos y ajustes que requiere a lo largo de su vida, definidos por ella y su familia.

En una educación inclusiva se debe tomar las características de cada uno de los alumnos desde la diversidad. Toda aula es heterogénea, ya que cada individuo tiene diferentes características, unos son más rápidos, mientras que otros requieren de mayor tiempo. Las planificaciones generales pensadas para todos por igual, sin tomar en cuenta las habilidades, requerimientos y aspiraciones de cada una de las personas en particular, que no toma en cuenta la diversidad, provoca desigualdades en el desarrollo de los aprendizajes. Es indispensable que todos los docentes piensen en las diferencias que caracterizan a su grupo de estudiantes. (Jiménez, 2018). La implementación de ajustes razonables, representa un soporte para atender la heterogénea población, ya que por medio de ellos "se intenta disminuir el sesgo que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños que sin tener dificultades para aprender son catalogados como tales" (Jiménez, 2018).

Los ajustes razonables no solo deben verse desde las condiciones de accesibilidad a los contenidos, sino más bien enfocados a la metodología y evaluación, deben ser considerados desde una visión de derechos que busca eliminar las barreras para lograr mejores aprendizajes.

Dentro de los ajustes y apoyos que requiere nuestro caso de estudio, tiene un papel

preponderante el manejo de rutinas establecidas, con ayuda de calendarios elaborados con material concreto, real y multisensorial. El desarrollo de las sensopercepciones permitirá disminuir la defensividad táctil; así también, el progreso en la independencia segmentaria, que permita el dominio y control sobre su cuerpo, será posible con la implementación de ejercicios de coordinación motora y gruesa, con acompañamiento de música. Estos ejercicios que fortalecerán la parte motora, con la incorporación de la técnica de rastreo, orientación y movilidad, se afirman con la terapia física.

Así también, para el desarrollo de la independencia se sugiere la motivación constante a realizar acciones repetidas de la vida diaria, como el vestido, la alimentación y el aseo personal, de manera que se conviertan en hábitos saludables. Para el fortalecimiento del lenguaje comprensivo, el intercambio de preguntas y respuestas sencillas aporta para la codificación y desarrollo del vocabulario. Con la finalidad de inhibir estereotipias, se recomienda el uso de técnicas táctiles y propioceptivas de contacto físico, y terapia de lenguaje para que se facilite la comunicación con palabras.

Por último, pero no menos importante, con el objetivo de incrementar las habilidades sociales, se debe facilitar las relaciones interpersonales con sus pares; participar de fiestas familiares, con amigos y dentro de la comunidad; visitar lugares públicos, supermercados, parques, zoológicos, juegos mecánicos; es decir, experiencias de intercambio que fortalezcan la comunicación con otras personas.

La familia, sin duda, es la clave para la inclusión educativa de las personas con discapacidad múltiple, son sus representantes quienes defienden su derecho a la educación, a ingresar a los sistemas educativos y obtener su rol dentro de la sociedad. Los integrantes del núcleo familiar se convierten en socios de la escuela, pues apoyan el proceso exitoso de sus hijos conjuntamente con los profesionales de la educación (Sandoval, 2018).

La familia es el pilar fundamental para que el estudiante con discapacidad múltiple sea incluido

en el proceso educativo; en cambio, las instituciones educativas son las llamadas a fortalecer los lazos de unión y trabajo multidisciplinario de toda la comunidad educativa para buscar el bienestar de la persona.

Por lo expuesto anteriormente la familia deberá trabajar en conjunto con la escuela, la misma que tendrá como obligación brindar toda la información relevante del estudiante con el fin de identificar sus habilidades y fortalezas y así planificar actividades significativas con los mejores ajustes y apoyos razonables que requiere el niño para una educación inclusiva exitosa. Así pues, la institución educativa especializada tiene como apoyo el programa de estimulación con la familia, donde se planifican talleres de sensibilización, los mismos que pretenden apoyar y acompañar a los representantes de la población con retos múltiples, en el sostenimiento emocional de sus familiares, así como también en el involucramiento de elaboración de material didáctico con material no tóxico y reusable.

Es así como las redes de apoyo como las UDAIS, apoyan con la atención de sus profesionales en el área de psicología, y evaluaciones psicopedagógicas que permitirán tener una evaluación inicial, que permita la inclusión de los estudiantes con múltiples limitaciones, desde una evaluación, ubicación, intervención y seguimiento en el régimen educativo (Ministerio de Educación, 2018).

Las instituciones educativas y las redes de apoyo, son la base para una educación inclusiva, donde este tipo de alianzas favorecen el trabajo colaborativo, a partir de la responsabilidad compartida por mejorar y satisfacer las necesidades individuales; en conjunto, creamos conexiones para mejorar el desarrollo de aprendizajes (Arnaíz, 2018).

Es así que el instituto de educación especializada tiene sus alianzas con las universidades, redes de apoyo educativos, que permiten favorecerse las buenas prácticas educativas, capacitando a los pasantes que prestan sus servicios en beneficio de los niños con discapacidad, así también el servicio de los profesionales de redes de apoyos inclusivos que permiten compartir

actividades significativas en beneficio de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Igualmente, los profesionales prestan sus servicios en apoyo en las diferentes áreas complementando la educación inclusiva.

7. CONCLUSIONES

La inclusión de las personas con discapacidad en nuestro país busca lograr que los individuos con discapacidad múltiple puedan aprender lo que desean y necesitan, a lo largo de toda su vida, según sus capacidades, involucrando a toda la comunidad educativa como un todo.

Por estas consideraciones, esta investigación titulada “Situación educativa de una persona con discapacidad visual y motriz”, está amparada bajo el objetivo 2 del Plan Nacional del Buen Vivir 2014 al 2017, con el compromiso de contribuir a la igualdad, cohesión, equidad, social y territorial.

Esta investigación pretende contribuir a la capacitación docente en el campo de la educación inclusiva, con un enfoque de trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa; parte de los datos históricos vivenciales y de las experiencias vividas en las unidades educativas especiales, para obtener aprendizajes que posibiliten que la educación inclusiva sea una realidad en la práctica.

Este trabajo busca orientar y fortalecer la atención integral de la persona, desde el enfoque de sus objetivos analizando su situación educativa, desde el enfoque de la evaluación educativa funcional, con una visión global del sujeto en estudio; describe el perfil y las condiciones de multidiscapacidad del sujeto de estudio, e identifica los apoyos y ajustes razonables que favorezcan la atención educativa que garantice sus derechos a la educación; cumple con los fines de consolidar una sociedad incluyente, sustentada en la igualdad de oportunidades que disminuyan las barreras que dificultan la consecución de sus metas educativas.

En el inciso 2 del artículo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del CONADIS, (2014)) en relación a la discapacidad múltiple, establece como definición “la presencia de deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, presentes en la vida de una persona a largo plazo, que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir

la participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Sin embargo, estas características no deben ser vistas solo como la presencia de varias deficiencias, más bien deben ser reconocidas en la medida en que juntas inciden sobre la vida de la persona; pues, esta realidad exige que la persona que posee esta condición necesite de adecuaciones en todos los contextos, para lograr mejores niveles de autonomía e independencia.

La evaluación funcional representa la oportunidad objetiva de “repensar” y tomar decisiones en la construcción de un plan educativo individual para cada persona con discapacidad, considerando este diseño como un proceso específico que apoye el desarrollo de las competencias necesarias para su interrelación con el entorno.

Las personas con discapacidad múltiple requieren acomodaciones y apoyos en las tareas básicas académicas, tales como: velocidad de procesamiento de la información, dificultad para entender el material que requiere habilidades del pensamiento, problemas de percepción visual, dificultad para manipular números y objetos y uso de las TIC.

Para alcanzar un nivel educativo que facilite su desempeño e independencia, las personas con varias discapacidades combinadas requieren de ajustes y apoyos razonables que les permitan cumplir sus metas, a través de un camino distinto; siempre valorándolos como personas útiles para sí mismas, sus familias y la sociedad.

El uso de las TIC como apoyo al diseño universal, permite buscar el empleo de productos adaptados para individuos con discapacidad, que respondan a sus necesidades e intereses, y que respeten su individualidad como centro de interrelación social, a más de que posibiliten la accesibilidad para desarrollar sus competencias.

Uno de los requisitos básicos para el diseño universal son las condiciones de accesibilidad que requieren las personas con multidiscapacidad; por lo tanto, el plan centrado en la persona exige una planificación individual que desarrolle sus fortalezas y habilidades, con el uso de ajustes y apoyos razonables que incluyan la formulación de criterios de evaluación que consideren las

condiciones individuales, de manera que se garantice una visión de equidad.

Esta investigación permitirá transferir las experiencias educativas en el ámbito de la multidiscapacidad, desde la visión global de una persona. La transferencia de experiencias ofrece la oportunidad de disponer de un modelo sustentable con buenos resultados en menos tiempo. Este intercambio busca fortalecer la práctica docente y mejorar los estándares educativos.

El sistema educativo ecuatoriano apunta al respeto de la diversidad personal, social y cultural, desde una educación inclusiva; en tal virtud, la discapacidad no es un elemento limitante ni diferenciador, sino más bien un reto que motiva a superar las dificultades, con el diseño creativo de adaptaciones curriculares orientadas a desarrollar conocimientos y destrezas, en función de las características y requerimientos individuales de las personas con discapacidad.

La educación inclusiva contempla dos elementos centrales con carácter integrador: el nivel de escolaridad equitativo para todos y la generación de ajustes razonables en el sistema educativo; la suma de estos dos elementos permite valorar el desempeño del entorno escolar.

Este estudio permite buscar nuevas investigaciones sobre la multidiscapacidad como un todo, y no a la discapacidad de forma individual; genera experiencias multiplicadoras que permiten examinar una amplia información al respecto de la educación inclusiva, en busca de ajustes y apoyos razonables para la atención individual de los estudiantes y la intercomunicación entre docentes, para que la educación en equidad sea una realidad.

La educación tiene un sentido más amplio que solo la escolarización, es por ello que esta investigación pretende motivar la realización de futuros estudios que continúen en la búsqueda de nuevos mecanismos, con actividades educativas organizadas dentro y fuera del sistema educativo; pues debemos tener presente que la educación de las personas con discapacidad comienza en el hogar y continúa durante su vida, por eso se hace indispensable la creación de iniciativas gubernamentales, de educación en el hogar y comunitaria; todo esto en demanda del

acceso y participación efectiva de las personas en sus comunidades, con proyectos significativos de inclusión laboral.

En el enfoque social, la discapacidad se enfoca en la eliminación de barreras para que las personas con multidiscapacidad obtengan las mismas oportunidades de ejercer sus derechos, en las mismas condiciones que su prójimo; es por ello que el sistema de formación superior en las universidades debería eliminar toda clase de discriminación para que se convierta en una puerta de entrada a una vida productiva y plena para todas las personas.

El aprendizaje es un proceso que nunca termina, ya que dura toda la vida y puede producirse en una variedad de ambientes, tanto formales como informales. Consciente de esta realidad, esta propuesta quiere estimular a todas las personas a unirse para impulsar activamente la inclusión social desde nuestras trincheras, promueve el respeto a todas las personas, con y sin discapacidad, busca inspirar iniciativas que permitan mejorar las oportunidades de las personas con multidiscapacidad, e invita a unirse mancomunadamente para prevenir la exclusión social, la marginación y el desempleo.

A través de este estudio de caso se puede concluir que la discapacidad múltiple está centrada en la limitación de la comunicación es por ello que los apoyos y ajustes razonables, deberán estar de acuerdo a una comunicación efectiva que involucre la participación social para eliminar las barreras en la búsqueda de una verdadera inclusión educativa.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ADEFV. (2011). *Evaluación Educativa Funcional*. Sao Paulo Brasil. Recuperado de http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/20_1Evaluacion%20Educativa%20Funcional-ADEFV.pdf
- ADEFV. (2011). *Propuesta del Protocolo de Evaluación Educativa Funcional para niños y jóvenes con Discapacidades Múltiples y Sordoceguera de 03 a 14 años de edad*. Sao Paulo.
- Aguilera, M., Quezada, S. (2017). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje preescolar*. Congreso nacional de investigación educativa, COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2471.pdf>
- Argüello, M. (2013). *Guía de Adaptaciones Curriculares para la educación especial e inclusiva*. Ministerio de Educación. Recuperado de [http://fesvip.edu.ec/assets/guia-adaptaciones-curriculares-3-\(1\).pdf](http://fesvip.edu.ec/assets/guia-adaptaciones-curriculares-3-(1).pdf)
- Arizaga, M. J. (mayo de 2017). *Estrategias didácticas para la comprensión oral y escrita*. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14242/1/UPS-QT11689.pdf>
- Arnaíz, P., De Haro, R., Azorín, C. (2018). *Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva*. Profesorado. Recuperado de <file:///C:/Users/userpc2020/Downloads/66361-Texto%20del%20art%C3%ADculo-211488-1-10-20181029.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador de 2007-2008. (2008). *Constitución del Ecuador 2008*. Montecristi: Lexis. Recuperado de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un

disfranz de cambio? *Scielo*. Recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci_abstract

Betancort, V. M. (2016). *La importancia de la expresión corporal en educación infantil*. Biblioteca Virtual Universidad Granada. Recuperado de
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46109/MoralesBetancort_;jsessionid=1081418DBF76D778C5B0C4D908977FFA?sequence=1

Cabascango, M. J. (agosto de 2018). *Estrategias didácticas para el ámbito del descubrimiento del medio natural y cultural*. Biblioteca Virtual Universidad Salesiana. Recuperado de
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15867/1/UPS-QT13019.pdf>

Calvo, M., Verdugo, M., Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Scielo*. Recuperado de
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100006#:~:text=Tanto%20a%20nivel%20nacional%20como,agentes%20implicados%20en%20el%20proceso

Carratalá, A. M. (2017). *Planificación centrada en la persona*. Madrid: Plena Inclusión España. Recuperado de
https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/guia_planificacion_plena_inclusion_completob.pdf

Clavijo, R., y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. *Scielo*. Recuperado de
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422020000100113#ref37

Código de la Niñez y Adolescencia. (2013). Ediciones Legales.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*. México. Recuperado de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (marzo de 2020). Estadísticas de Discapacidad. Recuperado de

<https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>

Cormedi, M. A. (2011). *Evaluación educativa funcional*. Sao Paulo Brasil: ADEFNAV.
Recuperado

de

http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/20_1Evaluacion%20Educativa%20Funcional-ADEFNAV.pdf

Corral, K., Saulo, J., Bravo, S. (2015). *Realidad y perspectiva de la educación inclusiva de*

Ecuador. Manabí: Atas. Recuperado de

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/320/315>

Correa, L. (2020). El PIAR: qué es, para qué sirve y qué debe incluir. *DescLAB*.

Recuperado de https://www.desclab.com/post/_piar

Cortés, D. (2018). ¿Qué son ajustes razonables? *Colombia aprende*. Recuperado de

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/121231>

Couñago, A. (2020). La técnica del mapeo social en la educación. *eresmamá*.

Recuperado de <https://eresmama.com/la-tecnica-del-mapeo-social-en-la-educacion/>

Deliyore-Vega, M. (2016). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de

discapacidad. *Educare*. Recuperado de

[file:///C:/Users/pcmanveda/Downloads/Dialnet-](file:///C:/Users/pcmanveda/Downloads/Dialnet-ComunicacionAlternativaHerramientaParaLaInclusionS-6228638%20(1).pdf)

[ComunicacionAlternativaHerramientaParaLaInclusionS-6228638%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pcmanveda/Downloads/Dialnet-ComunicacionAlternativaHerramientaParaLaInclusionS-6228638%20(1).pdf)

DSM-5. (2013). Novedades y Criterios Diagnóstico. Obtenido de

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20%20Novedades%200y%20Criterios%20Diagn%C3%B3sticos.pdf>

Echeita, G. (2007). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: NARCEA.

Estévez, M., Rojas, A. (2017). La educación artística en la educación inicial. Un

requerimiento de la formación del profesional. *Scielo*. Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-

36202017000400015

- Fajardo, L. (2015). Factores sociales asociados con problemas de alimentación en niños con múltiples deficiencias y/o sordociegos. *ARETE*.
- Fernández-Mayorales, M., Fernández-Jaén, A., Fernández-Perrone, A. L., (2015). Detección y manejo del retraso psicomotor en la infancia. *Pediatría Integral*. Recuperado de https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2015/xix08/02/n8-532-539_DanielMartin.pdf
- Figueroa, Á. (2020). Ecolalia: qué es, causas y trastornos relacionados. *Psicología y mente*. Recuperado de <https://psicologiymente.com/clinica/ecolalia>
- Gallegos, M. M. (2017). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. *Ateridad*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467751868002>
- Garbay, G. (2015). *La identidad y su autonomía en el desarrollo de la personalidad de los niños*. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/2095/1/UNACH-FCEHT-TG-E.PARV-2015-000010.pdf>
- González, C. J. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *Scielo*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-48832010000200002&lng=es&nrm=iso
- González, J. A. (2017). Las madres y su rol educador: una experiencia de cambio desde la educación popular. *Udistrital*. Recuperado de <file:///C:/Users/userpc2020/Downloads/Dialnet-LasMadresYSuRolEducador-6129684.pdf>
- Hartnett, J. K. (2019). Retraso en el desarrollo del habla o del lenguaje. *KIDSHEALTH*.
- Henoa, C., García, D., Aguirre, E., González, A.; Bracho, R., Solórzano, J., y, Arboleda, A. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. *Revista Lasallista de Investigación*, 182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69551301017.pdf>

- Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Scielo*, 49. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Herrero, C., Rivas, S. (s.f.). *Historia Vital Evolutiva*. Universidad de Buenos Aires.
Recuperado de
https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/lineamientos.pdf
- Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social [IESS]. (2017). *Informe de Valoración por Oftalmología*. Quito.
- Instituto "Mariana de Jesús". (septiembre de 2020). Portafolio del estudiante. Quito, Ecuador: Fundación Amiga de los Ciegos.
- Izurieta, H. (2019). Del currículo cerrado e impuesto al currículo flexible y abierto. *Rupturas*. Recuperado de <https://www.revistarupturas.com/del-curriculo-cerrado-al-curriculo-flexible.html>
- Jiménez, C. (2018a). *Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos*. La Escuela de hoy, tensiones, posibilidades y desafíos. Recuperado de [file:///C:/Users/userpc2020/Downloads/1598-2636-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/userpc2020/Downloads/1598-2636-1-PB%20(3).pdf)
- Jiménez, C. (2018b). Implementación de Ajustes Razonables Curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos. *ANUARIO DIGITAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 706. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/1598/1567>
- Jiménez, C. (2018). *Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los estudiantes*. Anuario digital de investigación Educativa. Recuperado de [file:///C:/Users/userpc2020/Downloads/1598-2636-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/userpc2020/Downloads/1598-2636-1-PB%20(2).pdf)
- Lata, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 15. Recuperado el 05 de noviembre de 2020, de De manera general la expectativa de los padres y madres de familias extremadamente alta, y ellos demandan de resultados óptimos y tangibles a corto y mediano plazo. Esta presión sobre el centro educativo

se seguirá increment

Ley Orgánica de Discapacidades (2012).

López, A. A. (2016). *La planificación centrada en la persona*. Navarra: Contextos Educativos.
Recuperado

de

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2754/2675>

López, M., Marín, A. (s.f.). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. *Siglo Cero*. Recuperado de https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/210_experiencias2.pdf

López, T. M. (2018). El alineamiento curricular en la educación. *E-ducar*. Recuperado de <http://dothemiss.blogspot.com/2018/02/el-alineamiento-curricular-en-la.html#:~:text=El%20Alineamiento%20o%20alineaci%C3%B3n%20curricular,Principios%20y%20Fundamentos%20educativos%2C%20como>

Martínez, C. (2010). Entrenamiento en Orientación y Movilidad. *AER*.

Mata, G. y Carratalá, A. (2017). *Planificación centrada en la persona*. Madrid: FEAPS. Recuperado de <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-planificacion-centrada-persona.pdf>

Mendoza, L. (2016). Epidemiología de la prematuridad, sus determinantes y prevención del parto prematuro. *SCIELO*, 11. Recuperado de

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262016000400012

Ministerio de Educación. (2007). educación para todos. *Altablero*. Recuperado de mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html

Ministerio de Educación. (2013). *Discapacidades-Conceptos Generales*. Quito: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Discapacidades-conceptoselementales.pdf>.
Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Discapacidades-conceptoselementales.pdf>

- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo educación inicial*. Quito: ISBN.
Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). El 78% por ciento de niños y jóvenes con discapacidad escolar asiste al sistema educativo. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/el-78-de-ninos-y-jovenes-con-discapacidad-en-edad-escolar-asiste-al-sistema-educativo/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión UDAI*. Quito.
Recuperado de <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/#:~:text=La%20misi%C3%B3n%20de%20las%20UDAI,tra%C3%A9s%20de%20tres%20ejes%20de>
- Mireya, C. A. (30 de noviembre de 2015). *Ecolalia*. Recuperado de webconsultas:
<https://www.webconsultas.com/mente-y-emociones/logopedia/ecolalias/tipos-de-ecolalias>
- Molina, M. (2019). Hay otros mundos, pero están en este. Investigación cualitativa. *Anestesiari*. Recuperado de <https://anestesiari.org/2019/hay-otros-mundos-pero-estan-en-este-investigacion-cualitativa/>
- Morejón, T. (2018). Los retos de la docencia, frente a la educación inclusiva en el Ecuador.
Espirales. Recuperado de <http://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/190/131>
- Ocaña, M. R. (2014). *La educación especial en la alineación curricular*. Panamá: IPHE.
Recuperado de <https://www.iphe.gob.pa/content/post/file/836/La-Educacion-Especial-En-Alineacion-Curricular-Transversal-Por-Especificidad-9b26fca9f7512b8402d5a5199e633d8d.pdf>

- Ormaeche, A. G. (2011). *Guía de Discapacidad Múltiple y Sordoceguera para personal de la Educación Especial*. México: SENSE INTERNATIONAL. Recuperado de https://www.academia.edu/14656402/GU%C3%8DA_DE_DISCAPACIDAD_M%C3%9ALTIPLE_Y_SORDOCEGUERA_PARA_PERSONAL_DE_EDUCACI%C3%93N_ESPECIAL
- Organización de Estados Americanos (OEA). (1999). Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2011). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Obtenido de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;jsessionid=359FDCCD12183D4F3FA4BDA0BCD72843?sequence=1
- Ortega Silva, Patricia, & Plancarte Cansino, Patricia (2017). Discapacidad: factores de riesgo y prevención y profesionales relacionados. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(2), 183-196. [fecha de Consulta 5 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0185-1594.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29255774005>
- Ortiz, L. M. (2019). *Planificación centrada en la persona*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/16627/1/UPS-QT13619.pdf>
- Pediatrics, A. A. (abril de 2019). Informe de las APP importancia de los servicios de terapia para niños con discapacidad. *healthy children. org*. Recuperado de <https://www.healthychildren.org/Spanish/news/Paginas/Therapy-Services-for-Children-with-Disabilities.aspx>

- Portafolio de educación inclusiva. (2014). La educación inclusiva es para todos. *sites gogle*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/portafoliodeeducacioninclusiva/04-de-febrero>
- Puyuelo, M. y. (1997). Retraso del Lenguaje. *logopedia*. Recuperado de <http://www.apepalen.cyl.com/diversidad/diver/logope/retleng.htm>
- Ríos, J. (2017). Neurobiología de los trastornos del aprendizaje y sus implicaciones en el desarrollo infantil: propuesta de una nueva perspectiva conceptual. *Psicoespacios*.
Recuperado de <file:///C:/Users/userpc2020/Downloads/Dialnet-NeurobiologiaDeLosTrastornosDelAprendizajeYSusImpl-6090227.pdf>
- Rodríguez, C. P. (2016). *Juegos de construcción en el desarrollo lógico matemático*. Biblioteca Virtual Universidad Central. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12043/1/T-UC-0010-1457.pdf>
- Rodríguez, E. (2018). Teoría de Piaget: Etapas del desarrollo cognitivo del niño. ¿Tu hijo evoluciona según su edad? *CogniFit*. Recuperado de <https://blog.cognifit.com/es/teoria-piaget-etapas-desarrollo-ninos/>
- Rubio, C. y. (2017). Hipoplasia del nervio óptico en el contexto de un síndrome de De Morsier. *Dialnet*, 116-122. Recuperado de <http://sociedadcanariadeoftalmologia.com/wp-content/revista/revista-28/28sco20.pdf>
- Ruiz, M. A. y González, P. (s.f.). *Planificación centrada en la persona*. Fundación Pilares.
Recuperado de https://www.fundacionpilares.org/docs/ponencia_Pablo_Gonzalez_Alvarez_y_Maria_Ruiz_Cejudo.pdf
- Saez, M. P. (2015). *Estimulación multisensorial en personas con*. Recuperado de https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145504/Perez_Saez_Miriam.pdf?squence=1&isAllowed=y

- Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la investigación*. México : Mc Graw.
 Recuperado de <http://www.pucesi.edu.ec/webs/wp-content/uploads/2018/03/Hern%C3%A1ndez-Sampieri-R.-Fern%C3%A1ndez-Collado-C.-y-Baptista-Lucio-P.-2003.-Metodolog%C3%ADa-de-la-investigaci%C3%B3n.-M%C3%A9xico-McGraw-Hill-PDF.-Descarga-en-l%C3%ADnea.pdf>
- Sandoval, J. y. (2018). Familia, clave en la educación inclusiva. *compartir palabra maestra*. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/articulos-informativos/familia-clave-en-la-educacion-inclusiva#:~:text=Y%20es%20que%20sin%20duda,o%20desde%20la%20educaci%C3%B3n%20primaria>.
- Schlumberger, J. N. (2008). *Retraso psicomotor*. España: AEP. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242507083_Retraso_psicomotor
- Servicio de Formación en Red, INTEF. (2014). *Educación inclusiva: iguales en la diversidad*. INTELF. Recuperado de http://formacion.intef.es/pluginfile.php/120233/mod_resource/content/1/Inclusiva_14_10_14_B5_T2_participaciondelafamilia.pdf
- Soro, E. (2012). *Pluridiscapacidad y contextos de intervención*. Barcelona: Ice. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/33059/7/Pluridiscapacidad_contexto_131030_.pdf
- Torres, X. (2015). *Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializada*. Quito: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf>
- UNESCO. (2008). *"La educación inclusiva: el camino hacia el futuro"*. Ginebra. Recuperado de

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon*. República de Corea. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

UNESCO, UNICEF, UNFPA, PNUD. (2016). *Educación 2030*. Paris. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Vásquez, M. (11 de febrero de 2016). Los miedos más comunes de los padres. *consumer*. Recuperado de <https://www.consumer.es/bebe/los-miedos-mas-comunes-de-los-padres-primerizos.html>

Vásquez, P. (2011). Valoración funcional en niños y niñas con multidiscapacidad o sordoceguera. *Ateridad*. Recuperado de <file:///C:/Users/userpc2020/Downloads/Dialnet-ValoracionFuncionalEnNinosYNinasConMultidiscapacid-5981108.pdf>


Vergara, C. (2019). Vygotsky y la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. *Actualidad en Psicología*. Recuperado de <https://www.actualidadenpsicologia.com/vygotsky-teoria-sociocultural/>

Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Scielo*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008

Vivo, M. (2016). La ecolalia en el Trastorno del Espectro Autista. *RED CENIT*. Recuperado de [https://www.redcenit.com/la-ecolalia-en-el-trastorno-del-espectro-autista-que-es-y-por-que-se-produce/#:~:text=La%20ecolalia%20en%20los%20TEA,\(ecolalia%20retardada%20o%20diferida\).](https://www.redcenit.com/la-ecolalia-en-el-trastorno-del-espectro-autista-que-es-y-por-que-se-produce/#:~:text=La%20ecolalia%20en%20los%20TEA,(ecolalia%20retardada%20o%20diferida).)

9. APÉNDICE/ANEXOS


9.1. Fichas PIAR (Anexo a) Caracterización inicial

		PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES /PIAR/				CARACTERIZACIÓN INICIAL			
		INSTRUMENTO 1							
Lugar y fecha de entrevista:									
Responsable:									
Rol que desempeña:									
Tipo de Institución:		Fiscal		Fiscomisional		Particular		Especial	
Nombre de la institución educativa:									
I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE									
Nombres y Apellidos:									
Fecha de nacimiento:						Edad:			
Provincia donde reside:		Cantón:				Parroquia:			
Dirección:						Teléfonos:			
Número de cédula/Pasaporte:									
Etnia:		Mestizo		Indígena		Afroecuatoriano		Extranjero:	
Sexo:		Masculino:		Femenino:					
II.- DATOS FAMILIARES									
Nombres de la madre:						Edad:			
Instrucción:		Primaria		Secundaria		Superior:		Profesión:	
Estado civil:		Soltera:		Separada:		Unión de hecho:		Viuda:	
		Divorciada:		Casada:		Años:			
Número de cédula:									
Número de Teléfono:		Celular:		Convencional:		Trabajo:			
Correo electrónico:									
Lugar de trabajo:									
Nombre del padre:						Edad:			

9.2. Fichas PIAR (Anexo b) Informe descriptivo

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
1											
2	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA										
3	INFORME DESCRIPTIVO										
4	NIVELES										
5	AÑO LECTIVO: 2019-2020										
6	NIVEL:					GRADO:					
7	1.- DATOS INFORMATIVOS DEL ESTUDIANTE										
8	Nombre:										
9	Fecha de Nacimiento:					Edad:					
10	Diagnóstico:					Medicación: SI()		No(x)			
11	Fecha de Evaluación:										
12	Responsable de Evaluación:										
13	Objetivo de Evaluación:										
14	2.- AMBITOS DE LA EVALUACIÓN										
15											
16	I	EXPRESION CORPORAL Y MOTRICIDAD				I	P	AP	NIR	OBSERVACIONES	
17	1	Se reconoce con apoyo frente a un espejo									
18	2	Reconoce los sonidos fuertes y débiles									
19	3	Tolera diferentes texturas									
20	4	Se desplaza con supervisión en lugares abiertos									
21	5	Se traslada a lugares cercanos con asistencia									

9.3. Fichas PIAR (Anexo c) Contexto e historia de vida

1				UNIVERSIDAD SALESIANA		
2				Formato 5		
3	Dimensión de contexto e historia de vida					
4	Formato 1. Entrevista semiestructurada inicial para padres y representantes legales de los estudiantes					
5	DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE					
6						
7						
8	1.Nombre completo del estudiante:					
9	2.Fecha de nacimiento (día/mes/año):			Día:	Mes:	Año:
10	3. Edad actual:					
11	4.Cédula de identificación (C.I./ Pasaporte):					
12	5. Género:			F	M	OTRO
13	5. Grupo étnico al que pertenece:					
14	6.Habría ingresado antes al sistema educativo			SI	NO	
15	7. ¿A qué edad ingresó al sistema educativo?					
16	8. Ingresó a Educación			REGULAR	ESPECIALIZADA	
17	9. Último grado escolar cursado:					
18	10. Establecimiento educativo en el que lo cursó:					
19	11.Motivo por el cual se retiró del establecimiento educativo:					
20	12.Grado escolar al que ingresa ahora:					

9.7. SOCIEVEN

São Paulo – Brasil

2011

ADEFVAV

Centro de recursos en discapacidades múltiples, sordoceguera y discapacidad visual

PERKINS INTERNATIONAL – EUA

BIG LOTTERY – SENSE – Inglaterra

8.1.1. Identificación del estudiante

+	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	
	FECHA DE NACIMIENTO	
	MADRE	
	PADRE	
	CUIDADOR	

(ADEFVAV, 2011)