Innovación educativa mediante el Método Van Dijk en contextos inclusivos

Ana María Pozo Mejía & Luis Patricio Pozo Enríquez

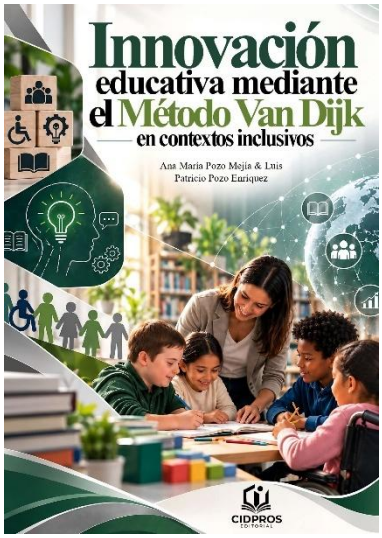


CIDPROS
EDITORIAL

Innovación educativa mediante el Método Van Dijk en contextos inclusivos

Ana María Pozo Mejía & Luis Patricio Pozo Enríquez

CIDPROS
EDITORIAL



Datos bibliográficos

ISBN	978-9907-848-11-3
Título del libro	Innovación educativa mediante el Método Van Dijk en contextos inclusivos
Autores	Ana María Pozo Mejía Luis Patricio Pozo Enríquez
Editorial	CIDPROS EDITORIAL
Materia	370 - Educación
Público objetivo	Profesional / académico
Año	2026
Número de edición	1
Tamaño	4.69Mb
Soporte	Libro digital descargable
Formato	PDF (.pdf)
Idioma	Español
DOI	https://doi.org/10.70577/m7esp021
	Hecho en Ecuador / Made in Ecuador

Mgs. Ana María Pozo Mejía

Investigador Indepentiende
anam.pozo@educación.ec
https://orcid.org/0009-0003-7524-6582
Cayambe, Pichincha, Ecuador

Semblanza



La Mgs. Ana María Pozo Mejía, nacida en la ciudad de Tulcán, Ecuador, cuenta con una trayectoria de 23 años de experiencia profesional en el ámbito de la educación especial, vinculada al Ministerio de Educación del Ecuador. Desde sus primeros años de formación y ejercicio profesional, ha orientado su labor hacia la promoción de una educación inclusiva, equitativa y centrada en las necesidades y derechos de las personas con discapacidad y otros grupos prioritarios.

Su formación académica refleja una trayectoria orientada al fortalecimiento de sus competencias pedagógicas, investigativas y de gestión educativa. Es Licenciada en Educación Especial por la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) y Magíster en Educación, con mención en Orientación Educativa, por la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Asimismo, posee el título de Magíster en Educación por la Universidad de Barcelona y es egresada de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Equinoccial.

A lo largo de su carrera ha mantenido una formación permanente en áreas relacionadas con la gestión educativa, liderazgo, transformación digital, innovación pedagógica y atención a la diversidad, fortaleciendo una perspectiva profesional sustentada en la actualización continua y en la búsqueda de respuestas pertinentes frente a los desafíos contemporáneos de la educación.

Su experiencia profesional se ha especializado particularmente en la atención educativa de personas con sordoceguera y discapacidad múltiple, campos que demandan conocimientos especializados, sensibilidad profesional y capacidad para adaptar los procesos de enseñanza a las características individuales de cada estudiante. En este ámbito, ha desarrollado acciones orientadas al acompañamiento y capacitación de docentes y familias, así como al fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas.

Su trayectoria también se encuentra vinculada con la investigación y la producción académica, a través de la participación y autoría en trabajos especializados relacionados con la educación y la inclusión. Su experiencia le ha permitido articular los

fundamentos teóricos y normativos con las necesidades concretas de los contextos educativos, promoviendo estrategias de evaluación flexible, adaptación curricular y atención educativa diferenciada.

La trayectoria de la Mgs. Ana María Pozo Mejía se caracteriza por la integración de formación académica, experiencia profesional, compromiso con la educación inclusiva e interés permanente por la investigación y la innovación educativa. Su recorrido profesional constituye un aporte significativo al fortalecimiento de prácticas educativas orientadas a garantizar mayores oportunidades de aprendizaje, participación e inclusión para las personas con discapacidad y sus familias.

Desde su labor como educadora e investigadora independiente, continúa contribuyendo al desarrollo de una educación más inclusiva y sensible a la diversidad, con una visión fundamentada en la formación continua, la experiencia profesional y el compromiso con la transformación de los contextos educativos.

Dr. Luis Patricio Pozo Enríquez, PhD.

Investigador Indepentiende
swat.lppe9@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-9370-0652
Cayambe, Pichincha, Ecuador

Semblanza



Luis Patricio Pozo Enríquez es un consultor internacional en seguridad y asesor en seguridad integral en el ámbito público y privado, destacándose además como conferencista internacional, docente universitario, capacitador e instructor con treinta y dos años de experiencia en el área.

Su sólida formación académica incluye un Doctorado (PhD) en Ciencias de la Educación, un Doctorado (PhD) en International Relations, una Maestría en Ciencias de la Seguridad, una Ingeniería en Gestión Empresarial, una licenciatura en Administración Educativa, así como diversos diplomados superiores internacionales en áreas como gestión de imagen, protocolo y comunicación estratégica, análisis político estratégico, gerencia y comercialización, y riesgos.

A lo largo de su trayectoria profesional, ha ejercido la administración de unidades operativas policiales y la gerencia de operaciones de empresas de seguridad privada. Asimismo, cuenta con una extensa experiencia institucional en la docencia superior en prestigiosas entidades como la Universidad Central del Ecuador, la Escuela Superior Politécnica del Ejército (ESPE), la Escuela Superior de Policía. Su labor se orienta con un profundo compromiso hacia la capacitación, la gestión de riesgos y la excelencia educativa en materia de seguridad ciudadana, consolidando un perfil íntegro dedicado a fortalecer la formación estratégica y operativa en beneficio de la sociedad

El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es).

Derechos de Autor © 2026

Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia:



Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Usted es libre de compartir y adaptar el material, siempre que otorgue el crédito correspondiente, no lo utilice con fines comerciales y distribuya sus contribuciones bajo la misma licencia.

Para ver una copia de esta licencia, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es

Sinopsis

Innovación educativa mediante el Método Van Dijk en contextos inclusivos aborda los fundamentos, estrategias y posibilidades de aplicación de este enfoque educativo en estudiantes con sordoceguera, multidiscapacidad y necesidades complejas de comunicación. La obra analiza el papel del movimiento, el tacto, la interacción y las experiencias compartidas como bases para favorecer procesos comunicativos progresivos y significativos. También examina la comunicación prelingüística, receptiva y expresiva, así como el uso de sistemas alternativos y apoyos adaptados a las características individuales del estudiante. El libro profundiza en estrategias educativas como la resonancia, los movimientos coactivos, la anticipación, las rutinas, la imitación y las actividades significativas orientadas al desarrollo de la autonomía y la participación. Asimismo, aborda la planificación educativa, la adaptación de ambientes, los recursos accesibles, la mediación docente, el trabajo interdisciplinario y la evaluación del progreso comunicativo. Un espacio importante se dedica a la sordoceguera y la multidiscapacidad, sus barreras comunicativas y las formas corporales, táctiles y gestuales de interacción. La obra incorpora además la perspectiva familiar, analizando necesidades de orientación, acompañamiento, coordinación profesional y redes de apoyo. En su conjunto, propone una educación inclusiva centrada en las capacidades, la comunicación, la autonomía y la participación activa del estudiante.

Palabras clave: Método Van Dijk; sordoceguera; multidiscapacidad; comunicación; educación inclusiva.

Synopsis

Educational Innovation through the Van Dijk Method in Inclusive Contexts addresses the foundations, strategies, and possibilities for applying this educational approach with students with deafblindness, multiple disabilities, and complex communication needs. The book examines the role of movement, touch, interaction, and shared experiences as foundations for fostering progressive and meaningful communication processes. It also explores prelinguistic, receptive, and expressive communication, together with alternative communication systems and supports adapted to each student's individual characteristics. The book discusses educational strategies such as resonance, co-active movements, anticipation, routines, imitation, and meaningful activities aimed at developing autonomy and participation. It also examines educational planning, the adaptation of learning environments, accessible resources, teacher mediation, interdisciplinary work, and the assessment of communicative progress. Special attention is given to deafblindness and multiple disabilities, associated communication barriers, and bodily, tactile, and gestural forms of interaction. The book also incorporates a family perspective by addressing needs for information, guidance, professional coordination, family support, and support networks. Overall, it presents an inclusive educational approach centered on students' abilities, communication, autonomy, and active participation.

Keywords: Van Dijk Method; deafblindness; multiple disabilities; communication; inclusive education.

Índice de Contenido

Sinopsis 8

Synopsis 9

Introducción 12

Capítulo 1. Fundamentos del Método Van Dijk 15

1.1 Origen y evolución del Método Van Dijk 16

1.2 Principios pedagógicos y comunicativos del método 20

1.3 El desarrollo de la comunicación desde la experiencia corporal 22

1.4 Movimiento, interacción y construcción de significados 26

1.5 Vínculo afectivo y relación educativa 29

1.6 Participación activa del estudiante en el aprendizaje 32

1.7 El Método Van Dijk desde una perspectiva de educación inclusiva 36

Capítulo 2. Comunicación y desarrollo en estudiantes con necesidades múltiples 40

2.1 Características comunicativas de estudiantes con necesidades múltiples 41

2.2 Desarrollo de la comunicación prelingüística y funcional 43

2.3 Comunicación receptiva y expresiva 47

2.4 Interacción social y desarrollo socioemocional 51

2.5 Sistemas y formas alternativas de comunicación 53

2.6 Barreras comunicativas y apoyos para la participación educativa 57

Capítulo 3. Estrategias educativas basadas en el movimiento y la interacción 60

3.1 El movimiento como medio de comunicación y aprendizaje 61

3.2 Resonancia y construcción de experiencias compartidas 65

3.3 Movimientos coactivos en la interacción educativa 67

3.4 Anticipación, rutinas y organización de experiencias 70

3.5 Imitación y construcción progresiva de respuestas comunicativas 74

3.6 Actividades significativas para favorecer autonomía y participación 77

Capítulo 4. Aplicación del Método Van Dijk en aulas inclusivas 80

4.1 Planificación educativa basada en las necesidades del estudiante 81

4.2 Adaptación de actividades y experiencias de aprendizaje.....83
4.3 Organización de espacios y ambientes comunicativos accesibles 87
4.4 Recursos y materiales para la intervención educativa.....89
4.5 Participación del estudiante en actividades individuales y grupales.....93
4.6 Rol del docente en la mediación comunicativa.....95
4.7 Trabajo interdisciplinario en la aplicación del Método Van Dijk.....98
4.8 Seguimiento y evaluación del progreso comunicativo y educativo 102
Capítulo 5. Sordoceguera y multidiscapacidad desde el Método Van Dijk.....105
5.1 Comprensión de la sordoceguera en el contexto educativo 106
5.2 Multidiscapacidad y necesidades complejas de apoyo.....110
5.3 Barreras comunicativas asociadas a la sordoceguera.....112
5.4 Comunicación corporal, táctil y gestual.....115
5.5 Aplicación del Método Van Dijk en estudiantes con sordoceguera.....118
5.6 Intervención educativa en estudiantes con multidiscapacidad.....120
5.7 Autonomía, participación y calidad de las experiencias educativas 123
Capítulo 6. Retos familiares ante la sordoceguera y la multidiscapacidad.....128
6.1 Impacto de la sordoceguera y la multidiscapacidad en la dinámica familiar129
6.2 Necesidades de información y orientación de padres y cuidadores 133
6.3 Dificultades familiares en los procesos de comunicación.....135
6.4 Participación de la familia en el desarrollo comunicativo del estudiante 139
6.5 Relación y coordinación entre familia, docentes y profesionales 141
6.6 Estrategias de acompañamiento familiar desde el Método Van Dijk 145
6.7 Redes de apoyo y fortalecimiento de la participación familiar.....149
Conclusión 152
Bibliografía 155

Introducción

La educación de estudiantes con sordoceguera y multidiscapacidad plantea importantes desafíos para los sistemas educativos, especialmente cuando se busca garantizar una participación real dentro de contextos inclusivos. Las diferencias en la percepción, la movilidad, la comunicación y la interacción hacen necesario superar modelos de enseñanza uniformes y avanzar hacia propuestas más flexibles. En este escenario, la intervención educativa debe considerar las posibilidades particulares de cada estudiante y ofrecer experiencias que permitan comprender el entorno, establecer relaciones y participar activamente en los distintos momentos de la vida escolar.

El Método Van Dijk constituye una propuesta especialmente significativa para abordar estas necesidades, debido a que coloca la experiencia corporal, el movimiento y la interacción en el centro del proceso educativo. Su enfoque parte de las capacidades disponibles del estudiante y reconoce que la comunicación puede comenzar mucho antes de la aparición del lenguaje convencional. Una mirada, un movimiento, un cambio postural o un contacto pueden transformarse en oportunidades de intercambio cuando son reconocidos y respondidos de manera adecuada por quienes acompañan el proceso.

Desde esta perspectiva, el cuerpo se convierte en un medio fundamental para conocer, comunicar y construir significados. El tacto, el movimiento y las experiencias sensoriales permiten acceder a información que, en algunos estudiantes, no puede obtenerse suficientemente mediante la visión o la audición. Estas experiencias adquieren mayor valor cuando se desarrollan dentro de relaciones estables y situaciones significativas. La enseñanza deja entonces de centrarse exclusivamente en transmitir información y comienza a organizarse alrededor de experiencias que el estudiante puede explorar, comprender y compartir.

La comunicación ocupa un lugar transversal dentro de esta propuesta. Los estudiantes con necesidades múltiples pueden utilizar formas muy diversas para expresar preferencias, rechazos, intereses, necesidades o emociones. Algunas de estas señales pueden ser difíciles de reconocer inicialmente, por lo que la observación cuidadosa resulta indispensable. La intervención educativa debe ampliar progresivamente estas formas de expresión y crear oportunidades para que el estudiante no se limite a responder, sino que también pueda iniciar intercambios, tomar decisiones e influir en lo que ocurre a su alrededor.

El movimiento y la interacción permiten construir procesos educativos más cercanos a las experiencias reales del estudiante. Las rutinas, la anticipación, los movimientos compartidos, la imitación y las actividades significativas pueden favorecer la comprensión y facilitar respuestas cada vez más intencionales. Estas estrategias requieren respetar los tiempos individuales y evitar una intervención excesivamente directiva. El estudiante necesita disponer de oportunidades para explorar, responder y participar desde sus propias posibilidades, mientras el adulto ajusta el nivel de apoyo de acuerdo con las respuestas observadas.

La aplicación del Método Van Dijk dentro de aulas inclusivas implica transformar también la organización educativa. La planificación, los espacios, los materiales y las actividades deben ofrecer distintas formas de acceso y participación. La inclusión no puede reducirse a compartir físicamente un aula; requiere que el estudiante tenga oportunidades reales para comunicarse, aprender, interactuar con otras personas y formar parte de experiencias individuales y grupales. Los apoyos especializados deben facilitar esta participación sin generar nuevas formas de aislamiento o dependencia.

El docente desempeña una función esencial en este proceso porque actúa como mediador entre el estudiante, las experiencias educativas y el entorno. Su capacidad para observar señales, respetar tiempos de respuesta, adaptar actividades y utilizar recursos accesibles influye directamente en las oportunidades de aprendizaje. Esta tarea requiere una práctica sensible y flexible, pero también coordinación con otros profesionales. Las necesidades complejas no pueden ser abordadas desde una sola disciplina, por lo que el trabajo interdisciplinario permite integrar diferentes conocimientos y organizar apoyos más coherentes.

La sordoceguera y la multidiscapacidad necesitan comprenderse desde una mirada que no se concentre exclusivamente en las limitaciones de la persona. Muchas dificultades aparecen porque los ambientes, los recursos o las formas de comunicación no están preparados para responder a la diversidad. Identificar estas barreras permite orientar la intervención hacia cambios concretos que mejoren la accesibilidad. La comunicación corporal, táctil y gestual adquiere especial importancia en este contexto, porque ofrece alternativas para construir relaciones y acceder a experiencias cuando los canales habituales resultan insuficientes.

La familia ocupa igualmente un lugar fundamental dentro del proceso educativo. Las necesidades de apoyo se extienden mucho más allá del aula y forman parte de la vida cotidiana del estudiante y de quienes lo acompañan. Padres y cuidadores necesitan información, orientación y espacios de colaboración que les permitan comprender mejor las formas de comunicación y participar en las decisiones educativas. El acompañamiento debe respetar la dinámica familiar y procurar que las estrategias puedan incorporarse de manera natural, sin convertir cada momento de convivencia en una actividad especializada.

Este libro presenta una aproximación al Método Van Dijk desde sus fundamentos hasta su aplicación en contextos educativos y familiares. A lo largo de seis capítulos se abordan la comunicación, el movimiento, la interacción, las estrategias pedagógicas, la inclusión, la sordoceguera, la multidiscapacidad y los retos que enfrentan las familias. La propuesta busca comprender al estudiante como participante activo de su propio proceso y destacar la importancia de construir experiencias accesibles, significativas y compartidas que favorezcan progresivamente la comunicación, la autonomía, la participación y una mayor calidad de vida.



Capítulo 1.

Fundamentos del Método Van Dijk

1.1 Origen y evolución del Método Van Dijk

El Método Van Dijk surgió como una propuesta educativa orientada a responder a las necesidades de comunicación y aprendizaje de personas con sordoceguera, especialmente cuando las vías auditivas y visuales resultaban insuficientes para sostener la interacción. Su desarrollo se apoyó en la idea de que la comunicación puede construirse desde experiencias compartidas, movimientos corporales y respuestas significativas del estudiante. Esta perspectiva permitió ampliar las posibilidades educativas de quienes requerían apoyos intensivos y formas de comunicación ajustadas a sus características individuales (Nakamura, 2023).

Desde sus primeras formulaciones, el enfoque se alejó de modelos centrados exclusivamente en la enseñanza verbal y prestó atención a las formas de interacción previas al lenguaje convencional. En este marco, movimientos, contactos, expresiones corporales y respuestas sensoriales comenzaron a considerarse señales relevantes para iniciar procesos comunicativos. Esta concepción reconoció que el desarrollo de la comunicación no ocurre de manera uniforme, sino que requiere observar el nivel funcional del estudiante y adaptar las experiencias educativas a sus posibilidades reales de participación (Yoshimoto & Sashima, 2024).

La evolución del Método Van Dijk estuvo estrechamente vinculada con una comprensión más amplia de la sordoceguera. La combinación de limitaciones visuales y auditivas plantea condiciones particulares de acceso al entorno y exige formas de enseñanza capaces de compensar la reducción de información disponible. Frente a esta realidad, la intervención educativa comenzó a conceder mayor importancia al contacto directo, la exploración, la repetición y la construcción progresiva de experiencias que pudieran ser comprendidas por el estudiante dentro de situaciones cotidianas (Nakamura, 2023).

Otro aspecto relevante en su evolución fue el reconocimiento de que la comunicación debe construirse desde el repertorio inicial del estudiante. Antes de introducir símbolos o formas lingüísticas más complejas, resulta necesario identificar respuestas corporales, preferencias, rechazos, anticipaciones y patrones de interacción. Esta mirada contribuyó a superar intervenciones rígidas y favoreció estrategias más sensibles al desarrollo individual, en las que el educador ajusta su actuación conforme aparecen nuevas

posibilidades de intercambio comunicativo y comprensión del entorno (Yoshimoto & Sashima, 2024).

Con el tiempo, el método pasó de concebir la intervención como una secuencia de acciones dirigidas únicamente por el adulto a valorar con mayor fuerza la reciprocidad. El estudiante dejó de ser entendido como receptor pasivo y comenzó a reconocerse como participante capaz de influir en la interacción mediante sus movimientos, tiempos de respuesta y formas particulares de expresión. Esta transformación fortaleció una visión educativa donde observar, esperar y responder se convierten en condiciones esenciales para construir experiencias compartidas con sentido (Nakamura, 2023).

La evolución del enfoque también se relacionó con la necesidad de individualizar los procesos educativos. Las personas con sordoceguera pueden presentar perfiles sensoriales, motores, cognitivos y comunicativos muy diferentes, por lo que una misma estrategia no produce los mismos resultados en todos los casos. La intervención requiere ajustarse al nivel de desarrollo y a las competencias emergentes del estudiante, evitando adelantar demandas para las que todavía no dispone de recursos suficientes. Esta adaptación progresiva continúa siendo central en la educación comunicativa contemporánea (Yoshimoto & Sashima, 2024).

A medida que avanzó la educación de estudiantes con sordoceguera, se reforzó la importancia de comprender la comunicación como un proceso ligado a la experiencia. Las actividades cotidianas comenzaron a utilizarse como contextos para establecer asociaciones, anticipar acontecimientos y construir significados. Desde esta lógica, aprender no consiste únicamente en recibir información, sino en participar repetidamente en situaciones que permitan reconocer regularidades y desarrollar respuestas cada vez más intencionales. Esta orientación sigue presente en las prácticas educativas dirigidas a estudiantes con necesidades comunicativas complejas (Nakamura, 2023).

Otro cambio importante fue el reconocimiento de las etapas del desarrollo comunicativo. Las respuestas iniciales pueden ser poco diferenciadas y depender ampliamente del apoyo del adulto, mientras que progresivamente pueden transformarse en formas más intencionales y comprensibles de comunicación. Por ello, la enseñanza debe avanzar de acuerdo con los cambios observados en la interacción, favoreciendo transiciones graduales entre formas corporales, gestuales y simbólicas. Esta progresión

evita imponer sistemas comunicativos que todavía no resultan funcionales para el estudiante (Yoshimoto & Sashima, 2024).

En su desarrollo posterior, el Método Van Dijk se vinculó con una concepción educativa más centrada en la relación entre estudiante, docente y entorno. La comunicación dejó de atribuirse únicamente a una capacidad individual y comenzó a entenderse como un proceso que depende también de la calidad de las oportunidades ofrecidas. La disponibilidad del adulto, la organización de las experiencias y la posibilidad de repetir situaciones significativas pueden favorecer que el estudiante reconozca patrones y fortalezca su participación dentro de interacciones cada vez más estructuradas (Nakamura, 2023).

La evolución contemporánea de estos planteamientos ha reforzado la necesidad de que los docentes interpreten cuidadosamente las conductas comunicativas de estudiantes con sordoceguera congénita. Las respuestas no siempre coinciden con formas convencionales de expresión, por lo que pueden pasar inadvertidas si se aplican criterios rígidos. Una intervención adecuada requiere observar cambios mínimos, reconocer intentos de comunicación y responder de manera consistente. Este proceso favorece el avance hacia formas de interacción más diferenciadas y funcionales dentro de situaciones educativas significativas (Yoshimoto & Sashima, 2024).

En la actualidad, los fundamentos asociados al Método Van Dijk mantienen vigencia porque sitúan la comunicación dentro de un proceso progresivo, relacional y centrado en la experiencia del estudiante. Su evolución refleja el tránsito desde enfoques predominantemente compensatorios hacia propuestas que buscan reconocer capacidades, construir interacciones y generar oportunidades de participación. Aunque las prácticas educativas han incorporado nuevos recursos y perspectivas, la necesidad de ajustar la enseñanza al desarrollo individual y de construir comunicación desde experiencias compartidas continúa siendo un principio relevante en la educación de personas con sordoceguera (Nakamura, 2023).

La vigencia del Método Van Dijk también se relaciona con su capacidad para integrarse a enfoques educativos más inclusivos, donde la diversidad comunicativa se reconoce como parte natural del aprendizaje. Su aplicación favorece la construcción de ambientes en los que las respuestas del estudiante son observadas, interpretadas y utilizadas como punto de partida para nuevas experiencias. Esta perspectiva permite mantener una

intervención flexible, capaz de incorporar apoyos contemporáneos sin perder el énfasis en la interacción, la participación y la experiencia compartida (Yoshimoto & Sashima, 2024).

La fortaleza del Método Van Dijk radica en comprender la relación educativa desde el movimiento, la reciprocidad y la experiencia corporal. Estos principios permiten orientar apoyos flexibles que favorecen una comunicación significativa, mayor participación y experiencias accesibles, respetando siempre el ritmo y las posibilidades individuales del estudiante (Nakamura, 2023).

Figura 1

Origen y evolución del Método Van Dijk



Nota. La imagen resume la evolución del método desde la experiencia corporal y las respuestas iniciales del estudiante hasta una intervención basada en reciprocidad, individualización e inclusión educativa.

1.2 Principios pedagógicos y comunicativos del método

El Método Van Dijk se sustenta en una concepción educativa que reconoce al estudiante como participante activo de la interacción y no como receptor pasivo de estímulos. La intervención parte de sus posibilidades sensoriales, motoras y comunicativas para construir experiencias que puedan adquirir significado dentro de situaciones reales. Este principio exige observar cuidadosamente las respuestas individuales y ajustar las acciones pedagógicas al ritmo del estudiante, evitando imponer formas comunicativas para las que todavía no dispone de suficientes recursos de comprensión o expresión (Nakamura, 2023).

Uno de sus principios pedagógicos centrales consiste en iniciar el aprendizaje desde experiencias compartidas y accesibles. La participación del adulto busca ofrecer seguridad, continuidad y oportunidades para que el estudiante relacione acciones con acontecimientos del entorno. La comunicación se construye progresivamente dentro de estas experiencias, donde los movimientos, contactos, gestos y cambios corporales pueden adquirir una función comunicativa. Esta perspectiva amplía el concepto de comunicación y reconoce modalidades distintas del lenguaje oral como medios legítimos de interacción educativa (Colonna & Valenti, 2024).

La individualización constituye otro principio esencial del método. Las personas con sordoceguera pueden presentar diferencias importantes en percepción sensorial, movilidad, desarrollo cognitivo, experiencias previas y formas de comunicación. Por esta razón, la enseñanza requiere valorar las capacidades existentes y construir desde ellas nuevos aprendizajes. El educador debe identificar qué estímulos resultan accesibles, cuáles provocan respuestas consistentes y qué situaciones favorecen una mayor participación, utilizando esa información para organizar intervenciones progresivas y ajustadas a las necesidades particulares del estudiante (Nakamura, 2023).

En el plano comunicativo, el método concede especial importancia a la reciprocidad. La interacción no consiste únicamente en que el adulto transmita información, sino en crear condiciones para que las respuestas del estudiante produzcan efectos dentro del intercambio. Una modificación postural, un gesto, una aproximación corporal o una reacción táctil pueden convertirse en señales comunicativas cuando son reconocidas y respondidas de manera coherente. Esta reciprocidad fortalece la comprensión de que la

comunicación implica compartir significados y establecer relaciones con otras personas (Colonna & Valenti, 2024).

Otro principio fundamental es la continuidad entre experiencia, comunicación y aprendizaje. Las actividades educativas adquieren mayor valor cuando están relacionadas con situaciones conocidas y permiten al estudiante anticipar lo que sucederá. La repetición organizada favorece el reconocimiento de secuencias y puede facilitar la aparición de respuestas cada vez más intencionales. Desde esta lógica, la enseñanza se desarrolla gradualmente, respetando los tiempos necesarios para que la persona establezca conexiones entre acciones, objetos, personas y consecuencias dentro de su experiencia cotidiana (Nakamura, 2023).

Tabla 1

Principios pedagógicos y comunicativos del Método Van Dijk

Principio	Característica principal	Implicación educativa
Individualización	Reconoce diferencias sensoriales, motoras y comunicativas	Ajustar actividades, apoyos y tiempos a cada estudiante
Experiencia compartida	El aprendizaje se construye mediante situaciones vividas con otra persona	Organizar actividades significativas y accesibles
Reciprocidad	Las respuestas del estudiante influyen en la interacción	Observar, esperar y responder de manera coherente
Comunicación multimodal	Reconoce cuerpo, tacto, gestos y movimiento como formas comunicativas	Valorar expresiones no convencionales
Participación activa	El estudiante interviene en el desarrollo de la actividad	Favorecer elecciones, respuestas e iniciativas
Progresión comunicativa	La comunicación avanza desde formas iniciales hacia otras más complejas	Introducir nuevos recursos según el desarrollo alcanzado
Contextualización	El significado surge dentro de experiencias concretas	Relacionar el aprendizaje con rutinas y situaciones cotidianas

Nota. Los principios sintetizan la importancia de una intervención individualizada, relacional y basada en experiencias accesibles para favorecer el desarrollo comunicativo y educativo (Colonna & Valenti, 2024; Nakamura, 2023).

La aplicación de estos principios requiere que el docente adopte una función mediadora sensible a las señales del estudiante. Observar resulta tan importante como intervenir, porque muchas respuestas pueden ser breves, sutiles o difíciles de reconocer inicialmente. Cuando el adulto interpreta estas manifestaciones y les atribuye una

respuesta coherente, contribuye a establecer relaciones entre conducta y consecuencia. Esta dinámica puede fortalecer la intencionalidad comunicativa y favorecer que el estudiante participe con mayor frecuencia en intercambios educativos significativos (Colonna & Valenti, 2024).

La comunicación multimodal adquiere especial relevancia porque permite aprovechar las modalidades que cada estudiante utiliza con mayor eficacia. El tacto, los gestos, los movimientos corporales, las expresiones faciales disponibles y los objetos pueden integrarse dentro de una misma experiencia. No existe una única vía válida para comunicarse, por lo que la intervención debe permanecer abierta a distintas combinaciones de recursos. Esta flexibilidad ayuda a reducir barreras y facilita que las respuestas individuales sean reconocidas como parte de un proceso comunicativo legítimo (Colonna & Valenti, 2024).

La progresión educativa tampoco debe confundirse con una sucesión rígida de etapas. El desarrollo puede avanzar de manera desigual y presentar periodos en los que determinadas respuestas se consolidan antes de introducir nuevos desafíos. El docente necesita revisar continuamente las características de la interacción y ajustar el nivel de apoyo. Una intervención demasiado rápida puede limitar la comprensión, mientras que una excesivamente dirigida puede reducir las oportunidades de iniciativa. El equilibrio entre apoyo y autonomía constituye una condición importante para favorecer avances comunicativos sostenidos (Nakamura, 2023).

En conjunto, los principios pedagógicos y comunicativos del Método Van Dijk configuran una propuesta centrada en la relación, la experiencia y la participación. Su importancia radica en reconocer que la comunicación puede comenzar mucho antes de la aparición de formas lingüísticas convencionales y que cada respuesta del estudiante puede convertirse en punto de partida para nuevos aprendizajes. La intervención educativa adquiere así un carácter flexible y progresivo, donde la calidad del vínculo y la accesibilidad de las experiencias resultan determinantes para ampliar las posibilidades comunicativas del estudiante (Colonna & Valenti, 2024).

1.3 El desarrollo de la comunicación desde la experiencia corporal

La experiencia corporal constituye una vía fundamental para el desarrollo comunicativo cuando existen limitaciones simultáneas en la audición y la visión. En estos casos, el cuerpo permite acceder a información sobre personas, objetos y acontecimientos

mediante el tacto, el movimiento y las sensaciones propioceptivas. La comunicación puede comenzar antes de la aparición de símbolos convencionales, a partir de respuestas corporales que adquieren significado dentro de una interacción estable. Esta perspectiva reconoce que el cuerpo no es únicamente un medio de ejecución motriz, sino también una fuente activa de conocimiento y relación con el entorno (Villwock & Grin, 2022).

El tacto adquiere especial relevancia porque permite establecer contacto directo con elementos que no pueden ser percibidos suficientemente por otros canales sensoriales. Mediante la exploración táctil, el estudiante puede reconocer características como textura, forma, temperatura, tamaño o posición, construyendo progresivamente referencias sobre el mundo que lo rodea. Estas experiencias también pueden integrarse a situaciones comunicativas cuando son compartidas con otra persona, convirtiendo el contacto en una oportunidad para establecer atención, responder y participar en intercambios significativos (Villwock & Grin, 2022).

La experiencia corporal también facilita la aparición de formas iniciales de reciprocidad. Un cambio postural, la orientación de las manos, una tensión muscular o el acercamiento hacia otra persona pueden convertirse en señales relevantes cuando el interlocutor las observa y responde de manera consistente. De esta forma, determinadas conductas dejan de ser interpretadas únicamente como movimientos espontáneos y comienzan a formar parte de secuencias comunicativas. La posibilidad de construir entendimientos compartidos depende, en gran medida, de que ambos participantes logren coordinar sus acciones dentro de una situación común (Raanes & Berge, 2021).

Esta coordinación requiere sensibilidad frente al ritmo particular del estudiante. En la comunicación corporal, las respuestas pueden aparecer después de intervalos más prolongados y manifestarse de manera discreta, por lo que una intervención excesivamente rápida puede impedir que sean reconocidas. La espera ofrece tiempo para procesar la experiencia, organizar una respuesta y participar nuevamente en la interacción. Cuando el adulto adapta su actuación a estos tiempos, se crean mejores condiciones para desarrollar intercambios recíprocos y evitar que la actividad quede controlada únicamente por quien proporciona el apoyo (Raanes & Berge, 2021).

El movimiento, por su parte, amplía las posibilidades de exploración y permite establecer relaciones entre el propio cuerpo y el espacio. Desplazarse, alcanzar, empujar, girar o manipular objetos produce información sensorial que puede vincularse

con situaciones específicas. Cuando estas acciones se presentan dentro de experiencias repetidas y comprensibles, el estudiante puede comenzar a anticipar acontecimientos y reconocer secuencias. Las propuestas multisensoriales muestran que la combinación organizada de estímulos corporales y ambientales puede contribuir a mejorar la integración de información y favorecer respuestas más ajustadas a las experiencias educativas (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

La experiencia corporal adquiere mayor valor comunicativo cuando ocurre dentro de una relación compartida. El significado no se encuentra solamente en el movimiento realizado, sino en la manera en que otra persona lo reconoce, lo acompaña y responde a él. Esta interacción convierte determinadas acciones en referencias comunes y permite establecer cierta continuidad entre lo que realiza el estudiante y la reacción del interlocutor. La construcción de comprensión mutua requiere, por tanto, una coordinación que permita compartir la experiencia desde modalidades accesibles para ambos participantes (Raanes & Berge, 2021).

Las experiencias multisensoriales pueden enriquecer este proceso cuando se seleccionan según las características y necesidades del estudiante. Combinar estímulos táctiles, vestibulares, propioceptivos, auditivos o visuales residuales puede favorecer una percepción más organizada de las actividades. Sin embargo, la cantidad de estímulos no determina por sí misma la calidad de la experiencia; resulta necesario estructurarlos de manera que sean comprensibles y funcionales. La intervención debe evitar la sobreestimulación y priorizar aquellas experiencias que permitan al estudiante participar, explorar y responder de manera progresivamente más diferenciada (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

El desarrollo comunicativo desde el cuerpo también implica reconocer el potencial adaptativo del sistema somatosensorial. La experiencia sensorial acumulada puede modificar la manera en que la persona procesa la información disponible, especialmente cuando algunos canales presentan limitaciones importantes. El tacto y la propiocepción pueden asumir funciones más relevantes en la orientación, la exploración y la comunicación, aunque este proceso depende de las experiencias individuales y del acceso a oportunidades consistentes de aprendizaje. Por ello, la educación debe ofrecer situaciones que permitan utilizar activamente estas modalidades y no reducirlas a estímulos ocasionales (Villwock & Grin, 2022).

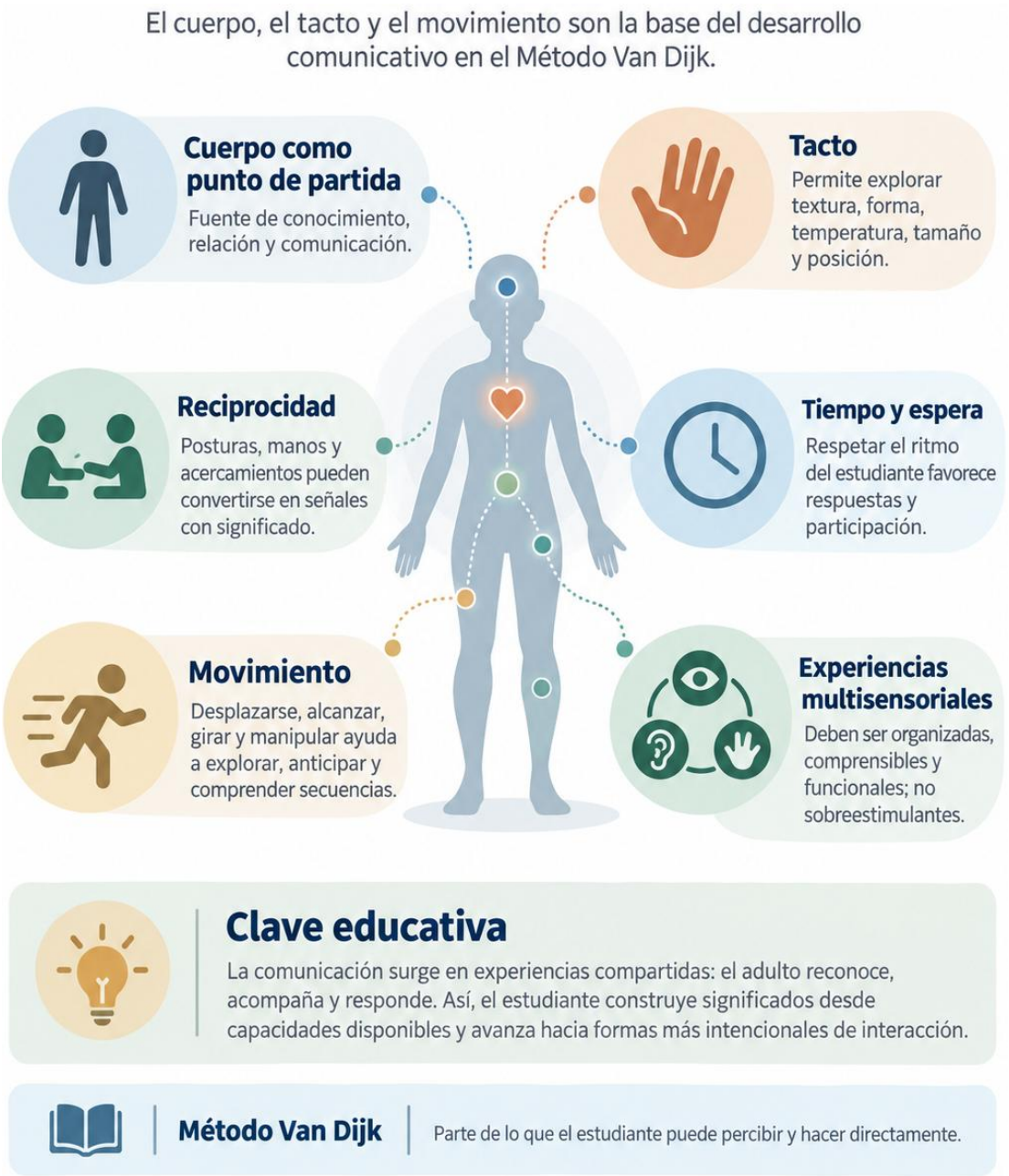
La repetición de experiencias corporales significativas contribuye a establecer regularidades que pueden facilitar la comprensión. Cuando determinados movimientos, objetos y contactos aparecen de manera consistente dentro de una actividad, el estudiante puede reconocer progresivamente relaciones entre ellos. Esta organización favorece la anticipación y proporciona una base desde la cual pueden surgir respuestas más intencionales. Las experiencias multisensoriales estructuradas adquieren así una función educativa cuando no se limitan a estimular los sentidos, sino que permiten construir relaciones comprensibles entre percepción, acción y participación (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

Asimismo, el cuerpo puede convertirse en un espacio donde se negocian y comparten significados. En interacciones donde predomina la comunicación táctil, los participantes utilizan contacto, orientación corporal, movimientos y pausas para organizar su participación. La comprensión emerge de ajustes continuos entre ambos interlocutores y no únicamente de señales previamente establecidas. Esto permite entender la comunicación como un proceso dinámico en el que la experiencia compartida ofrece referencias para interpretar las acciones del otro y responder de manera coherente dentro de la situación (Raanes & Berge, 2021).

En el Método Van Dijk, esta valoración de la experiencia corporal resulta especialmente relevante porque permite situar el desarrollo comunicativo en aquello que el estudiante puede percibir y realizar directamente. El cuerpo proporciona un punto de partida para acceder al entorno, establecer relaciones y construir formas progresivamente más intencionales de interacción. La incorporación organizada del tacto, el movimiento y las experiencias multisensoriales favorece condiciones para que la comunicación se desarrolle desde capacidades disponibles y pueda avanzar hacia representaciones más complejas sin perder su conexión con experiencias significativas (Villwock & Grin, 2022; Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

Figura 2

Comunicación desde la experiencia corporal en el Método Van Dijk



Nota. Representa el papel del cuerpo, el tacto, el movimiento, la reciprocidad y la experiencia multisensorial en la construcción progresiva de la comunicación.

1.4 Movimiento, interacción y construcción de significados

En el Método Van Dijk, el movimiento constituye una vía de acceso a la interacción y no solo una respuesta motriz aislada. Cuando el estudiante participa en acciones compartidas, los desplazamientos, contactos y cambios posturales pueden adquirir valor comunicativo dentro de una secuencia reconocible. El significado surge progresivamente cuando una acción corporal se relaciona con la respuesta de otra

persona y con el contexto en el que ocurre. Esta coordinación permite que el movimiento forme parte de intercambios en los que ambos participantes ajustan su conducta de manera recíproca (Raanes & Berge, 2021).

La interacción corporal adquiere especial importancia cuando la comunicación visual y auditiva se encuentra limitada. En estas condiciones, las manos, la orientación del cuerpo y el contacto físico pueden utilizarse para iniciar, mantener o cerrar una interacción. Los estudios sobre conversaciones táctiles muestran que los participantes organizan turnos y regulan la continuidad del intercambio mediante movimientos coordinados. Esto evidencia que la construcción de significado puede apoyarse en recursos corporales complejos y que la comunicación no depende exclusivamente de expresiones verbales o signos visuales convencionales (Iwasaki et al., 2022).

El movimiento compartido también favorece la creación de referencias comunes. Una acción repetida con otra persona puede convertirse en una experiencia reconocible y ofrecer pistas sobre lo que está ocurriendo o lo que sucederá después. Cuando el estudiante percibe regularidades en la interacción, comienza a establecer relaciones entre determinadas acciones y sus consecuencias. Esta continuidad facilita que los movimientos dejen de ser acontecimientos aislados y se integren en secuencias con sentido, fortaleciendo la comprensión mutua y la posibilidad de participar de forma más intencional (Raanes & Berge, 2021).

La construcción de significados requiere que el adulto interprete el movimiento dentro del contexto y no de manera fragmentada. Un mismo gesto puede expresar interés, rechazo, búsqueda de continuidad o necesidad de pausa según la situación en la que aparezca. Por ello, la observación debe considerar el momento, la secuencia previa y la respuesta posterior del estudiante. En las interacciones táctiles, el significado se negocia continuamente mediante ajustes corporales que permiten confirmar, modificar o ampliar lo que cada participante comprende del intercambio (Iwasaki et al., 2022).

La reciprocidad es determinante para transformar una acción corporal en comunicación. Cuando el movimiento del estudiante recibe una respuesta consistente, aumenta la posibilidad de que comprenda que su conducta puede influir en el otro y producir efectos dentro de la interacción. Esta experiencia favorece la emergencia de comportamientos más intencionales y contribuye a construir expectativas sobre la participación del interlocutor. El significado se desarrolla así como resultado de una

relación dinámica, donde cada acción adquiere sentido en función de lo que ocurre antes y después de ella (Raanes & Berge, 2021).

Tabla 2

Funciones del movimiento en la interacción y construcción de significados

Función del movimiento	Manifestación en la interacción	Aporte al desarrollo comunicativo
Iniciar contacto	Acercamiento, orientación corporal o contacto manual	Facilita el comienzo del intercambio
Mantener la interacción	Continuidad de movimientos o contacto compartido	Favorece la reciprocidad
Regular turnos	Pausas, retirada o reposicionamiento de las manos	Organiza la participación entre interlocutores
Expresar respuesta	Movimientos de aceptación, rechazo o búsqueda	Permite interpretar preferencias e intenciones
Anticipar acciones	Reacciones corporales ante secuencias conocidas	Fortalece comprensión y previsibilidad
Construir referencias	Asociación entre movimientos, objetos y situaciones	Favorece significados compartidos
Cerrar el intercambio	Retirada corporal o disminución del contacto	Señala finalización o necesidad de pausa

Nota. La interpretación del movimiento depende de su relación con el contexto, la respuesta del interlocutor y la continuidad de la interacción, especialmente en modalidades comunicativas táctiles (Iwasaki et al., 2022; Raanes & Berge, 2021).

El papel del interlocutor consiste en acompañar el movimiento sin anular la iniciativa del estudiante. Una interacción excesivamente dirigida puede limitar las oportunidades de respuesta, mientras que una participación sensible permite que el estudiante influya en el desarrollo de la actividad. La coordinación corporal requiere ajustar intensidad, duración y ritmo del contacto según las señales observadas. Estos ajustes facilitan la construcción de una experiencia verdaderamente compartida y favorecen que ambas personas participen en la producción de significado (Raanes & Berge, 2021).

La organización de turnos ofrece un ejemplo claro de cómo el movimiento puede estructurar la comunicación. En conversaciones táctiles, las transiciones no dependen únicamente de pausas lingüísticas, sino también de cambios en la posición de las manos, contactos específicos y movimientos que indican disponibilidad para continuar o ceder la participación. Estas señales permiten mantener la fluidez del intercambio y muestran que el cuerpo puede desempeñar funciones organizativas comparables a otros recursos comunicativos (Iwasaki et al., 2022).

El significado también se fortalece cuando existe coherencia entre movimiento, objeto y situación. La repetición de experiencias similares ayuda al estudiante a reconocer patrones y a diferenciar señales que inicialmente podían resultar ambiguas. A medida que determinadas acciones se relacionan de forma estable con personas o actividades, pueden transformarse en referencias comunicativas más precisas. Este proceso exige continuidad y sensibilidad, porque la comprensión se construye gradualmente mediante sucesivas experiencias de interacción y confirmación compartida (Raanes & Berge, 2021).

En conjunto, el movimiento y la interacción forman una base para la construcción de significados dentro del Método Van Dijk. Las acciones corporales adquieren valor cuando se desarrollan en relaciones donde existe atención mutua, respuesta y posibilidad de ajuste. Desde esta perspectiva, comunicar implica coordinarse con otra persona y producir conjuntamente referencias que puedan ser reconocidas en experiencias posteriores. La investigación sobre comunicación táctil confirma que el cuerpo puede organizar intercambios complejos y sostener procesos de comprensión compartida incluso cuando los canales visuales y auditivos son limitados (Iwasaki et al., 2022).

1.5 Vínculo afectivo y relación educativa

El vínculo afectivo ocupa un lugar central en la relación educativa con estudiantes que presentan sordoceguera o necesidades múltiples, porque la comunicación se construye en buena medida a partir de experiencias de seguridad, confianza y reconocimiento mutuo. Cuando el estudiante percibe al adulto como una figura predecible y disponible, aumentan las posibilidades de aceptar el contacto, explorar el entorno y participar en intercambios comunicativos. Esta relación no se limita al plano emocional, sino que constituye una condición que favorece la interacción y el aprendizaje compartido (Yoshimoto & Sashima, 2024).

La relación educativa adquiere sentido cuando el docente logra interpretar las respuestas del estudiante y ajustar su comportamiento de manera sensible. En contextos de comunicación compleja, una reacción corporal, un cambio de postura o una variación en el nivel de atención pueden expresar aceptación, incomodidad, interés o necesidad de pausa. Reconocer estas señales permite establecer una comunicación más respetuosa y coherente, en la que el estudiante experimenta que sus respuestas son tomadas en

cuenta. Esta sensibilidad fortalece la reciprocidad y contribuye a consolidar relaciones educativas significativas (Gjermestad et al., 2023).

El vínculo también se construye mediante la repetición de experiencias compartidas. La presencia constante del mismo interlocutor, la previsibilidad de ciertas actividades y la estabilidad de las respuestas del adulto ayudan al estudiante a reconocer patrones dentro de la interacción. A medida que estas experiencias se vuelven familiares, disminuye la incertidumbre y aumenta la posibilidad de anticipar lo que ocurrirá. Esta continuidad favorece la participación y crea condiciones para que el estudiante amplíe progresivamente sus formas de comunicación dentro de una relación basada en confianza (Yoshimoto & Sashima, 2024).

La calidad de la relación educativa depende igualmente del respeto por el ritmo individual. Algunos estudiantes necesitan más tiempo para responder, aceptar el contacto o involucrarse en una actividad. Cuando el adulto espera, observa y evita intervenir de manera invasiva, ofrece espacio para que el estudiante participe desde sus propias posibilidades. Esta disposición reconoce su capacidad de iniciativa y reduce el riesgo de convertir la interacción en una secuencia controlada exclusivamente por el educador. La sensibilidad temporal forma parte de una relación verdaderamente dialógica (Gjermestad et al., 2023).

El vínculo afectivo no debe confundirse con dependencia. Una relación educativa adecuada busca proporcionar seguridad sin limitar la autonomía del estudiante. El acompañamiento debe facilitar que la persona explore, tome pequeñas decisiones y participe activamente en situaciones cotidianas. El adulto funciona como apoyo, pero también debe permitir que el estudiante experimente progresivamente mayor control sobre sus acciones. Este equilibrio entre cercanía y autonomía contribuye a que la relación se convierta en una base para el desarrollo comunicativo y educativo, no en un espacio de sobreprotección (Yoshimoto & Sashima, 2024).

Tabla 3

Elementos del vínculo afectivo en la relación educativa

Elemento	Manifestación en la práctica educativa	Aporte al desarrollo del estudiante
Seguridad	Presencia estable y respuestas predecibles	Reduce incertidumbre y favorece participación

Elemento	Manifestación en la práctica educativa	Aporte al desarrollo del estudiante
Confianza	Reconocimiento coherente de las señales del estudiante	Facilita aceptación del contacto y la interacción
Sensibilidad	Observación de respuestas corporales y emocionales	Mejora la interpretación comunicativa
Reciprocidad	Ajuste mutuo entre estudiante y educador	Fortalece la interacción compartida
Respeto por el ritmo	Tiempo suficiente para procesar y responder	Favorece iniciativa y participación
Continuidad	Repetición de experiencias significativas	Facilita anticipación y comprensión
Autonomía acompañada	Apoyo sin control excesivo de la actividad	Promueve independencia progresiva

Nota. El vínculo afectivo se fortalece cuando la relación educativa combina seguridad, sensibilidad, reciprocidad y respeto por las formas particulares de participación del estudiante (Gjermestad et al., 2023; Yoshimoto & Sashima, 2024).

La dimensión afectiva también influye en la disposición del estudiante para comunicarse. Cuando la interacción se desarrolla en un ambiente de confianza, las respuestas pueden aparecer con mayor frecuencia y resultar más diferenciadas. El estudiante dispone de mejores condiciones para expresar preferencias, rechazo, interés o necesidad de continuidad porque percibe que el interlocutor responderá de manera consistente. Esta experiencia fortalece la intención comunicativa y convierte la relación educativa en un espacio donde las expresiones individuales adquieren valor y consecuencias dentro de la interacción (Yoshimoto & Sashima, 2024).

La relación educativa debe construirse desde una perspectiva dialógica en la que ambos participantes influyan en la experiencia. El docente no es el único que organiza la interacción; también modifica su actuación según las respuestas del estudiante. Este ajuste continuo permite que el encuentro educativo se transforme en un proceso compartido de interpretación y construcción de sentido. Las aproximaciones sensoriales y dialógicas destacan precisamente la importancia de reconocer formas de expresión poco convencionales y responder a ellas como manifestaciones legítimas de participación (Gjermestad et al., 2023).

La estabilidad del vínculo puede facilitar además la introducción de nuevas experiencias. Cuando existe confianza, el estudiante suele disponer de una base más segura para afrontar cambios, explorar materiales desconocidos o participar en actividades que implican mayor esfuerzo comunicativo. La relación con el adulto

funciona entonces como una referencia que permite ampliar gradualmente el entorno de aprendizaje. Esta expansión debe realizarse sin romper la previsibilidad necesaria, combinando familiaridad y novedad de manera que el estudiante pueda continuar comprendiendo lo que ocurre (Yoshimoto & Sashima, 2024).

En conjunto, el vínculo afectivo y la relación educativa constituyen una base esencial para la comunicación dentro del Método Van Dijk. La confianza, la reciprocidad y el reconocimiento de las respuestas individuales crean condiciones para que el estudiante participe de manera más activa y construya relaciones significativas con otras personas. Una educación centrada en la interacción requiere, por tanto, docentes capaces de observar, esperar, interpretar y ajustar sus acciones, reconociendo que la calidad del vínculo influye directamente en las posibilidades de comunicación y aprendizaje (Gjermestad et al., 2023).

1.6 Participación activa del estudiante en el aprendizaje

La participación activa del estudiante constituye un principio esencial en los procesos educativos dirigidos a personas con necesidades múltiples, porque aprender implica mucho más que permanecer presente durante una actividad. La participación supone intervenir, responder, elegir, explorar y establecer algún grado de relación con lo que ocurre. Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ocupar una posición pasiva y comienza a reconocerse como agente dentro de su propio proceso educativo, incluso cuando sus formas de respuesta son poco convencionales o requieren apoyos intensivos (Rendoth et al., 2022).

Para favorecer una participación auténtica, las experiencias de aprendizaje deben ajustarse a las características sensoriales, motoras, cognitivas y comunicativas de cada estudiante. Una actividad puede estar disponible físicamente y, sin embargo, resultar inaccesible si exige respuestas que la persona no puede realizar. Por ello, la adaptación curricular debe considerar distintas maneras de acceder a la información y demostrar comprensión. La flexibilidad educativa permite reducir barreras y generar oportunidades para que estudiantes con discapacidad múltiple participen desde sus capacidades reales (Heras Figueroa et al., 2025).

La participación también depende de que las actividades tengan sentido para quien aprende. Las experiencias vinculadas con objetos conocidos, preferencias personales y situaciones de la vida cotidiana ofrecen mayores posibilidades de involucramiento que

aquellas alejadas del contexto del estudiante. Cuando una actividad resulta comprensible y significativa, aumenta la probabilidad de que aparezcan respuestas de interés, iniciativa o anticipación. Un currículo inclusivo necesita considerar estas experiencias como parte legítima del aprendizaje y no únicamente como elementos complementarios de la enseñanza (Rendoth et al., 2022).

El reconocimiento de formas diversas de respuesta resulta especialmente importante en estudiantes con necesidades complejas. Participar puede expresarse mediante un movimiento corporal, una mirada disponible, un cambio postural, una vocalización, la aproximación hacia un objeto o la interrupción voluntaria de una actividad. Estas manifestaciones requieren ser observadas e interpretadas dentro de su contexto. Considerarlas como posibles formas de participación permite superar expectativas rígidas y construir una enseñanza más sensible a la diversidad de maneras en que los estudiantes se relacionan con las experiencias educativas (Heras Figueroa et al., 2025).

La posibilidad de tomar decisiones constituye otro componente de la participación activa. Incluso elecciones aparentemente sencillas, como seleccionar entre dos objetos, continuar una actividad o detenerla, permiten que el estudiante experimente cierto control sobre lo que sucede. Estas oportunidades favorecen autonomía y comunican que sus preferencias tienen consecuencias dentro del entorno educativo. Una planificación centrada en la persona debe incorporar momentos reales de elección y evitar que todas las acciones sean determinadas de antemano por docentes o cuidadores (Rendoth et al., 2022).

La participación no puede depender únicamente de las habilidades del estudiante, ya que las condiciones del entorno influyen directamente en sus oportunidades de intervención. Espacios poco accesibles, tiempos rígidos, materiales inadecuados o actividades excesivamente estandarizadas pueden limitar la participación incluso cuando existen capacidades para aprender. La educación inclusiva requiere transformar estas condiciones y proporcionar apoyos que permitan al estudiante acceder, permanecer involucrado y responder de acuerdo con sus posibilidades, reduciendo barreras que provienen de la organización educativa y no de la persona (Heras Figueroa et al., 2025).

La mediación docente debe facilitar la participación sin sustituir permanentemente la acción del estudiante. Cuando el adulto realiza todas las tareas, anticipa cada respuesta

o interviene antes de que exista tiempo suficiente para reaccionar, puede reducir las oportunidades de iniciativa. El apoyo requiere graduarse conforme a las necesidades observadas y disminuir cuando la persona puede asumir alguna parte de la actividad. Esta organización progresiva permite combinar protección y autonomía, favoreciendo que el estudiante experimente mayor protagonismo dentro de las situaciones de aprendizaje (Rendoth et al., 2022).

Las actividades compartidas con otros estudiantes también ofrecen oportunidades relevantes de participación. La inclusión educativa implica crear experiencias en las que los estudiantes con necesidades múltiples puedan formar parte de dinámicas colectivas, aunque sus modos de intervención sean diferentes. La interacción grupal puede favorecer reconocimiento social, pertenencia y nuevas oportunidades comunicativas cuando existen ajustes adecuados. Para ello, resulta necesario evitar que el estudiante permanezca únicamente acompañado por adultos y promover situaciones en las que pueda establecer relaciones con sus pares dentro del entorno educativo (Heras Figueroa et al., 2025).

El seguimiento de la participación debe centrarse en cambios observables dentro de las experiencias y no únicamente en resultados académicos convencionales. Un aumento del tiempo de atención, una respuesta más consistente, una elección más clara o una iniciativa comunicativa pueden constituir avances relevantes. Registrar estos cambios permite ajustar apoyos y comprender qué condiciones favorecen mayor involucramiento. En estudiantes con discapacidades severas o profundas, estos indicadores adquieren especial valor para evaluar si el currículo realmente está generando oportunidades de aprendizaje significativas (Rendoth et al., 2022).

La participación activa también se relaciona con el derecho del estudiante a formar parte de experiencias educativas comunes. La inclusión pierde sentido cuando una persona está presente físicamente, pero realiza actividades aisladas de manera permanente o carece de oportunidades para influir en lo que sucede. Los apoyos individualizados deben utilizarse para ampliar la participación y no para separar al estudiante del contexto compartido. Esta orientación exige combinar respuestas específicas con transformaciones institucionales que permitan una presencia educativa acompañada de interacción, aprendizaje y pertenencia (Heras Figueroa et al., 2025).

Dentro del Método Van Dijk, la participación activa adquiere especial relevancia porque las respuestas del estudiante constituyen el punto de partida para organizar la interacción y avanzar hacia aprendizajes más complejos. La observación de intereses, movimientos y decisiones permite adaptar las experiencias y ofrecer apoyos que favorezcan una intervención progresivamente más autónoma. Entender al estudiante como participante significa reconocer que incluso las respuestas mínimas pueden influir en la actividad educativa y convertirse en oportunidades para ampliar comunicación, autonomía y acceso significativo al aprendizaje.

A partir de esta perspectiva, la participación puede fortalecerse cuando el estudiante encuentra oportunidades constantes para intervenir en distintos momentos de la jornada educativa. La continuidad entre actividades, apoyos y formas de respuesta permite consolidar aprendizajes y transferirlos a nuevas situaciones. Este proceso requiere mantener expectativas ajustadas, pero también suficientemente retadoras, evitando limitar las posibilidades de desarrollo. Una participación sostenida favorece que el estudiante construya mayor seguridad, iniciativa y presencia dentro de experiencias compartidas con sentido educativo (Rendoth et al., 2022; Heras Figueroa et al., 2025).

La participación educativa adquiere un significado más amplio cuando el estudiante es reconocido como un sujeto activo, capaz de expresar preferencias, tomar decisiones, explorar su entorno y responder de acuerdo con sus propias posibilidades. Desde esta perspectiva, favorecer la participación no consiste únicamente en solicitar respuestas, sino en generar condiciones de acceso, comunicación, autonomía y pertenencia que permitan a cada estudiante involucrarse de manera auténtica en las experiencias de aprendizaje.

En este proceso, el docente cumple un papel de acompañamiento y mediación, identificando las formas en que cada estudiante comunica sus intereses, necesidades y respuestas, y ajustando los apoyos cuando sea necesario. La diversidad de respuestas, el contexto, la interacción con los pares y las oportunidades de elección constituyen elementos fundamentales para ampliar la participación y fortalecer el aprendizaje significativo.

La siguiente figura sintetiza los principales elementos que favorecen una participación auténtica del estudiante y su reconocimiento como agente activo dentro del proceso educativo.

Figura 3

Participación activa del estudiante en el aprendizaje inclusivo



Nota. La imagen sintetiza condiciones pedagógicas que favorecen el involucramiento del estudiante, como la adaptación de actividades, el reconocimiento de respuestas diversas, la posibilidad de elección, los apoyos del entorno y la interacción con otros.

1.7 El Método Van Dijk desde una perspectiva de educación inclusiva

El Método Van Dijk puede comprenderse desde una perspectiva de educación inclusiva porque parte del reconocimiento de que cada estudiante accede al aprendizaje y a la comunicación de manera diferente. En lugar de exigir que la persona se adapte a formas convencionales de enseñanza, propone organizar experiencias que respondan a sus

posibilidades sensoriales, motoras y comunicativas. Esta orientación coincide con enfoques inclusivos que buscan reducir barreras y garantizar oportunidades reales de participación para estudiantes con necesidades complejas de apoyo (Masuku et al., 2024).

La inclusión, en este contexto, no se limita a la presencia física del estudiante dentro del aula. Requiere que pueda participar, comunicarse, establecer relaciones y acceder a experiencias educativas significativas. Cuando existen sordoceguera o discapacidades múltiples, estas oportunidades dependen en gran medida de la disponibilidad de apoyos individualizados, recursos accesibles y estrategias pedagógicas flexibles. La educación inclusiva exige transformar el entorno para responder a la diversidad, en lugar de considerar las diferencias individuales como obstáculos imposibles de superar (Heras Figueroa et al., 2025).

Desde esta perspectiva, el Método Van Dijk aporta una forma de comprender la comunicación como base de la participación educativa. Si el estudiante dispone de oportunidades para expresar preferencias, responder a otras personas y anticipar actividades, puede intervenir de manera más activa en su aprendizaje. La inclusión se fortalece cuando estas formas de comunicación son reconocidas por docentes y compañeros, aun cuando no correspondan a modalidades lingüísticas convencionales. Reducir las barreras comunicativas resulta, por tanto, indispensable para ampliar la participación dentro de los espacios educativos (Masuku et al., 2024).

Otro punto de encuentro entre el método y la educación inclusiva es la individualización de los apoyos. Los estudiantes con discapacidad múltiple pueden necesitar diferentes tiempos, materiales, formas de interacción y niveles de acompañamiento. La respuesta educativa debe ser suficientemente flexible para combinar experiencias comunes con ajustes específicos que permitan una participación significativa. Esta individualización no contradice la inclusión; por el contrario, constituye una condición para que todos puedan acceder al mismo entorno educativo desde sus necesidades y capacidades particulares (Heras Figueroa et al., 2025).

La perspectiva inclusiva también implica reconocer que las barreras no se originan únicamente en las condiciones del estudiante. La falta de formación docente, los entornos poco accesibles, los materiales inadecuados y las expectativas reducidas pueden limitar considerablemente las posibilidades de aprendizaje. Por ello, la

aplicación del Método Van Dijk requiere una mirada contextual que examine cómo se organiza la enseñanza y qué modificaciones pueden facilitar una mayor participación. Este cambio de enfoque desplaza la atención desde el déficit individual hacia la responsabilidad compartida de construir ambientes educativos accesibles (Masuku et al., 2024).

Tabla 4

Relación entre el Método Van Dijk y los principios de educación inclusiva

Principio inclusivo	Relación con el Método Van Dijk	Aplicación educativa
Atención a la diversidad	Reconoce diferencias sensoriales, motoras y comunicativas	Ajustar estrategias a cada estudiante
Accesibilidad	Parte de modalidades perceptivas disponibles	Adaptar espacios, materiales y formas de comunicación
Participación	Considera al estudiante agente de la interacción	Favorecer elecciones, respuestas e iniciativas
Individualización	Ajusta apoyos según necesidades particulares	Modificar tiempos, actividades y niveles de ayuda
Comunicación	Valora formas corporales, táctiles y gestuales	Reconocer sistemas comunicativos diversos
Eliminación de barreras	Analiza condiciones que dificultan interacción y aprendizaje	Transformar prácticas y ambientes educativos
Inclusión social	Promueve experiencias compartidas y relaciones significativas	Facilitar interacción con docentes y compañeros

Nota. La relación entre el Método Van Dijk y la educación inclusiva se fundamenta en la adaptación de apoyos, la reducción de barreras y el reconocimiento de formas diversas de comunicación y participación (Heras Figueroa et al., 2025; Masuku et al., 2024).

La inclusión educativa exige además que las adaptaciones no conduzcan al aislamiento del estudiante. Los apoyos especializados deben permitir una mayor participación en experiencias compartidas y no convertirse en mecanismos permanentes de separación. La organización de actividades comunes, con diferentes formas de acceso y respuesta, favorece la pertenencia y amplía las oportunidades de interacción social. En estudiantes con necesidades complejas, este enfoque requiere planificación deliberada para combinar acompañamiento individual con participación dentro de la comunidad educativa (Heras Figueroa et al., 2025).

La formación del profesorado constituye otro elemento decisivo. La inclusión difícilmente puede sostenerse si los docentes desconocen cómo interpretar señales

comunicativas no convencionales o cómo adaptar las experiencias de aprendizaje. Las barreras relacionadas con preparación profesional pueden reducir las oportunidades de participación incluso cuando existen recursos materiales. Una aplicación coherente del Método Van Dijk requiere educadores capaces de observar, esperar, responder y modificar sus estrategias de acuerdo con las características comunicativas de cada estudiante (Masuku et al., 2024).

La colaboración entre profesionales también fortalece esta perspectiva. Las necesidades de estudiantes con sordoceguera o multidiscapacidad suelen abarcar dimensiones comunicativas, sensoriales, motrices, sociales y educativas que no pueden ser atendidas de manera aislada. La planificación conjunta permite establecer objetivos compatibles y evitar intervenciones fragmentadas. Desde una perspectiva inclusiva, esta coordinación debe orientarse a facilitar que los apoyos especializados se integren en la vida cotidiana del aula y contribuyan directamente a una mayor participación del estudiante (Heras Figueroa et al., 2025).

En conjunto, el Método Van Dijk encuentra una relación sólida con la educación inclusiva porque sitúa la experiencia, la comunicación y la participación del estudiante en el centro de la intervención. Su aplicación puede contribuir a construir entornos donde las diferencias comunicativas no sean interpretadas como impedimentos, sino como condiciones que requieren respuestas pedagógicas específicas. La inclusión adquiere así un carácter práctico: supone transformar experiencias, relaciones y apoyos para que cada estudiante pueda comunicarse, aprender y participar de manera significativa dentro de su comunidad educativa (Masuku et al., 2024).



Capítulo 2.

Comunicación y desarrollo en estudiantes con necesidades múltiples

2.1 Características comunicativas de estudiantes con necesidades múltiples

Los estudiantes con necesidades múltiples presentan perfiles comunicativos muy diversos, condicionados por la combinación de factores sensoriales, motores, cognitivos y lingüísticos. En algunos casos, la comunicación puede apoyarse en gestos, movimientos corporales, expresiones faciales, vocalizaciones o respuestas ante objetos y personas conocidas. Estas formas no siempre son fácilmente reconocibles por los interlocutores, por lo que requieren observación sistemática y conocimiento del repertorio individual. La comunicación debe entenderse como un proceso multimodal que puede expresarse mediante recursos distintos del lenguaje oral convencional (Brittlebank et al., 2024).

Una característica frecuente es la presencia de formas comunicativas presimbólicas o poco convencionales. Determinados movimientos, cambios posturales o conductas pueden cumplir funciones como solicitar, rechazar, elegir, buscar atención o indicar continuidad. Sin embargo, estas señales pueden variar entre situaciones y ser interpretadas de manera diferente por distintos interlocutores. Esta variabilidad exige construir significados a partir de patrones consistentes y del conocimiento compartido sobre el estudiante. Reconocer dichas expresiones como actos potencialmente comunicativos constituye un paso fundamental para favorecer intercambios más funcionales (Brittlebank et al., 2024).

Las necesidades complejas de comunicación también pueden limitar la posibilidad de iniciar interacciones de manera espontánea. Algunos estudiantes dependen de otras personas para acceder a objetos, experiencias o sistemas de comunicación, lo que reduce sus oportunidades de intervenir si el entorno no ofrece apoyos adecuados. La participación comunicativa se relaciona entonces con la accesibilidad de los recursos y con la capacidad de los interlocutores para generar oportunidades reales de elección y respuesta. Las tecnologías y herramientas digitales pueden ampliar estas posibilidades cuando se adaptan a las características individuales (Keeley & Bernasconi, 2023).

Otra característica relevante es que la comunicación puede requerir tiempos de procesamiento y respuesta más prolongados. La rapidez de las interacciones cotidianas puede dificultar que el estudiante organice una respuesta antes de que el interlocutor cambie de actividad o interprete la ausencia de reacción como falta de comprensión. Por ello, resulta necesario ajustar los ritmos comunicativos y proporcionar pausas

suficientes. La accesibilidad no depende únicamente del dispositivo o sistema utilizado, sino también de cómo se estructura la interacción y del tiempo que se ofrece para participar (Keeley & Bernasconi, 2023).

El contexto influye significativamente en la expresión de las habilidades comunicativas. Un estudiante puede responder de manera diferente según la persona, el ambiente, la actividad o el nivel de apoyo recibido. Esto significa que la competencia comunicativa no debe evaluarse exclusivamente mediante situaciones aisladas, sino observarse dentro de experiencias diversas. Las respuestas pueden volverse más claras cuando existen rutinas conocidas, interlocutores sensibles y recursos adaptados. La comunicación funcional emerge con mayor facilidad cuando el entorno reconoce y amplía las capacidades existentes del estudiante (Brittlebank et al., 2024).

Tabla 5

Características comunicativas frecuentes en estudiantes con necesidades múltiples

Característica	Manifestación posible	Implicación educativa
Comunicación multimodal	Gestos, vocalizaciones, movimientos, expresiones y objetos	Reconocer diferentes formas de expresión
Señales presimbólicas	Cambios posturales, acercamiento, rechazo o tensión corporal	Interpretar las respuestas dentro de su contexto
Variabilidad comunicativa	Una misma señal puede cambiar según la situación	Observar patrones antes de atribuir significado
Dependencia de apoyos	Necesidad de dispositivos, personas o materiales adaptados	Garantizar acceso constante a recursos comunicativos
Tiempo de respuesta prolongado	Pausas antes de reaccionar o responder	Ajustar el ritmo de la interacción
Iniciativa limitada	Pocas oportunidades para comenzar intercambios	Crear situaciones de elección y participación
Influencia contextual	Cambios en la respuesta según ambiente o interlocutor	Evaluar la comunicación en distintas situaciones

Nota. Las características comunicativas de estudiantes con necesidades múltiples requieren una interpretación contextual y apoyos que permitan ampliar formas de expresión, acceso e iniciativa comunicativa (Brittlebank et al., 2024; Keeley & Bernasconi, 2023).

La comprensión de estas características exige evitar interpretaciones basadas únicamente en la ausencia de lenguaje oral. Un estudiante puede poseer intenciones comunicativas aunque no utilice palabras, símbolos convencionales o respuestas fácilmente identificables. La tarea educativa consiste en descubrir cómo expresa interés, rechazo, preferencia o necesidad y proporcionar recursos que permitan hacer esas

señales más comprensibles para otras personas. Cuando el entorno reconoce estas manifestaciones, aumenta la posibilidad de construir intercambios más estables y significativos (Brittlebank et al., 2024).

La tecnología puede desempeñar un papel importante, aunque su efectividad depende de la accesibilidad y de la posibilidad real de utilizarla en contextos cotidianos. Un dispositivo sofisticado no garantiza participación si requiere movimientos que el estudiante no puede realizar o si no está disponible durante las actividades habituales. Las soluciones digitales deben adaptarse a las capacidades motoras, sensoriales y cognitivas, integrándose a las relaciones comunicativas existentes. De esta manera, la tecnología funciona como apoyo para participar y no como elemento aislado de la interacción (Keeley & Bernasconi, 2023).

También resulta necesario considerar que las habilidades comunicativas pueden ser subestimadas cuando el interlocutor desconoce las señales particulares del estudiante. Una respuesta mínima puede pasar inadvertida o interpretarse como conducta no intencional. Por ello, docentes y cuidadores necesitan compartir información sobre las formas de expresión observadas y responder de manera consistente. Esta continuidad facilita que determinadas conductas se consoliden como medios comunicativos más claros y que el estudiante comprenda progresivamente que sus acciones pueden influir en las personas y situaciones de su entorno (Brittlebank et al., 2024).

En conjunto, las características comunicativas de estudiantes con necesidades múltiples muestran que la comunicación debe analizarse desde una perspectiva amplia, funcional y contextual. Su desarrollo depende tanto de las capacidades individuales como de las oportunidades, apoyos y respuestas proporcionadas por el entorno. Reconocer formas no convencionales, respetar los tiempos de respuesta y garantizar acceso a sistemas adecuados permite ampliar la participación. Una educación sensible a estas características evita reducir la comunicación a la producción oral y reconoce múltiples maneras de establecer relaciones y construir significado (Keeley & Bernasconi, 2023).

2.2 Desarrollo de la comunicación prelingüística y funcional

La comunicación prelingüística constituye una etapa fundamental en estudiantes con necesidades múltiples, porque permite establecer intercambios antes de que aparezcan palabras, signos convencionales o sistemas simbólicos más estructurados. En esta fase, las conductas corporales, las vocalizaciones, las miradas disponibles, los cambios

posturales y las reacciones ante objetos o personas pueden cumplir funciones comunicativas. Estas señales adquieren valor cuando los interlocutores las reconocen, responden de manera consistente y las integran en situaciones cotidianas con significado para el estudiante (Rensfeldt Flink et al., 2022).

El desarrollo prelingüístico suele comenzar con respuestas poco diferenciadas que progresivamente pueden transformarse en actos más intencionales. Una conducta inicialmente asociada con comodidad o malestar puede convertirse, mediante la repetición y la respuesta del entorno, en una señal más clara de aceptación, rechazo o solicitud. Este proceso requiere que el adulto observe patrones, identifique contextos y evite atribuir significados apresurados. La consistencia de las respuestas facilita que el estudiante comprenda que determinadas acciones pueden influir en lo que ocurre a su alrededor (Rensfeldt Flink et al., 2022).

La comunicación funcional se desarrolla cuando las expresiones del estudiante le permiten alcanzar objetivos concretos dentro de su vida diaria. Pedir un objeto, solicitar ayuda, rechazar una actividad o elegir entre alternativas son ejemplos de funciones que dan sentido al acto comunicativo. En estudiantes con discapacidades múltiples, estas conductas pueden apoyarse en objetos, imágenes o tecnologías accesibles. La utilidad de un recurso depende de que esté vinculado con necesidades reales y pueda utilizarse de manera repetida dentro de contextos donde su significado sea comprensible (Lancioni et al., 2023).

El paso desde formas prelingüísticas hacia respuestas más funcionales no implica abandonar las señales corporales iniciales. Por el contrario, estas pueden mantenerse como parte de un repertorio multimodal y combinarse con otros recursos. Un estudiante puede utilizar simultáneamente un movimiento, una vocalización y un objeto para expresar una intención. La intervención educativa debe reconocer esta coexistencia y evitar exigir una única modalidad de comunicación. La funcionalidad depende de que el mensaje pueda ser comprendido y produzca una consecuencia relevante para quien lo emite (Lancioni et al., 2023).

La participación del interlocutor resulta decisiva en este proceso. Cuando padres, docentes o cuidadores responden de manera sensible a las señales del estudiante, aumentan las oportunidades para que dichas respuestas se consoliden. La intervención comunicativa puede modificar la forma en que los adultos observan e interpretan

conductas sutiles, favoreciendo intercambios más contingentes. Esta sensibilidad permite que el estudiante experimente una relación más clara entre su acción y la respuesta del entorno, aspecto esencial para fortalecer la intencionalidad comunicativa (Rensfeldt Flink et al., 2022).

La repetición de situaciones conocidas también favorece el desarrollo de la comunicación funcional. Las actividades cotidianas ofrecen oportunidades para establecer asociaciones entre objetos, acciones y resultados, facilitando que el estudiante anticipe lo que ocurrirá y utilice señales cada vez más diferenciadas. Cuando una rutina incluye momentos para elegir, solicitar o rechazar, se convierte en un contexto natural de aprendizaje comunicativo. La estabilidad de estas experiencias ayuda a que las respuestas se consoliden y puedan transferirse gradualmente a otras situaciones similares (Lancioni et al., 2023).

El uso de objetos concretos puede constituir un puente entre la experiencia directa y formas más representativas de comunicación. Determinados elementos pueden emplearse para anticipar actividades, realizar peticiones o establecer asociaciones con personas y situaciones. Cuando estos objetos se presentan de manera sistemática y accesible, el estudiante puede aprender a utilizarlos con una función comunicativa específica. Este tipo de apoyo resulta especialmente útil cuando las habilidades simbólicas todavía son limitadas o cuando existen dificultades motoras y sensoriales que restringen otras modalidades de expresión (Lancioni et al., 2023).

La comunicación prelingüística también depende de la posibilidad de establecer turnos. Esperar una respuesta, reconocer una señal y devolver una acción permite que el estudiante experimente la estructura básica de un intercambio. Aunque estos turnos no sean verbales, contribuyen a construir expectativas sobre la participación de otra persona. La intervención comunicativa con estudiantes con discapacidades severas o profundas muestra que la calidad de la respuesta del adulto puede favorecer mayores niveles de involucramiento e intercambio durante las actividades compartidas (Rensfeldt Flink et al., 2022).

El avance hacia una comunicación más funcional requiere evitar una enseñanza excesivamente directiva. Si todas las necesidades son anticipadas por el adulto, disminuyen las oportunidades para que el estudiante inicie una petición o manifieste una preferencia. Resulta necesario crear situaciones seguras en las que exista una razón

auténtica para comunicarse, respetando el tiempo necesario para responder. La disponibilidad de materiales accesibles y opciones claras puede facilitar que el estudiante ejerza mayor control sobre la actividad y utilice sus recursos comunicativos de manera más intencional (Lancioni et al., 2023).

La evaluación del progreso debe reconocer cambios pequeños pero funcionales, como señales más consistentes, nuevas peticiones o mayor iniciativa durante la interacción. En estudiantes con necesidades múltiples, estos avances pueden reflejarse en autonomía, participación e influencia sobre el entorno. El desarrollo comunicativo requiere interlocutores sensibles, oportunidades reales y recursos ajustados, combinando señales corporales, objetos, imágenes o tecnologías dentro de situaciones significativas que amplíen progresivamente las posibilidades de expresión y participación del estudiante (Lancioni et al., 2023; Rensfeldt Flink et al., 2022).

Figura 4

Desarrollo de la comunicación prelingüística y funcional



Nota. La imagen muestra la progresión desde señales corporales iniciales hacia formas más intencionales de comunicación, apoyadas por rutinas, turnos, recursos accesibles y oportunidades reales de participación.

2.3 Comunicación receptiva y expresiva

La comunicación receptiva se relaciona con la capacidad del estudiante para comprender mensajes, señales, gestos, objetos, imágenes o rutinas que provienen del entorno. En estudiantes con necesidades múltiples, esta comprensión puede apoyarse en modalidades distintas del lenguaje oral, especialmente cuando existen limitaciones visuales, auditivas o motoras. Por ello, las experiencias educativas deben presentar información mediante recursos accesibles y consistentes, permitiendo que el estudiante establezca asociaciones entre señales y acontecimientos. La comprensión puede evidenciarse mediante cambios corporales, anticipación, orientación hacia estímulos o respuestas funcionales ante una indicación (Brittlebank et al., 2024).

La comunicación expresiva, por su parte, comprende las formas mediante las cuales el estudiante manifiesta necesidades, preferencias, emociones, elecciones o intenciones. Estas expresiones pueden aparecer a través de vocalizaciones, gestos, movimientos, miradas disponibles, contacto corporal, símbolos o dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa. La ausencia de lenguaje oral no significa ausencia de capacidad comunicativa, ya que muchas personas utilizan repertorios multimodales para participar en distintas situaciones. Reconocer estas formas resulta esencial para evitar que sus respuestas sean interpretadas como conductas sin intención o significado (Brittlebank et al., 2024).

El desarrollo receptivo y expresivo mantiene una relación estrecha, aunque ambos procesos no siempre avanzan al mismo ritmo. Un estudiante puede comprender determinadas situaciones, palabras o símbolos antes de disponer de recursos suficientes para responder de manera convencional. Del mismo modo, puede utilizar conductas expresivas cuyo significado todavía no resulta fácilmente interpretable para los interlocutores. La intervención educativa debe analizar estas diferencias y proporcionar apoyos que permitan ampliar tanto la comprensión como las posibilidades de expresión, evitando asumir que una dificultad expresiva implica necesariamente una comprensión limitada (Brittlebank et al., 2024).

Las estrategias de comunicación aumentativa y alternativa pueden contribuir a fortalecer ambos componentes. La presentación de imágenes, objetos o símbolos dentro de actividades significativas permite ofrecer referencias que apoyan la comprensión y,

al mismo tiempo, recursos que pueden utilizarse para responder. Las intervenciones basadas en narraciones y sistemas aumentativos muestran que la combinación de estímulos visuales, acciones y lenguaje puede facilitar aprendizajes comunicativos cuando los recursos son adaptados a las características del estudiante y se integran de manera coherente dentro de la interacción educativa (Wu & Xie, 2022).

La comprensión mejora cuando las señales se presentan dentro de contextos predecibles. Una imagen, un gesto o una palabra adquieren mayor significado cuando aparecen repetidamente asociados con una acción concreta. Esta consistencia permite que el estudiante relacione la señal con una experiencia y anticipe progresivamente lo que ocurrirá. La enseñanza de vocabulario funcional resulta especialmente útil cuando las palabras o símbolos están vinculados con objetos, actividades y situaciones relevantes para la vida cotidiana, porque la comunicación adquiere una utilidad inmediata para quien aprende (Wu & Xie, 2022).

La expresión comunicativa también necesita oportunidades auténticas para desarrollarse. Si el adulto anticipa constantemente las necesidades del estudiante, disminuyen los momentos en los que este puede solicitar, rechazar o elegir. Resulta necesario organizar actividades que contengan opciones y esperar el tiempo suficiente para que aparezca una respuesta. Los sistemas aumentativos ofrecen mayores beneficios cuando permiten al estudiante producir efectos reales dentro de la interacción, en lugar de limitarse a ejercicios repetitivos desconectados de sus intereses y necesidades comunicativas (Brittlebank et al., 2024).

El vocabulario funcional constituye un puente entre comprensión y expresión. Aprender términos relacionados con personas, objetos, acciones y necesidades cotidianas permite que el estudiante interprete mejor las situaciones y disponga de recursos para intervenir en ellas. Las actividades narrativas pueden contribuir a este proceso al presentar palabras y símbolos dentro de secuencias con sentido. La combinación de comunicación aumentativa y experiencias contextualizadas puede favorecer tanto el reconocimiento de conceptos como su utilización posterior en respuestas comunicativas más intencionales (Wu & Xie, 2022).

La accesibilidad física de los sistemas de comunicación también influye en la expresión. Un tablero, una imagen o un dispositivo puede resultar poco funcional si requiere movimientos demasiado precisos o capacidades visuales que el estudiante no posee.

Las intervenciones deben considerar tamaño, posición, contraste, forma de selección y nivel de apoyo necesario. Esta adaptación es particularmente importante en estudiantes con alteraciones visuales y motoras simultáneas, debido a que las características del acceso pueden determinar si una herramienta amplía realmente las posibilidades comunicativas o genera nuevas barreras (Brittlebank et al., 2024).

El interlocutor cumple una función decisiva para fortalecer la comunicación receptiva. Además de presentar señales comprensibles, debe observar la respuesta del estudiante y comprobar si existe una relación consistente entre el mensaje ofrecido y la conducta posterior. Repetir una indicación sin considerar la reacción puede generar sobrecarga y reducir las oportunidades de procesamiento. La comunicación requiere ofrecer tiempo, utilizar apoyos adecuados y ajustar la complejidad del mensaje para facilitar que el estudiante comprenda y pueda responder de acuerdo con sus recursos disponibles (Brittlebank et al., 2024).

Las experiencias educativas que integran recursos visuales, narrativos y aumentativos pueden favorecer una comunicación más dinámica. La narración permite presentar secuencias, personajes, acciones y conceptos dentro de un contexto comprensible, mientras que los sistemas aumentativos proporcionan oportunidades para seleccionar, responder y participar. Estas actividades adquieren mayor valor cuando el estudiante no permanece como observador, sino que interviene mediante sus propios recursos comunicativos. De esta manera, comprensión y expresión se desarrollan conjuntamente dentro de experiencias que requieren participación activa (Wu & Xie, 2022).

La comunicación receptiva y expresiva debe abordarse como un proceso interdependiente, multimodal y ajustado a las características individuales. La intervención necesita ampliar las posibilidades de comprender lo que ocurre y ofrecer medios accesibles para que el estudiante pueda responder, elegir e iniciar intercambios. Los apoyos aumentativos, las actividades contextualizadas y la adaptación de los recursos pueden contribuir a este desarrollo cuando se utilizan con una finalidad funcional. El objetivo central es que comprender y expresarse permitan una participación cada vez más significativa en el entorno educativo y social (Wu & Xie, 2022; Brittlebank et al., 2024).

Como extensión de este proceso, resulta necesario promover situaciones en las que el estudiante pueda utilizar de manera flexible los recursos que comprende y aquellos con

los que logra expresarse. La generalización de señales, símbolos o formas de respuesta hacia distintos contextos permite comprobar si la comunicación adquirida tiene una función real más allá de una actividad específica. Cuando los apoyos se mantienen consistentes entre personas, espacios y rutinas, aumenta la posibilidad de que el estudiante transfiera aprendizajes, amplíe su repertorio y participe con mayor seguridad en intercambios cotidianos dentro y fuera del entorno educativo (Wu & Xie, 2022; Brittlebank et al., 2024).

Figura 5

Comunicación receptiva y expresiva en estudiantes con necesidades múltiples



Nota. La imagen representa la relación entre comprender y expresar mensajes mediante apoyos accesibles, contextos predecibles, vocabulario funcional y oportunidades reales de participación.

2.4 Interacción social y desarrollo socioemocional

La interacción social constituye una dimensión esencial del desarrollo comunicativo en estudiantes con necesidades múltiples, porque permite construir vínculos, compartir experiencias y reconocer la presencia de otras personas como parte significativa del entorno. Estas interacciones pueden comenzar mediante respuestas simples, como orientación corporal, vocalizaciones, contacto visual disponible o movimientos dirigidos hacia un interlocutor. Cuando dichas señales reciben una respuesta consistente, aumentan las posibilidades de establecer intercambios más estables y de fortalecer la participación social del estudiante (Rangel-Rodríguez et al., 2021).

El desarrollo socioemocional se encuentra estrechamente relacionado con la posibilidad de expresar estados afectivos y recibir una respuesta comprensiva del entorno. En estudiantes con necesidades complejas de comunicación, las emociones pueden manifestarse mediante cambios en la postura, expresiones faciales, vocalizaciones o conductas de aproximación y rechazo. El acompañamiento del adulto debe favorecer espacios donde estas expresiones sean reconocidas y nombradas de manera accesible, contribuyendo a que el estudiante relacione sus experiencias internas con formas progresivamente más claras de comunicación (Rangel-Rodríguez et al., 2021).

Las interacciones significativas también permiten que el estudiante aprenda a reconocer turnos, anticipar respuestas y ajustar su conducta frente a otras personas. Estas habilidades no se desarrollan únicamente mediante instrucciones directas, sino a través de experiencias repetidas de intercambio. En aulas multimodales, la coordinación entre estudiantes y personal educativo puede apoyarse en gestos, dispositivos de comunicación, movimientos corporales y otras señales que permiten sostener la interacción aun cuando no existe lenguaje oral funcional (Ibrahim et al., 2024).

La calidad del entorno social influye de manera decisiva en la participación. Cuando los interlocutores ofrecen tiempo suficiente, responden a las señales y evitan controlar completamente la actividad, el estudiante dispone de mayores oportunidades para iniciar o mantener intercambios. La interacción se vuelve más auténtica cuando ambas partes pueden influir en lo que ocurre. Este principio resulta especialmente importante en estudiantes con necesidades múltiples, porque sus respuestas pueden ser sutiles y requerir una mediación sensible para ser reconocidas como parte legítima de la comunicación (Ibrahim et al., 2024).

El desarrollo socioemocional también se fortalece cuando el estudiante participa en experiencias que permiten compartir intereses, expresar preferencias y experimentar reconocimiento social. La conversación sobre emociones, aun mediante sistemas aumentativos o apoyos alternativos, puede favorecer una mayor comprensión de los propios estados afectivos y de los demás. Estas experiencias ayudan a ampliar la participación interpersonal y permiten que el estudiante construya relaciones más significativas con adultos y compañeros dentro de contextos educativos cotidianos (Rangel-Rodríguez et al., 2021).

Tabla 6

Dimensiones de la interacción social y el desarrollo socioemocional

Dimensión	Manifestación posible	Aporte al desarrollo
Iniciativa social	Acercamiento, vocalización, gesto o selección de un símbolo	Favorece el inicio de intercambios
Reciprocidad	Respuesta a una acción o mensaje del interlocutor	Fortalece la comunicación compartida
Expresión emocional	Cambios faciales, corporales o vocales	Permite comunicar estados afectivos
Reconocimiento del otro	Orientación hacia personas o respuesta a su presencia	Favorece vínculos y pertenencia
Regulación de turnos	Pausas, espera y alternancia de acciones	Organiza la interacción social
Participación multimodal	Uso combinado de gestos, movimientos y dispositivos	Amplía las posibilidades comunicativas
Comprensión socioemocional	Asociación entre situaciones, emociones y respuestas	Favorece interpretación de experiencias sociales

Nota. La interacción social se fortalece cuando el entorno reconoce las formas comunicativas del estudiante y facilita intercambios recíprocos, multimodales y emocionalmente significativos (Ibrahim et al., 2024; Rangel-Rodríguez et al., 2021).

La interacción con otras personas también permite ampliar el repertorio comunicativo del estudiante. Cada intercambio ofrece oportunidades para observar respuestas, experimentar consecuencias y ajustar conductas. Cuando el personal educativo utiliza de manera flexible recursos multimodales, la comunicación puede desarrollarse mediante combinaciones de lenguaje, gestos, dispositivos y acciones corporales. Esta diversidad favorece que el estudiante encuentre vías más eficaces para participar y disminuye la dependencia de una sola modalidad comunicativa (Ibrahim et al., 2024).

El reconocimiento de las emociones debe formar parte de las experiencias educativas y no limitarse a momentos de conflicto o frustración. Conversar sobre agrado, temor,

entusiasmo o incomodidad permite que el estudiante encuentre formas para expresar y comprender estos estados. En estudiantes con necesidades complejas, este proceso requiere apoyos visuales, gestuales o aumentativos adaptados. La interacción emocionalmente sensible favorece relaciones más estables y ofrece al estudiante mayores oportunidades para comunicar cómo vive las experiencias que comparte con otras personas (Rangel-Rodríguez et al., 2021).

La participación con pares resulta especialmente valiosa porque introduce formas de interacción distintas de las que se establecen con adultos. Los compañeros pueden ofrecer oportunidades espontáneas de juego, colaboración y comunicación, aunque estas experiencias necesitan apoyos cuando las diferencias comunicativas son significativas. Crear contextos donde todos puedan utilizar múltiples recursos de expresión permite reducir barreras y favorecer relaciones más equitativas. La interacción multimodal puede convertirse así en un medio para ampliar pertenencia y participación dentro de la vida cotidiana del aula (Ibrahim et al., 2024).

En conjunto, la interacción social y el desarrollo socioemocional deben considerarse procesos inseparables del aprendizaje comunicativo. El estudiante necesita oportunidades para expresar emociones, recibir respuestas, compartir experiencias y establecer relaciones que reconozcan sus formas particulares de participación. Una intervención educativa sensible no se concentra únicamente en enseñar signos o palabras, sino en construir contextos donde la comunicación tenga una función interpersonal real. De esta manera, la interacción contribuye simultáneamente al desarrollo comunicativo, afectivo y social del estudiante (Rangel-Rodríguez et al., 2021; Ibrahim et al., 2024).

2.5 Sistemas y formas alternativas de comunicación

Los sistemas y formas alternativas de comunicación permiten ampliar las posibilidades de participación de estudiantes que presentan dificultades significativas para utilizar el lenguaje oral. Su finalidad no consiste únicamente en sustituir el habla, sino en proporcionar recursos que faciliten la expresión de necesidades, preferencias, ideas y emociones. Estos sistemas pueden incluir gestos, objetos, fotografías, pictogramas, tableros, dispositivos electrónicos y distintas combinaciones multimodales. Su selección debe responder al perfil comunicativo del estudiante y a las exigencias reales de los contextos en los que participa (Iacono et al., 2022).

La comunicación aumentativa y alternativa adquiere especial valor cuando se integra en actividades cotidianas y no se limita a sesiones aisladas. El estudiante necesita disponer de sus recursos comunicativos durante el juego, las tareas académicas, la alimentación, los desplazamientos y las interacciones sociales. Cuando el sistema está presente de manera constante, aumenta la posibilidad de utilizarlo con una finalidad funcional. La inclusión escolar requiere, por tanto, que estos apoyos formen parte de la dinámica ordinaria del aula y sean comprendidos por docentes, compañeros y otros interlocutores (Iacono et al., 2022).

La elección del sistema debe considerar las capacidades sensoriales y motoras disponibles. Un recurso puede resultar adecuado desde el punto de vista lingüístico y, sin embargo, ser inaccesible si exige precisión visual, fuerza o movimientos que el estudiante no puede realizar. Por ello, la intervención debe valorar formas de acceso compatibles con sus posibilidades y revisar periódicamente su eficacia. La comunicación alternativa funciona mejor cuando la persona puede utilizarla con un esfuerzo razonable y cuando los interlocutores responden de manera inmediata y significativa a sus mensajes (Ware et al., 2024).

Los objetos concretos pueden constituir una forma de comunicación especialmente útil cuando la comprensión simbólica todavía es limitada. Asociar determinados objetos con actividades o necesidades permite establecer relaciones estables y facilitar anticipación, elección o solicitud. Estos recursos pueden combinarse posteriormente con fotografías, imágenes o símbolos más abstractos a medida que el estudiante amplía sus competencias. La progresión debe realizarse sin eliminar recursos previamente funcionales, ya que diferentes modalidades pueden coexistir y cumplir funciones distintas dentro del repertorio comunicativo individual (Moreno-Civantos et al., 2026).

Los pictogramas y tableros de comunicación ofrecen otra vía para organizar vocabulario y facilitar elecciones. Su efectividad depende de que las representaciones sean comprensibles y de que estén vinculadas con situaciones relevantes para el estudiante. No basta con disponer de un tablero extenso si las palabras o imágenes no corresponden con necesidades reales. La selección del vocabulario debe incluir acciones, personas, lugares, emociones y expresiones que permitan intervenir en distintos contextos y no limitarse exclusivamente a peticiones básicas (Moreno-Civantos et al., 2026).

Los dispositivos electrónicos amplían las posibilidades de acceso a vocabulario, producción de mensajes y participación social, pero requieren una implementación pedagógica adecuada. La tecnología no constituye por sí misma una solución a las dificultades comunicativas. Su utilidad depende de la personalización, el entrenamiento de los interlocutores y la incorporación del dispositivo en actividades significativas. Las investigaciones sobre AAC en contextos escolares muestran que la participación aumenta cuando los apoyos tecnológicos se integran dentro de interacciones naturales y cuentan con acompañamiento sostenido del personal educativo (Iacono et al., 2022).

La formación de docentes y otros interlocutores constituye una condición esencial para el uso efectivo de sistemas alternativos. Si las personas del entorno desconocen cómo reconocer una iniciativa, esperar una respuesta o modelar el empleo del sistema, el recurso puede quedar infrautilizado. La capacitación debe abarcar tanto aspectos técnicos como estrategias de interacción. Los estudios sobre entrenamiento de personal muestran que mejorar las competencias de los interlocutores puede favorecer intercambios más contingentes y aumentar las oportunidades de comunicación de personas con discapacidades profundas y múltiples (Ware et al., 2024).

La multimodalidad permite combinar diferentes sistemas según las demandas de cada situación. Un estudiante puede recurrir a gestos para respuestas rápidas, objetos para anticipar actividades, pictogramas para realizar elecciones y un dispositivo electrónico para construir mensajes más complejos. Esta flexibilidad evita depender de una única herramienta y reconoce que las necesidades comunicativas cambian según el contexto. La educación inclusiva debe favorecer repertorios amplios y accesibles que permitan utilizar la modalidad más eficiente en cada momento, sin establecer jerarquías rígidas entre formas de comunicación (Moreno-Civantos et al., 2026).

La implementación de AAC también requiere oportunidades para iniciar comunicación y no únicamente para responder preguntas. Cuando el sistema se utiliza solo para contestar consignas del adulto, se limita su potencial para desarrollar autonomía. El estudiante necesita espacios para comentar, protestar, solicitar información, expresar emociones o llamar la atención de otra persona. Ampliar las funciones comunicativas convierte el sistema en una herramienta de participación social y permite que la persona intervenga con mayor iniciativa en las relaciones y actividades educativas (Iacono et al., 2022).

El seguimiento continuo resulta necesario porque las necesidades comunicativas cambian con el desarrollo. Un recurso que inicialmente funciona bien puede volverse insuficiente cuando aumenta el vocabulario o se modifican las demandas académicas y sociales. La evaluación debe considerar frecuencia de uso, variedad de funciones, facilidad de acceso y participación lograda mediante el sistema. Esta revisión permite introducir ajustes sin interrumpir formas de comunicación ya consolidadas y contribuye a que los apoyos evolucionen junto con las capacidades y necesidades del estudiante (Ware et al., 2024).

Figura 6

Sistemas y formas alternativas de comunicación para la participación



Nota. La imagen sintetiza recursos de comunicación aumentativa y alternativa que favorecen la expresión, la elección, la autonomía y la inclusión mediante apoyos ajustados a las necesidades del estudiante.

2.6 Barreras comunicativas y apoyos para la participación educativa

Las barreras comunicativas en estudiantes con necesidades múltiples no se originan únicamente en sus condiciones individuales, sino también en la forma en que se organizan los entornos educativos. La ausencia de recursos accesibles, la poca flexibilidad de las actividades y la falta de oportunidades para responder pueden reducir considerablemente la participación. Cuando el aula exige una única modalidad de comunicación, muchos estudiantes quedan en desventaja. Por ello, la inclusión requiere identificar qué condiciones del contexto dificultan el intercambio y modificar aquellas que impiden una participación más activa (Keeley & Bernasconi, 2023).

Una barrera frecuente aparece cuando los sistemas de comunicación no se ajustan a las capacidades sensoriales, motoras o cognitivas del estudiante. Un dispositivo puede ser técnicamente avanzado y, sin embargo, resultar poco funcional si exige habilidades que la persona no posee. La accesibilidad debe considerar tamaño, ubicación, forma de selección, nivel de complejidad y posibilidades reales de uso durante las actividades cotidianas. Los apoyos deben responder a las características individuales y facilitar la interacción, no añadir nuevas exigencias que terminen restringiendo la comunicación (Keeley & Bernasconi, 2023).

También existen barreras relacionadas con las expectativas del entorno. Cuando docentes o compañeros asumen que un estudiante con discapacidad múltiple tiene pocas posibilidades de comprender o participar, pueden ofrecerle menos oportunidades de elección, respuesta e interacción. Estas expectativas reducidas terminan limitando la experiencia educativa y reforzando la pasividad. Una perspectiva inclusiva exige reconocer capacidades, interpretar señales diversas y ofrecer situaciones en las que el estudiante pueda demostrar lo que comprende y comunicar lo que necesita mediante recursos adaptados (Heras Figueroa et al., 2025).

La falta de formación docente constituye otra dificultad relevante. Muchos estudiantes requieren apoyos comunicativos específicos, pero su efectividad depende de que quienes los rodean sepan utilizarlos de manera consistente. No basta con disponer de pictogramas, tableros, objetos o dispositivos si el personal no sabe cómo integrarlos en la interacción. La capacitación debe incluir estrategias para observar respuestas, respetar tiempos, modelar el uso de sistemas alternativos y reconocer formas no

convencionales de comunicación dentro de las actividades educativas (Heras Figueroa et al., 2025).

Las barreras temporales también pueden afectar la participación. Las dinámicas escolares suelen desarrollarse con rapidez y no siempre ofrecen el tiempo necesario para procesar un mensaje y generar una respuesta. En estudiantes con necesidades complejas, esta presión puede hacer que sus intentos comunicativos pasen inadvertidos. Ajustar el ritmo, introducir pausas y mantener las oportunidades de respuesta durante más tiempo puede favorecer una participación más auténtica. La accesibilidad comunicativa requiere, por tanto, transformar tanto los recursos como la organización temporal de las interacciones (Keeley & Bernasconi, 2023).

Tabla 7

Barreras comunicativas y apoyos para la participación educativa

Barrera	Manifestación en el entorno educativo	Apoyo recomendado
Recursos poco accesibles	Sistemas difíciles de utilizar o comprender	Adaptar materiales y formas de acceso
Expectativas reducidas	Escasas oportunidades de respuesta o elección	Reconocer capacidades y promover iniciativa
Falta de formación docente	Uso inconsistente de apoyos comunicativos	Capacitación en estrategias multimodales
Ritmos demasiado rápidos	Respuestas del estudiante pasan inadvertidas	Ampliar tiempos de espera
Actividades rígidas	Una sola forma de participar	Diversificar formas de acceso y respuesta
Escasa coordinación	Cada profesional utiliza estrategias diferentes	Establecer criterios comunicativos compartidos
Aislamiento social	Participación limitada con compañeros	Favorecer actividades grupales accesibles

Nota. La reducción de barreras comunicativas requiere combinar ajustes del entorno, apoyos individualizados, formación del personal y oportunidades reales de participación en las actividades educativas (Heras Figueroa et al., 2025; Keeley & Bernasconi, 2023).

Los apoyos comunicativos deben integrarse de forma natural en la vida cotidiana del aula. Cuando solo se utilizan durante sesiones especializadas, su impacto sobre la participación puede ser limitado. El estudiante necesita acceder a ellos durante las actividades académicas, los momentos de convivencia, los desplazamientos y las interacciones con compañeros. Esta continuidad facilita que los recursos adquieran una función real y permite que otras personas aprendan a reconocerlos y responder a ellos de manera consistente (Keeley & Bernasconi, 2023).

La participación educativa mejora cuando los apoyos no se concentran exclusivamente en compensar dificultades individuales, sino también en transformar el entorno. Adaptar instrucciones, reorganizar materiales, ofrecer diferentes formas de responder y flexibilizar las actividades permite que más estudiantes participen sin depender permanentemente de ayudas específicas. Esta perspectiva coincide con enfoques inclusivos que buscan modificar la enseñanza para responder a la diversidad, en lugar de exigir que el estudiante se adapte a una estructura educativa diseñada para un único perfil de aprendizaje (Heras Figueroa et al., 2025).

La coordinación entre docentes, profesionales de apoyo y familias también contribuye a reducir barreras. Cuando cada interlocutor utiliza señales, recursos o criterios diferentes, el estudiante puede encontrar dificultades para generalizar lo aprendido. Compartir información sobre formas de expresión, preferencias, apoyos eficaces y tiempos de respuesta favorece una mayor coherencia comunicativa. Esta continuidad permite que las habilidades desarrolladas en un contexto puedan utilizarse en otros y fortalece la participación del estudiante en diferentes espacios de su vida educativa (Heras Figueroa et al., 2025).

Las barreras comunicativas deben entenderse como una interacción entre las características del estudiante y las condiciones del entorno. Reducirlas exige accesibilidad, flexibilidad, formación profesional y una organización educativa que ofrezca tiempo y oportunidades para comunicarse. Los apoyos son más efectivos cuando permiten que el estudiante participe, tome decisiones y establezca relaciones dentro de actividades comunes. La finalidad no es solo facilitar la transmisión de mensajes, sino garantizar una presencia educativa acompañada de interacción, autonomía y pertenencia (Keeley & Bernasconi, 2023; Heras Figueroa et al., 2025).



Capítulo 3.

Estrategias educativas basadas en el movimiento y la interacción

3.1 El movimiento como medio de comunicación y aprendizaje

El movimiento puede funcionar como una vía primaria para acceder al entorno cuando existen limitaciones sensoriales y comunicativas importantes. A través de desplazamientos, cambios posturales, manipulación y exploración, el estudiante obtiene información sobre objetos, personas y espacios. Estas acciones no deben interpretarse únicamente como respuestas motoras, porque pueden convertirse en oportunidades para anticipar situaciones, expresar preferencias y participar en experiencias compartidas. En personas con discapacidades profundas y múltiples, la actividad motora también se relaciona con mayores posibilidades de interacción y participación cotidiana (van Alphen et al., 2021).

La experiencia motriz permite establecer relaciones entre acción y consecuencia. Cuando el estudiante mueve una parte del cuerpo, alcanza un objeto o modifica su posición y recibe una respuesta del entorno, comienza a construir regularidades que pueden adquirir significado. Este tipo de aprendizaje resulta especialmente relevante cuando otros canales de acceso a la información son limitados. El movimiento ofrece una experiencia directa y concreta, vinculada con aquello que el estudiante puede percibir y realizar en el momento, favoreciendo procesos de exploración y comprensión progresiva (Villwock & Grin, 2022).

El cuerpo también actúa como soporte para la comunicación. Una aproximación, una retirada, una tensión muscular o un cambio en el ritmo del movimiento pueden expresar interés, rechazo, necesidad de pausa o búsqueda de continuidad. Estas señales adquieren mayor valor cuando el interlocutor las reconoce dentro del contexto y responde de manera consistente. La experiencia motriz deja entonces de ser una acción aislada y se integra en una secuencia comunicativa donde el estudiante percibe que sus movimientos producen efectos en la relación con otras personas (van Alphen et al., 2021).

La participación en actividades motoras estructuradas puede ampliar las posibilidades de interacción con el entorno. Los programas orientados a personas con discapacidades profundas y múltiples muestran que la actividad física puede organizarse en función de las capacidades individuales y vincularse con objetivos relacionados con participación, bienestar y autonomía. La selección de movimientos debe responder a las posibilidades reales del estudiante y evitar exigencias uniformes, de modo que cada experiencia

favorezca una implicación activa y no se reduzca a una ejecución pasiva dirigida por el adulto (van Alphen et al., 2021).

Las experiencias sensoriales vinculadas al movimiento también contribuyen a organizar la información corporal. Los sistemas propioceptivo y vestibular aportan referencias sobre posición, equilibrio, orientación y desplazamiento, mientras que el tacto permite reconocer características del entorno mediante contacto directo. En estudiantes con limitaciones visuales o auditivas, estas modalidades pueden adquirir una relevancia mayor. La adaptación somatosensorial muestra que el procesamiento corporal puede asumir funciones importantes en la construcción de experiencias cuando otros canales sensoriales ofrecen información limitada (Villwock & Grin, 2022).

El movimiento adquiere mayor valor educativo cuando se integra en actividades significativas. Empujar, girar, alcanzar, desplazarse o manipular un objeto puede formar parte de una experiencia comprensible si la acción tiene una finalidad reconocible para el estudiante. La intervención debe evitar ejercicios motores desconectados de contextos reales y favorecer situaciones donde el movimiento tenga consecuencias observables. Esta relación entre acción y propósito ayuda a que la actividad corporal se convierta en una vía de aprendizaje y no solamente en una práctica de estimulación física (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

La estimulación multisensorial puede enriquecer estas experiencias cuando combina movimiento con estímulos táctiles, visuales, auditivos o propioceptivos de manera organizada. La variedad sensorial no debe entenderse como acumulación de estímulos, sino como una selección ajustada a las características del estudiante. Una experiencia demasiado intensa o poco estructurada puede dificultar la comprensión. La intervención requiere observar las respuestas y ajustar intensidad, duración y secuencia para favorecer una participación activa y evitar situaciones de sobrecarga sensorial (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

El aprendizaje mediante movimiento también depende de la repetición. Reproducir determinadas acciones dentro de situaciones similares permite que el estudiante reconozca patrones y anticipe algunas consecuencias. Esta continuidad puede favorecer respuestas más consistentes y facilitar la transición desde movimientos inicialmente espontáneos hacia conductas con mayor intención. La repetición adquiere sentido cuando mantiene una relación clara con la experiencia y cuando el estudiante dispone

de oportunidades para modificar, iniciar o detener la actividad según sus propias respuestas (van Alphen et al., 2021).

La dimensión comunicativa del movimiento exige que el adulto observe con atención la calidad de las respuestas. No todos los movimientos tienen el mismo significado y una misma conducta puede cambiar de función según el contexto. Interpretar requiere atender a la secuencia, a la situación y a las reacciones posteriores. Esta lectura contextual evita atribuir significados automáticos y permite construir intercambios más precisos. En estudiantes con necesidades complejas, la sensibilidad del interlocutor resulta decisiva para transformar señales motoras sutiles en oportunidades reales de interacción (Villwock & Grin, 2022).

La organización del entorno puede facilitar o restringir el uso del movimiento como medio de aprendizaje. Espacios demasiado limitados, materiales poco accesibles o actividades excesivamente dirigidas reducen las posibilidades de exploración. Un ambiente adecuado debe ofrecer oportunidades para desplazarse, manipular, tocar y experimentar con seguridad. Las salas y experiencias multisensoriales muestran el valor de adaptar el espacio a las necesidades del estudiante, siempre que la intervención mantenga una intención educativa clara y no se reduzca a una exposición pasiva a estímulos (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

Dentro del Método Van Dijk, el movimiento adquiere sentido porque conecta percepción, acción, comunicación y aprendizaje. La experiencia corporal permite acceder a información, construir regularidades y participar en relaciones con otras personas desde recursos disponibles para el estudiante. Su valor pedagógico aumenta cuando las acciones se integran en situaciones comprensibles, repetidas y abiertas a la iniciativa. Esta perspectiva permite considerar el movimiento como una forma de participación que puede evolucionar hacia respuestas más intencionales y significativas dentro del proceso educativo (van Alphen et al., 2021; Villwock & Grin, 2022; Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

La continuidad de estas experiencias permite que el movimiento se transforme progresivamente en una vía más organizada de comunicación y aprendizaje. Cuando el estudiante encuentra oportunidades repetidas para explorar, iniciar acciones y recibir respuestas comprensibles, puede ampliar su repertorio de conductas intencionales. El acompañamiento educativo debe favorecer esta evolución sin imponer ritmos ajenos a

sus posibilidades, combinando observación, ajustes ambientales y experiencias multisensoriales significativas. De este modo, el movimiento puede fortalecer no solo la exploración del entorno, sino también la autonomía, la interacción y la construcción de aprendizajes funcionales en distintos contextos educativos (van Alphen et al., 2021; Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

Figura 7

Movimiento como vía de interacción, exploración y aprendizaje



Nota. La imagen representa cómo el movimiento, el apoyo sensorial, la repetición, las experiencias significativas y un entorno accesible favorecen la comunicación, la participación y el aprendizaje funcional.

3.2 Resonancia y construcción de experiencias compartidas

La resonancia ocupa un lugar relevante dentro de las estrategias educativas vinculadas al Método Van Dijk porque parte de la interacción corporal compartida entre estudiante y adulto. Su propósito no es dirigir de forma rígida el movimiento, sino crear una experiencia en la que ambas personas participen de una misma acción y puedan reconocer cambios, ritmos y respuestas. Esta sincronía inicial favorece la atención mutua y ofrece una base para que determinadas sensaciones corporales comiencen a adquirir significado dentro de una relación educativa estable (Wolthuis et al., 2021).

La experiencia compartida se construye cuando el adulto ajusta su conducta a las respuestas del estudiante y evita imponer una secuencia completamente cerrada. La observación de movimientos, pausas, tensiones o aproximaciones permite modificar el ritmo de la interacción y sostener una participación más recíproca. Esta adaptación resulta especialmente importante en estudiantes con sordoceguera o necesidades múltiples, porque sus señales pueden ser sutiles. La comunicación emerge con mayor claridad cuando el interlocutor reconoce esas respuestas y las incorpora al desarrollo de la actividad (Raanes & Berge, 2021).

La resonancia también puede comprenderse como una forma de establecer referencias compartidas. Cuando una misma experiencia se repite y mantiene ciertos patrones, el estudiante comienza a reconocer elementos previsibles dentro de la interacción. La repetición no implica reproducir mecánicamente una actividad, sino ofrecer una estructura suficientemente estable para que el estudiante identifique relaciones entre movimientos, sensaciones y respuestas del adulto. Estas regularidades facilitan que una experiencia inicialmente corporal pueda transformarse progresivamente en una referencia comunicativa más clara (Wolthuis et al., 2021).

Las experiencias multisensoriales compartidas amplían estas posibilidades cuando integran movimiento, sonido, tacto y narración dentro de una misma secuencia. La participación del estudiante puede expresarse mediante cambios corporales, vocalizaciones, orientación o iniciativa motriz, mientras el adulto adapta la actividad a esas señales. Este tipo de propuestas muestra que la construcción de significado puede surgir de una experiencia organizada y compartida, en la que el estudiante no se limita a recibir estímulos, sino que influye activamente en la continuidad y forma de la actividad (Johnels et al., 2024).

La calidad de la experiencia depende del equilibrio entre estructura y flexibilidad. Una actividad completamente impredecible puede dificultar la comprensión, mientras que una secuencia demasiado rígida puede reducir la iniciativa del estudiante. La resonancia requiere un marco reconocible en el que exista espacio para responder y modificar la interacción. Esta combinación permite que el estudiante anticipe algunos elementos y, al mismo tiempo, experimente que sus propias acciones tienen consecuencias dentro de la relación con el interlocutor (Raanes & Berge, 2021).

Tabla 8

Elementos de la resonancia en la construcción de experiencias compartidas

Elemento	Manifestación en la interacción	Aporte educativo
Sincronía corporal	Movimientos compartidos o ajustados entre adulto y estudiante	Favorece atención mutua
Reciprocidad	Respuesta del adulto a las señales del estudiante	Refuerza la intención comunicativa
Repetición significativa	Secuencias conocidas con variaciones controladas	Facilita anticipación y comprensión
Ritmo compartido	Ajuste de pausas, velocidad y duración	Respeta tiempos de procesamiento
Participación activa	El estudiante influye en la continuidad de la actividad	Favorece iniciativa
Integración sensorial	Uso coordinado de tacto, movimiento, sonido u otros estímulos	Enriquece la experiencia compartida
Construcción de referencias	Asociación entre acciones y situaciones recurrentes	Apoya la formación de significados

Nota. La resonancia se fortalece cuando la experiencia compartida combina reciprocidad, estructura, ajuste corporal y oportunidades para que el estudiante influya en la interacción (Johnels et al., 2024; Raanes & Berge, 2021; Wolthuis et al., 2021).

El adulto necesita mantener una actitud de observación constante para identificar qué elementos de la experiencia generan mayor implicación. Una vocalización, un aumento del movimiento o una pausa pueden indicar interés, expectativa o necesidad de modificación. Estas señales permiten ajustar la actividad sin romper su continuidad. La interacción adquiere así un carácter dinámico, donde el adulto no solo guía, sino que también responde a lo que el estudiante comunica mediante su conducta corporal (Wolthuis et al., 2021).

La resonancia puede favorecer la aparición de anticipaciones cuando las experiencias compartidas presentan cierta regularidad. El estudiante puede comenzar a reconocer el inicio de una secuencia y mostrar respuestas antes de que la acción se complete. Estas

anticipaciones indican que la experiencia ha adquirido un grado mayor de organización y significado. En actividades multisensoriales, la repetición de estructuras reconocibles permite que la persona se prepare para participar y exprese señales más claras de expectativa o preferencia (Johnels et al., 2024).

La construcción de experiencias compartidas también fortalece la relación educativa. La coordinación entre estudiante y adulto genera una base de confianza desde la cual pueden introducirse nuevas acciones, materiales o variaciones. Esta seguridad facilita que el estudiante tolere cambios y amplíe gradualmente su repertorio de respuestas. La experiencia compartida funciona entonces como un espacio de aprendizaje relacional, donde el significado se construye mediante la continuidad, la sensibilidad y el reconocimiento mutuo (Raanes & Berge, 2021).

La resonancia adquiere valor pedagógico cuando permite transformar una experiencia corporal en una oportunidad de comunicación. El movimiento compartido, la repetición y la respuesta del interlocutor ayudan a que ciertas acciones dejen de ser aisladas y comiencen a formar parte de secuencias comprensibles. Estas experiencias pueden servir como base para desarrollar anticipación, iniciativa y participación, siempre que el adulto mantenga una interacción flexible y sensible a las respuestas del estudiante (Johnels et al., 2024; Wolthuis et al., 2021).

3.3 Movimientos coactivos en la interacción educativa

Los movimientos coactivos se apoyan en la realización compartida de una acción entre el estudiante y el adulto, de manera que ambos participan simultáneamente en una misma experiencia corporal. Esta estrategia puede resultar especialmente útil cuando existen limitaciones sensoriales y comunicativas que dificultan la comprensión de instrucciones convencionales. El contacto y la coordinación permiten que el estudiante perciba cómo se desarrolla la acción mientras participa en ella, creando una referencia corporal que puede facilitar la comprensión de secuencias y la relación entre movimiento, intención y resultado (Villwock & Grin, 2022).

La coordinación corporal requiere que el adulto adapte su movimiento al ritmo y a las respuestas del estudiante. No se trata de mover pasivamente su cuerpo, sino de construir una acción en la que exista acompañamiento y posibilidad de respuesta. El contacto debe permitir que el estudiante perciba dirección, intensidad y cambios durante la actividad. En contextos donde la comunicación táctil adquiere especial relevancia, los

movimientos coordinados pueden contribuir a organizar la interacción y ofrecer señales comprensibles sobre lo que está ocurriendo (Iwasaki et al., 2022).

Los movimientos coactivos también pueden favorecer la anticipación. Cuando una secuencia se repite dentro de una actividad estable, el estudiante comienza a reconocer patrones corporales y puede responder antes de que la acción se complete. Esta anticipación indica que la experiencia está siendo organizada y comprendida progresivamente. La información somatosensorial, vinculada con tacto, posición y movimiento corporal, puede asumir una función especialmente importante cuando los canales visuales y auditivos son limitados o poco funcionales (Villwock & Grin, 2022).

La participación del estudiante debe mantenerse como criterio central durante la práctica coactiva. Si el adulto controla completamente el movimiento, la actividad puede convertirse en una ejecución pasiva y perder parte de su valor comunicativo. La observación de pausas, resistencias, aproximaciones o cambios en el movimiento permite identificar cuándo continuar, modificar o detener una acción. La interacción táctil muestra que las variaciones corporales pueden funcionar como recursos para regular turnos y expresar disponibilidad dentro de un intercambio (Iwasaki et al., 2022).

El valor educativo de esta estrategia aumenta cuando las acciones tienen una finalidad comprensible. Tomar un objeto, desplazarse hacia un lugar, explorar un material o completar una tarea cotidiana ofrece más oportunidades de construir significado que un movimiento realizado sin contexto. El estudiante puede relacionar la experiencia corporal con consecuencias concretas y reconocer progresivamente qué ocurre durante cada secuencia. Estas experiencias aprovechan el potencial de los sistemas somatosensoriales para proporcionar información sobre el propio cuerpo y su relación con el entorno (Villwock & Grin, 2022).

Tabla 9

Características de los movimientos coactivos en la interacción educativa

Elemento	Manifestación en la práctica	Aporte educativo
Acción compartida	Adulto y estudiante realizan conjuntamente un movimiento	Facilita comprensión de la actividad
Contacto corporal	Uso de manos, brazos u otras referencias táctiles	Proporciona información sobre dirección y secuencia
Ajuste del ritmo	Adaptación de velocidad y duración	Respeta el procesamiento individual

Elemento	Manifestación en la práctica	Aporte educativo
Participación del estudiante	Respuestas, pausas o cambios durante la acción	Favorece iniciativa y reciprocidad
Repetición	Realización recurrente de secuencias conocidas	Facilita anticipación
Regulación de la interacción	Cambios corporales que indican continuidad o pausa	Apoya organización de turnos
Retirada progresiva del apoyo	Disminución del acompañamiento cuando aparecen respuestas autónomas	Favorece independencia

Nota. Los movimientos coactivos requieren coordinación, sensibilidad táctil y ajuste continuo para que la acción compartida favorezca comprensión y participación, en lugar de convertirse en una ejecución dirigida exclusivamente por el adulto (Iwasaki et al., 2022; Villwock & Grin, 2022).

La progresión de esta estrategia depende de la capacidad del adulto para disminuir gradualmente su intervención. Cuando el estudiante comienza a anticipar partes de la secuencia o realizar movimientos por iniciativa propia, el apoyo puede reducirse para ofrecer mayor control sobre la actividad. Esta transición permite que una experiencia inicialmente compartida avance hacia respuestas más autónomas. La información táctil y propioceptiva acumulada durante la práctica puede contribuir a consolidar referencias corporales útiles para desenvolverse en situaciones similares (Villwock & Grin, 2022).

La interacción táctil exige también respetar señales de aceptación y rechazo. El contacto físico no debe asumirse como automáticamente beneficioso, ya que cada estudiante puede presentar distintas preferencias y niveles de tolerancia. Una retirada de las manos, una modificación postural o una interrupción del movimiento pueden comunicar la necesidad de detener o cambiar la acción. Reconocer estas señales fortalece la reciprocidad y permite que el estudiante participe en la regulación de la experiencia educativa (Iwasaki et al., 2022).

Los movimientos coactivos pueden incorporarse a actividades cotidianas para ampliar su funcionalidad. Vestirse, ordenar materiales, preparar una actividad o manipular objetos ofrecen contextos en los que la coordinación corporal puede facilitar comprensión y aprendizaje. La experiencia adquiere mayor coherencia cuando el estudiante puede relacionar el movimiento con una finalidad concreta. La información somatosensorial producida durante estas acciones contribuye a construir referencias sobre posición, desplazamiento y contacto, componentes relevantes para desenvolverse con mayor seguridad en el entorno (Villwock & Grin, 2022).

Dentro del Método Van Dijk, los movimientos coactivos permiten convertir la acción corporal compartida en una oportunidad de comunicación y aprendizaje. Su utilidad reside en acompañar al estudiante sin sustituir su iniciativa, creando condiciones para que perciba, anticipe y participe en la secuencia. El contacto, los cambios de posición y las pausas pueden funcionar como elementos organizadores de la interacción cuando son interpretados dentro de su contexto, favoreciendo una transición progresiva desde la acción compartida hacia una participación más autónoma (Iwasaki et al., 2022).

3.4 Anticipación, rutinas y organización de experiencias

La anticipación permite que el estudiante comprenda progresivamente qué va a ocurrir dentro de una actividad y reduce la incertidumbre que puede generar un entorno cambiante. En estudiantes con sordoceguera o necesidades múltiples, esta capacidad suele construirse mediante la repetición de secuencias estables, señales previas y experiencias corporales reconocibles. Cuando una actividad mantiene una estructura consistente, el estudiante puede empezar a relacionar determinados estímulos con acontecimientos posteriores y participar con mayor preparación en lo que sucede (Johnels et al., 2024).

Las rutinas ofrecen un marco especialmente útil para organizar el aprendizaje porque crean regularidad y continuidad. Repetir ciertas acciones en un orden semejante ayuda a establecer relaciones entre personas, objetos, movimientos y resultados. Esta estabilidad no significa convertir la enseñanza en una secuencia rígida, sino proporcionar referencias suficientemente claras para que el estudiante reconozca patrones. La familiaridad con una experiencia puede aumentar la seguridad y favorecer respuestas más rápidas o más consistentes frente a señales que previamente podían resultar poco comprensibles (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

La organización de experiencias también debe considerar el ritmo de procesamiento de cada estudiante. Algunas personas requieren más tiempo para reconocer una señal, anticipar una acción o responder ante un cambio. Si la actividad avanza demasiado rápido, se reduce la posibilidad de que el estudiante participe de manera intencional. Las secuencias estructuradas permiten introducir pausas y mantener puntos de referencia claros, facilitando que la persona procese la información y encuentre un momento adecuado para intervenir dentro de la actividad (Johnels et al., 2024).

Las señales anticipatorias pueden presentarse mediante objetos, movimientos, sonidos, contactos o combinaciones multisensoriales. Su utilidad depende de que mantengan una relación estable con la actividad que anuncian y de que sean accesibles para el estudiante. Una señal solo adquiere valor cuando se repite de forma coherente y se integra en experiencias significativas. La consistencia facilita que el estudiante construya asociaciones y responda antes de que la actividad comience plenamente, mostrando formas iniciales de expectativa o preparación (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

Las actividades multisensoriales estructuradas pueden reforzar este proceso al combinar diferentes canales de información dentro de una secuencia predecible. Cuando tacto, movimiento, sonido y otros estímulos aparecen de forma organizada, el estudiante dispone de más referencias para comprender qué está ocurriendo. La clave no está en aumentar indiscriminadamente la cantidad de estímulos, sino en mantener una estructura reconocible que permita relacionar cada elemento con una fase concreta de la experiencia (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

La anticipación también puede fortalecer la participación porque permite que el estudiante se prepare para intervenir. Reconocer que una actividad está por comenzar puede generar movimientos, vocalizaciones o cambios posturales que expresen expectativa. Estas respuestas ofrecen información al docente sobre el nivel de comprensión alcanzado y pueden utilizarse para ajustar la actividad. La enseñanza adquiere mayor carácter interactivo cuando las rutinas no solo organizan la conducta del adulto, sino que también permiten identificar cómo el estudiante se incorpora progresivamente a la secuencia (Johnels et al., 2024).

La repetición debe mantener una relación con experiencias significativas para evitar convertirse en una práctica mecánica. Una rutina tiene mayor valor cuando está vinculada con actividades relevantes, como comer, desplazarse, jugar, participar en una actividad musical o preparar materiales. Estas situaciones proporcionan consecuencias reconocibles y permiten que las señales anticipatorias estén asociadas con objetivos concretos. La experiencia multisensorial adquiere sentido educativo cuando facilita comprensión y participación dentro de actividades que forman parte de la vida cotidiana del estudiante (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

La organización de experiencias debe incluir también pequeñas variaciones. Una rutina completamente invariable puede limitar la generalización, mientras que cambios bruscos pueden generar confusión. Introducir modificaciones graduales permite comprobar si el estudiante comprende la estructura esencial de la actividad y no únicamente una secuencia exacta de estímulos. Esta flexibilidad ayuda a ampliar la capacidad de adaptación sin perder la seguridad que proporciona la previsibilidad, favoreciendo una participación más autónoma en contextos similares (Johnels et al., 2024).

El docente necesita observar qué señales anticipatorias generan respuestas más claras y cuáles requieren ajustes. Algunas pueden ser demasiado abstractas, poco accesibles o presentarse con demasiada rapidez. La evaluación debe considerar si el estudiante muestra cambios consistentes antes de la actividad y si estos cambios se mantienen a lo largo del tiempo. Esta observación permite seleccionar apoyos más funcionales y evitar que las rutinas se conviertan en procedimientos definidos exclusivamente desde la perspectiva del adulto (Johnels et al., 2024).

La anticipación puede contribuir también a disminuir respuestas de rechazo o inseguridad frente a situaciones inesperadas. Cuando el estudiante dispone de referencias sobre lo que sucederá, puede afrontar la transición entre actividades con mayor previsibilidad. Los ambientes multisensoriales organizados permiten preparar estas transiciones mediante señales corporales y sensoriales ajustadas. Esta preparación favorece una relación más comprensible con el entorno y puede mejorar la disposición para explorar o participar en experiencias nuevas (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

Las rutinas y las experiencias anticipables funcionan como herramientas pedagógicas cuando ayudan al estudiante a comprender, participar y ejercer mayor control sobre lo que ocurre. Su valor no reside en repetir por repetir, sino en crear secuencias que permitan reconocer patrones, esperar acontecimientos y responder de manera cada vez más intencional. La organización cuidadosa del tiempo, los estímulos y las acciones puede convertir actividades cotidianas en oportunidades de comunicación y aprendizaje más claras y accesibles (Johnels et al., 2024; Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

La consolidación de la anticipación puede observarse cuando el estudiante comienza a mostrar respuestas antes de que la actividad se inicie por completo. Un cambio corporal, una orientación hacia el material o una vocalización pueden indicar que ha reconocido una señal previa y comprende parte de la secuencia. Estas respuestas deben registrarse y analizarse dentro de distintos contextos para comprobar su estabilidad. La observación sistemática permite ajustar los apoyos y fortalecer aquellas experiencias que generan mayor comprensión, seguridad e iniciativa durante la participación educativa (Johnels et al., 2024).

La progresión hacia una mayor autonomía requiere que algunas señales anticipatorias puedan ser utilizadas por el propio estudiante. Elegir un objeto relacionado con una actividad, buscar un material conocido o realizar un movimiento previamente asociado con una rutina puede convertirse en una forma de expresar intención. Cuando estas conductas reciben una respuesta coherente, el estudiante comprende que puede influir en la organización de la experiencia. Esta posibilidad fortalece la comunicación funcional y transforma las rutinas en espacios donde anticipar también significa decidir, iniciar y participar con mayor protagonismo (Malpartida Repetto & Menzala Peralta, 2024).

La anticipación favorece aprendizajes que pueden aplicarse en nuevas situaciones. Cuando el estudiante relaciona señales, acciones y consecuencias, puede reconocer experiencias similares con mayor facilidad. Introducir pequeñas variaciones dentro de rutinas conocidas ayuda a ampliar la flexibilidad sin perder seguridad y permite transferir lo aprendido a otros contextos educativos y cotidianos (Johnels et al., 2024).

La anticipación y la organización de rutinas proporcionan al estudiante un marco de referencia que facilita la comprensión de lo que ocurre y de lo que sucederá a continuación. Cuando las actividades presentan secuencias claras, señales previas y tiempos adecuados, se favorece la seguridad, la participación y la autonomía. Estas estrategias adquieren especial importancia cuando se respetan los ritmos individuales y se ofrecen experiencias comprensibles mediante apoyos visuales, auditivos, táctiles y otros recursos significativos.

La repetición de experiencias cotidianas, lejos de limitar el aprendizaje, permite reconocer patrones, desarrollar expectativas y participar con mayor iniciativa. La siguiente figura presenta los principales elementos que contribuyen a construir

experiencias educativas predecibles, flexibles y orientadas al desarrollo progresivo de la autonomía.

Figura 8

Anticipación y rutinas como apoyo para el aprendizaje



Nota. La imagen muestra cómo las rutinas, las señales anticipatorias, las pausas y las experiencias multisensoriales favorecen la comprensión, la seguridad, la participación y una autonomía progresiva.

3.5 Imitación y construcción progresiva de respuestas comunicativas

La imitación puede actuar como un puente entre la observación de una acción y la producción de una respuesta propia. En estudiantes con necesidades múltiples, este proceso no siempre aparece de forma inmediata ni adopta formas convencionales.

Puede comenzar con ajustes corporales, vocalizaciones, cambios de ritmo o movimientos semejantes a los realizados por otra persona. La intervención educativa necesita reconocer estas aproximaciones como posibles intentos de participación y ofrecer oportunidades repetidas para que el estudiante relacione la acción del interlocutor con su propia respuesta (Wolthuis et al., 2021).

La construcción progresiva de respuestas comunicativas requiere experiencias consistentes y un interlocutor capaz de ajustar su conducta. Cuando el adulto reproduce o amplía una señal emitida por el estudiante, puede favorecer una secuencia de reciprocidad en la que ambas personas participan activamente. Este intercambio ayuda a que ciertas conductas adquieran mayor claridad y se vuelvan más previsibles dentro de la interacción. La formación de los interlocutores resulta importante para reconocer señales sutiles y responder de manera contingente, especialmente en personas con discapacidades profundas y múltiples (Ware et al., 2024).

La imitación no debe entenderse como una copia mecánica. Su valor educativo aparece cuando permite establecer relaciones entre una acción, su significado y la respuesta de otra persona. Un movimiento repetido puede convertirse en una forma de continuidad, aceptación o búsqueda de interacción si ocurre dentro de una situación compartida. La intervención debe centrarse en el sentido de la respuesta y no únicamente en su precisión formal, porque las posibilidades motoras y sensoriales pueden modificar la manera en que el estudiante reproduce una acción (Wolthuis et al., 2021).

Las respuestas comunicativas suelen construirse de manera gradual. Una señal inicialmente poco diferenciada puede adquirir mayor estabilidad cuando aparece en contextos semejantes y recibe consecuencias coherentes. El adulto necesita observar si una conducta se repite, en qué situaciones ocurre y qué efecto parece buscar. Esta información permite identificar cambios en la intencionalidad y ajustar el nivel de apoyo. Los programas de formación dirigidos a profesionales destacan la importancia de mejorar la sensibilidad del interlocutor para favorecer oportunidades de comunicación más frecuentes y significativas (Ware et al., 2024).

La repetición de intercambios breves puede favorecer la consolidación de patrones comunicativos. Cuando el estudiante reconoce que una acción provoca una respuesta predecible, aumenta la posibilidad de volver a utilizarla. Este proceso puede ampliarse progresivamente hacia secuencias más complejas, donde aparecen turnos, variaciones

y nuevas formas de expresión. El acompañamiento debe mantener suficiente estabilidad para facilitar reconocimiento, pero también permitir cambios graduales que amplíen el repertorio comunicativo sin romper la continuidad de la experiencia compartida (Wolthuis et al., 2021).

Tabla 10

Procesos implicados en la imitación y construcción progresiva de respuestas comunicativas

Proceso	Manifestación posible	Aporte al desarrollo comunicativo
Observación de la acción	Atención a movimientos, gestos o vocalizaciones	Facilita reconocimiento de patrones
Reproducción aproximada	Respuesta semejante a la acción del interlocutor	Favorece reciprocidad
Repetición	Aparición recurrente de una misma respuesta	Ayuda a consolidar señales
Contingencia	Respuesta inmediata del adulto	Refuerza la relación entre acción y efecto
Variación	Modificación gradual de movimientos o señales	Amplía el repertorio comunicativo
Toma de turnos	Alternancia de acciones entre estudiante e interlocutor	Organiza la interacción
Generalización	Uso de respuestas en situaciones diferentes	Favorece funcionalidad comunicativa

Nota. La construcción de respuestas comunicativas requiere repetición, reciprocidad y una mediación sensible capaz de reconocer aproximaciones y ampliar progresivamente las formas de participación del estudiante (Ware et al., 2024; Wolthuis et al., 2021).

El papel del adulto es especialmente relevante cuando las respuestas del estudiante son mínimas o poco consistentes. Una intervención adecuada no busca imponer una forma exacta de imitación, sino identificar qué acciones pueden ser compartidas y qué señales tienen potencial comunicativo. La formación del personal puede mejorar la capacidad para esperar, interpretar y responder a estas conductas, evitando que los intentos de participación pasen inadvertidos. Esta sensibilidad favorece una relación educativa más recíproca y menos centrada en la dirección constante del adulto (Ware et al., 2024).

La imitación también puede utilizarse para ampliar la iniciativa del estudiante. El adulto puede comenzar reproduciendo una acción realizada espontáneamente y luego introducir pequeñas variaciones que inviten a responder. Esta estrategia permite trabajar desde el repertorio existente y generar nuevas posibilidades de interacción sin romper la familiaridad de la experiencia. La construcción progresiva surge cuando el estudiante

reconoce la relación entre ambas acciones y comienza a modificar su respuesta dentro de una secuencia compartida (Wolthuis et al., 2021).

La evaluación del progreso debe considerar la calidad de las respuestas y no solo su frecuencia. Una señal puede aparecer pocas veces, pero mostrar mayor intencionalidad, claridad o capacidad de generalización. También puede observarse avance cuando el estudiante necesita menos apoyo para iniciar un intercambio o cuando utiliza una conducta en contextos nuevos. Los cambios pequeños adquieren especial relevancia en personas con necesidades múltiples y deben registrarse para ajustar las estrategias de mediación y las expectativas educativas (Ware et al., 2024).

La imitación y la construcción progresiva de respuestas comunicativas permiten convertir experiencias compartidas en oportunidades para desarrollar reciprocidad, iniciativa y mayor control sobre la interacción. El proceso requiere tiempo, observación y respuestas coherentes por parte de quienes acompañan al estudiante. Cuando las aproximaciones son reconocidas y ampliadas, las conductas pueden volverse más estables y funcionales. Esta evolución favorece una comunicación cada vez más intencional sin exigir que el estudiante abandone las formas corporales o no convencionales que ya utiliza (Wolthuis et al., 2021; Ware et al., 2024).

3.6 Actividades significativas para favorecer autonomía y participación

Las actividades significativas adquieren valor educativo cuando se relacionan con intereses, necesidades y experiencias reales del estudiante. En personas con discapacidades profundas o múltiples, la participación aumenta cuando las tareas tienen una finalidad comprensible y permiten algún grado de elección o influencia sobre lo que ocurre. La autonomía no depende únicamente de realizar una actividad sin ayuda, sino también de contar con oportunidades para expresar preferencias, tomar decisiones y participar en acciones cotidianas mediante apoyos ajustados a sus capacidades (Kúld et al., 2026).

La selección de actividades debe considerar las formas particulares mediante las cuales el estudiante explora y comprende el entorno. En estudiantes con sordoceguera, el tacto puede desempeñar un papel decisivo para conocer objetos, reconocer características y anticipar acciones. Las estrategias de exploración táctil muestran que el contacto activo con los materiales permite obtener información relevante y favorecer una participación más intencional. Por ello, las actividades deben ofrecer oportunidades reales de

manipulación, exploración y descubrimiento, evitando reducir la experiencia a una recepción pasiva de estímulos (Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

La participación también se fortalece cuando el estudiante puede influir en el desarrollo de la actividad. Elegir un objeto, indicar continuidad, rechazar una acción o decidir entre alternativas son formas de ejercer autodeterminación. Estas decisiones pueden expresarse mediante movimientos, gestos, señales táctiles u otros recursos accesibles. Las estrategias de apoyo a la autodeterminación adquieren mayor valor cuando se adaptan a las capacidades comunicativas de cada persona y se incorporan de forma constante en situaciones de la vida cotidiana (Kúld et al., 2026).

Las actividades significativas requieren una mediación sensible que reconozca formas de participación poco convencionales. Una respuesta corporal breve, un cambio de postura o una aproximación hacia un objeto pueden expresar interés y deben ser consideradas dentro del contexto. Las aproximaciones sensoriales y dialógicas resaltan la importancia de interpretar estas manifestaciones como posibles formas de agencia y participación. Esta mirada permite que el estudiante tenga una presencia más activa dentro de la experiencia educativa, incluso cuando sus respuestas no coinciden con patrones comunicativos tradicionales (Gjermestad et al., 2023).

La autonomía se desarrolla de manera progresiva y puede coexistir con niveles elevados de apoyo. Un estudiante puede necesitar asistencia física o comunicativa y, al mismo tiempo, tomar decisiones sobre aspectos concretos de la actividad. El objetivo pedagógico consiste en ajustar la ayuda sin sustituir innecesariamente la iniciativa personal. Las estrategias centradas en autodeterminación sugieren que el apoyo debe facilitar oportunidades para influir en la propia experiencia, respetando las preferencias y reduciendo gradualmente la intervención cuando aparecen respuestas más independientes (Kúld et al., 2026).

Tabla 11

Características de las actividades significativas orientadas a la autonomía y participación

Característica	Aplicación educativa	Aporte al estudiante
Vinculación con intereses	Selección de objetos y actividades preferidas	Incrementa motivación y participación
Elección	Presentación de alternativas accesibles	Favorece autodeterminación

Característica	Aplicación educativa	Aporte al estudiante
Exploración activa	Manipulación táctil y corporal de materiales	Amplía conocimiento del entorno
Apoyo individualizado	Ajuste de ayuda física, comunicativa o sensorial	Facilita acceso a la actividad
Participación dialógica	Reconocimiento de respuestas y señales del estudiante	Fortalece agencia e interacción
Finalidad funcional	Relación con situaciones de la vida cotidiana	Favorece aprendizajes útiles
Reducción progresiva de ayuda	Disminución del apoyo cuando aumenta la competencia	Promueve mayor autonomía

Nota. Las actividades significativas favorecen autonomía cuando permiten explorar, elegir, influir en la experiencia y participar mediante modalidades ajustadas a las características individuales del estudiante (Gjermestad et al., 2023; Kúld et al., 2026; Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

La exploración táctil puede utilizarse para aumentar la participación en actividades relacionadas con objetos y espacios. Permitir que el estudiante examine forma, textura, tamaño, peso o posición facilita una comprensión más directa de los materiales. Esta exploración requiere tiempo y libertad suficiente para que la persona desarrolle sus propias estrategias, evitando intervenciones que controlen completamente el contacto. Las experiencias táctiles activas pueden contribuir a ampliar el conocimiento del entorno y ofrecer una base más sólida para tomar decisiones dentro de actividades educativas (Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

La participación adquiere mayor profundidad cuando el estudiante es reconocido como alguien capaz de aportar a la experiencia. Las prácticas sensoriales y dialógicas cuestionan la idea de que únicamente las respuestas verbales o convencionales representan participación válida. Escuchar al estudiante también implica observar sus movimientos, ritmos y formas de aproximación. Esta disposición transforma la actividad educativa en una experiencia compartida donde las respuestas individuales pueden modificar el curso de lo que ocurre y ser tomadas en cuenta por el adulto (Gjermestad et al., 2023).

Las actividades cotidianas ofrecen contextos adecuados para promover autonomía, ya que vestirse, preparar materiales, elegir una actividad o desplazarse permiten incorporar decisiones dentro de situaciones funcionales. La planificación de estas experiencias debe considerar accesibilidad, interés y posibilidades reales de participación, favoreciendo que la persona explore, responda y ejerza mayor control sobre su rutina mediante apoyos ajustados, experiencias táctiles y oportunidades de autodeterminación (Gjermestad et al., 2023; Kúld et al., 2026; Papazafiri & Argyropoulos, 2025).



Capítulo 4.

Aplicación del Método Van Dijk en aulas inclusivas

4.1 Planificación educativa basada en las necesidades del estudiante

La planificación educativa en aulas inclusivas debe partir de una comprensión detallada de las características individuales del estudiante. En el caso de personas con necesidades múltiples, esta planificación requiere considerar simultáneamente aspectos sensoriales, motores, cognitivos, comunicativos y sociales. Diseñar una propuesta útil implica identificar capacidades, formas de respuesta, intereses y apoyos necesarios antes de definir actividades u objetivos. Los currículos inclusivos resultan más efectivos cuando se adaptan a perfiles complejos y permiten diferentes formas de acceso, participación y demostración del aprendizaje (Rendoth et al., 2022).

La planificación no puede basarse únicamente en categorías diagnósticas, porque estudiantes con condiciones semejantes pueden presentar necesidades educativas muy diferentes. El punto de partida debe ser la observación funcional de cómo cada persona se comunica, explora el entorno y responde a las experiencias. Esta información permite seleccionar metas alcanzables y organizar apoyos pertinentes. La atención individualizada evita aplicar programas rígidos y favorece propuestas que reconozcan la diversidad como una condición permanente del aula y no como una excepción que deba resolverse mediante actividades separadas (Heras Figueroa et al., 2025).

Los objetivos educativos deben formularse en relación con aprendizajes significativos y funcionales. En estudiantes con necesidades múltiples, puede ser prioritario fortalecer la comunicación, la autonomía, la participación social o la capacidad de anticipar actividades antes que seguir una secuencia curricular uniforme. La planificación inclusiva requiere conectar estos objetivos con experiencias reales dentro del aula, procurando que el aprendizaje tenga utilidad para la vida cotidiana. Esta orientación permite valorar avances que no siempre se expresan mediante resultados académicos tradicionales, pero que tienen gran importancia para la participación (Rendoth et al., 2022).

La selección de apoyos también forma parte de la planificación. Algunos estudiantes pueden necesitar materiales táctiles, tiempos más prolongados, sistemas de comunicación alternativa, asistencia física o modificaciones en la organización espacial. Estos recursos deben incorporarse desde el inicio y no añadirse únicamente después de que aparezcan dificultades. Planificar de esta manera permite anticipar barreras y reducir situaciones de exclusión. La educación especial contemporánea

insiste en que los apoyos deben estar vinculados con las necesidades individuales y orientados a ampliar las posibilidades de participación dentro de experiencias comunes (Heras Figueroa et al., 2025).

La planificación debe mantener suficiente flexibilidad para adaptarse a las respuestas del estudiante. Una actividad puede requerir cambios en su duración, materiales o nivel de apoyo según la participación observada. Por ello, la planificación no debe entenderse como una estructura cerrada, sino como una guía que puede ajustarse durante el proceso educativo. Esta flexibilidad permite responder a cambios en el desempeño y evita mantener actividades que resultan poco accesibles o significativas. La revisión constante constituye una condición esencial para sostener una enseñanza realmente centrada en la persona (Rendoth et al., 2022).

Tabla 12

Elementos de la planificación educativa centrada en las necesidades del estudiante

Elemento	Criterio de planificación	Aplicación educativa
Perfil individual	Capacidades sensoriales, motoras, cognitivas y comunicativas	Diseñar apoyos ajustados
Intereses	Preferencias y motivaciones del estudiante	Seleccionar actividades significativas
Objetivos funcionales	Aprendizajes útiles para la vida cotidiana	Priorizar comunicación, autonomía y participación
Accesibilidad	Barreras presentes en materiales, espacios o actividades	Incorporar ajustes desde el inicio
Apoyos	Recursos humanos, comunicativos y tecnológicos	Facilitar acceso y respuesta
Flexibilidad	Variaciones en ritmo, tiempo y complejidad	Modificar actividades según la respuesta
Seguimiento	Cambios observables en participación y desempeño	Revisar objetivos y estrategias

Nota. La planificación educativa inclusiva requiere integrar características individuales, objetivos funcionales, accesibilidad y apoyos dentro de una propuesta flexible que pueda modificarse según la participación del estudiante (Heras Figueroa et al., 2025; Rendoth et al., 2022).

La participación del estudiante debe incorporarse también al proceso de planificación. Sus preferencias, señales de interés, rechazos y formas de respuesta ofrecen información valiosa para decidir qué actividades mantener, modificar o sustituir. En estudiantes con comunicación compleja, esta participación puede expresarse de manera no verbal y requiere una observación cuidadosa. Considerar estas manifestaciones permite construir propuestas más cercanas a la experiencia de la persona y evita que

todas las decisiones educativas sean tomadas exclusivamente desde la perspectiva profesional (Heras Figueroa et al., 2025).

La coordinación entre objetivos individuales y experiencias grupales resulta especialmente importante en contextos inclusivos. El estudiante puede necesitar metas específicas sin quedar separado permanentemente de las actividades comunes del aula. La planificación debe buscar puntos de encuentro entre sus necesidades y las experiencias compartidas, introduciendo ajustes que permitan diferentes niveles de participación dentro de una misma actividad. Este enfoque favorece pertenencia y reduce el riesgo de que la individualización se convierta en aislamiento (Rendoth et al., 2022).

La planificación debe incluir criterios claros para revisar si los apoyos realmente están facilitando el aprendizaje. No basta con introducir adaptaciones; es necesario observar si aumentan la participación, mejoran la comunicación o reducen barreras. Cuando un recurso no produce los resultados esperados, debe modificarse o reemplazarse. Esta revisión permite que la intervención evolucione junto con las necesidades del estudiante y evita mantener estrategias por rutina. La toma de decisiones educativas requiere apoyarse en evidencias recogidas durante las experiencias cotidianas (Heras Figueroa et al., 2025).

La aplicación del Método Van Dijk en aulas inclusivas encuentra en esta planificación individualizada una base coherente con sus principios. Organizar experiencias desde las capacidades del estudiante, utilizar apoyos accesibles y permitir ajustes según sus respuestas favorece una intervención más sensible y participativa. La planificación adquiere valor cuando orienta la enseñanza sin rigidizarla y cuando permite que el estudiante encuentre formas reales de intervenir en las actividades. Esta perspectiva fortalece una educación centrada en la persona y conectada con sus posibilidades de comunicación y aprendizaje (Rendoth et al., 2022; Heras Figueroa et al., 2025).

4.2 Adaptación de actividades y experiencias de aprendizaje

La adaptación de actividades constituye una condición básica para que los estudiantes con necesidades múltiples puedan acceder a experiencias educativas significativas. Ajustar una actividad no significa reducir su valor pedagógico, sino modificar la forma de presentación, participación o respuesta para hacerla accesible. La enseñanza inclusiva requiere considerar las capacidades sensoriales, motoras, cognitivas y

comunicativas del estudiante antes de definir cómo se desarrollará cada experiencia. Estas modificaciones permiten mantener objetivos relevantes mientras se diversifican las vías para alcanzarlos (Rendoth et al., 2022).

Las adaptaciones deben partir de aquello que el estudiante puede hacer y comprender dentro de situaciones reales. Una misma actividad puede requerir materiales distintos, mayor apoyo físico, más tiempo o una secuencia más simple según las características individuales. Este ajuste evita que la dificultad provenga del diseño de la tarea y no del objetivo de aprendizaje. Una experiencia adecuada ofrece un desafío posible, mantiene una finalidad comprensible y permite algún grado de intervención del estudiante durante su desarrollo (Rendoth et al., 2022).

La adaptación también puede implicar cambios en la forma de presentar la información. Algunos estudiantes responden mejor a objetos concretos, experiencias táctiles, movimientos compartidos o estímulos sensoriales organizados que a instrucciones verbales extensas. La enseñanza debe aprovechar las modalidades disponibles y combinarlas de manera coherente. Las aproximaciones sensoriales y dialógicas muestran que las respuestas corporales y perceptivas pueden convertirse en parte legítima de la experiencia educativa cuando son reconocidas como formas de participación y producción de significado (Gjermestad et al., 2023).

La organización temporal representa otro aspecto importante. Las actividades escolares suelen desarrollarse con ritmos definidos por el grupo, pero algunos estudiantes necesitan más tiempo para explorar, procesar y responder. Ampliar las pausas o dividir una tarea en secuencias más breves puede mejorar la participación sin alterar el propósito pedagógico. La adaptación temporal ayuda a evitar que la rapidez del entorno se convierta en una barrera y permite observar respuestas que podrían pasar inadvertidas en una dinámica demasiado acelerada (Rendoth et al., 2022).

Los materiales utilizados también deben ajustarse a las posibilidades del estudiante. Tamaño, textura, peso, contraste, ubicación o facilidad de manipulación pueden determinar si un recurso es accesible. La adaptación puede incluir objetos reales, materiales táctiles o soportes que faciliten la exploración. Una experiencia sensorialmente accesible permite que el estudiante obtenga información de forma directa y participe de acuerdo con sus capacidades. Esta atención al modo en que la

persona percibe y actúa sobre el entorno amplía las posibilidades de implicación educativa (Gjermestad et al., 2023).

La participación no siempre requiere que todos los estudiantes realicen exactamente la misma acción. Dentro de una actividad grupal, una persona puede intervenir mediante una elección, un movimiento, una señal o una tarea parcial que contribuya al desarrollo común. Esta diversidad de respuestas permite sostener experiencias compartidas sin exigir desempeños uniformes. Los currículos inclusivos necesitan contemplar diferentes niveles de participación para evitar que la adaptación conduzca a actividades aisladas y desconectadas de las experiencias del resto del grupo (Rendoth et al., 2022).

La adaptación de una actividad también puede surgir durante su realización. La respuesta del estudiante ofrece información sobre si el nivel de apoyo, la duración o los materiales son adecuados. Si aparecen señales de incomodidad, desinterés o dificultad persistente, el docente puede modificar la experiencia sin esperar a una planificación posterior. Esta capacidad de ajuste requiere observar cuidadosamente las formas de participación y reconocer que las respuestas corporales pueden aportar información relevante sobre cómo está siendo vivida la actividad (Gjermestad et al., 2023).

Las experiencias de aprendizaje deben mantener una relación clara con intereses y situaciones significativas. Una actividad accesible pero poco relevante puede generar escasa participación. Incorporar objetos preferidos, situaciones conocidas o acciones vinculadas con la vida cotidiana puede aumentar la implicación y facilitar la comprensión. La adaptación adquiere mayor sentido cuando no se limita a simplificar tareas, sino que busca conectar el contenido con experiencias que el estudiante pueda reconocer, explorar y utilizar dentro de su entorno (Rendoth et al., 2022).

El apoyo del adulto debe graduarse según las necesidades observadas. En algunas actividades puede ser necesario ofrecer guía física o acompañamiento constante, mientras que en otras basta con una señal breve o tiempo adicional. Mantener más ayuda de la necesaria puede limitar la iniciativa, mientras que retirarla demasiado pronto puede dificultar el acceso. Una mediación sensible permite ajustar el apoyo y crear espacios donde el estudiante pueda asumir progresivamente una mayor parte de la actividad (Gjermestad et al., 2023).

La evaluación de las adaptaciones debe centrarse en su efecto sobre la participación y el aprendizaje, observando si facilitan la comprensión, mejoran las respuestas y

aumentan el control del estudiante sobre la experiencia. Estas modificaciones deben revisarse de manera continua para ajustarse a la evolución de sus capacidades. Desde el Método Van Dijk, adaptar implica conservar la intención educativa mientras se transforman las condiciones de acceso, permitiendo que cada estudiante explore, responda y construya significados mediante experiencias compartidas y apoyos ajustados a sus necesidades (Gjermestad et al., 2023; Rendoth et al., 2022).

Figura 9

Adaptación de actividades para una participación significativa



Nota. La imagen sintetiza los principales ajustes de acceso, tiempo, materiales y apoyos que permiten mantener la intención pedagógica y favorecer una participación acorde con las capacidades del estudiante.

4.3 Organización de espacios y ambientes comunicativos accesibles

La organización del espacio influye directamente en las posibilidades de comunicación y participación de estudiantes con necesidades múltiples. Un aula accesible no depende únicamente de eliminar barreras físicas, sino también de crear condiciones que faciliten orientación, interacción y uso de apoyos comunicativos. La distribución del mobiliario, la ubicación de materiales y la disponibilidad de zonas diferenciadas pueden ayudar al estudiante a comprender mejor lo que ocurre y a participar con mayor seguridad dentro de las actividades cotidianas (Cruz-Núñez et al., 2025).

Los ambientes comunicativos accesibles deben ofrecer diferentes formas de recibir y producir información. Algunos estudiantes requieren apoyos táctiles, visuales, tecnológicos o gestuales para comprender una actividad y responder. La organización del aula necesita asegurar que estos recursos estén disponibles en los lugares donde realmente se utilizan y no guardados como materiales especiales de acceso ocasional. La interacción multimodal mejora cuando los apoyos forman parte natural del entorno y pueden emplearse durante tareas individuales, grupales y momentos espontáneos de comunicación (Ibrahim et al., 2024).

La disposición espacial también puede favorecer o dificultar el contacto con otras personas. Un estudiante ubicado de manera permanente en un extremo del aula puede quedar físicamente presente, pero socialmente aislado. La organización debe facilitar cercanía con docentes y compañeros, permitir cambios de posición y generar oportunidades para compartir materiales o participar en actividades comunes. La accesibilidad comunicativa se fortalece cuando el espacio permite que diferentes interlocutores puedan aproximarse, responder y sostener intercambios sin obstáculos innecesarios (Ibrahim et al., 2024).

La previsibilidad del ambiente ayuda a que el estudiante reconozca referencias y anticipe actividades. Mantener determinados materiales en lugares estables, diferenciar zonas de trabajo y conservar recorridos comprensibles puede reducir incertidumbre. Estas referencias resultan especialmente útiles cuando existen limitaciones visuales o auditivas. La accesibilidad tecnológica y física debe integrarse con una organización espacial coherente, de modo que los recursos utilizados para orientarse y comunicarse sean fáciles de localizar y estén vinculados con situaciones concretas (Cruz-Núñez et al., 2025).

El control de estímulos ambientales también merece atención. Ruido excesivo, iluminación inadecuada, saturación visual o acumulación de materiales pueden interferir con la concentración y dificultar la identificación de señales relevantes. Un ambiente accesible necesita equilibrar riqueza de recursos y claridad perceptiva. La selección del entorno debe ajustarse al perfil sensorial del estudiante y favorecer que la información importante destaque sobre elementos secundarios, permitiendo una interacción más organizada y comprensible (Cruz-Núñez et al., 2025).

Tabla 13

Condiciones para organizar espacios y ambientes comunicativos accesibles

Condición del ambiente	Aplicación en el aula	Aporte a la participación
Distribución accesible	Mobiliario que permita desplazamiento y aproximación	Facilita interacción y autonomía
Recursos visibles y disponibles	Apoyos comunicativos ubicados en zonas de uso	Favorece comunicación espontánea
Referencias estables	Espacios y materiales organizados de forma predecible	Apoya orientación y anticipación
Control de estímulos	Reducción de ruido y saturación visual	Mejora atención y procesamiento
Zonas de interacción	Espacios para actividades individuales y grupales	Amplía oportunidades de participación
Tecnología accesible	Dispositivos disponibles en el lugar donde se necesitan	Facilita acceso a información y comunicación
Flexibilidad espacial	Posibilidad de reorganizar el aula según la actividad	Permite responder a necesidades diversas

Nota. La accesibilidad comunicativa depende de combinar organización física, disponibilidad de apoyos y condiciones sensoriales que faciliten orientación, interacción y uso funcional de recursos (Cruz-Núñez et al., 2025; Ibrahim et al., 2024).

La tecnología puede ampliar las posibilidades del ambiente cuando está integrada con la dinámica educativa. Dispositivos de comunicación, tabletas, recursos digitales accesibles o sistemas de apoyo deben situarse donde el estudiante pueda utilizarlos con facilidad. Su presencia constante permite que la comunicación ocurra en diferentes momentos y no solo durante sesiones específicas. La accesibilidad tecnológica adquiere valor cuando facilita autonomía y reduce la dependencia de otros para acceder a información o expresar mensajes (Cruz-Núñez et al., 2025).

Los espacios grupales deben organizarse de manera que permitan interacción multimodal. La posición de los participantes, la visibilidad de los apoyos y el acceso a dispositivos pueden influir en la calidad del intercambio. En aulas donde se utilizan

sistemas aumentativos, la comunicación se construye mediante la combinación de lenguaje, gestos, movimientos y tecnología. Una distribución espacial que facilite estas modalidades permite que el estudiante participe con mayor continuidad dentro de conversaciones y actividades compartidas (Ibrahim et al., 2024).

La organización del ambiente necesita revisarse según las respuestas observadas. Un espacio puede parecer accesible desde la perspectiva del adulto y resultar confuso o poco funcional para el estudiante. Registrar dónde se producen más interacciones, qué zonas generan distracción y qué recursos son utilizados con mayor frecuencia ayuda a introducir ajustes. Esta revisión permite que el ambiente evolucione con las necesidades comunicativas y evita mantener configuraciones que ya no favorecen el aprendizaje o la participación (Cruz-Núñez et al., 2025).

En el Método Van Dijk, el ambiente tiene una función activa porque puede facilitar experiencias comprensibles, anticipables y compartidas. Un espacio bien organizado ofrece referencias estables, acceso a recursos y oportunidades para interactuar con otras personas desde diferentes modalidades. La accesibilidad comunicativa se fortalece cuando el entorno acompaña las capacidades del estudiante y no le exige adaptarse constantemente a condiciones poco funcionales. Esta organización favorece una participación más segura y significativa dentro de la vida cotidiana del aula (Ibrahim et al., 2024; Cruz-Núñez et al., 2025).

4.4 Recursos y materiales para la intervención educativa

Los recursos y materiales utilizados en la intervención educativa deben seleccionarse en función de las características sensoriales, motoras, cognitivas y comunicativas del estudiante. En contextos inclusivos, su valor no depende de la cantidad ni de la sofisticación tecnológica, sino de la posibilidad real de facilitar comprensión, expresión y participación. Un material adecuado debe ser accesible, funcional y coherente con los objetivos educativos. La comunicación aumentativa y alternativa aporta diferentes opciones que pueden incorporarse al aula cuando se ajustan a las necesidades individuales y a las situaciones de uso cotidiano (Iacono et al., 2022).

Los objetos concretos pueden cumplir una función relevante cuando el estudiante necesita referencias directas para comprender actividades o anticipar acontecimientos. Su utilización permite relacionar una experiencia con elementos tangibles que pueden explorarse mediante tacto, movimiento o manipulación. Estos materiales resultan

especialmente útiles cuando la representación gráfica todavía es poco funcional o cuando existen limitaciones visuales importantes. La intervención debe procurar que los objetos mantengan una relación clara con la actividad que representan y que se utilicen de manera consistente en diferentes momentos educativos (Cruz-Núñez et al., 2025).

Los pictogramas, fotografías y símbolos visuales pueden ampliar las posibilidades de comprensión y expresión cuando el estudiante dispone de suficiente acceso visual. Su selección requiere considerar tamaño, contraste, complejidad y significado funcional. No todos los símbolos tienen el mismo nivel de comprensión, por lo que es necesario observar cuáles generan respuestas más consistentes. La comunicación aumentativa debe evitar repertorios excesivamente abstractos y priorizar vocabulario relacionado con necesidades reales, personas, actividades y situaciones frecuentes dentro de la vida escolar (Moreno-Civantos et al., 2026).

Los materiales táctiles adquieren especial importancia en estudiantes con sordoceguera o limitaciones visuales severas. Texturas, formas, relieves, objetos de referencia y superficies diferenciadas pueden utilizarse para ofrecer información accesible y facilitar orientación. Estos recursos permiten construir asociaciones mediante el contacto directo y pueden integrarse en secuencias de aprendizaje. Su utilidad aumenta cuando se presentan dentro de situaciones significativas y no como estímulos aislados. La accesibilidad material debe responder al modo particular en que el estudiante percibe y explora su entorno (Cruz-Núñez et al., 2025).

Los dispositivos electrónicos también pueden ampliar las oportunidades de comunicación y participación. Tabletas, comunicadores dinámicos, aplicaciones específicas y sistemas de acceso alternativo permiten organizar vocabulario, producir mensajes y apoyar la interacción. Su uso debe integrarse dentro de actividades educativas reales y no limitarse a momentos técnicos de entrenamiento. La investigación sobre AAC en contextos escolares muestra que la disponibilidad constante de estos recursos favorece mejores oportunidades de participación cuando docentes y compañeros conocen su funcionamiento y los incorporan a la vida cotidiana del aula (Iacono et al., 2022).

La tecnología accesible requiere personalización. Un mismo dispositivo puede ser funcional para un estudiante y completamente inadecuado para otro. La ubicación de

botones, el tamaño de los símbolos, el método de selección, el tipo de retroalimentación y la complejidad de navegación deben ajustarse a las capacidades de uso. La accesibilidad tecnológica también implica reducir barreras que impiden utilizar el recurso con autonomía. Las soluciones educativas deben evaluarse desde la experiencia concreta del estudiante y no únicamente desde las posibilidades técnicas que ofrece el dispositivo (Cruz-Núñez et al., 2025).

La formación docente influye directamente en el aprovechamiento de los materiales. Un recurso puede estar disponible y, sin embargo, utilizarse muy poco si quienes acompañan al estudiante desconocen cómo incorporarlo en la interacción. Los docentes necesitan aprender a modelar su uso, crear oportunidades comunicativas y reconocer cuándo un material facilita o dificulta la participación. La formación en comunicación aumentativa y alternativa permite integrar estos apoyos con mayor coherencia dentro de la enseñanza y evita que queden reservados para especialistas o momentos aislados (Moreno-Civantos et al., 2026).

Los materiales también deben facilitar diferentes funciones comunicativas. No es suficiente que permitan pedir objetos; deben ofrecer posibilidades para rechazar, comentar, elegir, expresar emociones, solicitar ayuda o participar en conversaciones. Ampliar el repertorio funcional fortalece la autonomía y permite que el estudiante intervenga en una mayor variedad de situaciones. La investigación en entornos inclusivos destaca que los sistemas AAC adquieren mayor valor cuando se utilizan para sostener interacciones sociales y académicas diversas, no únicamente para responder consignas del adulto (Iacono et al., 2022).

La combinación de recursos suele resultar más efectiva que la dependencia de una sola modalidad. Un estudiante puede utilizar objetos para anticipar, pictogramas para elegir, gestos para responder rápidamente y un dispositivo electrónico para construir mensajes más complejos. Esta flexibilidad reconoce que las necesidades cambian según la actividad, el interlocutor y el contexto. La comunicación multimodal permite seleccionar en cada momento el recurso más accesible y funcional, manteniendo diferentes alternativas disponibles para sostener la participación (Moreno-Civantos et al., 2026).

La evaluación continua de los materiales permite comprobar si realmente están facilitando el aprendizaje. Algunos recursos pueden perder utilidad con el tiempo o

requerir ajustes cuando cambian las capacidades del estudiante. Observar frecuencia de uso, facilidad de acceso, claridad de las respuestas y nivel de participación ayuda a decidir qué mantener y qué modificar. La accesibilidad debe revisarse de forma periódica para evitar que los materiales se conviertan en elementos estáticos desvinculados de las necesidades actuales del estudiante (Cruz-Núñez et al., 2025).

Dentro del Método Van Dijk, los recursos adquieren valor cuando favorecen experiencias accesibles, comprensibles y compartidas. Su selección debe responder a las necesidades individuales y facilitar anticipación, exploración, comunicación y participación. Los apoyos táctiles, visuales, concretos o tecnológicos deben funcionar como mediadores del aprendizaje y de la relación educativa, sin reemplazar la interacción directa entre estudiante, docente y entorno (Iacono et al., 2022; Moreno-Civantos et al., 2026; Cruz-Núñez et al., 2025).

Figura 10

Recursos y materiales para el aprendizaje y la comunicación



Nota. La imagen presenta recursos concretos, visuales, táctiles y tecnológicos que, seleccionados y personalizados según las necesidades del estudiante, favorecen la comprensión, la comunicación, la participación y el aprendizaje.

4.5 Participación del estudiante en actividades individuales y grupales

La participación del estudiante en actividades individuales y grupales debe entenderse como una experiencia activa en la que puede responder, decidir, interactuar y ejercer algún grado de influencia sobre lo que ocurre. En estudiantes con necesidades múltiples, esta participación puede adoptar formas muy diversas y no siempre coincide con las respuestas esperadas en la enseñanza tradicional. La inclusión requiere reconocer movimientos, gestos, vocalizaciones, uso de dispositivos o cambios posturales como posibles formas de intervención dentro de una actividad educativa (Haakma et al., 2021).

Las actividades individuales ofrecen oportunidades para ajustar el ritmo, los materiales y el nivel de apoyo a las características particulares del estudiante. Este tipo de experiencias puede favorecer la exploración, el desarrollo de habilidades funcionales y la consolidación de respuestas comunicativas. Su valor aumenta cuando no se utilizan como espacios permanentes de separación, sino como momentos específicos para trabajar necesidades que luego puedan integrarse en situaciones compartidas. La individualización debe apoyar la participación, no sustituirla por experiencias aisladas (Haakma et al., 2021).

En las actividades grupales, la participación depende en gran medida de cómo se organiza la interacción. La ubicación del estudiante, el acceso a materiales, la disponibilidad de sistemas de comunicación y la respuesta de los compañeros pueden facilitar o limitar su presencia activa. Las aulas multimodales muestran que la comunicación puede sostenerse mediante combinaciones de lenguaje, gestos, movimientos, dispositivos y acciones compartidas. Esta diversidad permite que estudiantes con diferentes perfiles encuentren formas reales de intervenir en una misma experiencia (Ibrahim et al., 2024).

La relación con los compañeros constituye un componente importante de la participación grupal. Compartir materiales, turnarse, colaborar en una tarea o responder a la iniciativa de otro estudiante puede favorecer aprendizajes sociales y comunicativos. Sin embargo, estas interacciones no siempre aparecen de manera espontánea cuando existen diferencias significativas en las formas de comunicación. El apoyo del adulto puede facilitar el acercamiento, pero debe evitar controlar completamente el

intercambio para permitir que los estudiantes construyan relaciones más directas entre sí (Haakma et al., 2021).

La participación también requiere que las actividades ofrezcan distintas formas de respuesta. No todos los estudiantes pueden escribir, hablar, desplazarse o manipular materiales con la misma facilidad. Una actividad grupal inclusiva puede permitir que algunos respondan verbalmente, otros mediante símbolos, movimientos o dispositivos, y otros participen a través de elecciones o acciones sencillas. Esta flexibilidad mantiene un propósito común sin exigir desempeños idénticos y favorece una mayor presencia del estudiante dentro de la dinámica del aula (Ibrahim et al., 2024).

Tabla 14

Formas de participación en actividades individuales y grupales

Modalidad de participación	Ejemplo educativo	Aporte al estudiante
Participación individual	Exploración guiada de materiales	Permite ajustar ritmo y apoyo
Elección personal	Selección entre dos actividades u objetos	Favorece autonomía
Participación por turnos	Intervención alternada en una tarea	Desarrolla reciprocidad
Colaboración con pares	Realización conjunta de una actividad	Fortalece interacción social
Uso de AAC	Respuesta mediante símbolos o dispositivos	Amplía posibilidades de expresión
Participación corporal	Movimientos, gestos o cambios posturales	Reconoce formas no convencionales de respuesta
Participación grupal adaptada	Diferentes roles dentro de una misma actividad	Favorece pertenencia e inclusión

Nota. La participación aumenta cuando las actividades permiten diferentes formas de acceso y respuesta, y cuando los apoyos facilitan la interacción con docentes y compañeros sin sustituir la iniciativa del estudiante (Haakma et al., 2021; Ibrahim et al., 2024).

El papel del adulto resulta decisivo para equilibrar apoyo e independencia. En algunas situaciones será necesario orientar físicamente, modelar una respuesta o facilitar el acceso a un dispositivo, mientras que en otras bastará con esperar y observar. La ayuda debe ajustarse al nivel de necesidad y disminuir cuando el estudiante demuestra mayor capacidad de intervención. Esta graduación evita que el apoyo se convierta en una barrera para la autonomía y permite que la participación se vuelva progresivamente más espontánea (Haakma et al., 2021).

Las actividades grupales también deben ofrecer oportunidades para que los compañeros aprendan a reconocer formas diversas de comunicación. Cuando solo el docente comprende las señales del estudiante, la interacción social permanece limitada. Facilitar que los pares conozcan cómo esperar una respuesta, interpretar un símbolo o utilizar un dispositivo puede ampliar las relaciones dentro del aula. La comunicación multimodal favorece una participación más equitativa cuando todos los integrantes del grupo aceptan distintos recursos para iniciar, responder y mantener intercambios (Ibrahim et al., 2024).

La observación de la participación permite identificar si una actividad está siendo verdaderamente inclusiva. Permanecer sentado junto al grupo no garantiza involucramiento. Resulta necesario analizar si el estudiante toma decisiones, responde a otros, utiliza sus apoyos y tiene oportunidades para influir en el desarrollo de la experiencia. Estos indicadores ayudan a modificar tareas que mantienen una presencia pasiva y a diseñar situaciones donde la interacción tenga una función real dentro del aprendizaje (Haakma et al., 2021).

Desde la aplicación del Método Van Dijk, las actividades individuales y grupales deben mantener una relación con las formas particulares de comunicación y participación del estudiante. La experiencia educativa adquiere mayor sentido cuando permite explorar, responder y compartir acciones con otras personas desde recursos accesibles. La combinación de apoyos individualizados y oportunidades de interacción grupal favorece una inclusión más auténtica, en la que el estudiante no solo está presente, sino que puede intervenir de manera reconocible dentro de la vida cotidiana del aula (Ibrahim et al., 2024).

4.6 Rol del docente en la mediación comunicativa

El docente cumple una función central en la mediación comunicativa porque conecta las posibilidades del estudiante con las oportunidades de interacción presentes en el aula. Su tarea no consiste únicamente en transmitir instrucciones, sino en reconocer señales, ajustar tiempos y crear condiciones para que la persona pueda comprender y expresarse. En estudiantes con necesidades múltiples, esta mediación requiere sensibilidad frente a respuestas poco convencionales y capacidad para adaptar la interacción según los recursos comunicativos disponibles (Rensfeldt Flink et al., 2025).

La observación constituye una de las principales herramientas de mediación. El docente necesita identificar cómo expresa el estudiante interés, rechazo, cansancio, anticipación o necesidad de ayuda. Estas manifestaciones pueden aparecer mediante movimientos, vocalizaciones, gestos, cambios posturales o uso de sistemas aumentativos. Interpretarlas dentro del contexto permite responder de forma coherente y evitar que señales relevantes pasen inadvertidas. La formación en comunicación aumentativa favorece una lectura más precisa de estas conductas y mejora las oportunidades de participación (Moreno-Civantos et al., 2026).

El tiempo de espera forma parte de una mediación respetuosa. Algunos estudiantes requieren periodos más prolongados para procesar la información y organizar una respuesta. Si el docente repite la consigna, cambia de actividad o responde por el estudiante demasiado pronto, puede limitar su iniciativa. La mediación eficaz exige tolerar pausas y permitir que la persona disponga de un tiempo real para intervenir. Esta práctica contribuye a que la comunicación no quede monopolizada por el adulto (Rensfeldt Flink et al., 2025).

El docente también debe modelar el uso de recursos comunicativos. Cuando se emplean tableros, pictogramas, dispositivos electrónicos o sistemas multimodales, su uso necesita aparecer de manera natural dentro de las actividades. El modelado permite que el estudiante observe cómo esos recursos sirven para pedir, comentar, elegir o rechazar. La comunicación aumentativa adquiere mayor funcionalidad cuando forma parte del intercambio cotidiano y no se reserva para sesiones específicas o ejercicios aislados (Moreno-Civantos et al., 2026).

La mediación comunicativa requiere ajustar el nivel de ayuda. En ciertos momentos puede ser necesario ofrecer guía física, apoyo visual o una señal adicional; en otros, conviene reducir la intervención para permitir una respuesta más autónoma. Mantener demasiada ayuda puede generar dependencia y disminuir la iniciativa. La observación continua ayuda a decidir cuándo intervenir y cuándo retirarse, favoreciendo una participación progresivamente más independiente dentro de las experiencias educativas (Rensfeldt Flink et al., 2025).

La formación del docente influye directamente en la calidad de la mediación. Conocer principios de comunicación aumentativa, accesibilidad y participación permite seleccionar estrategias más adecuadas y evitar respuestas improvisadas. Esta

preparación debe incluir tanto aspectos técnicos como habilidades relacionales, porque un sistema de comunicación resulta poco útil si no se acompaña de una interacción sensible. La práctica inclusiva exige docentes capaces de adaptar recursos y reconocer que la comunicación puede expresarse mediante múltiples modalidades (Moreno-Civantos et al., 2026).

El docente también actúa como facilitador entre el estudiante y sus compañeros. Cuando existen diferencias comunicativas importantes, puede ser necesario explicar cómo esperar una respuesta, interpretar un símbolo o utilizar un dispositivo. Esta mediación inicial puede abrir oportunidades de interacción que luego continúen con menor intervención adulta. El objetivo es ampliar las relaciones del estudiante y evitar que toda la comunicación dependa exclusivamente de profesionales o cuidadores (Rensfeldt Flink et al., 2025).

La coherencia en el uso de estrategias resulta igualmente importante. Si distintos docentes utilizan señales, vocabulario o criterios muy diferentes, el estudiante puede encontrar dificultades para generalizar lo aprendido. La mediación comunicativa se fortalece cuando el equipo acuerda formas de respuesta y utiliza apoyos de manera consistente. Esta coordinación favorece que las habilidades desarrolladas en una actividad puedan mantenerse en otros momentos del día escolar (Moreno-Civantos et al., 2026).

El docente necesita valorar también la función de cada conducta comunicativa. Una misma acción puede servir para pedir, rechazar o llamar la atención según la situación. Interpretar de forma automática puede llevar a errores y reducir la eficacia del intercambio. La mediación requiere considerar antecedentes, contexto y consecuencias para comprender qué intenta comunicar el estudiante. Esta lectura funcional permite responder de forma más precisa y contribuye a que las señales adquieran mayor estabilidad (Rensfeldt Flink et al., 2025).

La evaluación de la mediación debe observar si las estrategias utilizadas aumentan la participación. No basta con aplicar un apoyo; es necesario comprobar si el estudiante inicia más intercambios, responde con mayor claridad o utiliza los recursos con menor ayuda. Estos cambios orientan ajustes en la práctica docente y ayudan a identificar qué estrategias resultan realmente útiles. La mediación comunicativa debe mantenerse

flexible y modificarse cuando las necesidades o capacidades del estudiante cambian (Moreno-Civantos et al., 2026).

En la aplicación del Método Van Dijk, el docente actúa como mediador cuando acompaña la experiencia sin sustituir la iniciativa del estudiante. Su función es crear condiciones para que el movimiento, la interacción y los recursos comunicativos se conviertan en oportunidades de aprendizaje. La calidad de esta mediación depende de observar, esperar, interpretar y ajustar el apoyo según cada respuesta. Esta forma de acompañamiento favorece una comunicación más funcional y una participación más activa dentro del aula inclusiva (Rensfeldt Flink et al., 2025; Moreno-Civantos et al., 2026).

4.7 Trabajo interdisciplinario en la aplicación del Método Van Dijk

La aplicación del Método Van Dijk en estudiantes con sordoceguera o necesidades múltiples requiere una mirada interdisciplinaria porque las necesidades educativas suelen abarcar dimensiones comunicativas, sensoriales, motoras, cognitivas y sociales. Ningún profesional puede responder de forma aislada a toda esta complejidad. La coordinación entre docentes, especialistas en comunicación, terapeutas y otros profesionales permite integrar información diversa y construir apoyos más coherentes con las características del estudiante (Erwin-Davidson et al., 2024).

El trabajo interdisciplinario comienza con una comprensión compartida del perfil del estudiante. Cada profesional puede observar aspectos diferentes de su desempeño, por lo que reunir estas perspectivas ayuda a identificar fortalezas, barreras y necesidades de apoyo con mayor precisión. Esta información facilita que las decisiones educativas no dependan de una sola valoración y permite establecer objetivos compatibles entre las distintas áreas de intervención (Valles González et al., 2025).

La comunicación entre profesionales debe ser constante y funcional. No basta con compartir informes de manera ocasional; resulta necesario revisar avances, dificultades y cambios en las respuestas del estudiante. La coordinación permite ajustar estrategias y evitar que cada especialista utilice sistemas o señales diferentes. Una intervención coherente favorece que el estudiante encuentre continuidad entre los distintos espacios en los que participa y pueda generalizar mejor sus aprendizajes (Erwin-Davidson et al., 2024).

El docente ocupa una posición importante dentro del equipo porque integra los apoyos en la vida cotidiana del aula. Las recomendaciones de otros profesionales adquieren valor cuando pueden adaptarse a actividades reales y no quedan separadas del contexto escolar. La colaboración interdisciplinaria debe facilitar que estrategias de comunicación, movilidad o acceso sensorial se incorporen de manera natural dentro de la planificación educativa y de las interacciones diarias (Valles González et al., 2025).

Los especialistas en comunicación aportan conocimientos esenciales para identificar sistemas y recursos adecuados. En estudiantes con sordoceguera, esta tarea puede incluir evaluación de formas táctiles, gestuales, aumentativas o multimodales. La intervención gana coherencia cuando estos apoyos son comprendidos por el resto del equipo y utilizados con criterios comunes. La coordinación evita que el sistema comunicativo quede restringido a sesiones específicas y permite que funcione en distintos contextos educativos (Valles González et al., 2025).

La familia también debe considerarse parte del trabajo interdisciplinario. Su conocimiento sobre las preferencias, respuestas y rutinas del estudiante aporta información que no siempre aparece dentro del aula. Integrar esta perspectiva ayuda a seleccionar estrategias más ajustadas y a mantener continuidad entre hogar y escuela. La colaboración con las familias fortalece la toma de decisiones y facilita que los apoyos comunicativos se utilicen de manera más consistente en distintos entornos (Erwin-Davidson et al., 2024).

La coordinación interdisciplinaria también permite prevenir intervenciones contradictorias. Cuando los profesionales trabajan sin acuerdos comunes, pueden utilizar señales, expectativas o formas de apoyo diferentes que generen confusión. Definir objetivos compartidos y establecer criterios de actuación ayuda a reducir estas inconsistencias. Esta organización favorece una experiencia más predecible para el estudiante y permite que cada profesional complemente el trabajo de los demás (Erwin-Davidson et al., 2024).

El seguimiento conjunto facilita detectar avances que podrían pasar desapercibidos desde una sola disciplina. Un cambio en la postura, una nueva forma de solicitar ayuda o una mayor tolerancia a determinadas experiencias puede tener relevancia comunicativa, motriz o socioemocional al mismo tiempo. Compartir estas

observaciones permite interpretar el progreso de manera más amplia y ajustar la intervención con mayor precisión (Valles González et al., 2025).

La interdisciplinariedad también exige claridad en las responsabilidades. Trabajar en equipo no significa que todos realicen las mismas funciones, sino que cada profesional aporte desde su especialidad dentro de una meta compartida. Esta delimitación evita duplicaciones y facilita que las acciones se complementen. La coordinación resulta más efectiva cuando existe un lenguaje común sobre objetivos, apoyos y formas de evaluar el progreso del estudiante (Erwin-Davidson et al., 2024).

Las reuniones de equipo pueden utilizarse para revisar la funcionalidad de los apoyos y decidir si requieren modificaciones. Esta revisión debe centrarse en cómo responde el estudiante y no solo en el cumplimiento de procedimientos. Cuando una estrategia no favorece comunicación o participación, el equipo puede analizar alternativas y redistribuir apoyos. La flexibilidad interdisciplinaria permite adaptar la intervención a los cambios que aparecen durante el proceso educativo (Valles González et al., 2025).

El trabajo interdisciplinario fortalece la aplicación del Método Van Dijk porque permite integrar experiencia corporal, comunicación, participación y apoyos especializados dentro de una misma propuesta educativa. La coordinación entre docentes, profesionales y familia favorece respuestas más coherentes y ajustadas a las necesidades del estudiante. Esta organización contribuye a que la intervención no se fragmente y a que las distintas estrategias se articulen alrededor de experiencias significativas y funcionales (Erwin-Davidson et al., 2024; Valles González et al., 2025).

La construcción de acuerdos comunes también favorece la continuidad del proceso educativo. Cuando docentes, especialistas y familia comparten criterios sobre comunicación, apoyos y objetivos, el estudiante encuentra respuestas más estables en distintos contextos. Esta coherencia facilita la generalización de aprendizajes y fortalece la efectividad de la intervención interdisciplinaria (Erwin-Davidson et al., 2024).

Figura 11

Trabajo interdisciplinario en la aplicación del Método Van Dijk



Nota. La imagen representa la coordinación entre docentes, especialistas y familia para integrar objetivos, apoyos y estrategias comunes centradas en la comunicación, la participación y las necesidades del estudiante.

4.8 Seguimiento y evaluación del progreso comunicativo y educativo

El seguimiento del progreso comunicativo debe centrarse en cambios observables dentro de situaciones reales de interacción. En estudiantes con necesidades múltiples, los avances pueden expresarse mediante señales sutiles como una mayor frecuencia de iniciativas, respuestas más consistentes o uso más autónomo de apoyos comunicativos. La evaluación necesita reconocer estas variaciones y evitar limitarse a indicadores académicos convencionales. Registrar cómo participa el estudiante en diferentes contextos permite comprender mejor qué estrategias favorecen su comunicación y qué aspectos requieren ajustes (Rensfeldt Flink et al., 2025).

La evaluación educativa también debe considerar el grado de apoyo necesario para completar una actividad. Un estudiante puede mantener la misma respuesta visible, pero necesitar menos ayuda física, verbal o tecnológica que antes. Esa reducción del apoyo representa un avance relevante porque muestra mayor autonomía. Observar estos cambios permite valorar el progreso desde una perspectiva funcional y centrada en la persona, donde la independencia progresiva y la participación cuentan tanto como el resultado final de la tarea (Erwin-Davidson et al., 2024).

La comparación del desempeño en distintos momentos ayuda a identificar patrones de evolución. No todos los avances aparecen de forma lineal, por lo que es importante considerar variaciones relacionadas con el contexto, el interlocutor o el tipo de actividad. El seguimiento continuo permite distinguir entre una respuesta ocasional y una conducta que comienza a consolidarse. Esta información resulta útil para decidir si una estrategia debe mantenerse, modificarse o sustituirse según la forma en que el estudiante responde a lo largo del tiempo (Rensfeldt Flink et al., 2025).

La documentación puede incluir registros escritos, escalas de observación, muestras de trabajo, videos o descripciones de episodios comunicativos. Cada recurso aporta información diferente y puede ayudar a reconstruir cómo se desarrolló una interacción. El uso de registros compartidos también facilita que docentes y otros profesionales comparen observaciones y establezcan criterios comunes sobre el progreso. La evaluación gana precisión cuando no depende únicamente de impresiones generales y se apoya en evidencias recogidas de manera sistemática (Erwin-Davidson et al., 2024).

La participación de la familia puede enriquecer el seguimiento porque permite observar si ciertas habilidades aparecen también fuera del aula. Una señal comunicativa que se

mantiene en casa y en la escuela puede indicar mayor generalización, mientras que una respuesta limitada a un solo contexto puede requerir más apoyo. Compartir información entre familia y profesionales favorece una visión más completa del desarrollo y ayuda a identificar avances que podrían pasar inadvertidos si la evaluación se restringe al entorno escolar (Erwin-Davidson et al., 2024).

Tabla 15

Indicadores para el seguimiento del progreso comunicativo y educativo

Indicador	Evidencia observable	Utilidad para la evaluación
Iniciativa comunicativa	Mayor frecuencia de solicitudes, elecciones o respuestas	Permite valorar intención comunicativa
Consistencia	Repetición de una señal en situaciones similares	Ayuda a identificar aprendizajes consolidados
Autonomía	Disminución del apoyo requerido	Muestra avances en independencia
Generalización	Uso de habilidades en distintos contextos	Indica transferencia del aprendizaje
Participación	Mayor implicación en actividades individuales o grupales	Permite valorar acceso real a la experiencia
Uso de apoyos	Manejo más funcional de sistemas o dispositivos	Evidencia progreso comunicativo
Interacción social	Aumento de intercambios con adultos y compañeros	Refleja ampliación de la participación social

Nota. El seguimiento debe considerar cambios funcionales, grado de apoyo, generalización y calidad de la participación para valorar de manera más precisa el desarrollo comunicativo y educativo (Erwin-Davidson et al., 2024; Rensfeldt Flink et al., 2025).

La evaluación debe utilizarse para tomar decisiones y no solo para describir resultados. Cuando los registros muestran que una estrategia produce mayor participación, puede mantenerse o ampliarse. Si una actividad genera respuestas confusas o requiere apoyos excesivos, conviene revisar su diseño. Esta relación entre observación y ajuste permite que la enseñanza evolucione junto con las necesidades del estudiante y evita mantener prácticas que ya no resultan funcionales (Rensfeldt Flink et al., 2025).

El progreso comunicativo también puede observarse en la calidad de las interacciones. Un aumento de turnos, una respuesta más rápida o una mayor variedad de funciones comunicativas pueden indicar avances importantes. Estos cambios muestran que el estudiante no solo utiliza más recursos, sino que participa de forma más activa en el intercambio. La evaluación debe prestar atención a la relación entre el estudiante y sus

interlocutores, porque la comunicación se construye dentro de esa interacción y no únicamente mediante habilidades individuales (Erwin-Davidson et al., 2024).

La revisión periódica de objetivos permite mantener metas realistas y significativas. Algunos objetivos pueden alcanzarse antes de lo previsto, mientras que otros necesitan dividirse en pasos más pequeños. Ajustar las metas según el progreso evita mantener expectativas demasiado altas o demasiado bajas. Esta revisión debe considerar evidencias de participación, comprensión y autonomía, y puede beneficiarse de la colaboración entre docentes, profesionales y familia para acordar nuevas prioridades (Rensfeldt Flink et al., 2025).

El seguimiento dentro del Método Van Dijk debe atender especialmente a la evolución de la interacción, la anticipación, la respuesta corporal y la participación en experiencias compartidas. Estos indicadores permiten valorar cambios que podrían no reflejarse en evaluaciones tradicionales. La observación sistemática ayuda a comprender cómo el estudiante construye significados y qué apoyos facilitan su desarrollo. Una evaluación sensible a estas características permite ajustar la intervención y sostener procesos educativos más coherentes con las necesidades individuales (Erwin-Davidson et al., 2024; Rensfeldt Flink et al., 2025).



Capítulo 5.

Sordoceguera y multidiscapacidad desde el Método Van Dijk

5.1 Comprensión de la sordoceguera en el contexto educativo

La sordoceguera debe comprenderse en el ámbito educativo como una condición que afecta de manera simultánea el acceso visual y auditivo a la información, generando necesidades particulares de comunicación, movilidad y aprendizaje. Su impacto no puede explicarse mediante la simple suma de una discapacidad visual y una auditiva, porque la interacción entre ambas modifica profundamente la forma en que el estudiante percibe el entorno. Esta situación exige respuestas educativas específicas, sensibles a las posibilidades reales de acceso y participación de cada persona (Donoso et al., 2022).

La comprensión educativa de la sordoceguera requiere reconocer la heterogeneidad de los perfiles funcionales. Algunos estudiantes conservan restos visuales o auditivos útiles, mientras otros dependen en mayor medida del tacto, el movimiento y la experiencia corporal. Estas diferencias influyen en la forma de enseñar, comunicarse y organizar los apoyos. La intervención no debe partir únicamente del diagnóstico, sino de una valoración individual que permita identificar capacidades, preferencias, canales accesibles y formas de respuesta dentro de actividades concretas (Nakamura, 2023).

La comunicación ocupa un lugar central porque muchas de las dificultades educativas derivan de las barreras para acceder a mensajes y expresar necesidades. El estudiante puede utilizar gestos, movimientos, objetos, señales táctiles o formas simbólicas según su nivel de desarrollo. Estas modalidades requieren interlocutores capaces de reconocerlas y responder de forma coherente. La educación de personas con sordoceguera debe proporcionar oportunidades frecuentes para establecer intercambios y construir significados dentro de experiencias compartidas, evitando reducir la comunicación a sistemas convencionales poco accesibles (Sundqvist et al., 2023).

El acceso al entorno también se encuentra condicionado por la manera en que se presenta la información. Las instrucciones verbales o visuales pueden resultar insuficientes si no se acompañan de referencias táctiles, objetos concretos, movimientos o señales adaptadas. La organización de la enseñanza necesita contemplar varias modalidades de acceso y seleccionar aquellas que resulten funcionales para cada estudiante. Esta adaptación mejora la comprensión y reduce la dependencia de explicaciones que no pueden ser procesadas de manera adecuada (Donoso et al., 2022).

La sordoceguera influye además en la formación de conceptos, porque muchas experiencias que otros estudiantes adquieren incidentalmente deben ser enseñadas de

forma más directa. La información sobre personas, espacios, objetos y acontecimientos puede necesitar contacto físico, exploración y repetición para adquirir significado. Las experiencias educativas deben facilitar relaciones claras entre acción y consecuencia, permitiendo que el estudiante construya referencias estables sobre su entorno. Este proceso exige tiempo, continuidad y una mediación sensible a las formas de aprendizaje disponibles (Nakamura, 2023).

La movilidad constituye otra dimensión relevante dentro del contexto escolar. Desplazarse por espacios nuevos, localizar materiales o anticipar cambios puede resultar complejo cuando la información visual y auditiva es limitada. La intervención educativa debe incluir referencias espaciales, rutinas y apoyos que favorezcan orientación y seguridad. La autonomía no depende únicamente de la capacidad motora, sino también de que el entorno proporcione información accesible y oportunidades para participar en desplazamientos significativos dentro de la vida escolar (Sundqvist et al., 2023).

La participación social puede verse restringida cuando compañeros y docentes desconocen cómo interactuar con una persona sordociega. Las diferencias comunicativas pueden generar aislamiento incluso cuando el estudiante comparte el mismo espacio físico. La inclusión requiere crear oportunidades reales de intercambio y enseñar a los miembros del entorno cómo utilizar señales, esperar respuestas y reconocer formas no convencionales de participación. La calidad de las relaciones influye directamente en el acceso del estudiante a experiencias educativas y sociales significativas (Donoso et al., 2022).

La intervención educativa debe considerar también el efecto acumulativo de las barreras. Una dificultad de acceso a la comunicación puede limitar la comprensión de una actividad, y esa falta de comprensión puede reducir la participación. Cuando estas situaciones se repiten, el estudiante dispone de menos oportunidades para aprender y desarrollar autonomía. Por ello, los apoyos deben organizarse de manera integral, evitando intervenciones fragmentadas que atiendan cada dificultad por separado sin considerar su relación con el conjunto de la experiencia educativa (Sundqvist et al., 2023).

La evaluación de estudiantes con sordoceguera necesita adaptarse a sus formas de respuesta. Las pruebas convencionales pueden subestimar habilidades cuando

dependen de estímulos visuales, auditivos o tiempos de respuesta poco compatibles con las necesidades del estudiante. La observación en contextos cotidianos permite identificar capacidades que aparecen durante la interacción, la exploración y la participación en rutinas conocidas. Esta información resulta más útil para planificar apoyos que una valoración centrada exclusivamente en limitaciones o resultados estandarizados (Nakamura, 2023).

La coordinación entre docentes, especialistas y familia contribuye a construir una comprensión más completa del estudiante. Cada contexto puede mostrar respuestas distintas y aportar información sobre preferencias, formas de comunicación y apoyos eficaces. Compartir estas observaciones permite establecer criterios comunes y mejorar la coherencia de la intervención. La educación de personas con sordoceguera se beneficia de enfoques colaborativos que integran conocimientos pedagógicos, comunicativos, sensoriales y familiares dentro de una misma planificación (Donoso et al., 2022).

Comprender la sordoceguera en el contexto educativo implica reconocer una forma particular de acceder al mundo y no únicamente una combinación de déficits sensoriales. La enseñanza debe crear oportunidades para explorar, comunicarse, anticipar y participar mediante recursos ajustados a las capacidades individuales. Esta perspectiva permite interpretar las respuestas del estudiante desde sus posibilidades reales y diseñar experiencias educativas más accesibles, funcionales y significativas para su desarrollo (Sundqvist et al., 2023; Nakamura, 2023).

La comprensión de la sordoceguera también requiere reconocer que el acceso al aprendizaje depende de la calidad de los apoyos disponibles. Un entorno accesible, con señales consistentes, tiempos adecuados y recursos adaptados, puede reducir muchas dificultades que inicialmente parecen asociadas únicamente a la condición sensorial. Cuando el estudiante dispone de experiencias organizadas y comprensibles, aumentan sus oportunidades para anticipar, explorar y participar de manera más activa dentro de las actividades escolares (Sundqvist et al., 2023).

La respuesta educativa debe mantenerse flexible porque las necesidades pueden modificarse según la edad, el contexto y las experiencias acumuladas. Un apoyo que resulta funcional en una etapa puede requerir ajustes posteriores conforme aparecen nuevas capacidades comunicativas o de autonomía. La observación continua permite

identificar estos cambios y reorganizar la intervención sin perder coherencia. Esta adaptación progresiva favorece trayectorias educativas más sensibles al desarrollo individual y evita mantener prácticas que dejan de responder a las necesidades reales del estudiante (Nakamura, 2023).

Figura 12

Sordoceguera en el contexto educativo: acceso, comunicación y participación



Nota. La imagen sintetiza las principales condiciones educativas asociadas a la sordoceguera, destacando la necesidad de apoyos individualizados, comunicación accesible, movilidad, evaluación adaptada y coordinación entre escuela, especialistas y familia.

5.2 Multidiscapacidad y necesidades complejas de apoyo

La multidiscapacidad implica la presencia simultánea de varias condiciones que pueden afectar la percepción, la movilidad, la comunicación, la cognición y la autonomía. En el contexto educativo, esta combinación genera necesidades de apoyo que no pueden abordarse mediante una única estrategia ni desde una sola dimensión del desarrollo. Cada estudiante presenta un perfil particular, por lo que la intervención debe construirse a partir de una valoración funcional que permita identificar capacidades, barreras y formas de participación dentro de situaciones concretas (Fonsfria et al., 2022).

Las necesidades complejas de apoyo suelen manifestarse en diferentes ámbitos al mismo tiempo. Un estudiante puede requerir ayuda para desplazarse, acceder a materiales, comunicarse, comprender una rutina y participar en una actividad grupal. Esta interdependencia exige respuestas coordinadas que eviten tratar cada necesidad de manera aislada. La educación inclusiva requiere comprender cómo las distintas condiciones interactúan entre sí y cómo el entorno puede reducir o aumentar las dificultades que enfrenta el estudiante durante su experiencia escolar (Masuku et al., 2024).

La comunicación constituye una de las áreas donde las necesidades de apoyo suelen ser más evidentes. Algunos estudiantes pueden depender de gestos, objetos, señales táctiles, sistemas aumentativos o respuestas corporales para expresar intenciones. Estas formas requieren interlocutores capaces de reconocerlas y responder de manera consistente. Cuando la comunicación no se adapta al repertorio del estudiante, aumenta el riesgo de aislamiento y participación limitada. La intervención debe priorizar formas accesibles que permitan al estudiante influir en lo que ocurre y comprender mejor su entorno (Fonsfria et al., 2022).

La movilidad y el acceso físico también condicionan la participación educativa. La disposición del aula, la ubicación de materiales o la necesidad de asistencia para cambiar de posición pueden determinar si el estudiante logra intervenir en una actividad. Las barreras físicas pueden combinarse con barreras comunicativas y generar una exclusión acumulativa. Por ello, los apoyos deben organizarse de manera integrada, procurando que la persona pueda desplazarse, explorar y participar con el mayor nivel de autonomía posible dentro de sus características individuales (Masuku et al., 2024).

La planificación de apoyos requiere reconocer que las necesidades pueden cambiar según la actividad y el contexto. Un estudiante puede desenvolverse con mayor independencia en una rutina conocida y necesitar más acompañamiento frente a una experiencia nueva. Esta variabilidad obliga a revisar continuamente el nivel de ayuda y evitar esquemas rígidos. La intervención educativa debe mantenerse flexible, ajustando materiales, tiempos, formas de comunicación y presencia del adulto según la respuesta observada en cada situación (Fonsfria et al., 2022).

Tabla 16

Necesidades complejas de apoyo en estudiantes con multidiscapacidad

Área de apoyo	Necesidad frecuente	Respuesta educativa
Comunicación	Dificultad para expresar o comprender mensajes	Uso de sistemas táctiles, gestuales o aumentativos
Movilidad	Dependencia para desplazarse o cambiar de posición	Adaptación del espacio y apoyos físicos
Acceso sensorial	Información visual o auditiva insuficiente	Uso de recursos táctiles y multisensoriales
Participación	Escasas oportunidades para intervenir	Actividades con roles y opciones adaptadas
Autonomía	Necesidad de ayuda en tareas cotidianas	Apoyos graduados y oportunidades de elección
Comprensión	Dificultad para anticipar secuencias	Rutinas, objetos de referencia y señales consistentes
Interacción social	Limitaciones para iniciar o mantener intercambios	Mediación del adulto y apoyo entre pares

Nota. Las necesidades complejas de apoyo requieren respuestas integradas que consideren simultáneamente comunicación, movilidad, acceso sensorial, autonomía y participación educativa (Fonsfria et al., 2022; Masuku et al., 2024).

Los apoyos deben facilitar participación y no sustituir permanentemente la acción del estudiante. Cuando el adulto realiza todas las tareas o anticipa cada necesidad, disminuyen las oportunidades de iniciativa. La ayuda debe ofrecerse de manera graduada y reducirse cuando aparecen respuestas más autónomas. Esta forma de acompañamiento permite que el estudiante ejerza mayor control sobre la actividad y evita que la dependencia del apoyo se convierta en una barrera adicional para el desarrollo (Masuku et al., 2024).

La coordinación entre profesionales resulta especialmente importante en situaciones de multidiscapacidad. Docentes, especialistas en comunicación, terapeutas y familia pueden aportar información diferente sobre el estudiante y sus formas de respuesta.

Compartir observaciones permite establecer objetivos compatibles y evitar intervenciones contradictorias. La planificación conjunta también facilita que los apoyos utilizados en un contexto puedan mantenerse en otros, generando una experiencia más coherente para la persona (Fonsfria et al., 2022).

La inclusión educativa exige que los apoyos especializados no conduzcan al aislamiento. Un estudiante puede necesitar asistencia individual y, al mismo tiempo, formar parte de actividades comunes con sus compañeros. La organización del aula debe permitir ambos niveles de respuesta, combinando ajustes específicos con experiencias compartidas. Esta perspectiva ayuda a evitar que la complejidad de las necesidades se convierta en una justificación para separar al estudiante de las oportunidades sociales y educativas del grupo (Masuku et al., 2024).

La multidiscapacidad plantea desafíos importantes, pero también exige reconocer capacidades que pueden pasar inadvertidas si la atención se concentra únicamente en las limitaciones. La intervención educativa debe partir de lo que el estudiante puede hacer, cómo responde y qué apoyos le permiten participar con mayor eficacia. Esta mirada favorece una planificación más funcional y ajustada a la persona, donde los apoyos sirven para ampliar comunicación, autonomía y participación dentro de experiencias educativas significativas (Fonsfria et al., 2022; Masuku et al., 2024).

5.3 Barreras comunicativas asociadas a la sordoceguera

Las barreras comunicativas asociadas a la sordoceguera surgen, en gran medida, de la dificultad para acceder de forma simultánea a información visual y auditiva. Esta condición puede limitar la posibilidad de percibir conversaciones, reconocer señales ambientales y anticipar lo que ocurre alrededor. La comunicación debe adaptarse a canales accesibles y considerar que muchas experiencias que otras personas reciben de forma incidental necesitan ser presentadas de manera directa, organizada y comprensible para el estudiante (Carrera et al., 2024).

Una dificultad frecuente aparece cuando el entorno utiliza exclusivamente formas de comunicación oral o visual. Las instrucciones habladas, los gestos a distancia o los materiales escritos pueden resultar insuficientes si no se complementan con apoyos táctiles, objetos de referencia o sistemas alternativos. La barrera no se encuentra solo en la condición sensorial, sino también en la manera en que se presenta la información.

La accesibilidad comunicativa exige diversificar los canales y ajustar los recursos a las posibilidades reales de cada estudiante (Cruz-Núñez et al., 2025).

La ausencia de interlocutores capacitados puede intensificar estas dificultades. Cuando docentes y compañeros desconocen las formas particulares de comunicación de una persona sordociega, las señales corporales, táctiles o gestuales pueden pasar inadvertidas. Esto reduce las oportunidades de intercambio y puede generar interpretaciones erróneas sobre las capacidades del estudiante. La comunicación requiere personas capaces de reconocer indicios sutiles y responder de manera consistente, especialmente cuando las expresiones no coinciden con patrones convencionales (Carrera et al., 2024).

El acceso tecnológico también puede convertirse en una barrera si los dispositivos no están adaptados. Pantallas pequeñas, interfaces visuales complejas o sistemas que dependen de sonidos pueden excluir a estudiantes con pérdidas sensoriales combinadas. Las tecnologías de apoyo deben configurarse en función de contraste, tamaño, retroalimentación táctil, accesibilidad física y formas alternativas de interacción. Su utilidad depende de que permitan acceder a información y comunicarse con mayor autonomía, no de la novedad del recurso utilizado (Cruz-Núñez et al., 2025).

La distancia física entre interlocutores representa otra dificultad importante. Muchas señales comunicativas utilizadas por personas sordociegas requieren cercanía para ser percibidas mediante tacto, movimiento o visión residual. Un entorno que no facilita la proximidad puede limitar el inicio y mantenimiento de los intercambios. La organización del espacio debe permitir acercamiento, contacto adecuado y acceso a objetos compartidos, favoreciendo condiciones donde la interacción pueda desarrollarse de forma más clara y funcional (Carrera et al., 2024).

La rapidez de las interacciones también puede actuar como barrera. Los estudiantes con sordoceguera pueden necesitar más tiempo para percibir una señal, procesarla y organizar una respuesta. Cuando el interlocutor cambia de tema, retira el apoyo o continúa la actividad demasiado pronto, la posibilidad de participación disminuye. La comunicación accesible requiere pausas suficientes, secuencias claras y respeto por los tiempos individuales. Estos ajustes permiten que las respuestas del estudiante sean reconocidas y no interpretadas como ausencia de interés o comprensión (Cruz-Núñez et al., 2025).

Las barreras comunicativas se relacionan también con la falta de continuidad entre contextos. Si la escuela, la familia y otros profesionales utilizan señales o sistemas diferentes, el estudiante puede encontrar dificultades para generalizar lo aprendido. La coherencia en el uso de apoyos facilita que determinados objetos, gestos o señales mantengan un significado estable. Compartir criterios de comunicación entre los distintos entornos ayuda a reducir confusión y favorece una experiencia más predecible para la persona (Carrera et al., 2024).

La escasez de oportunidades para iniciar comunicación puede limitar el desarrollo de la autonomía. Cuando el adulto anticipa constantemente necesidades o controla toda la interacción, el estudiante dispone de pocas ocasiones para pedir, rechazar o expresar preferencias. La barrera no está únicamente en la dificultad sensorial, sino también en una dinámica comunicativa demasiado directiva. Crear momentos de espera y situaciones de elección permite que las señales individuales tengan una función real dentro de la experiencia educativa (Cruz-Núñez et al., 2025).

El aislamiento social puede aparecer como consecuencia de estas barreras acumuladas. Un estudiante puede estar presente en el aula y, aun así, participar muy poco si no dispone de sistemas accesibles o si los compañeros desconocen cómo interactuar con él. La inclusión requiere crear condiciones para que las relaciones sociales no dependan exclusivamente del adulto. Facilitar intercambios con pares, compartir recursos y enseñar formas básicas de interacción puede ampliar significativamente las oportunidades de participación (Carrera et al., 2024).

La evaluación comunicativa también puede generar barreras cuando utiliza instrumentos centrados en lenguaje oral, visión funcional o respuestas rápidas. Estas herramientas pueden subestimar habilidades que aparecen mediante tacto, movimiento o señales no convencionales. La observación en situaciones cotidianas ofrece información más útil sobre cómo comprende y se expresa el estudiante. Evaluar desde múltiples contextos permite identificar recursos funcionales y diseñar apoyos más ajustados a sus necesidades reales (Cruz-Núñez et al., 2025).

Reducir las barreras comunicativas asociadas a la sordoceguera exige transformar tanto los recursos como las prácticas de interacción. El acceso a sistemas táctiles, apoyos tecnológicos y tiempos adecuados debe acompañarse de una actitud sensible por parte de los interlocutores. La comunicación mejora cuando el entorno reconoce diferentes

formas de expresión y crea oportunidades reales para que el estudiante pueda iniciar, responder y participar. Esta perspectiva desplaza la atención desde la limitación individual hacia la construcción de condiciones educativas más accesibles (Carrera et al., 2024; Cruz-Núñez et al., 2025).

5.4 Comunicación corporal, táctil y gestual

La comunicación corporal adquiere especial relevancia en estudiantes con sordoceguera porque permite establecer intercambios cuando los canales visual y auditivo son insuficientes. Movimientos, cambios posturales, orientación corporal y contacto físico pueden expresar interés, rechazo, necesidad de continuidad o intención de interacción. Estas manifestaciones deben interpretarse dentro del contexto, ya que su significado depende de la relación con la actividad, el interlocutor y la respuesta que generan. Reconocerlas como posibles actos comunicativos amplía las oportunidades de participación del estudiante (Colonna & Valenti, 2024).

El tacto funciona como una vía de acceso a información que puede ser difícil de obtener mediante otros sentidos. A través de la exploración manual, el estudiante puede reconocer forma, textura, tamaño, temperatura, peso y posición de objetos. Estas experiencias contribuyen a construir referencias sobre el entorno y pueden adquirir una función comunicativa cuando se integran en actividades compartidas. La exploración táctil activa ofrece oportunidades para que el estudiante no solo reciba información, sino que también tome iniciativa durante el contacto con materiales y personas (Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

La comunicación táctil requiere proximidad y coordinación entre los interlocutores. El contacto puede utilizarse para orientar, anticipar, informar o responder, pero debe respetar siempre las preferencias y señales del estudiante. Una retirada de la mano, un cambio de postura o una disminución del contacto pueden indicar rechazo o necesidad de pausa. La sensibilidad frente a estas respuestas evita que el tacto se convierta en una imposición y favorece una interacción más recíproca y respetuosa (Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

Los gestos también pueden formar parte del repertorio comunicativo, aunque su accesibilidad depende del nivel de visión residual y de la distancia entre los participantes. Algunos estudiantes pueden utilizar movimientos amplios, gestos cercanos al cuerpo o señales combinadas con contacto táctil. El valor del gesto no está

únicamente en su forma, sino en la estabilidad con que se utiliza y en la respuesta que recibe del entorno. Cuando una señal gestual se repite dentro de contextos conocidos, puede convertirse en una referencia comunicativa cada vez más clara (Colonna & Valenti, 2024).

La integración de cuerpo, tacto y gesto permite construir una comunicación multimodal. Un estudiante puede combinar movimiento corporal, contacto y una señal gestual para expresar una misma intención. Esta combinación ofrece mayor flexibilidad y reduce la dependencia de una sola forma de expresión. La intervención educativa debe permitir que distintas modalidades coexistan y se complementen, respetando aquellas que resulten más funcionales para el estudiante en cada situación (Colonna & Valenti, 2024).

La comunicación táctil también puede apoyar la anticipación de actividades. Determinados objetos, contactos o movimientos pueden utilizarse como señales previas para indicar que una acción está por comenzar. Cuando estas referencias se presentan de manera consistente, el estudiante puede empezar a reconocer patrones y responder antes de que la actividad se complete. La exploración táctil favorece esta comprensión porque permite relacionar directamente una señal con una experiencia concreta (Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

La interpretación de respuestas corporales exige observación cuidadosa. Un mismo movimiento puede tener significados diferentes según el momento y la situación. El adulto necesita considerar qué ocurrió antes, cómo respondió el estudiante y qué consecuencia tuvo la acción. Esta lectura contextual evita atribuciones automáticas y permite identificar patrones más estables. La comunicación corporal se fortalece cuando las señales son reconocidas de manera coherente por distintos interlocutores (Colonna & Valenti, 2024).

La exploración táctil puede contribuir también a la autonomía. Conocer objetos mediante el tacto permite tomar decisiones con mayor información, reconocer materiales y anticipar acciones. Estas habilidades resultan especialmente importantes cuando la visión es limitada. La intervención debe ofrecer tiempo suficiente para explorar y evitar retirar los objetos demasiado pronto. La manipulación activa permite que el estudiante construya referencias propias y participe con mayor seguridad en actividades educativas (Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

El uso de recursos táctiles debe ajustarse a las características individuales. Algunas personas pueden responder mejor a objetos concretos, otras a texturas o señales manuales específicas. No existe un repertorio universal que funcione del mismo modo para todos. La selección de apoyos debe basarse en la observación funcional y en la consistencia de las respuestas. Esta personalización permite que la comunicación se apoye en señales comprensibles y relevantes para cada estudiante (Colonna & Valenti, 2024).

La comunicación gestual y corporal puede ampliarse progresivamente hacia formas más simbólicas. Una acción concreta puede adquirir un significado estable y, con el tiempo, convertirse en una señal que represente una actividad o intención. Este proceso requiere repetición, respuesta coherente y experiencias compartidas (Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

Dentro del Método Van Dijk, la comunicación corporal, táctil y gestual permite construir significados desde experiencias accesibles. El cuerpo favorece expresión, exploración y relación, mientras el tacto facilita el acceso a personas y objetos. Estas modalidades fortalecen comprensión, participación y autonomía cuando se integran en interacciones recíprocas y respetuosas (Colonna & Valenti, 2024; Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

Figura 13

Comunicación corporal, táctil y gestual en estudiantes con sordoceguera



Nota. La imagen representa cómo el cuerpo, el tacto y los gestos pueden integrarse como vías accesibles de comunicación para favorecer la comprensión, la anticipación, la reciprocidad y la autonomía.

5.5 Aplicación del Método Van Dijk en estudiantes con sordoceguera

La aplicación del Método Van Dijk en estudiantes con sordoceguera parte del reconocimiento de que la comunicación debe construirse desde las posibilidades sensoriales y corporales disponibles. El método propone aprovechar el movimiento, el tacto, la proximidad y las experiencias compartidas como vías para establecer contacto y favorecer respuestas cada vez más intencionales. Esta orientación permite organizar la intervención a partir de lo que el estudiante puede percibir y comprender, evitando imponer modalidades comunicativas que resulten poco accesibles para su perfil funcional (Nakamura, 2023).

La intervención requiere observar cuidadosamente las respuestas del estudiante antes de aumentar la complejidad de las actividades. Movimientos, cambios posturales, aproximaciones, vocalizaciones o reacciones táctiles pueden ofrecer información sobre interés, aceptación o rechazo. Estas señales deben integrarse en la planificación para ajustar ritmo, intensidad y tipo de apoyo. Las intervenciones dirigidas a niños con sordoceguera muestran que el desarrollo comunicativo mejora cuando las estrategias se adaptan al nivel individual y se mantienen dentro de experiencias significativas y repetibles (Sundqvist et al., 2023).

La interacción compartida constituye una base importante para aplicar el método. El adulto puede acompañar acciones, facilitar exploración y responder a las señales del estudiante sin controlar completamente la experiencia. Esta forma de mediación ayuda a que determinadas conductas adquieran significado dentro de la relación. El contacto continuo y la repetición permiten construir referencias que pueden utilizarse posteriormente para anticipar actividades o expresar preferencias. La intervención adquiere mayor valor cuando el estudiante influye en la secuencia y no permanece como receptor pasivo (Nakamura, 2023).

El acompañamiento de los interlocutores también resulta determinante. Los docentes y profesionales necesitan aprender a reconocer señales comunicativas sutiles y ajustar su conducta de forma consistente. El uso de retroalimentación mediante video puede ayudar a identificar momentos en los que el adulto interrumpe, dirige demasiado o no responde a una iniciativa del estudiante. Este tipo de análisis favorece una interacción más sensible y permite revisar prácticas que podrían limitar la participación comunicativa de la persona con sordoceguera (Rorije et al., 2025).

La aplicación del método debe mantener una progresión flexible. Las estrategias no pueden seguir una secuencia rígida porque el desarrollo comunicativo varía entre estudiantes. Algunas personas pueden responder mejor a experiencias corporales, otras a objetos de referencia o a formas táctiles más estructuradas. La intervención necesita combinar observación, repetición y ajuste continuo, incorporando nuevos apoyos solo cuando las experiencias previas han adquirido suficiente estabilidad y significado para el estudiante (Sundqvist et al., 2023).

Tabla 17

Elementos para la aplicación del Método Van Dijk en estudiantes con sordoceguera

Elemento	Aplicación educativa	Propósito
Observación individual	Identificación de señales corporales, táctiles y gestuales	Reconocer formas de comunicación
Experiencia compartida	Participación conjunta en acciones significativas	Favorecer reciprocidad
Movimiento	Uso de acciones corporales dentro de secuencias conocidas	Construir referencias
Comunicación táctil	Contactos y señales adaptadas	Facilitar acceso a información
Repetición	Reiteración de experiencias comprensibles	Favorecer anticipación
Ajuste del interlocutor	Modificación del ritmo y nivel de apoyo	Mejorar calidad de la interacción
Retroalimentación	Revisión de episodios comunicativos	Identificar avances y necesidades de cambio

Nota. La aplicación del Método Van Dijk requiere adaptar la interacción, los apoyos y las experiencias al perfil sensorial y comunicativo del estudiante, manteniendo una mediación flexible y sensible a sus respuestas (Nakamura, 2023; Rorije et al., 2025; Sundqvist et al., 2023).

La retroalimentación sobre la práctica puede fortalecer la calidad de la intervención. Revisar episodios de interacción permite identificar si el adulto ofrece suficiente tiempo para responder, reconoce iniciativas y ajusta correctamente su apoyo. Esta observación resulta especialmente útil cuando las señales del estudiante son breves o difíciles de interpretar en tiempo real. La formación basada en video puede contribuir a mejorar la sensibilidad del interlocutor y hacer más consistentes las respuestas comunicativas dentro de distintas actividades (Rorije et al., 2025).

Las experiencias cotidianas ofrecen contextos adecuados para aplicar los principios del método. Comer, desplazarse, manipular materiales o participar en una rutina permiten integrar movimiento, tacto, anticipación y comunicación dentro de situaciones

funcionales. Estas actividades facilitan asociaciones claras entre señales y acontecimientos, ayudando al estudiante a comprender mejor lo que ocurre. La repetición dentro de contextos conocidos favorece que las respuestas se vuelvan más diferenciadas y que la participación aumente de forma progresiva (Nakamura, 2023).

La coordinación entre quienes acompañan al estudiante es necesaria para mantener coherencia. Si cada interlocutor utiliza señales diferentes o interpreta de manera distinta una misma respuesta, puede dificultarse la consolidación de aprendizajes comunicativos. Compartir observaciones y acordar formas de intervención ayuda a que las experiencias mantengan continuidad entre aula, hogar y otros espacios. Las intervenciones en sordoceguera muestran mejores posibilidades cuando existe consistencia en los apoyos y una comprensión común de las necesidades individuales (Sundqvist et al., 2023).

La aplicación del Método Van Dijk cobra sentido cuando la intervención permite que el estudiante participe con mayor intención dentro de experiencias accesibles. El movimiento, el tacto y la interacción compartida funcionan como medios para construir referencias y ampliar progresivamente las formas de comunicación. La práctica docente debe mantenerse abierta a ajustes y apoyarse en la observación de respuestas reales. Esta forma de trabajo favorece procesos más sensibles, funcionales y centrados en las capacidades del estudiante con sordoceguera (Rorije et al., 2025; Nakamura, 2023).

5.6 Intervención educativa en estudiantes con multidiscapacidad

La intervención educativa en estudiantes con multidiscapacidad requiere una planificación individualizada que considere de manera simultánea las condiciones sensoriales, motoras, cognitivas, comunicativas y sociales presentes. Las necesidades de apoyo suelen ser amplias y variables, por lo que las respuestas educativas deben organizarse a partir de una valoración funcional del estudiante y de las características del entorno. La intervención resulta más pertinente cuando se orienta hacia actividades significativas y accesibles, en lugar de fragmentar el aprendizaje en ejercicios aislados sin relación con la vida cotidiana (Fonsfria et al., 2022).

El trabajo educativo debe priorizar la comunicación como eje transversal de las experiencias. Muchos estudiantes con multidiscapacidad presentan formas de expresión poco convencionales y necesitan que los adultos reconozcan movimientos, gestos, vocalizaciones o cambios posturales como posibles señales comunicativas. La

intervención debe ampliar estas posibilidades mediante apoyos adaptados y oportunidades frecuentes de intercambio. Una respuesta educativa sensible permite que el estudiante participe de manera más activa y reduzca su dependencia de interpretaciones realizadas exclusivamente por otras personas (Valles González et al., 2025).

La adaptación de las actividades constituye otro componente esencial. Una misma propuesta puede requerir modificaciones en materiales, tiempos, posición corporal, instrucciones o formas de respuesta para que resulte accesible. Estas adaptaciones no deben reducir automáticamente la riqueza de la experiencia, sino ofrecer vías diferentes para alcanzar un propósito educativo común. El análisis de prácticas con estudiantes que presentan sordoceguera y discapacidad múltiple muestra la importancia de ajustar las situaciones de aprendizaje a las posibilidades concretas de participación de cada persona (Fonsfria et al., 2022).

La intervención también debe cuidar la organización de los apoyos humanos. Docentes, asistentes y especialistas pueden facilitar el acceso a actividades, pero una presencia excesivamente directiva puede disminuir la iniciativa del estudiante. El acompañamiento necesita graduarse según la respuesta observada y retirarse cuando ya no resulta necesario. Las experiencias educativas con estudiantes que presentan necesidades complejas muestran que la calidad del apoyo depende tanto de su disponibilidad como de la capacidad del profesional para adaptarlo oportunamente (Donoso et al., 2022).

La coordinación entre profesionales permite integrar objetivos comunicativos, motores, sensoriales y educativos dentro de experiencias compartidas. Cuando cada área trabaja de forma separada, existe el riesgo de fragmentar la intervención y aumentar la cantidad de actividades sin mejorar realmente la participación. La colaboración facilita establecer prioridades comunes, compartir información y aplicar estrategias consistentes. Esta organización resulta especialmente importante cuando el estudiante necesita apoyos permanentes y participa en varios espacios educativos o terapéuticos (Valles González et al., 2025).

Tabla 18

Componentes de la intervención educativa en estudiantes con multidiscapacidad

Componente	Aplicación educativa	Propósito
Valoración funcional	Observación de capacidades y necesidades en actividades reales	Identificar apoyos pertinentes
Comunicación	Uso de señales corporales, gestuales o aumentativas	Favorecer expresión y comprensión
Adaptación de actividades	Modificación de materiales, tiempos y formas de respuesta	Garantizar acceso al aprendizaje
Apoyo físico y postural	Posicionamiento y asistencia ajustada	Facilitar participación segura
Estimulación sensorial	Incorporación organizada de experiencias táctiles, visuales o auditivas	Ampliar acceso al entorno
Mediación docente	Ayuda graduada según la respuesta del estudiante	Promover iniciativa
Coordinación interdisciplinaria	Planificación conjunta entre profesionales	Mantener coherencia en la intervención

Nota. La intervención educativa debe integrar apoyos comunicativos, sensoriales, físicos y pedagógicos de acuerdo con las características individuales y las oportunidades reales de participación del estudiante (Donoso et al., 2022; Fonsfria et al., 2022; Valles González et al., 2025).

Las rutinas cotidianas pueden convertirse en escenarios educativos valiosos cuando se organizan con intención pedagógica. Alimentarse, desplazarse, guardar materiales o prepararse para una actividad permiten trabajar anticipación, comunicación y autonomía dentro de situaciones funcionales. Estas experiencias resultan comprensibles porque mantienen una relación directa con acciones concretas y repetidas. La intervención puede aprovecharlas para consolidar respuestas y favorecer aprendizajes que posteriormente se transfieran a otros contextos (Fonsfria et al., 2022).

El seguimiento debe considerar pequeños cambios que indiquen mayor participación. Una mirada más sostenida, una respuesta corporal más clara, la disminución de ayuda necesaria o la aparición de nuevas iniciativas pueden representar avances significativos. La evaluación basada únicamente en resultados académicos convencionales puede ocultar estos progresos. Registrar la evolución dentro de experiencias reales permite ajustar los apoyos y establecer metas acordes con el ritmo de desarrollo del estudiante (Donoso et al., 2022).

La participación de la familia aporta información indispensable para planificar la intervención. Los cuidadores suelen conocer formas particulares de expresión, preferencias, rutinas y respuestas que pueden orientar el trabajo educativo. Incorporar estos conocimientos favorece continuidad entre hogar y escuela y ayuda a seleccionar actividades con mayor significado. La coordinación con profesionales especializados también permite responder de forma más completa a necesidades comunicativas complejas y evitar decisiones aisladas (Valles González et al., 2025).

La intervención educativa en estudiantes con multidiscapacidad debe orientarse hacia una participación cada vez más activa dentro de experiencias accesibles y funcionales. El objetivo no es eliminar todas las necesidades de apoyo, sino utilizar esos apoyos para ampliar las posibilidades de comunicación, decisión y autonomía. Una práctica flexible, coordinada y basada en la observación permite reconocer capacidades que podrían permanecer ocultas bajo intervenciones demasiado rígidas, favoreciendo experiencias educativas más significativas y ajustadas a cada estudiante (Fonsfria et al., 2022; Donoso et al., 2022).

5.7 Autonomía, participación y calidad de las experiencias educativas

La autonomía en estudiantes con sordoceguera o multidiscapacidad no debe entenderse como ausencia total de apoyo, sino como la posibilidad de ejercer control sobre decisiones, acciones y formas de participación dentro de la vida cotidiana. Un estudiante puede necesitar asistencia física o comunicativa y, aun así, desarrollar mayores niveles de autodeterminación cuando dispone de oportunidades para elegir, rechazar, anticipar y expresar preferencias. La intervención educativa debe crear condiciones que amplíen progresivamente estas posibilidades sin exigir independencia absoluta como único indicador de logro (Masuku et al., 2024).

La participación constituye una dimensión estrechamente relacionada con la autonomía. Estar presente en una actividad no garantiza que el estudiante intervenga de manera significativa. La participación implica tener oportunidades reales para responder, influir en el desarrollo de una tarea, interactuar con otras personas y utilizar recursos accesibles. En contextos de sordoceguera, estas oportunidades dependen en gran medida de que el entorno reduzca barreras comunicativas, sensoriales y físicas que limitan el acceso a las experiencias educativas (Masuku et al., 2024).

La exploración táctil puede favorecer autonomía cuando permite al estudiante obtener información directamente del entorno. Reconocer objetos, identificar características y anticipar acciones mediante el tacto reduce la dependencia exclusiva de la mediación verbal de otras personas. Estas experiencias deben ofrecer tiempo suficiente para la exploración y respetar las estrategias individuales utilizadas por cada estudiante. Las formas táctiles de acceso pueden convertirse en recursos importantes para tomar decisiones y comprender mejor las situaciones en las que participa (Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

La calidad de una experiencia educativa depende también de su significado para el estudiante. Las actividades repetitivas o excesivamente dirigidas pueden producir respuestas sin generar verdadera comprensión o participación. Las propuestas deben relacionarse con intereses, necesidades y situaciones funcionales, permitiendo que la persona reconozca el propósito de lo que realiza. Una experiencia de mayor calidad ofrece posibilidades de exploración, interacción y elección, en lugar de reducir al estudiante a cumplir instrucciones previamente establecidas por el adulto (Masuku et al., 2024).

El derecho a elegir constituye una expresión concreta de autonomía. Seleccionar entre dos objetos, decidir el orden de una actividad o aceptar y rechazar una propuesta son acciones que permiten al estudiante ejercer influencia sobre su entorno. Estas decisiones pueden expresarse mediante movimientos, contacto táctil, gestos u otras señales individuales. La intervención debe reconocerlas de manera consistente para que el estudiante comprenda que sus respuestas producen efectos reales y que su participación tiene valor dentro de la experiencia educativa (Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

La autonomía también se desarrolla cuando los apoyos se ajustan al nivel de necesidad. Una ayuda excesiva puede impedir que el estudiante inicie una acción o busque una solución por sí mismo, mientras que un apoyo insuficiente puede generar frustración y limitar la participación. La mediación debe graduarse mediante observación continua, ofreciendo asistencia cuando sea necesaria y disminuyéndola cuando aparecen capacidades más independientes. Esta adaptación permite que el apoyo funcione como facilitador y no como una nueva forma de dependencia (Masuku et al., 2024).

Las experiencias compartidas con compañeros pueden ampliar la participación social y enriquecer el aprendizaje. La interacción con pares ofrece situaciones en las que el

estudiante puede intercambiar objetos, esperar turnos, responder a iniciativas y formar parte de actividades comunes. Para que estas experiencias sean accesibles, es necesario adaptar la comunicación y ofrecer a los compañeros orientaciones sencillas sobre cómo interactuar. La inclusión mejora cuando la participación social deja de depender únicamente de la relación con adultos o profesionales (Masuku et al., 2024).

La posibilidad de desplazarse y explorar espacios también influye en la calidad de la experiencia educativa. Un estudiante que depende siempre de otra persona para acceder a materiales o lugares dispone de menos oportunidades para iniciar acciones. La organización accesible del entorno puede facilitar orientación, búsqueda y exploración mediante referencias táctiles o distribuciones estables. Estas condiciones aumentan las posibilidades de que la persona actúe sobre el ambiente en lugar de limitarse a esperar que los recursos sean acercados por otros (Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

La calidad educativa debe valorarse desde la experiencia del propio estudiante y no únicamente desde el cumplimiento de objetivos curriculares. Señales de interés, iniciativa, tranquilidad, continuidad en una actividad o búsqueda de interacción pueden ofrecer información relevante sobre cómo vive una situación. Observar estas respuestas ayuda a distinguir entre una actividad simplemente accesible y otra verdaderamente significativa. La evaluación debe considerar si el estudiante dispone de oportunidades para comprender, decidir y participar dentro de condiciones respetuosas (Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

La construcción de autonomía requiere continuidad entre diferentes contextos. Una habilidad utilizada exclusivamente durante una sesión dirigida tiene menos alcance que aquella que puede aparecer en el aula, el hogar o una actividad comunitaria. Los apoyos deben favorecer la transferencia de decisiones, formas de comunicación y estrategias de exploración hacia situaciones diversas. Esta generalización permite que la participación tenga un impacto más amplio en la vida de la persona y no quede restringida a ejercicios educativos específicos (Masuku et al., 2024).

Desde la perspectiva del Método Van Dijk, autonomía, participación y calidad de las experiencias se relacionan con la posibilidad de que el estudiante intervenga activamente en situaciones que puede comprender y explorar. El movimiento, el tacto y la interacción compartida pueden utilizarse para ampliar el control sobre las acciones y favorecer decisiones progresivamente más intencionales. La intervención adquiere

mayor sentido cuando los apoyos permiten que la persona haga más por sí misma, influya sobre su entorno y encuentre significado en las experiencias educativas que vive (Papazafiri & Argyropoulos, 2025; Masuku et al., 2024).

La autonomía puede fortalecerse cuando el estudiante participa en decisiones relacionadas con actividades conocidas y dispone de apoyos que le permiten comprender las opciones disponibles. Elegir entre materiales, indicar preferencias o decidir cuándo continuar una acción son experiencias que ayudan a construir mayor control sobre la rutina. Estas oportunidades deben repetirse en distintos momentos y contextos para que la toma de decisiones no dependa de una situación aislada. Una intervención sensible reconoce que incluso elecciones simples pueden representar avances importantes cuando permiten al estudiante expresar intención, ejercer influencia y participar de forma más activa en su entorno educativo (Masuku et al., 2024; Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

La calidad de las experiencias educativas también aumenta cuando el estudiante percibe que sus acciones tienen consecuencias y que sus respuestas son tomadas en cuenta por los demás. Esta relación entre iniciativa y respuesta fortalece la comprensión de que participar significa influir en lo que ocurre. Por ello, los docentes deben crear situaciones donde la persona pueda explorar, detenerse, elegir, rechazar o solicitar ayuda sin que todas las decisiones sean anticipadas por el adulto. Este tipo de experiencias favorece una autonomía progresiva y una participación más auténtica, especialmente cuando los apoyos respetan las formas particulares de comunicación y exploración del estudiante (Masuku et al., 2024; Papazafiri & Argyropoulos, 2025).

La autonomía se construye cuando el estudiante dispone de oportunidades reales para elegir, explorar, expresar preferencias y participar en las actividades que forman parte de su entorno. Para ello, los apoyos deben ajustarse a sus características y necesidades, ofreciendo la ayuda necesaria sin sustituir su iniciativa ni limitar sus posibilidades de decisión. Las experiencias significativas también requieren entornos accesibles, interacción con otras personas y materiales que permitan experimentar de manera activa.

Desde esta perspectiva, la participación no se reduce a estar presente, sino que implica tener un papel activo, influir en lo que ocurre y desarrollar progresivamente mayor

autonomía. La siguiente figura sintetiza los principales elementos que favorecen experiencias educativas significativas, participativas y orientadas a la autonomía.

Figura 14

Autonomía, participación y calidad de las experiencias educativas



Nota. La imagen sintetiza cómo la elección, la exploración táctil, los apoyos graduados, el entorno accesible y las experiencias significativas favorecen mayor control, iniciativa y participación del estudiante.



Capítulo 6.

Retos familiares ante la sordoceguera y la multidiscapacidad

6.1 Impacto de la sordoceguera y la multidiscapacidad en la dinámica familiar

La presencia de sordoceguera o multidiscapacidad modifica de manera profunda la dinámica familiar porque introduce necesidades de cuidado, comunicación y acompañamiento que suelen mantenerse de forma continua. Las rutinas cotidianas pueden reorganizarse alrededor de terapias, controles, apoyos educativos y asistencia en actividades básicas. Este proceso afecta la distribución del tiempo, las responsabilidades y las relaciones entre los miembros del hogar, especialmente cuando las demandas de cuidado son elevadas y prolongadas (Geuze & Goossensen, 2021).

Las familias suelen experimentar una transformación de sus expectativas cuando comprenden la magnitud de las necesidades del hijo o hija. Esta adaptación no ocurre de forma inmediata, sino que se construye a través de experiencias, aprendizajes y ajustes sucesivos. Las exigencias del cuidado pueden coexistir con sentimientos de afecto, compromiso, preocupación e incertidumbre. La vida familiar se reorganiza constantemente para responder a nuevas situaciones, lo que puede generar periodos de equilibrio y otros de mayor tensión (Geuze et al., 2023).

La distribución de responsabilidades dentro del hogar puede modificarse significativamente. En algunos casos, uno de los cuidadores asume una mayor carga relacionada con acompañamiento escolar, atención médica, comunicación y apoyo cotidiano. Esta concentración de tareas puede producir desigualdades internas y limitar el tiempo disponible para empleo, descanso o actividades personales. Las experiencias familiares muestran que el cuidado de una persona con discapacidades profundas exige una coordinación permanente y puede influir en la forma en que cada miembro organiza su propia vida (Geuze & Goossensen, 2021).

La relación entre los miembros de la familia también puede verse afectada por las demandas constantes de atención. Las necesidades del estudiante pueden ocupar una parte importante del tiempo y disminuir los espacios disponibles para la pareja, los hermanos u otras relaciones familiares. Esto no implica necesariamente deterioro, pero sí obliga a establecer nuevas formas de organización y comunicación. Mantener vínculos familiares saludables requiere reconocer las necesidades de todos los integrantes y evitar que el cuidado se concentre exclusivamente en una sola persona o relación (Geuze et al., 2023).

Las actividades cotidianas adquieren una organización diferente cuando el estudiante necesita apoyos específicos para comunicarse, movilizarse o participar. Acciones aparentemente sencillas, como salir de casa, asistir a una actividad o realizar una visita, pueden requerir planificación previa. La necesidad de anticipar recursos, tiempos y condiciones de accesibilidad influye en la espontaneidad de la vida familiar. Estas demandas pueden aumentar el cansancio y generar la sensación de que muchas decisiones dependen de factores externos difíciles de controlar (Geuze & Goossensen, 2021).

La dimensión emocional también forma parte del impacto familiar. Los cuidadores pueden experimentar preocupación constante por la salud, el futuro, la educación y la calidad de vida del estudiante. Esta preocupación puede intensificarse cuando existe incertidumbre sobre los apoyos disponibles o sobre quién asumirá el cuidado en etapas posteriores. Las experiencias parentales muestran que la búsqueda de equilibrio entre atención, protección y vida personal constituye un desafío sostenido que cambia según la edad y las necesidades de la persona con discapacidad (Geuze et al., 2023).

La economía familiar puede verse afectada cuando el cuidado exige reducir jornadas laborales, abandonar empleos o asumir gastos asociados con transporte, terapias, dispositivos y atención especializada. Estas decisiones pueden limitar la estabilidad financiera y aumentar la dependencia de servicios públicos o redes de apoyo. La presión económica se combina con otras exigencias de cuidado y puede incrementar el estrés dentro del hogar. La disponibilidad de apoyos externos resulta clave para reducir parte de esta carga y facilitar una organización familiar más sostenible (Geuze & Goossensen, 2021).

La vida social de la familia también puede restringirse. Participar en reuniones, actividades comunitarias o espacios recreativos puede resultar más complejo cuando el entorno no ofrece accesibilidad o cuando otras personas desconocen cómo relacionarse con el estudiante. Estas dificultades pueden favorecer aislamiento y reducir las oportunidades de descanso o socialización de los cuidadores. La inclusión familiar depende, en parte, de que la comunidad disponga de condiciones que permitan participar sin convertir cada salida en una experiencia excesivamente demandante (Geuze et al., 2023).

Los hermanos también pueden experimentar cambios en sus responsabilidades y en la atención que reciben dentro del hogar. Algunos pueden colaborar en tareas de cuidado o adaptarse a rutinas organizadas alrededor de las necesidades del estudiante. Estas experiencias pueden fortalecer vínculos y sensibilidad hacia la discapacidad, pero también generar tensiones cuando las responsabilidades no se distribuyen de forma equilibrada. La familia necesita reconocer estas dinámicas para evitar que otros miembros asuman cargas que superen sus posibilidades o necesidades personales (Geuze & Goossensen, 2021).

El acceso a servicios educativos, sanitarios y sociales influye directamente en la capacidad de la familia para mantener equilibrio. Cuando los apoyos son insuficientes, discontinuos o difíciles de coordinar, los cuidadores suelen asumir funciones adicionales. Esta situación aumenta la carga y puede generar sensación de abandono institucional. Las familias valoran especialmente los servicios que comprenden su realidad cotidiana y permiten compartir responsabilidades, porque el cuidado sostenido requiere apoyos que protejan tanto al estudiante como a quienes lo acompañan (Geuze et al., 2023).

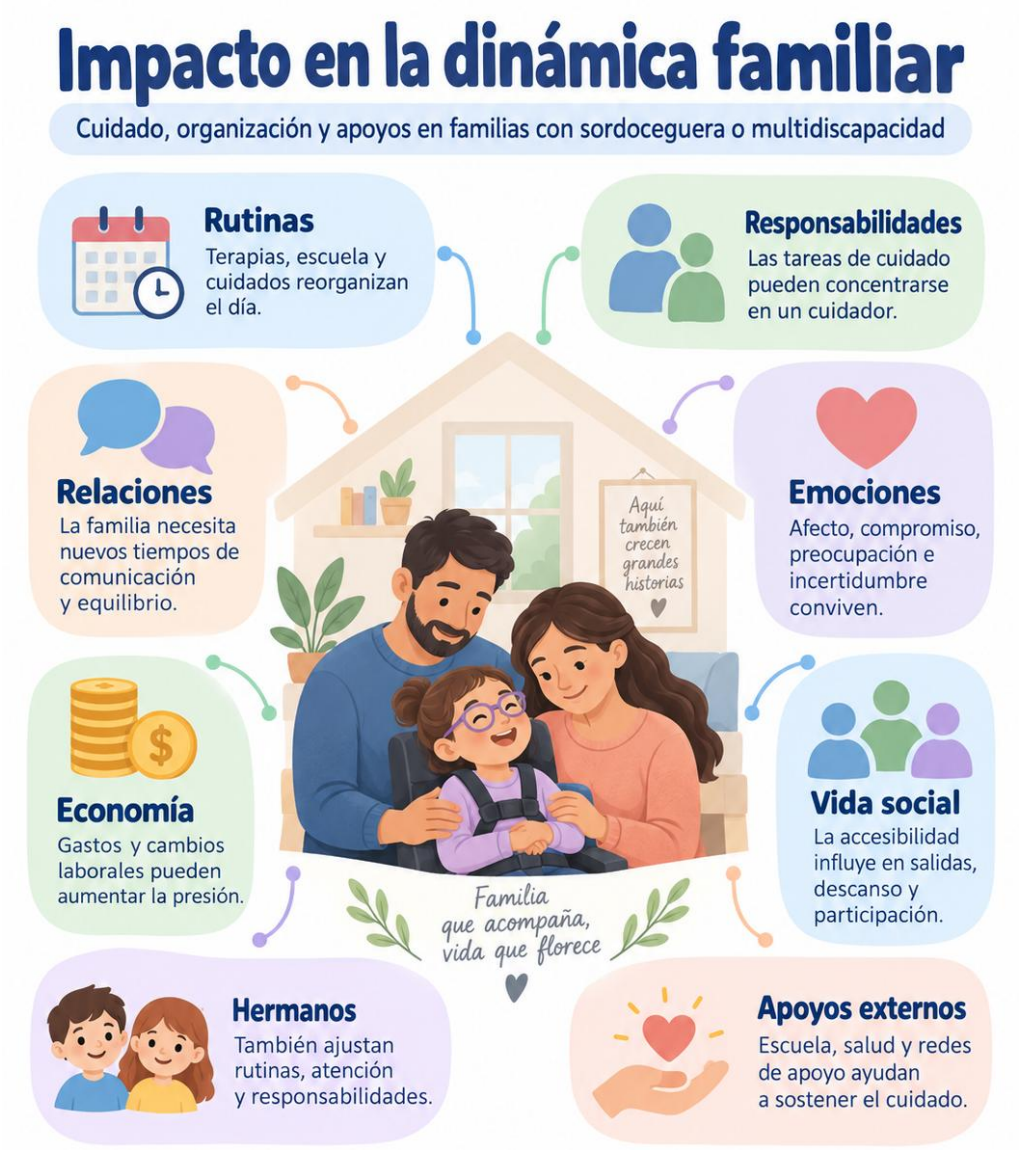
Comprender el impacto de la sordoceguera y la multidiscapacidad en la dinámica familiar implica reconocer que las necesidades del estudiante afectan tiempos, relaciones, economía, emociones y proyectos personales. La familia desarrolla estrategias para adaptarse, pero estas respuestas necesitan sostenerse mediante apoyos adecuados y relaciones de colaboración. Una atención verdaderamente inclusiva debe considerar el bienestar familiar como parte del proceso educativo y social, ya que la calidad del acompañamiento depende también de las condiciones en las que viven y cuidan quienes forman parte del entorno cercano (Geuze & Goossensen, 2021; Geuze et al., 2023).

El equilibrio familiar también depende de la posibilidad de distribuir el cuidado de manera más equitativa entre los distintos miembros del hogar. Cuando existen apoyos coordinados y responsabilidades compartidas, disminuye la sobrecarga que puede recaer sobre una sola persona. Esta organización favorece espacios para el descanso, la vida laboral y las relaciones personales, elementos que contribuyen al bienestar familiar y a una atención más sostenible de las necesidades del estudiante a lo largo del tiempo (Geuze et al., 2023).

La adaptación familiar puede fortalecerse cuando los cuidadores cuentan con redes de apoyo que comprendan las exigencias asociadas a la sordoceguera o la multidiscapacidad. El acompañamiento de familiares, profesionales y servicios permite afrontar decisiones con mayor seguridad y reducir la sensación de aislamiento. Estas redes también favorecen la continuidad del cuidado y ofrecen alternativas ante situaciones de cansancio o cambio. Su presencia contribuye a proteger tanto al estudiante como a quienes asumen responsabilidades de apoyo cotidiano (Geuze & Goossensen, 2021).

Figura 15

Impacto de la sordoceguera y la multidiscapacidad en la dinámica familiar



Nota. La imagen sintetiza cambios en rutinas, responsabilidades, relaciones, emociones, economía y vida social, así como la importancia de los apoyos externos para sostener el bienestar familiar.

6.2 Necesidades de información y orientación de padres y cuidadores

Las familias que acompañan a un estudiante con sordoceguera o multidiscapacidad suelen necesitar información clara sobre la condición, sus implicaciones educativas y las posibilidades de desarrollo. La ausencia de orientación comprensible puede generar incertidumbre y dificultar la toma de decisiones. Los padres y cuidadores requieren explicaciones accesibles, ajustadas a su realidad y centradas en las necesidades concretas del estudiante, evitando información excesivamente técnica que complique aún más el proceso de acompañamiento familiar (Lahaije et al., 2024).

La orientación también debe ayudar a comprender cómo se manifiestan las necesidades de apoyo en la vida cotidiana. No basta con conocer un diagnóstico; es necesario saber cómo puede influir en la comunicación, la movilidad, la participación y la autonomía. Las familias necesitan criterios para reconocer señales, interpretar conductas y diferenciar entre dificultades propias de la condición y barreras creadas por el entorno. Este conocimiento permite responder de manera más segura y coherente a las situaciones que aparecen en el hogar y en otros espacios (Geuze et al., 2023).

Otro aspecto importante es la información relacionada con servicios, recursos y derechos. Muchas familias deben coordinar apoyos educativos, sanitarios y sociales, pero no siempre conocen qué opciones existen o cómo acceder a ellas. La falta de orientación puede provocar pérdida de tiempo, desgaste emocional y dificultad para obtener respuestas adecuadas. Contar con profesionales que expliquen rutas de atención y faciliten el acceso a los servicios puede reducir parte de esta carga y fortalecer la capacidad de la familia para tomar decisiones informadas (Lahaije et al., 2024).

Los padres y cuidadores también requieren orientación práctica sobre comunicación. Comprender cómo utilizar señales táctiles, gestos, objetos de referencia o sistemas aumentativos puede mejorar la interacción cotidiana. Este aprendizaje debe realizarse de forma progresiva y vinculada con situaciones reales, de modo que las estrategias puedan incorporarse sin transformar cada momento familiar en una actividad terapéutica. La orientación resulta más útil cuando respeta las rutinas, posibilidades y preferencias de quienes participan en el cuidado (Geuze et al., 2023).

La información debe actualizarse a medida que cambian las necesidades del estudiante. Los apoyos requeridos en la infancia pueden ser diferentes de los necesarios durante la adolescencia o en etapas posteriores. Las familias necesitan acompañamiento continuo

para comprender nuevas demandas, ajustar expectativas y tomar decisiones relacionadas con autonomía, educación y participación social. Esta orientación sostenida evita que los cuidadores enfrenten cada transición sin referencias y permite responder con mayor preparación a los cambios que se producen a lo largo del desarrollo (Lahaije et al., 2024).

Tabla 19

Principales necesidades de información y orientación de padres y cuidadores

Área de orientación	Necesidad familiar	Aporte esperado
Comprensión de la condición	Información clara sobre sordoceguera y multidiscapacidad	Reduce incertidumbre
Comunicación	Estrategias para reconocer y favorecer señales	Mejora la interacción cotidiana
Servicios y recursos	Información sobre apoyos disponibles	Facilita acceso a atención
Educación	Orientación sobre adaptaciones y participación escolar	Fortalece acompañamiento educativo
Autonomía	Estrategias para favorecer decisiones y participación	Evita sobreprotección
Transiciones	Información sobre cambios en distintas etapas	Facilita planificación
Bienestar familiar	Orientación sobre apoyos para cuidadores	Reduce sobrecarga

Nota. Las necesidades de información familiar abarcan aspectos educativos, comunicativos, sociales y de cuidado, y requieren orientación continua ajustada a las características del estudiante y a la realidad cotidiana del hogar (Geuze et al., 2023; Lahaije et al., 2024).

La orientación profesional debe reconocer que las familias poseen conocimientos construidos a partir de la convivencia diaria con el estudiante. Los padres y cuidadores identifican respuestas, preferencias y formas de comunicación que pueden complementar la valoración de los especialistas. Por ello, el acompañamiento no debería desarrollarse como una transmisión unilateral de instrucciones, sino como un intercambio donde la experiencia familiar sea considerada en la definición de estrategias y prioridades (Geuze et al., 2023).

También es necesario evitar que la cantidad de información se convierta en una nueva fuente de presión. Las familias pueden recibir recomendaciones de múltiples profesionales y encontrar dificultades para integrar todas ellas dentro de la rutina. La orientación debe priorizar acciones realistas, explicar su finalidad y ayudar a decidir cuáles son más importantes en cada momento. Este enfoque favorece una aplicación

más sostenible de los apoyos y reduce la sensación de tener que cumplir simultáneamente numerosas exigencias especializadas (Lahaije et al., 2024).

El acompañamiento debe incluir espacios donde padres y cuidadores puedan plantear dudas y expresar necesidades propias. La información técnica pierde utilidad si no responde a los problemas que la familia enfrenta diariamente. Escuchar sus preocupaciones permite orientar de manera más pertinente y detectar necesidades que pueden variar con el tiempo. La relación con los servicios resulta más favorable cuando las familias perciben que sus experiencias son comprendidas y que cuentan con apoyo para afrontar decisiones complejas (Geuze et al., 2023).

Las necesidades de información y orientación deben abordarse como parte permanente del proceso de acompañamiento y no únicamente después del diagnóstico. Las familias requieren conocimientos que evolucionen junto con el estudiante y que les permitan participar en las decisiones educativas con mayor seguridad. Una orientación accesible, práctica y coordinada fortalece sus capacidades para favorecer comunicación, autonomía y participación, al mismo tiempo que contribuye a reducir la incertidumbre asociada con las demandas complejas de cuidado (Lahaije et al., 2024; Geuze et al., 2023).

6.3 Dificultades familiares en los procesos de comunicación

Las familias de estudiantes con sordoceguera o multidiscapacidad pueden encontrar dificultades para reconocer las formas particulares mediante las cuales el niño o adolescente expresa necesidades, preferencias o estados emocionales. Algunas señales son muy sutiles y pueden aparecer como movimientos, cambios posturales, vocalizaciones o aproximaciones corporales. Cuando estas manifestaciones no son identificadas de manera consistente, la interacción puede volverse incierta y generar frustración tanto en el estudiante como en sus cuidadores (Rensfeldt Flink et al., 2022).

Otra dificultad aparece cuando los familiares no cuentan con suficiente orientación sobre cómo responder a las iniciativas comunicativas. Reconocer una señal no siempre implica saber qué hacer después. La familia necesita aprender a esperar, confirmar significados y ofrecer respuestas que ayuden a construir intercambios más claros. Cuando el adulto interviene demasiado rápido o interpreta todas las conductas sin permitir participación, puede limitar oportunidades para que el estudiante desarrolle mayor intencionalidad comunicativa (Rensfeldt Flink et al., 2022).

La falta de un sistema compartido también puede generar problemas dentro del hogar. Si cada integrante interpreta de manera diferente una misma señal o utiliza apoyos distintos, el estudiante puede recibir respuestas poco consistentes. Esta variabilidad dificulta la construcción de significados estables y puede afectar la generalización de aprendizajes. Mantener ciertas señales, objetos de referencia o estrategias de forma coherente favorece que la comunicación sea más predecible y comprensible para todos los participantes (Sundqvist et al., 2023).

Las demandas cotidianas pueden reducir el tiempo disponible para una interacción pausada. Las familias deben atender alimentación, higiene, movilidad, terapias, tareas y otras responsabilidades, por lo que no siempre es sencillo dedicar el tiempo que algunas respuestas comunicativas requieren. Esta presión puede llevar a anticipar necesidades o realizar acciones por el estudiante para agilizar las rutinas. Aunque esta respuesta resulta comprensible, puede disminuir las oportunidades de elección y de iniciativa comunicativa dentro de la vida diaria (Rensfeldt Flink et al., 2022).

La comunicación puede verse limitada cuando se depende demasiado de preguntas cerradas o instrucciones directas. En estudiantes con necesidades complejas, estas formas de interacción pueden producir respuestas repetitivas sin ampliar realmente la capacidad de expresar intereses o comentarios. Las familias necesitan oportunidades para incorporar intercambios más abiertos, donde el estudiante pueda iniciar, rechazar, elegir o compartir atención. La intervención comunicativa resulta más significativa cuando se integra en situaciones naturales y permite diferentes funciones dentro de la relación (Sundqvist et al., 2023).

La interpretación de emociones constituye otro reto frecuente. Un movimiento o una vocalización pueden estar relacionados con alegría, malestar, cansancio o deseo de continuar, y no siempre es fácil diferenciarlos. Los cuidadores suelen construir este conocimiento mediante observación prolongada, pero pueden seguir existiendo dudas en situaciones nuevas. La comunicación se fortalece cuando las familias registran contextos y respuestas, comparan experiencias y reciben acompañamiento para comprender mejor los patrones particulares del estudiante (Rensfeldt Flink et al., 2022).

Los cambios de rutina también pueden afectar los procesos comunicativos. Un entorno desconocido, una persona nueva o una actividad poco familiar pueden modificar las respuestas habituales del estudiante. Las señales que funcionan en casa pueden no

aparecer de la misma manera fuera de ella, generando incertidumbre en los cuidadores. La anticipación y el uso de apoyos consistentes pueden ayudar a mantener referencias conocidas y reducir la dificultad comunicativa frente a situaciones nuevas o poco predecibles (Sundqvist et al., 2023).

La incorporación de sistemas aumentativos, táctiles o alternativos puede plantear desafíos adicionales para las familias. Aprender nuevas señales, utilizar dispositivos o mantener determinados recursos disponibles exige tiempo y práctica. Si las estrategias son demasiado complejas o poco compatibles con la rutina familiar, existe mayor riesgo de abandono. Los apoyos deben adaptarse a las posibilidades reales del hogar para que puedan mantenerse y convertirse en herramientas funcionales de comunicación cotidiana (Sundqvist et al., 2023).

La coordinación insuficiente entre familia y profesionales puede aumentar estas dificultades. Cuando las estrategias utilizadas en la escuela no se explican de manera comprensible o cambian sin participación de los cuidadores, resulta difícil mantener continuidad en casa. Las familias necesitan conocer la finalidad de los apoyos y recibir oportunidades para practicarlos. La comunicación mejora cuando existe intercambio entre quienes acompañan al estudiante y se acuerdan formas comunes de responder a sus iniciativas (Rensfeldt Flink et al., 2022).

También puede aparecer frustración cuando los avances comunicativos son lentos o poco evidentes. Las familias pueden esperar respuestas más rápidas y sentirse inseguras sobre la efectividad de las estrategias utilizadas. Reconocer pequeños progresos, como una señal más consistente, una elección más clara o una mayor duración del intercambio, ayuda a comprender que el desarrollo comunicativo puede construirse gradualmente. Las intervenciones en sordoceguera requieren continuidad y adaptación, especialmente cuando las necesidades sensoriales y comunicativas son complejas (Sundqvist et al., 2023).

Las dificultades familiares en los procesos de comunicación no dependen únicamente de las capacidades del estudiante, sino también de los apoyos, conocimientos y condiciones disponibles en el entorno. Una familia acompañada puede aprender a reconocer señales, respetar tiempos de respuesta y crear oportunidades comunicativas dentro de actividades habituales. El trabajo centrado en interacciones cotidianas permite transformar situaciones de cuidado en espacios de intercambio y favorece relaciones

más recíprocas entre el estudiante y las personas que forman parte de su vida diaria (Rensfeldt Flink et al., 2022; Sundqvist et al., 2023).

Otra dificultad puede aparecer cuando los cuidadores interpretan de manera distinta una misma conducta comunicativa según el contexto o el momento. Esta variabilidad puede generar respuestas poco consistentes y dificultar que el estudiante comprenda el efecto de sus propias señales. Compartir observaciones entre los miembros de la familia y mantener criterios comunes ayuda a reconocer patrones con mayor claridad. La comunicación cotidiana se fortalece cuando las respuestas del entorno son predecibles, respetuosas y ajustadas a las formas particulares de expresión del estudiante (Rensfeldt Flink et al., 2022).

Figura 16

Retos familiares en los procesos de comunicación



Nota. Se representan dificultades y apoyos cotidianos que influyen en la comunicación familiar con estudiantes con sordoceguera o multidiscapacidad.

6.4 Participación de la familia en el desarrollo comunicativo del estudiante

La familia ocupa un lugar decisivo en el desarrollo comunicativo del estudiante porque constituye uno de los contextos donde se producen interacciones más frecuentes y significativas. Las rutinas del hogar ofrecen oportunidades constantes para reconocer señales, responder a iniciativas y ampliar progresivamente formas de expresión. Cuando los familiares participan de manera activa en estos intercambios, la comunicación puede integrarse en situaciones naturales y no quedar limitada a sesiones educativas o terapéuticas específicas (Rensfeldt Flink et al., 2022).

Las actividades cotidianas pueden convertirse en espacios de aprendizaje comunicativo. Alimentarse, vestirse, ordenar objetos o prepararse para salir permiten anticipar acciones, realizar elecciones y establecer turnos. La repetición de estas experiencias ayuda a construir significados y facilita que determinadas señales se vuelvan más consistentes. La participación familiar resulta especialmente valiosa cuando estas oportunidades se integran de forma natural, respetando el ritmo del estudiante y evitando convertir cada interacción en una actividad estructurada (Fonsfria et al., 2022).

La observación familiar aporta información que puede ser difícil de obtener en otros contextos. Los padres y cuidadores conocen respuestas relacionadas con preferencias, malestar, entusiasmo o rechazo que pueden aparecer de manera sutil. Compartir este conocimiento con docentes y profesionales permite comprender mejor el repertorio comunicativo del estudiante y seleccionar apoyos más ajustados. La intervención gana coherencia cuando las formas de comunicación reconocidas en el hogar también son consideradas dentro del entorno educativo (Rensfeldt Flink et al., 2022).

La participación familiar también implica aprender nuevas estrategias de comunicación cuando las necesidades del estudiante lo requieren. El uso de gestos, objetos de referencia, señales táctiles o recursos aumentativos puede ampliar las posibilidades de interacción. Estas herramientas deben enseñarse de manera práctica y relacionarse con situaciones familiares reales. Su incorporación suele ser más sostenible cuando los cuidadores comprenden su finalidad y pueden utilizarlas sin alterar de forma excesiva la dinámica cotidiana del hogar (Fonsfria et al., 2022).

El desarrollo comunicativo se favorece cuando la familia reconoce y responde a las iniciativas del estudiante. Esperar una reacción, confirmar una elección o dar continuidad a una señal permite que la persona comprenda que su conducta produce

efectos sobre los demás. Esta reciprocidad fortalece la intención comunicativa y puede favorecer respuestas más diferenciadas. La participación familiar debe orientarse a construir intercambios en los que el estudiante tenga oportunidades reales para iniciar y no únicamente responder a las demandas del adulto (Rensfeldt Flink et al., 2022).

Tabla 20

Formas de participación familiar en el desarrollo comunicativo del estudiante

Forma de participación	Aplicación en el hogar	Aporte comunicativo
Observación de señales	Identificar movimientos, gestos y vocalizaciones	Facilita interpretación de intenciones
Tiempo de espera	Dar oportunidad para responder	Favorece iniciativa
Elecciones cotidianas	Permitir escoger objetos o actividades	Fortalece expresión de preferencias
Uso de apoyos	Incorporar objetos, gestos o sistemas aumentativos	Amplía canales de comunicación
Rutinas compartidas	Integrar comunicación en actividades habituales	Favorece comprensión y anticipación
Respuesta consistente	Mantener significados similares para determinadas señales	Ayuda a consolidar aprendizajes
Coordinación con la escuela	Compartir observaciones y estrategias	Promueve continuidad entre contextos

Nota. La participación familiar favorece el desarrollo comunicativo cuando las interacciones cotidianas ofrecen oportunidades de elección, respuesta, anticipación e intercambio mediante apoyos ajustados a las características del estudiante (Fonsfria et al., 2022; Rensfeldt Flink et al., 2022).

La familia también puede contribuir a generalizar aprendizajes comunicativos desarrollados en la escuela. Una señal que el estudiante utiliza con un docente puede incorporarse posteriormente en actividades del hogar si mantiene un significado funcional. Esta continuidad permite comprobar si la comunicación puede transferirse entre personas y contextos. La coordinación entre familia y escuela evita que determinados aprendizajes permanezcan ligados únicamente a una actividad o interlocutor específico (Fonsfria et al., 2022).

La participación familiar no debe confundirse con asumir permanentemente funciones terapéuticas. Los padres y cuidadores necesitan conservar espacios de convivencia espontánea y relaciones afectivas que no estén condicionadas por objetivos educativos constantes. Las estrategias comunicativas resultan más sostenibles cuando se integran dentro de la vida cotidiana sin aumentar innecesariamente la carga familiar. El acompañamiento profesional debe ayudar a seleccionar prácticas realistas que

fortalezcan la interacción y respeten las posibilidades del hogar (Rensfeldt Flink et al., 2022).

La valoración del progreso puede enriquecerse con las observaciones familiares. Cambios en la frecuencia de una señal, mayor claridad al elegir o nuevas formas de iniciar contacto pueden aparecer primero en situaciones conocidas. Registrar y compartir estas experiencias permite identificar avances que quizá no sean visibles durante una evaluación puntual. La familia aporta así una perspectiva longitudinal sobre el desarrollo comunicativo y ayuda a ajustar los objetivos educativos de acuerdo con comportamientos observados en contextos reales (Fonsfria et al., 2022).

La participación de la familia fortalece el desarrollo comunicativo cuando se construye desde la colaboración y el reconocimiento de sus conocimientos cotidianos. Integrar rutinas, señales y apoyos entre hogar y escuela permite ofrecer al estudiante experiencias más coherentes y comprensibles. El propósito no es reproducir en casa una intervención especializada, sino ampliar las oportunidades para que la comunicación tenga una función auténtica dentro de las relaciones familiares y favorezca una participación cada vez más activa (Rensfeldt Flink et al., 2022; Fonsfria et al., 2022).

6.5 Relación y coordinación entre familia, docentes y profesionales

La relación entre familia, docentes y profesionales constituye un componente esencial para responder de manera coherente a las necesidades de estudiantes con sordoceguera o multidiscapacidad. Cada actor observa al estudiante desde contextos distintos y dispone de información específica sobre sus formas de comunicación, participación y respuesta. La coordinación permite integrar estas perspectivas y construir apoyos más consistentes, evitando que las decisiones educativas dependan exclusivamente de un solo profesional o escenario de intervención (Erwin-Davidson et al., 2024).

La familia aporta conocimientos derivados de la convivencia cotidiana que pueden ser determinantes para comprender señales sutiles, preferencias y necesidades del estudiante. Los docentes, por su parte, observan su desempeño en situaciones de aprendizaje y participación escolar. Los profesionales especializados contribuyen con valoraciones técnicas y estrategias de apoyo. La articulación de estas miradas permite identificar con mayor precisión qué condiciones favorecen la comunicación y cuáles generan dificultades en los diferentes entornos (Valles González et al., 2025).

La comunicación entre los miembros del equipo debe mantenerse de forma regular y comprensible. No resulta suficiente intercambiar información únicamente durante evaluaciones o reuniones formales. Los cambios en el uso de una señal, en la respuesta a un apoyo o en la participación pueden requerir ajustes rápidos. Compartir estas observaciones facilita que las estrategias se modifiquen oportunamente y evita que la familia o el personal educativo continúen utilizando prácticas que han perdido funcionalidad (Erwin-Davidson et al., 2024).

La coordinación también permite mantener continuidad en los sistemas de comunicación. Cuando el estudiante utiliza determinados gestos, objetos de referencia o recursos aumentativos, es importante que las personas más cercanas conozcan su significado y los empleen con criterios similares. Las diferencias excesivas entre hogar, aula y espacios terapéuticos pueden dificultar la generalización. La colaboración facilita que las estrategias mantengan una base común sin impedir las adaptaciones necesarias en cada contexto (Valles González et al., 2025).

La participación de la familia en las decisiones educativas fortalece la pertinencia de las intervenciones. Padres y cuidadores necesitan conocer los objetivos propuestos, comprender por qué se seleccionan determinados apoyos y disponer de oportunidades para expresar sus prioridades. Esta participación evita una relación centrada únicamente en recibir indicaciones profesionales. Los modelos colaborativos favorecen una distribución más equilibrada de responsabilidades y reconocen a la familia como participante activa en los procesos de comunicación y aprendizaje (Erwin-Davidson et al., 2024).

La coordinación interdisciplinaria requiere definir responsabilidades con claridad. Docentes, fonoaudiólogos y otros profesionales pueden intervenir sobre aspectos relacionados, pero sus funciones no son idénticas. Establecer quién realiza cada acción, cómo se comparte la información y qué objetivos se trabajan conjuntamente disminuye duplicaciones y contradicciones. En la atención a personas con sordoceguera, la colaboración entre disciplinas permite integrar dimensiones comunicativas, educativas y funcionales dentro de una planificación más completa (Valles González et al., 2025).

Los desacuerdos pueden aparecer cuando existen distintas expectativas sobre el desarrollo del estudiante o sobre las estrategias que deben utilizarse. Estas diferencias requieren espacios de diálogo donde las decisiones se fundamenten en observaciones y

necesidades concretas. La coordinación no implica que todos deban pensar de la misma manera, sino que las distintas perspectivas puedan analizarse y transformarse en acuerdos funcionales. Una comunicación respetuosa ayuda a evitar que las diferencias profesionales o familiares afecten la continuidad de los apoyos (Erwin-Davidson et al., 2024).

Las reuniones entre familia y profesionales resultan más útiles cuando se orientan hacia problemas y objetivos concretos. Revisar ejemplos de interacción, analizar situaciones cotidianas y acordar pequeños ajustes puede generar resultados más aplicables que intercambiar únicamente información general. Esta forma de trabajo permite conectar las recomendaciones especializadas con las posibilidades reales de la escuela y del hogar. La coordinación adquiere así un carácter práctico y centrado en las necesidades actuales del estudiante (Valles González et al., 2025).

La formación compartida puede fortalecer la relación entre quienes acompañan al estudiante. Conocer principios básicos de comunicación accesible, manejo de apoyos y reconocimiento de señales facilita que todos utilicen criterios semejantes. La capacitación no debería dirigirse únicamente a las familias, sino también a docentes y profesionales que necesitan comprender cómo sus propias formas de interacción pueden facilitar o restringir la participación. Construir un lenguaje común mejora la comunicación dentro del equipo (Erwin-Davidson et al., 2024).

La evaluación del progreso también se beneficia de una coordinación constante. Una habilidad puede aparecer primero en el hogar, en una sesión especializada o dentro del aula. Compartir estas observaciones permite reconocer avances con mayor rapidez y determinar si una respuesta se mantiene entre contextos. Esta información ayuda a ajustar objetivos y evita valorar el desarrollo a partir de una única situación. La colaboración ofrece una perspectiva más amplia sobre las capacidades funcionales del estudiante (Valles González et al., 2025).

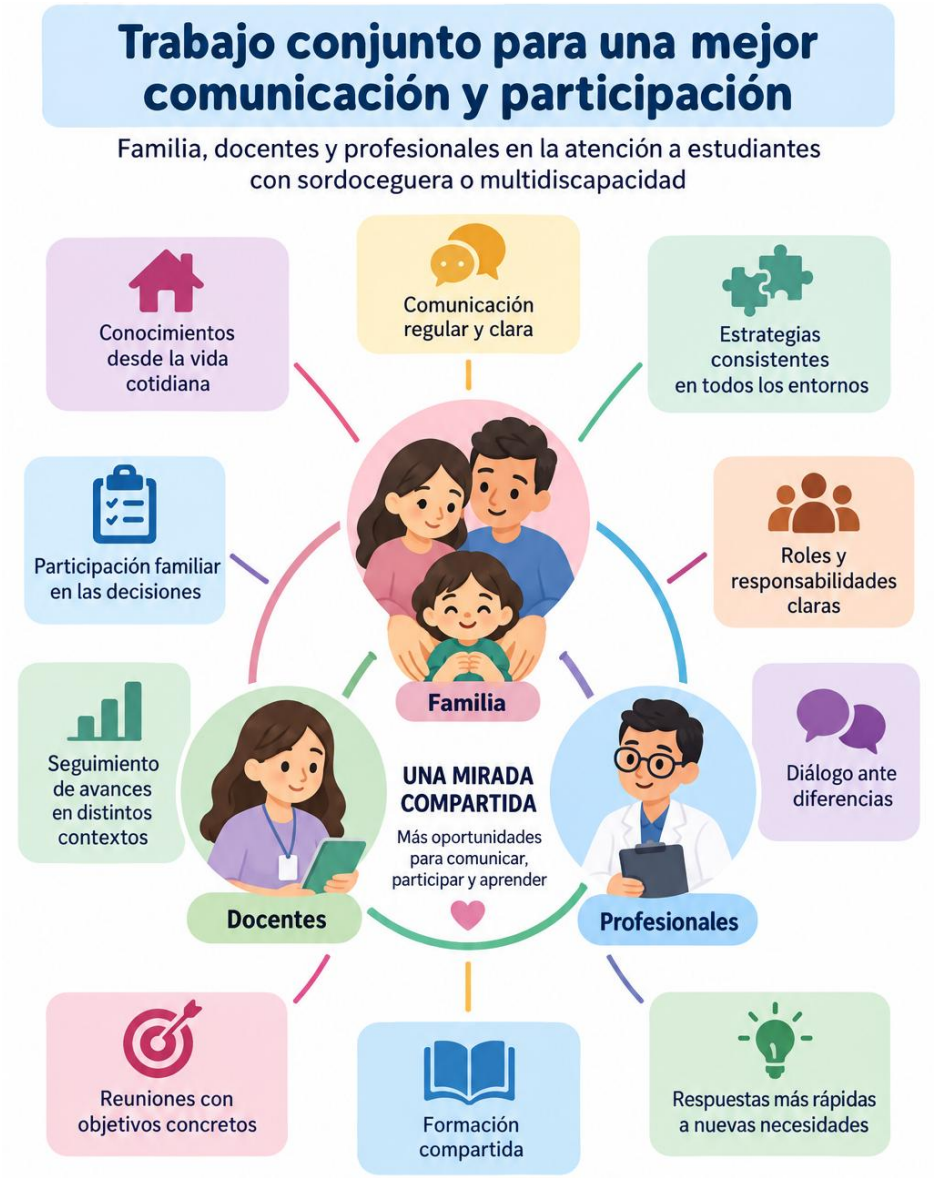
La relación entre familia, docentes y profesionales debe orientarse hacia una responsabilidad compartida que respete las funciones y posibilidades de cada participante. Una coordinación efectiva permite mantener estrategias consistentes, identificar avances y responder con mayor rapidez a nuevas necesidades. En estudiantes con sordoceguera o multidiscapacidad, esta articulación resulta especialmente importante porque la comunicación y la participación dependen de apoyos que deben

sostenerse en diferentes contextos de la vida cotidiana (Erwin-Davidson et al., 2024; Valles González et al., 2025).

Esta coordinación sostenida también facilita la continuidad de los apoyos cuando el estudiante cambia de actividad, profesional o contexto. Mantener acuerdos básicos sobre comunicación, participación y formas de respuesta reduce confusiones y favorece experiencias más predecibles. La colaboración adquiere mayor eficacia cuando cada participante conoce sus responsabilidades y comparte información relevante de manera oportuna (Erwin-Davidson et al., 2024).

Figura 17

Trabajo conjunto entre familia, docentes y profesionales



Nota. La imagen representa la coordinación de conocimientos, estrategias y responsabilidades para mantener apoyos consistentes y favorecer la comunicación, la participación y el aprendizaje del estudiante.

6.6 Estrategias de acompañamiento familiar desde el Método Van Dijk

El acompañamiento familiar desde el Método Van Dijk debe partir del reconocimiento de que la familia comparte con el estudiante una gran cantidad de experiencias cotidianas que pueden convertirse en oportunidades de comunicación y aprendizaje. Las estrategias no deben imponerse como ejercicios aislados, sino incorporarse dentro de rutinas significativas. El objetivo es ayudar a los cuidadores a identificar cómo el movimiento, el contacto, la anticipación y la respuesta recíproca pueden favorecer una interacción más comprensible y estable en el entorno familiar (Lahaije et al., 2024).

Una estrategia importante consiste en fortalecer la capacidad de observación de padres y cuidadores. El estudiante puede expresar aceptación, rechazo, interés o cansancio mediante movimientos sutiles, cambios posturales o respuestas táctiles. Aprender a reconocer estas señales permite responder de forma más ajustada y evita interpretar toda conducta desde expectativas adultas. El acompañamiento profesional puede ayudar a las familias a identificar patrones que se repiten y a comprender mejor cómo determinadas respuestas adquieren significado dentro de situaciones concretas (Rorije et al., 2025).

El uso de rutinas conocidas puede facilitar la anticipación y reducir la incertidumbre. Actividades como vestirse, comer, bañarse o prepararse para salir pueden organizarse mediante señales consistentes que indiquen lo que ocurrirá. Estas referencias pueden incluir objetos, movimientos o contactos específicos según las posibilidades del estudiante. La repetición permite construir relaciones entre una señal y una experiencia, favoreciendo que el estudiante participe de manera más activa y que la familia disponga de una estructura comunicativa más predecible (Lahaije et al., 2024).

El tiempo de espera constituye otra estrategia relevante. En algunos estudiantes, la respuesta puede aparecer varios segundos después de una señal o propuesta. Los cuidadores pueden acostumbrarse a anticipar necesidades debido a la exigencia de las rutinas diarias, pero esta rapidez puede reducir oportunidades de iniciativa. Aprender a esperar, observar y confirmar la respuesta permite que el estudiante tenga mayor control sobre la interacción. La revisión de episodios comunicativos puede ayudar a identificar momentos en los que el adulto necesita disminuir su intervención (Rorije et al., 2025).

El acompañamiento también debe favorecer experiencias compartidas basadas en acciones que resulten agradables o conocidas. El movimiento conjunto, la exploración

de objetos y determinadas actividades corporales pueden convertirse en espacios para construir reciprocidad. La familia puede aprovechar estas situaciones para observar respuestas, repetir acciones que generan interés y detenerse cuando aparecen señales de rechazo. Esta forma de interacción permite que la comunicación se desarrolle desde experiencias reales y no exclusivamente mediante instrucciones verbales o ejercicios estructurados (Lahaije et al., 2024).

La retroalimentación mediante observación o video puede ser útil para mejorar la sensibilidad comunicativa de los cuidadores. Revisar una interacción permite identificar señales que pasaron inadvertidas en el momento y analizar si la respuesta del adulto favoreció o interrumpió el intercambio. Este procedimiento puede ayudar a reconocer fortalezas y ajustar pequeños aspectos de la comunicación cotidiana. Las estrategias de retroalimentación dirigidas a interlocutores buscan precisamente mejorar la capacidad para responder de manera más contingente a las iniciativas de personas con sordoceguera (Rorije et al., 2025).

El acompañamiento familiar debe respetar las posibilidades reales del hogar. Una estrategia puede resultar técnicamente adecuada y, sin embargo, ser difícil de mantener si exige demasiado tiempo, materiales complejos o cambios constantes en la organización cotidiana. Las familias necesitan apoyos que puedan incorporar de forma sostenible. Identificar prioridades y seleccionar pocas estrategias funcionales puede generar mejores resultados que intentar reproducir en casa todas las prácticas utilizadas en contextos especializados (Lahaije et al., 2024).

La coherencia entre los miembros de la familia favorece la construcción de significados. Cuando varias personas utilizan señales semejantes y responden de forma parecida a determinadas iniciativas, el estudiante encuentra un entorno más predecible. Esto no significa eliminar la espontaneidad de cada relación, sino mantener referencias básicas que faciliten comprensión y participación. La observación compartida entre cuidadores puede ayudar a acordar qué señales están funcionando y qué ajustes conviene realizar (Rorije et al., 2025).

La familia también necesita estrategias para favorecer elecciones y decisiones sencillas. Presentar dos objetos, esperar una respuesta o permitir que el estudiante indique continuidad o finalización de una actividad son formas concretas de ampliar su participación. Estas oportunidades fortalecen la autonomía y permiten que las señales

comunicativas tengan consecuencias reales. El acompañamiento debe ayudar a los cuidadores a reconocer que la participación puede expresarse mediante respuestas muy simples, siempre que sean comprendidas y respetadas de forma consistente (Lahaije et al., 2024).

El seguimiento de las estrategias requiere valorar cambios pequeños pero funcionales. Una respuesta más clara, mayor duración del contacto, anticipación ante una rutina o incremento de iniciativas pueden indicar avances relevantes. La retroalimentación sistemática permite analizar estos cambios y modificar la intervención cuando una estrategia deja de resultar útil. Este proceso evita aplicar de manera rígida procedimientos que no responden a la evolución del estudiante y mantiene el acompañamiento centrado en sus necesidades actuales (Rorije et al., 2025).

Desde el Método Van Dijk, el acompañamiento familiar adquiere mayor sentido cuando ayuda a transformar experiencias habituales en oportunidades de interacción, anticipación y participación. La familia no necesita asumir el papel de terapeuta, sino aprender a reconocer y responder a las formas particulares mediante las cuales el estudiante se relaciona con el entorno. Estrategias basadas en observación, espera, reciprocidad y experiencias compartidas pueden fortalecer la comunicación mientras respetan la dinámica y las capacidades de cada hogar (Rorije et al., 2025; Lahaije et al., 2024).

El acompañamiento familiar también puede fortalecerse mediante espacios de reflexión donde los cuidadores compartan experiencias, dudas y avances observados en la interacción cotidiana. Estos espacios permiten revisar qué estrategias resultan más útiles y cuáles necesitan adaptarse a las condiciones reales del hogar. La orientación profesional debe evitar sobrecargar a la familia con múltiples indicaciones y centrarse en acciones concretas, sostenibles y comprensibles. Cuando los cuidadores participan en la selección de estrategias, aumenta la posibilidad de mantenerlas en el tiempo y de integrarlas de forma natural en las rutinas familiares (Lahaije et al., 2024).

La continuidad entre hogar y otros contextos también favorece la efectividad del acompañamiento. Si determinadas señales, apoyos o formas de respuesta se mantienen de manera coherente entre familia, escuela y profesionales, el estudiante dispone de referencias más estables para comprender e interactuar. Esta coordinación no exige reproducir exactamente las mismas actividades, sino conservar criterios comunes que

faciliten la comunicación. El intercambio periódico de observaciones permite identificar cambios, ajustar estrategias y reconocer avances que pueden aparecer primero en un contexto y luego generalizarse a otros espacios de participación (Rorije et al., 2025).

Figura 18

Acompañamiento familiar desde el Método Van Dijk



Nota. La imagen sintetiza estrategias familiares basadas en observación, espera, rutinas, experiencias compartidas y apoyos sostenibles para fortalecer la comunicación, la participación y la continuidad entre hogar, escuela y profesionales.

6.7 Redes de apoyo y fortalecimiento de la participación familiar

Las redes de apoyo cumplen una función importante en las familias que acompañan a personas con sordoceguera o multidiscapacidad, porque permiten distribuir responsabilidades y reducir parte de la carga asociada al cuidado continuo. Estas redes pueden incluir familiares cercanos, amistades, profesionales, instituciones educativas, servicios sociales y organizaciones comunitarias. Su utilidad aumenta cuando ofrecen apoyo estable y comprenden las necesidades concretas de la familia, evitando que los cuidadores enfrenten de manera aislada decisiones complejas relacionadas con educación, bienestar y futuro (Kruithof et al., 2021).

El apoyo informal puede contribuir de manera significativa al bienestar familiar. La participación de abuelos, hermanos, otros parientes o personas de confianza puede facilitar momentos de descanso, acompañamiento en actividades y ayuda durante situaciones específicas. Sin embargo, estas redes necesitan conocer las características y formas de comunicación del estudiante para que su participación sea realmente útil. Cuando el cuidado se concentra exclusivamente en uno o dos miembros del hogar, aumenta el riesgo de agotamiento y disminuyen las posibilidades de mantener otras dimensiones de la vida personal y familiar (Geuze et al., 2023).

Las redes profesionales también deben responder de manera coordinada. Las familias suelen relacionarse con diferentes servicios educativos, sanitarios y sociales, lo que puede generar una carga adicional cuando deben actuar como intermediarias entre instituciones que no comparten información. Una red efectiva requiere comunicación entre profesionales, criterios compatibles y claridad sobre las funciones de cada servicio. Esta coordinación permite que la familia participe en las decisiones sin asumir por completo la responsabilidad de organizar todos los apoyos disponibles (Geuze et al., 2023).

El fortalecimiento de la participación familiar requiere que los padres y cuidadores tengan espacios reales para expresar prioridades y preocupaciones. Participar no significa únicamente asistir a reuniones o recibir información, sino intervenir en decisiones sobre apoyos, objetivos y condiciones de cuidado. Las familias poseen conocimientos construidos mediante la convivencia diaria que pueden complementar las valoraciones profesionales. Reconocer esta experiencia favorece relaciones más

equilibradas y permite diseñar respuestas que tengan mayor sentido dentro de la realidad cotidiana del hogar (Kruithof et al., 2021).

La planificación del futuro constituye uno de los ámbitos donde las redes de apoyo adquieren mayor relevancia. Las familias pueden experimentar preocupación sobre quién asumirá responsabilidades de cuidado, qué servicios estarán disponibles y cómo se mantendrá la calidad de vida de la persona en etapas posteriores. Estas decisiones no deberían postergarse hasta que aparezca una situación de crisis. La construcción progresiva de redes familiares, comunitarias e institucionales permite anticipar escenarios y distribuir responsabilidades de manera más sostenible (Kruithof et al., 2021).

Tabla 21

Redes de apoyo para fortalecer la participación familiar

Tipo de red	Forma de apoyo	Aporte a la familia
Familia extensa	Acompañamiento y colaboración en el cuidado	Distribuye responsabilidades
Amistades y personas cercanas	Apoyo emocional y ayuda cotidiana	Reduce aislamiento
Escuela	Información, orientación y coordinación educativa	Favorece participación en decisiones
Profesionales especializados	Asesoría y seguimiento	Facilita respuestas ajustadas
Servicios sociales y sanitarios	Atención y acceso a recursos	Disminuye carga familiar
Organizaciones comunitarias	Espacios de participación y acompañamiento	Amplía vínculos sociales
Redes entre familias	Intercambio de experiencias y estrategias	Fortalece apoyo mutuo

Nota. Las redes de apoyo fortalecen la participación familiar cuando combinan acompañamiento informal, servicios profesionales y espacios de colaboración que reducen el aislamiento y favorecen una distribución más sostenible de las responsabilidades (Geuze et al., 2023; Kruithof et al., 2021).

Las redes entre familias que viven situaciones similares pueden ofrecer un tipo de apoyo difícil de reemplazar mediante servicios formales. Compartir experiencias permite intercambiar información práctica, reconocer dificultades comunes y conocer estrategias utilizadas en otros hogares. Estos espacios también pueden disminuir la sensación de aislamiento y facilitar vínculos sostenidos en el tiempo. La participación familiar se fortalece cuando los cuidadores cuentan con personas que comprenden las exigencias cotidianas asociadas a necesidades complejas de apoyo (Geuze et al., 2023).

La participación de hermanos y otros familiares debe construirse sin convertirlos automáticamente en cuidadores permanentes. En muchas familias existe preocupación sobre quién asumirá responsabilidades en el futuro, especialmente cuando los padres envejecen. Hablar de estas cuestiones de manera anticipada permite aclarar expectativas y respetar los proyectos personales de cada integrante. La planificación compartida puede distribuir responsabilidades y evitar que el futuro cuidado recaiga de manera implícita sobre una sola persona (Kruithof et al., 2021).

Las instituciones pueden fortalecer las redes familiares cuando actúan como puntos de conexión y no como servicios aislados. La escuela puede facilitar contacto con profesionales, organizaciones y otras familias, mientras que los servicios sociales pueden orientar sobre recursos disponibles. Este acompañamiento reduce la necesidad de que los cuidadores busquen por sí solos cada apoyo. Una red articulada ofrece mayor continuidad y permite responder con más rapidez cuando aparecen nuevas necesidades o cambios en la situación familiar (Geuze et al., 2023).

El fortalecimiento de las redes de apoyo favorece una participación familiar más sostenible porque permite compartir responsabilidades y ampliar los recursos disponibles para afrontar las distintas etapas de la vida. La familia puede mantener un papel activo sin asumir en soledad todas las demandas de cuidado, educación y planificación futura. La construcción de vínculos entre familiares, profesionales, instituciones y comunidad contribuye a proteger el bienestar de los cuidadores y a sostener mejores condiciones de participación para la persona con sordoceguera o multidiscapacidad (Kruithof et al., 2021; Geuze et al., 2023).

Conclusión

El Método Van Dijk ofrece una perspectiva educativa especialmente valiosa para comprender y acompañar a estudiantes con sordoceguera y multidiscapacidad, debido a que sitúa la comunicación, el movimiento y la experiencia compartida como elementos centrales del aprendizaje. Su importancia radica en reconocer que el desarrollo comunicativo no comienza únicamente con palabras o sistemas simbólicos, sino también con respuestas corporales, gestos, contactos, movimientos y formas particulares de interacción. Esta mirada permite construir procesos educativos más sensibles a las características individuales y evita reducir las posibilidades del estudiante a aquello que puede expresar mediante canales convencionales.

Uno de los aportes más relevantes del método es la consideración del cuerpo como medio de comunicación y conocimiento. El movimiento permite explorar el entorno, establecer relaciones y anticipar experiencias, mientras que el tacto adquiere una función fundamental cuando la visión y la audición presentan limitaciones importantes. La interacción corporal compartida puede convertirse en una base para construir significados progresivamente más complejos. De esta manera, el aprendizaje se desarrolla desde experiencias concretas que el estudiante puede percibir, repetir y reconocer, generando condiciones para una participación cada vez más intencional.

La comunicación debe entenderse como un proceso recíproco en el que tanto el estudiante como sus interlocutores influyen en el desarrollo del intercambio. Reconocer una señal, esperar una respuesta y actuar de manera coherente puede transformar conductas inicialmente poco diferenciadas en formas comunicativas con mayor significado. Este proceso exige sensibilidad, paciencia y continuidad por parte del adulto. La intervención educativa necesita respetar los tiempos individuales y evitar respuestas demasiado rápidas que sustituyan la iniciativa del estudiante, porque participar implica también disponer de oportunidades reales para decidir, responder y generar cambios en el entorno.

Las estrategias educativas basadas en resonancia, movimientos coactivos, anticipación, rutinas, imitación y actividades significativas permiten organizar experiencias progresivas sin convertir el método en una secuencia rígida. Cada estudiante presenta ritmos, capacidades y necesidades diferentes, por lo que estas estrategias deben adaptarse continuamente. La repetición adquiere valor cuando facilita comprensión y

anticipación, pero no debe transformarse en una práctica mecánica. Las actividades necesitan conservar un propósito reconocible y ofrecer oportunidades para explorar, interactuar y desarrollar respuestas cada vez más autónomas dentro de situaciones funcionales.

La aplicación del Método Van Dijk en aulas inclusivas requiere que la organización educativa responda verdaderamente a la diversidad. La adaptación de materiales, espacios, recursos tecnológicos, formas de comunicación y tiempos de participación debe formar parte de la planificación cotidiana. La inclusión pierde sentido cuando el estudiante permanece físicamente dentro del aula pero no comprende las actividades, no puede comunicarse o participa únicamente mediante acciones determinadas por otros. Una experiencia inclusiva necesita reconocer diferentes formas de intervenir y garantizar que cada estudiante pueda ocupar un lugar activo dentro de la comunidad educativa.

El docente cumple una función decisiva como mediador de estas experiencias. Su trabajo implica observar, interpretar, acompañar y ajustar el nivel de ayuda sin controlar completamente la actividad. También requiere reconocer que una misma estrategia puede tener efectos distintos según el estudiante, el contexto y el momento. La práctica educativa necesita apoyarse en seguimiento continuo y en la revisión de los avances comunicativos, sociales y funcionales. Cambios pequeños en iniciativa, anticipación, interacción o autonomía pueden representar progresos importantes y deben ser considerados al momento de reorganizar los objetivos y apoyos.

La sordoceguera y la multidiscapacidad plantean necesidades complejas que no pueden comprenderse exclusivamente desde las limitaciones individuales. Muchas dificultades aparecen o aumentan cuando los ambientes no ofrecen información accesible, los interlocutores desconocen las formas de comunicación o los recursos no están adaptados. Por ello, la intervención debe prestar atención tanto a las capacidades de la persona como a las barreras presentes en su entorno. La comunicación corporal, táctil y gestual, junto con otros sistemas alternativos, puede ampliar significativamente las oportunidades de acceso, expresión y participación cuando se integra de manera coherente en experiencias educativas reales.

La familia constituye otro componente esencial del proceso. La sordoceguera y la multidiscapacidad modifican rutinas, responsabilidades, expectativas y necesidades de

acompañamiento dentro del hogar. Padres y cuidadores necesitan orientación comprensible, espacios para expresar sus propias necesidades y relaciones de colaboración con docentes y profesionales. Su participación no debe significar convertirlos en terapeutas permanentes, sino reconocer el conocimiento que construyen mediante la convivencia diaria. Las rutinas familiares pueden ofrecer oportunidades importantes para desarrollar comunicación, elección y autonomía cuando las estrategias se incorporan de manera natural y respetuosa.

La educación desde el Método Van Dijk adquiere su mayor sentido cuando permite que el estudiante sea reconocido como una persona capaz de participar, comunicar, decidir y construir relaciones desde sus propias posibilidades. Más que aplicar técnicas aisladas, implica desarrollar una forma de acompañamiento basada en la observación, la reciprocidad, el respeto y la adaptación permanente. La articulación entre estudiante, familia, docentes, profesionales y entorno permite crear experiencias más accesibles y significativas. Desde esta perspectiva, avanzar hacia una educación inclusiva supone ampliar las oportunidades para que cada persona pueda comprender su mundo, influir en él y participar con mayor autonomía y dignidad.

Bibliografía

Brittlebank, S., Light, J., & Pope, L. (2024). A scoping review of AAC interventions for children and young adults with simultaneous visual and motor impairments: Clinical and research implications. *Augmentative and Alternative Communication, 40*(3), 219-237. https://doi.org/10.1080/07434618.2024.2327044

Carrera, K., Baquedano, T., & Herrera, C. (2024). Sordoceguera y sistemas de comunicación: una exploración de sus principales núcleos teóricos. *Código Científico Revista de Investigación, 5*(1), 1231-1246. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/429

Colonna, T., & Valenti, A. (2024). Comunicare con alunni sordociechi: riflessioni e pratiche pedagogiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 12*(1), 27-34. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-02

Cruz-Núñez, R., Seminario-Hurtado, N., Avellaneda-Vásquez, J., & Solís-Castillo, J. (2025). Accesibilidad tecnológica de estudiantes universitarios con sordoceguera. *Revista de Ciencias Sociales, 31*(2), 127-138. https://doi.org/10.31876/rcs.v31i2.43751

Donoso, O., Lattapiat, P., & Olivares, C. (2022). Análisis del trabajo pedagógico realizado por docentes con estudiantes que presentan sordoceguera en cinco regiones de Chile, en escuelas regulares con Programas de Integración Escolar (PIE) y escuelas especiales. *Revista Educación, 46*(1), 155-170. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45087

Erwin-Davidson, L., McKee, A., & O'Crowley, E. (2024). Improving family engagement during implementation of IEP-aided AAC services: An interdisciplinary US-based perspective. *Frontiers in Education, 9*, 1487304. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1487304

Fonsfria, M., Ferioli, G., Karayannis, Z., & Molina, H. (2022). Análisis fílmico de prácticas educativas en niños con discapacidad múltiple y sordoceguera en América Latina y Caribe. *Revista Cedotic, 7*(2), 12-41. https://doi.org/10.15648/cedotic.2.2022.3538

Geuze, L., & Goossensen, A. (2021). Exploring the experiences of Dutch parents caring for children with profound intellectual and multiple disabilities: A thematic analysis of their blogs. *Global Qualitative Nursing Research, 8*, 23333936211028170. https://doi.org/10.1177/23333936211028170

Geuze, L., Goossensen, A., & Schrevel, S. (2023). "Continuously struggling for balance": The lived experiences of Dutch parents caring for children with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 48*(2), 161-171. https://doi.org/10.3109/13668250.2022.2073707

Geuze, L., Schrevel, S., & Goossensen, A. (2023). "It is important that we also remain a person ourselves": A qualitative study about the role of healthcare and social welfare services by Dutch parents caring for a child with profound intellectual and multiple disabilities at home. *SSM - Qualitative Research in Health, 4*, 100326. https://doi.org/10.1016/j.ssmqr.2023.100326

Gjermestad, A., Skarsaune, S., & Bartlett, R. (2023). Advancing inclusive research with people with profound and multiple learning disabilities through a sensory-dialogical approach. *Journal of Intellectual Disabilities, 27*(1), 40-53. https://doi.org/10.1177/17446295211062390

Haakma, I., de Boer, A., van Esch, S., Minnaert, A., & van der Putten, A. (2021). Inclusion moments for students with profound intellectual and multiple disabilities in mainstream schools: The teacher assistant's role in supporting peer interactions. *European Journal of Special Needs Education, 36*(2), 231-247. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901374

Heras Figueroa, K., Conce Zaruma, M., Gualoto Meza, A., & Guartán Soria, B. (2025). Inclusión educativa y apoyos a la discapacidad múltiple: una revisión de la literatura desde la educación especial. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea, 3*(3 especial), 76-105. https://doi.org/10.58995/redlic.rmic.v3.n3.a167

Iacono, T., Goldbart, J., Douglas, S., & Garcia-Melgar, A. (2022). A scoping review and appraisal of AAC research in inclusive school settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 34*, 963-985. https://doi.org/10.1007/s10882-022-09835-y

Ibrahim, S., Clarke, M., Vasalou, A., & Bezemer, J. (2024). Common ground in AAC: How children who use AAC and teaching staff shape interaction in the multimodal classroom. *Augmentative and Alternative Communication, 40*(2), 74-85. https://doi.org/10.1080/07434618.2023.2283853

Iwasaki, S., Bartlett, M., Willoughby, L., & Manns, H. (2022). Handling turn transitions in Australian tactile signed conversations. *Research on Language and Social Interaction, 55*(3), 222-240. https://doi.org/10.1080/08351813.2022.2101293

Johnels, L., Wilder, J., & Vehmas, S. (2024). MultiSensory Music Drama with a student with severe/profound intellectual and multiple disabilities: A case study of teacher–researcher co-production. *Journal of Research in Special Educational Needs, 24*(3), 530-541. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12649

Keeley, C., & Bernasconi, T. (2023). Digital participation and digital education for people with profound and multiple disabilities and complex communication needs. *Frontiers in Communication, 8*, 1229384. https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1229384

Kruithof, K., IJzerman, L., Nieuwenhuijse, A., Huisman, S., Schippers, A., Willems, D., & Olsman, E. (2021). Siblings' and parents' perspectives on the future care for their family member with profound intellectual and multiple disabilities: A qualitative study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 46*(4), 351-361. https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1892261

Kúld, P., Frielink, N., Schuengel, C., & Embregts, P. (2026). Advantages and disadvantages of self-determination support strategies for people with severe or profound intellectual and multiple disabilities: A Delphi study. *PLOS ONE, 21*(5), e0349403. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0349403

Lahaije, S., Luijkx, J., Waninge, A., & van der Putten, A. (2024). Support needs of families with a child with profound intellectual and multiple disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities, 70*(7), 1184-1197. https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2168718

Lancioni, G., Singh, N., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Alberti, G., Troccoli, O., . . . Ricci, C. (2023). Enabling people with intellectual and other disabilities to make verbal requests using cardboard chips with mini objects or pictures and a

smartphone. *Frontiers in Rehabilitation Sciences, 4*, 1257493. https://doi.org/10.3389/fresc.2023.1257493

Malpartida Repetto, J., & Menzala Peralta, C. (2024). Estimulación multisensorial en sala snoezelen para la integración sensorial de estudiantes con discapacidad en un CEBE de Huánuco (Perú), 2023. *Desde el Sur*, *16*(1), e0015. https://doi.org/10.21142/des-1601-2024-0015

Masuku, K., Khumalo, G., & Moroe, N. (2024). Barriers and facilitators to inclusive education for learners who are deafblind: A scoping review. *Education Sciences, 14*(10), 1072. https://doi.org/10.3390/educsci14101072

Moreno-Civantos, A., Peinado-Rodríguez, M., & Sánchez-Miranda, M. (2026). Formación e investigación en comunicación aumentativa y alternativa para una práctica inclusiva. *Afluir*(Extraordinario V), 141-156. https://doi.org/10.48260/ralf.extra5.227

Nakamura, Y. (2023). Action research on education for children with deafblindness. *Journal of Special Education Research, 12*(1), 5-11. https://doi.org/10.6033/specialeducation.21-S025

Papazafiri, M., & Argyropoulos, V. (2025). Investigating potential tactile strategies of students with deafblindness: An exploratory study. *Journal of Research in Special Educational Needs, 25*(3), 590-602. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12746

Raanes, E., & Berge, S. (2021). Intersubjective understanding in interpreted table conversations for deafblind persons. *Scandinavian Journal of Disability Research, 23*(1), 260-271. https://doi.org/10.16993/sjdr.786

Rangel-Rodríguez, G., Badia, M., & Blanch, S. (2021). Encouraging emotional conversations in children with complex communication needs: An observational case study. *Frontiers in Psychology, 12*, 674755. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674755

Rendoth, T., Duncan, J., & Foggett, J. (2022). Inclusive curricula for students with severe intellectual disabilities or profound and multiple learning difficulties: A scoping review. *Journal of Research in Special Educational Needs, 22*(1), 76-88. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12544

Rensfeldt Flink, A., Wallin, S., Larsson, J., & Åsberg Johnels, J. (2022). Following children with severe or profound intellectual and multiple disabilities and their mothers through a communication intervention: Single-case mixed-methods findings. *International Journal of Developmental Disabilities*, 869-887. https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2031778

Rensfeldt Flink, A., Wallin, S., Larsson, J., Westling, E., & Åsberg Johnels, J. (2025). School staff perspectives on using augmentative and alternative communication with students with severe or profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs, 25*(3), 500-513. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12742

Rorije, M., Damen, S., Janssen, M., & Minnaert, A. (2025). Implementation fidelity of video-feedback coaching for communication partners of individuals with congenital deafblindness. *International Journal of Educational Research Open, 8*, 100428. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100428

Sundqvist, A.-S., Wahlqvist, M., Anderzén-Carlsson, A., & Olsson, E. (2023). Interventions for children with deafblindness—An integrative review. *Child: Care, Health and Development, 49*(3), 407-430. https://doi.org/10.1111/cch.13060

Valles González, B., Martínez, C., & Sastre, C. (2025). Fonoaudiología y Sordoceguera: un análisis fenomenológico de los roles del fonoaudiólogo en la atención de la persona sordociega. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa, 14*(1), 77-93. https://doi.org/10.54753/eac.v14i1.2350

van Alphen, H., Waninge, A., Minnaert, A., & van der Putten, A. (2021). Development and process evaluation of a motor activity program for people with profound intellectual and multiple disabilities. *BMC Health Services Research, 21*, 259. https://doi.org/10.1186/s12913-021-06264-z

Villwock, A., & Grin, K. (2022). Somatosensory processing in deaf and deafblind individuals: How does the brain adapt as a function of sensory and linguistic experience? A critical review. *Frontiers in Psychology, 13*, 938842. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938842

Ware, J., Buell, S., Chadwick, D., Bradshaw, J., & Goldbart, J. (2024). A systematic review of research on staff training as an intervention to develop communication in children and adults with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 37*(2), e13201. https://doi.org/10.1111/jar.13201

Wolthuis, K., Bol, G., Minnaert, A., & Janssen, M. (2021). Analysis of the relationship between the content and effectiveness of an intervention based on the Layered Communication Model to improve communication. *Journal of Deafblind Studies on Communication, 7*(1), 43-79. https://doi.org/10.21827/jdbsc.7.37408

Wu, J., & Xie, Y. (2022). Augmentative and alternative communication in the context of dramatic storytelling: A single-case study of a pre-schooler with a cochlear implant. *Frontiers in Education, 7*, 806665. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.806665

Yoshimoto, M., & Sashima, T. (2024). Relationship between developmental stage of congenitally deaf-blind children and instruction in communication: Interviews with teachers. *The Japanese Journal of Special Education, 61*(4), 181-190. https://doi.org/10.6033/tokkyou.22A025



CIDPROS
EDITORIAL

ISBN: 978-9907-848-11-3