The Educator

Avanzar en la educación inclusiva: Perspectivas de India y Malasia

Número especial monográfico, Volumen 39 - Número 2 - Mayo de 2025



A Publication of

ICEVI
INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT

International Partners

ONCE

OVERBROOK SCHOOL FOR THE BLIND

Sightsavers

RNIB
See differently

El Educador Volumen 39, Número 2, Mayo 2025

Número monográfico especial

Copyright © 2025 Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual

ISSN 3051-1089

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Es usted libre de hacerlo:

1. **Compartir**: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
2. **Adaptar**: remezclar, transformar y construir a partir del material.
3. El licenciante no puede revocar estas libertades mientras usted respete los términos de la licencia.

En los siguientes términos:

1. **Atribución** - Debe dar los créditos apropiados, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de forma que sugiera que el licenciante le respalda a usted o a su uso.
2. **No comercial** - No puede utilizar el material con fines comerciales .
3. **Sin restricciones adicionales** - Usted no puede aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros de hacer cualquier cosa que la licencia permita.

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

Publicado por el Consejo Internacional de Personas con Discapacidad Visual

Appelstraat 7 2564EA, La Haya, Países Bajos

Correo electrónico: secretarygeneral@icevi.org

Dirección web: https://icevi.org

Imagen en la portada: Niña con discapacidades múltiples explorando hojas de plantas con el apoyo de su profesora especializada. Fuente: Sense International India (con autorización).

Contenido

El Educador Volumen 39, Número 2, Mayo 2025 2

Acerca de ICEVI y El Educador 5

Mensaje del Presidente 6

Mensaje del editor 7

El futuro de la educación de los alumnos con discapacidad visual en Malasia: UKM, líder en investigación 8

Mohd Norazmi Nordin, Doctor en Filosofía 8

Introducción 8

Modelos educativos para alumnos con discapacidad visual 8

Retos en la educación de alumnos con discapacidad visual 9

Educación superior y oportunidades profesionales 10

Compromiso de la UKM con la educación de estudiantes con discapacidad visual 10

Conclusión 12

¿Están nuestras escuelas preparadas para la educación inclusiva? 13

Dra. Sujata Bhan 13

Dra. Apoorva Panshikar 13

Introducción 13

Metodología 15

Debate 27

Conclusión 29

Agradecimiento 30

Bibliografía 30

Adaptación curricular para niños con sordoceguera en la educación inclusiva 32

Akhil Paul 32

Introducción 32

El enfoque de Sense International India de adaptación curricular para estudiantes con sordoceguera 34
Fase Calendario de acción 37
Principales problemas de aplicación y sugerencias prácticas 40
Conclusión 41
Referencias: 44
Invitación a contribuir a futuros números 47
Temas y plazos de presentación de los próximos números 47
Normas de presentación 47
Presentación del Comité Ejecutivo de ICEVI, 2025-2028 48
Únete a ICEVI: Ampliar el acceso a la educación inclusiva para las personas con discapacidad visual 49
¿Por qué afiliarse a ICEVI? 49
Oportunidades de afiliación 49
Asóciese con nosotros 50
Datos de contacto de la Secretaría de ICEVI 50

Acerca de ICEVI y El Educador

El Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) es una red mundial de miembros sin ánimo de lucro comprometida con la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad para las personas con discapacidad visual, incluidas aquellas con baja visión, ceguera, sordoceguera y discapacidades múltiples o adicionales.

Desde 1952, ICEVI ha sido líder en convocar a las partes interesadas de todo el mundo, fomentar la colaboración e impulsar un cambio significativo en el campo de la discapacidad visual.

La publicación insignia de ICEVI, *El Educador*, es una plataforma clave para compartir ideas, investigaciones y avances en la educación de personas con discapacidad visual. *El Educador* se publica al menos dos veces al año y puede descargarse del sitio web de ICEVI: https://icevi.org/.

Agradecimientos

ICEVI agradece las contribuciones del Editor y del Comité Editorial:

Dra. Frances Gentle (Redactora)

Sra. Gertrude Oforiwa Fefoame

Dra. Judit Gombás

Sra. Susan LaVenture

Dr. Shawn Piantoni

Dra. Emily White

Descargo de responsabilidad

Esta publicación contiene contribuciones de personas de todo el mundo que comparten sus ideas, experiencias y prácticas. Las opiniones expresadas son las de los autores y no reflejan necesariamente la postura de ICEVI. Las referencias a productos, servicios, organizaciones o personas son meramente informativas y no constituyen un aval. Los lectores deben utilizar su propio criterio a la hora de aplicar la información.

Mensaje del Presidente



Es para mí un gran placer presentar este número monográfico especial de *El Educador*, que explora el tema *del Avance de la Educación Inclusiva: Perspectivas de la India y Malasia*. El tema es oportuno y vital, ya que se refiere al corazón de la misión de ICEVI: promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad para los niños y jóvenes con discapacidad visual de todo el mundo.

Desde la publicación de nuestro número de enero de 2025, ICEVI ha seguido trabajando para ampliar su compromiso y sus asociaciones internacionales. En marzo de 2025, ICEVI participó en dos importantes eventos mundiales: la Asamblea General del Consorcio Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo (IDDC) y la Cumbre Mundial de las Naciones Unidas sobre Discapacidad, ambas celebradas en Berlín. Estas reuniones de alto nivel reforzaron el compromiso compartido de la comunidad internacional con el desarrollo inclusivo de la discapacidad y destacaron la importancia de la defensa colaborativa de los derechos de las personas con discapacidad, incluido el acceso a una educación de calidad.

ICEVI también está ampliando activamente su perfil y su base de miembros. Agradecemos la participación de nuevas personas y organizaciones que compartan nuestra visión y que trabajen para mejorar las oportunidades educativas de los alumnos con discapacidad visual. Nuestra creciente red de socios mundiales, regionales y nacionales nos permite ampliar las buenas prácticas, promover el aprendizaje profesional e impulsar el cambio sistémico en la educación.

Los trabajos presentados en esta monografía ofrecen un análisis reflexivo y una visión práctica de Malasia y la India, dos países que están realizando avances significativos en la educación inclusiva y especializada. Elogiamos a los autores por sus contribuciones e invitamos a los lectores a reflexionar sobre las implicaciones más amplias para la política, la preparación del profesorado y la colaboración intersectorial.

Atentamente,

Sra. Gertrude Oforiwa Fefoame

Presidente.

Mensaje del editor



Este número monográfico especial de *El Educador* explora la educación inclusiva en Malasia y la India. Los tres artículos ofrecen una visión de la evolución nacional, las realidades escolares y las adaptaciones curriculares que dan forma a las experiencias de los niños con ceguera, baja visión y sordoceguera.

En el artículo de apertura, *El futuro de la educación para estudiantes con discapacidad visual en Malasia: UKM the Research Leader*, el Dr. Mohd Norazmi Nordin esboza la evolución de la educación para alumnos con discapacidad visual y destaca el liderazgo de la Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM) en educación inclusiva, investigación y formación de profesores. El documento explora la política, la tecnología de asistencia y las estrategias que mejoran los resultados del aprendizaje.

En "¿Están nuestras escuelas preparadas para la educación inclusiva?", la Dra. Sujata Bhan presenta los resultados de un estudio realizado en Tripura (India) sobre infraestructuras, actitudes de los directores y preparación de los profesores. Utilizando métodos de investigación mixtos, explora los retos y las oportunidades en contextos rurales y la necesidad de pasar de la política a la práctica.

La última ponencia, *Adaptación curricular para niños con sordoceguera en la educación inclusiva*, de Akhil Paul, de Sense International India, aboga por unos currículos flexibles que se ajusten a los planes educativos individuales. Comparte estrategias para apoyar a los profesores y aboga por el reconocimiento de la sordoceguera en la legislación, la formación y la práctica en el aula.

En conjunto, estos documentos ponen de relieve la complejidad de poner en práctica la educación inclusiva, al tiempo que muestran innovación y compromiso. Nos instan a ampliar nuestra comprensión de la calidad más allá del acceso y a velar por que todos los alumnos reciban apoyo para prosperar. Damos las gracias a los autores y esperamos que este número siga inspirando el diálogo y la acción.

Saludos cordiales,
Dr Frances Gentle

El futuro de la educación de los alumnos con discapacidad visual en Malasia: UKM, líder en investigación

Mohd Norazmi Nordin, Doctor en Filosofía

Profesora titular de Educación Especial y Discapacidad Visual, Centro de Investigación para la Educación y el Bienestar Comunitario, Facultad de Educación, Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM)



Introducción

La educación para alumnos con discapacidad visual en Malasia ha experimentado un progreso significativo junto con el avance del sistema educativo nacional. En las últimas décadas, el gobierno, las instituciones educativas y las organizaciones no gubernamentales han realizado diversos esfuerzos para garantizar un acceso más inclusivo a la educación. La educación para alumnos ciegos o con discapacidad visual en Malasia hace hincapié en la accesibilidad, la inclusión y el uso de tecnología adaptada a sus necesidades. La historia de la educación para alumnos con discapacidad visual en Malasia se remonta a principios del siglo XX. La primera escuela especial para alumnos ciegos, la Princess Elizabeth School, se creó en 1953 en Johor Bahru. Desde entonces, se han introducido varias escuelas especiales y programas inclusivos para mejorar la educación de los alumnos con discapacidad visual. Estos avances se han visto reforzados por las políticas gubernamentales que integran la educación especial en el sistema educativo nacional. Se han promulgado varias políticas y leyes para apoyar la educación de los alumnos con discapacidad visual. La Ley de Educación de 1996 (Ley 550) establece que la educación es un derecho para todos los niños con necesidades especiales. Además, el Plan de Educación de Malasia 2013-2025 hace hincapié en la educación inclusiva, que permite a los alumnos con necesidades especiales, incluidos aquellos con discapacidad visual, aprender en escuelas comunes con el apoyo adecuado.

Modelos educativos para alumnos con discapacidad visual

En Malasia, existen tres modelos principales de educación para alumnos con discapacidad visual: educación inclusiva, programas de integración y escuelas especiales. El modelo inclusivo permite a los alumnos aprender junto a sus compañeros en escuelas ordinarias con las adaptaciones necesarias. Los programas

de integración ofrecen clases especiales dentro de las escuelas ordinarias, mientras que las escuelas especiales ofrecen una educación más especializada con instalaciones específicas y profesores formados en el campo de la educación de la discapacidad visual. Los alumnos con discapacidad visual necesitan un plan de estudios adaptado para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. El Ministerio de Educación de Malasia ha introducido el Plan de Estudios Estándar de la Escuela Primaria (KSSR) y el Plan de Estudios Estándar de la Escuela Secundaria (KSSM) con ajustes para alumnos con necesidades especiales. Además, se les enseña a leer y escribir en Braille, habilidades de orientación y movilidad, y el uso de tecnología de apoyo como lectores de pantalla y software especializado.

Los profesores de educación especial desempeñan un papel crucial en la orientación de los alumnos con discapacidad visual. No sólo enseñan materias académicas, sino que también ayudan a los alumnos a desarrollar su autonomía y sus habilidades sociales. Estos profesores reciben una formación especial para asegurarse de que comprenden las necesidades específicas de sus alumnos y pueden adaptar los métodos de enseñanza en consecuencia.

Los avances tecnológicos han introducido cambios significativos en la educación de los alumnos ciegos o con deficiencias visuales. El uso de dispositivos como los grabadores Braille, las lupas de pantalla, los lectores de pantalla como JAWS y NVDA, y el software de reconocimiento de voz han mejorado la accesibilidad en la educación. Estas tecnologías permiten a los estudiantes leer, escribir y acceder a la información con mayor facilidad.

Retos en la educación de alumnos con discapacidad visual

A pesar de los numerosos avances, sigue habiendo dificultades para ofrecer una educación de calidad a los alumnos con discapacidad visual. Entre ellos se encuentran la escasez de profesores formados, los limitados recursos de aprendizaje y la escasa concienciación social sobre las necesidades educativas especiales. Además, faltan materiales de lectura en Braille y formatos digitales adecuados. La educación inclusiva para alumnos con discapacidad visual no sólo beneficia a los alumnos, sino también a la sociedad en su conjunto. A través de la educación inclusiva, los alumnos con necesidades especiales pueden interactuar con sus compañeros, ganar confianza en sí mismos y mejorar sus habilidades sociales. Esto les prepara para la vida después de la escuela, incluido el empleo y la participación en la comunidad.

Las familias desempeñan un papel fundamental en el apoyo a la educación de los niños con discapacidad visual. Los padres deben comprender las necesidades de sus hijos y proporcionarles apoyo moral y académico. La educación de la familia también es crucial para ayudarles a asistir a sus hijos en el uso de tecnología de asistencia y en el desarrollo de habilidades para la vida independiente. Varias organizaciones no gubernamentales (ONG), como la Fundación Malaya para los Ciegos (MFB) y la Asociación de Niños Especiales, contribuyen a apoyar la educación de los discapacitados visuales. Ofrecen programas de formación, material de lectura en braille y actividades de apoyo para ayudar a los alumnos ciegos o con discapacidad visual a llevar una vida mejor.

Educación superior y oportunidades profesionales

Los estudiantes con discapacidad visual también tienen oportunidades de cursar estudios superiores. Universidades como la Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM) y la Universiti Malaya (UM) ofrecen programas inclusivos con apoyo especial para estudiantes con discapacidad visual. En el mercado laboral, se están haciendo esfuerzos para garantizarles mayores oportunidades de empleo a través de diversos programas de formación y de búsqueda de empleo. Se han realizado muchos estudios en el campo de la educación para discapacitados visuales, incluida la investigación sobre la eficacia de la tecnología de asistencia, las estrategias de enseñanza innovadoras y el impacto de la educación inclusiva en los estudiantes. Los resultados de estas investigaciones ayudan a desarrollar políticas y enfoques más eficaces para mejorar la calidad de la educación en Malasia. El futuro de la educación de los alumnos ciegos o deficientes visuales en Malasia ( ) depende de los continuos esfuerzos por mejorar el sistema educativo. Esto incluye mejorar la formación del profesorado, proporcionar recursos de aprendizaje más completos y reforzar las políticas de educación inclusiva. Con los avances tecnológicos y la creciente concientización, se espera que la educación para alumnos con discapacidad visual siga creciendo y beneficie a más personas.

Compromiso de la UKM con la educación de estudiantes con discapacidad visual

La Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM) ha desempeñado un papel importante en el avance de la educación para estudiantes con discapacidad visual. Como universidad de investigación líder en Malasia, la UKM ha participado activamente en el desarrollo

de políticas de educación inclusiva, la realización de investigaciones y la oferta de programas adaptados a los estudiantes con discapacidad visual. El compromiso de la universidad está en consonancia con el programa nacional de promoción de la igualdad de oportunidades educativas para todos, incluidas las personas con discapacidad.

La UKM ofrece varios servicios y programas de apoyo para garantizar que los estudiantes con discapacidad visual reciban una educación inclusiva y accesible. Entre ellos se incluyen laboratorios de tecnología de apoyo, servicios de traducción al braille y herramientas de accesibilidad digital como lectores de pantalla y software de magnificación. La universidad también ofrece adaptaciones académicas, como tiempo extra para los exámenes, materiales de curso accesibles y personal de apoyo especializado para ayudar a los estudiantes con discapacidad visual.

La UKM participa activamente en la investigación y la innovación relacionadas con la educación y las tecnologías de apoyo. La universidad ha colaborado con varias agencias y organizaciones para desarrollar nuevas herramientas de aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual, como dispositivos Braille mejorados, lectores de pantalla basados en IA y sistemas de navegación inteligentes para la movilidad independiente. La investigación llevada a cabo por académicos de la UKM ha contribuido a formular recomendaciones políticas y soluciones prácticas que mejoran la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad visual en Malasia.

La UKM también desempeña un papel crucial en la formación de futuros profesores de educación especial, sobre todo en el ámbito de la discapacidad visual. La universidad ofrece cursos especializados y programas de formación para dotar a los profesores de las habilidades necesarias para apoyar a los alumnos con discapacidad visual. Estos programas se centran en la alfabetización en Braille, la formación en orientación y movilidad y las estrategias de enseñanza integradoras. A través de su Facultad de Educación, la UKM sigue formando educadores cualificados que puedan contribuir a mejorar la educación especial en todo el país.

Para reforzar aún más su impacto, UKM colabora con organizaciones no gubernamentales (ONG), organismos gubernamentales e instituciones internacionales para promover la educación inclusiva. Estas asociaciones se centran en la creación de capacidades, el desarrollo de políticas y el intercambio de recursos para estudiantes con discapacidad visual. UKM ha trabajado con organizaciones como la Asociación de Ciegos de Malasia (MAB) y el Ministerio de Educación para poner en marcha iniciativas

que mejoren las oportunidades educativas y la accesibilidad para los estudiantes con discapacidad visual. Aprovechando su experiencia, capacidad de investigación y compromiso con la inclusión, UKM sigue siendo un actor clave en la configuración del futuro de la educación para estudiantes con discapacidad visual en Malasia.

Conclusión

La educación para alumnos con discapacidad visual en Malasia ha experimentado una transformación significativa. A pesar de los desafíos, los esfuerzos de varias partes han llevado a mejoras en la accesibilidad, la calidad del aprendizaje y las oportunidades futuras para los alumnos con necesidades especiales. Con el apoyo del gobierno, las instituciones educativas, las familias y la sociedad, la educación para alumnos con discapacidad visual puede seguir fortaleciéndose para garantizar un futuro mejor para este grupo.

¿Están nuestras escuelas preparadas para la educación inclusiva?

Dra. Sujata Bhan

Profesora y Jefa del Departamento de Educación Especial, Presidenta de BOS Special Education, SNDT Women's University, Juhu Campus, Mumbai, India

Dra. Apoorva Panshikar

Profesora adjunta del Departamento de Educación Especial, Universidad de Mujeres SNDT



Introducción

Alrededor del ochenta por ciento de la población india vive en zonas rurales que carecen de escuelas especiales. Se calcula que hay ocho millones de niños sin escolarizar en la India (estadísticas del MHRD de 2009), muchos de ellos marginados por dimensiones como la pobreza, el género, la discapacidad y la casta. En los últimos cinco años se ha producido un aumento aproximado del 16% en el número de niños con discapacidad matriculados en escuelas primarias ordinarias, pero son ellos quienes tienen más probabilidades de quedar excluidos. "Incluso entre los que están matriculados, muchos niños con discapacidad tienen más probabilidades de abandonar la escuela antes de completar cinco años de escolarización primaria y tienen menos probabilidades de pasar a la escuela secundaria o a la educación superior", (Singal, 2017). Es necesario hacer más para garantizar que los niños con discapacidad no solo accedan a la educación, sino que también se beneficien de una educación de calidad.

Según el Informe sobre el estado de la educación en la India 2019: Children with Disabilities (CwD) report de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el 75% de los CwD de la India no asiste a ningún centro educativo a lo largo de su vida. Y ello a pesar de la existencia de una política educativa aparentemente global, con disposiciones para que el sistema educativo indio sea integrador. La Ley de Derechos de las Personas con Discapacidad (RPWD) de 2016, define la educación inclusiva como un "sistema de educación en el que los estudiantes con y sin discapacidad aprenden juntos y el sistema de enseñanza y aprendizaje se adapta adecuadamente para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los diferentes tipos de estudiantes con discapacidad". La Política Nacional de Educación (NEP) 2020 reafirma las

disposiciones de la Ley RPWD relativas a la educación inclusiva. La política adopta una perspectiva de inclusión más amplia y pretende lograr el aprendizaje para todos, abordando en particular la exclusión de los grupos socioeconómicamente desfavorecidos. La política hace hincapié en la importancia de la inclusión de los niños con discapacidad desde la educación infantil hasta la educación superior, con la provisión de dispositivos de ayuda y materiales de enseñanza y aprendizaje.

Samagra Shiksha es el programa educativo estrella de la India, que se aplica en todo el país a través de una única Sociedad Estatal de Ejecución a nivel de estado/territorio de la unión. Engloba tres programas anteriores: Sarva Shiksha Abhiyan (SSA); Rashtriya Madhyamik Shiksha Abhiyan y Formación del Profesorado. Estos planes son las principales estrategias del país para avanzar hacia la consecución de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). El Ministerio de Educación prevé el acceso universal, la equidad y la calidad, así como la profesionalización de la educación y el fortalecimiento de los institutos de formación del profesorado. La educación inclusiva es una de las principales intervenciones de Samagra Shiksha.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se basó en estos principios y el ODS 4 sobre Educación y el Marco de Acción Educación 2030 hacen hincapié en la Educación para Todos como una forma de conceptualizar la educación inclusiva y se comprometen a "no dejar a nadie atrás". El ODS 4.5 reafirma específicamente la necesidad de "garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de la educación y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones vulnerables."

¿Están nuestras escuelas preparadas para la inclusión? ¿Cuáles son las necesidades y los retos para alcanzar el objetivo de la educación inclusiva? ¿Cómo responderá un entorno inclusivo a las necesidades de los niños con discapacidad? ¿Cómo puede impartirse una educación de calidad de forma eficaz y eficiente para todos los niños? Las escuelas inclusivas tienen que atender las necesidades de todos los niños de todas las comunidades y los gobiernos central y estatales tienen que gestionar aulas inclusivas. ¿Cómo se construye un entendimiento común y un compromiso renovado para reforzar la inclusión en la educación entre los responsables de las políticas educativas, los profesionales de la educación, las organizaciones de la sociedad civil, las ONG, un mecanismo para recordar a los estados su obligación con TODAS las personas?

Teniendo en cuenta estas cuestiones, se llevó a cabo un estudio para analizar el estado actual del sistema de educación inclusiva en el estado de Tripura mediante la convergencia de datos de tres fuentes, a saber, la infraestructura física de la escuela, las opiniones de los directores de las escuelas hacia la educación inclusiva, y la disposición de los profesores de la escuela para la educación inclusiva.

En concreto, se intentó dar respuesta a tres preguntas de investigación: (1) ¿De qué manera es la escuela accesible para los niños con discapacidad? (2) Según los directores, ¿en qué aspectos está preparada su escuela para la educación inclusiva? (3) ¿Cuáles son las perspectivas de los profesores ordinarios respecto a la educación inclusiva para los niños con discapacidad?

Metodología

El estudio utilizó un enfoque de métodos mixtos que incluía la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos y el análisis de ambos para ayudar a interpretar las conclusiones.

Localidad del estudio y muestra

El estudio se centró especialmente en 400 escuelas públicas del estado de Tripura, en el noreste de la India, donde se está ejecutando el proyecto Saksham Tripura. De las 400 escuelas, se seleccionaron 60 de ocho distritos de Tripura como escuelas representativas para la recopilación de datos. Se empleó la técnica de muestreo aleatorio sistemático para identificar el 15% de las 400 escuelas que se incluirían en el estudio. Se incluyó en el estudio a los directores de las 60 escuelas seleccionadas. En algunas escuelas, los profesores encargados trabajaban como directores, por lo que formaron parte de la muestra. La muestra estaba compuesta por 80 profesores que tenían alumnos discapacitados en sus clases.

Recogida de datos

Herramientas

El estudio incluyó el uso de tres herramientas diferentes para la recogida de datos de tres fuentes, a saber, la infraestructura física, los directores y directoras de los centros y los profesores ordinarios.

- Escala de valoración para evaluar la accesibilidad física de los centros escolares: Se construyó una escala de valoración de tres puntos para evaluar la preparación de la escuela con respecto a su accesibilidad física. La herramienta

construida se basó en los "Indicadores de accesibilidad física" desarrollados como parte del Índice para escuelas inclusivas por el Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa. La accesibilidad física y la infraestructura de la escuela se calificaron como de nivel ejemplar, de trabajo parcial o de necesidad de mejora.

- Preguntas para el Debate en Grupo Focal (FGD) y programa de entrevistas para los HM: La herramienta para el debate de grupo focal (y el programa de entrevistas) constaba de preguntas para obtener datos en cuatro áreas: cultura inclusiva, desarrollo de competencias, práctica inclusiva y planificación financiera. Además, había preguntas introductorias y finales.
- Escala de valoración para profesores ordinarios: Para conocer las percepciones de preparación para la educación inclusiva experimentadas por los profesores ordinarios de los alumnos con discapacidad, se emplearon escalas de valoración tipo Likert de cuatro puntos.

Procedimiento

El proceso de recopilación de datos comenzó con la elaboración de las herramientas y la validación de su contenido. Los instrumentos elaborados en inglés se tradujeron al bengalí para facilitar la recogida de datos. Las herramientas bengalíes se volvieron a traducir para confirmar que no perdían su significado.

A los trabajadores sobre el terreno, seis mentores y 60 educadores especiales del Proyecto Saksham Tripura, se les presentaron sus funciones en la recogida de datos, se les familiarizó con las herramientas y se les formó en la administración de las mismas. Además, se impartió una formación online de tres horas sobre la recogida de datos a los trabajadores de campo a través de la plataforma Google Meet. Los trabajadores sobre el terreno visitaron las escuelas identificadas para la recogida de datos y los recopilaron registrando las observaciones (para la accesibilidad física) y las respuestas de los profesores titulares en formularios de Google. Inicialmente, los investigadores llevaron a cabo los DGF y las entrevistas a las MH; posteriormente, los tutores entrevistaron a las MH. Los datos cualitativos de las DGF y las entrevistas se transcribieron y posteriormente se sometieron a un análisis cualitativo.

Análisis

El estudio pretendía comprender si las escuelas de Tripura estaban preparadas para la educación inclusiva. Se analizaron los datos obtenidos de la observación de la infraestructura escolar, las percepciones de los HM y de los profesores titulares. Se presentan los resultados del análisis de los datos:

1. Accesibilidad física

La accesibilidad de las infraestructuras escolares es el primer y principal parámetro que se tiene en cuenta para evaluar el éxito de la educación inclusiva. Para el estudio, se observaron las infraestructuras de las 54 de las 60 escuelas identificadas y se anotaron las observaciones en tres categorías: infraestructuras que necesitan mejoras, con obras parciales y con obras ejemplares. Para extraer conclusiones sobre la accesibilidad de las infraestructuras, se tuvieron en cuenta los datos obtenidos a partir de las escalas de valoración y las observaciones realizadas.

Cuadro 1

Porcentaje de respuestas sobre la infraestructura física y la accesibilidad de las escuelas en Tripura

Nº Sr.	Artículo	Necesita mejorar (%)	Trabajo parcial (%)	Nivel de trabajo ejemplar (%)
La escuela...				
1.	Es seguro y totalmente accesible para todos los niños, incluidos los niños con necesidades especiales, y cuenta con un suministro eléctrico y de agua adecuado.	29.63	33.33	37.04
2.	Tiene puertas con tiradores fijados a niveles adecuados y no demasiado altos	12.96	22.22	64.81
3.	Dispone de aseos con puertas adecuadas, cuidando la intimidad, especialmente para	25.93	33.33	40.74

	las niñas y los niños que necesitan ayuda para ir al baño.			
4.	Dispone de aseos separados para chicos y chicas, construidos a distancia unos de otros y un aseo adaptado para CWSN	31.48	18.52	50.00
5.	Dispone de aseos con agua corriente constante e instalaciones sanitarias	29.63	27.78	42.59
6.	Dispone de rampas y barandillas para los niños que puedan tener dificultades para desplazarse	29.63	40.74	29.63
7.	Dispone de una biblioteca equipada con buen espacio de almacenamiento y libros en formatos accesibles y TIC	61.11	25.93	12.96
8.	Dispone de una sala de recursos o de una sala independiente para impartir clases adicionales si es necesario	59.26	22.22	18.52
9.	Dispone de un patio de recreo con equipamiento adecuado para juegos al aire libre y actividades físicas para todos, incluida la CWSN.	18.52	33.33	48.19
10.	Dispone de juegos de interior como carrom, ajedrez, etc.	27.78	35.18	37.04
El aula				
11.	El entorno permite a los niños moverse libremente o sentarse con un amigo cuando sea necesario	7.41	44.44	48.15
12.	Tiene el tamaño adecuado para poder sentarse y trabajar en grupo.	14.81	50.00	31.48
13.	Las pizarras están fijadas a una altura adecuada para que sean accesibles a todos los niños,	9.26	29.63	61.11

	incluidos los que quieran acercarse a leerla.			
14.	Dispone de luz suficiente y de luz adicional cuando es necesario, así como de un contraste cromático adecuado.	31.48	35.19	33.33
15.	Tiene niveles mínimos de ruido para evitar distracciones	29.63	31.48	38.89
16.	Dispone de espacio suficiente para guardar libros en Braille, en letra grande o impresos, así como dispositivos de asistencia que ayudan a las CWSN a realizar diversas tareas.	79.63	14.81	5.56
17.	Dispone de aulas en la planta baja para niños con necesidades de movilidad y mobiliario flexible y ajustable.	38.89	40.74	20.37

El cuadro 1 muestra que el 37,04% de las escuelas eran totalmente accesibles y contaban con un suministro eléctrico y de agua adecuado. El 62,96% restante carecía de uno u otro aspecto. Un gran porcentaje (64,81%) de las escuelas tenían picaportes a una altura de entre medio metro y medio metro a la que podían acceder los niños. Los aseos construidos ofrecían total intimidad a las niñas y a los alumnos con discapacidad en el 40,74% de las escuelas. Había aseos separados para niños, niñas y discapacitados en el 50% de las escuelas. Sin embargo, los aseos eran incompatibles con las especificaciones de los aseos accesibles exigidos para los alumnos con discapacidad. En muchos casos no había rampas de acceso a los aseos. En los aseos para niños discapacitados faltaban cómodas occidentales, pasamanos, grifos de agua manuales y un espacio amplio para maniobrar con la silla de ruedas. Los aseos necesitaban un suministro continuo de agua en el 57,41% de las escuelas. Se necesitaban más y mejores rampas y barandillas en el 40,74% de las escuelas, y sólo el 29,63% tenía un trabajo ejemplar en este sentido. Aunque casi la mitad de las escuelas (48,19%) disponían de un amplio espacio físico para actividades y juegos al aire libre, sólo el 37,04% de las escuelas disponían de juegos de interior. La infraestructura física para la biblioteca con material accesible necesitaba mejoras en el

61,11% de las escuelas y en el 59,26% de las escuelas se necesitaban aulas de recursos separadas para que los educadores especiales trabajaran con los TMC.

Se observó la infraestructura de las aulas y se comprobó que los espacios eran amplios para el movimiento de los alumnos dentro de la clase. En el 48,15% de los casos, las aulas eran lo suficientemente espaciosas como para permitir a los TdC usuarios de sillas de ruedas desplazarse dentro de la clase. En el 61,11% de las aulas, se observó que las pizarras estaban a una altura adecuada para que todos los niños pudieran escribir en ellas. Muchos edificios escolares eran de una sola planta, pero sólo el 20,37% de las escuelas disponían de aulas en la planta baja para niños con necesidades de movilidad. Además, el mobiliario de las aulas no era flexible ni ajustable, lo que reducía el movimiento de los niños con discapacidad locomotora. Apenas el 20,37% de las escuelas podían ofrecer esta flexibilidad en la disposición de las aulas. Cerca del 80% (79,63%) de las aulas carecían de espacio para guardar la tecnología de apoyo y el material necesario para que los TMC pudieran acceder a las oportunidades educativas y participar en un aprendizaje productivo.

2. Directores

Inicialmente se celebraron tres DGF con 23 SM. Sin embargo, fue bastante difícil coordinarse con todas las asociaciones para reunirse en un momento conveniente para ambas partes. Además, se observó que algunas de ellas se mostraban reticentes a la hora de compartir sus puntos de vista sobre las prácticas y los retos en la implementación de la educación inclusiva durante las discusiones de grupo. Por ello, se entrevistó individualmente a las 36 restantes.

Las preguntas abordaban criterios como la planificación para la inclusión, la creación de capacidades, la cultura inclusiva, las prácticas inclusivas y la viabilidad y el asesoramiento en materia de inclusión, con el fin de determinar el grado de preparación de los Jefes de Misión para introducir un cambio en el sistema educativo a su nivel y conseguir que las escuelas estén preparadas para la educación inclusiva, tal como prevé el Plan Nacional de Educación 2020.

Cuando se les preguntó si creían que su escuela estaba preparada para la inclusión, el 80% de los MH respondieron afirmativamente. Sin embargo, las entrevistas en profundidad tenían otra historia que contar. Tras revisar las respuestas de las entrevistas, lo que surgió se agrupó bajo su percepción, la realidad y los retos a los que se enfrentaban.

Planificar la inclusión

Veinticinco de las 35 autoridades escolares no estaban haciendo ninguna planificación específica para que sus escuelas fueran inclusivas de acuerdo con el PN2020. Una de las principales percepciones de las autoridades escolares que se desprende de los DGF y las entrevistas es que los niños con discapacidades locomotoras no necesitan mucha planificación para su inclusión. Al hablar de los retos de la planificación de la inclusión, predominó la falta de participación de los padres en la fase de planificación de la educación de sus hijos. También expresaron que se necesitaban recursos financieros para planificar la inclusión, de modo que la educación inclusiva pudiera hacerse realidad. La falta de fondos en era uno de los principales retos a los que se enfrentaban la mayoría de los directores de escuela. El gobierno concedía ayudas para el transporte, la escolta y la compra de material didáctico. La realidad era que estas ayudas se concedían de forma rotatoria, de modo que no todos los CwD las recibían cada año. Las escuelas no disponían de fondos suficientes para construir una sala de recursos para los TdC. Por ello, muchas MH lamentaron que la financiación del gobierno estatal fuera insuficiente.

Creación de capacidades

Todos los SM y los profesores deberían entender por qué es necesario practicar la educación inclusiva y cómo se debe enseñar a todos los niños, incluidos los discapacitados, sin sacarlos de sus aulas. Cuando se les preguntó si querían recibir formación profesional centrada en la educación inclusiva, la respuesta de la mayoría de los directores no fue muy alentadora. La mayoría de los directores no estaban interesados en ninguna formación para comprender la necesidad de la educación inclusiva y cómo se podría poner en práctica. A la pregunta de si los profesores habían recibido una formación adecuada en pedagogía inclusiva, 20 SM respondieron negativamente; los que dijeron que los profesores habían recibido formación aclararon que ésta había sido organizada y dirigida por el gobierno, y que era de corta duración.

Cultura inclusiva

La percepción de los directores era que todos los niños tenían derecho a una educación de calidad, pero la realidad distaba mucho de ser así. No había ningún documento político sobre educación inclusiva elaborado por ningún director en todas las escuelas incluidas en el proyecto. No conocían las leyes y políticas del gobierno indio que se centran en los derechos de los niños con discapacidad en relación con su

educación y rehabilitación. Los FDG revelaron que había poca empatía hacia los niños con necesidades especiales. No había directrices para que los directores aplicaran la educación inclusiva. Los directores eran conscientes de que, en virtud de la Ley RTE, no podían denegar la admisión a ningún niño con discapacidad, pero había poca planificación para que la educación fuera igualitaria y equitativa para todos, como se establece en el PN 2020. La percepción común de los directores era que los niños con discapacidades leves y sin déficits cognitivos eran capaces de estudiar en escuelas ordinarias. A los que tenían discapacidades más leves se les acomodaba, pero no se hacían adaptaciones en el plan de estudios ni en los deportes, etc., que permitieran a todos los niños con discapacidad desarrollar un sentimiento de pertenencia a la escuela ordinaria.

A pesar de la falta de una actitud positiva por parte de los directores, se nombraron profesores especiales en las escuelas, que se esforzaban por marcar la diferencia en la educación de los TMC en . La mayor parte del tiempo, la responsabilidad recaía en los profesores especiales, por lo que faltaba un enfoque holístico en la educación de los TMC. La mayor parte del tiempo, la responsabilidad recaía en los profesores especiales, por lo que faltaba un enfoque holístico en la educación de los niños discapacitados.

Prácticas inclusivas

La comunicación clara, abierta, honesta y oportuna entre los líderes escolares y el personal, el personal y los estudiantes, el personal y las familias, y entre los estudiantes es vital para un clima escolar inclusivo y positivo. Veinte de 35 HM creían que debían hacerse adaptaciones en el currículo y en la transacción curricular para los CWD y, según indicaron, la adaptación se hizo en el proceso de enseñanza, el tiempo asignado a los CWD, el contenido y el material de enseñanza-aprendizaje. En realidad, estas adaptaciones en el currículo fueron realizadas por los profesores especiales cuando enseñaban a los CWDS en aulas de recursos; pero las mismas prácticas de enseñanza no fueron seguidas por los profesores de aula.

Viabilidad de la inclusión

Un niño discapacitado es como cualquier otro niño. Cuando esto se convierta en una percepción común, la educación inclusiva será una realidad. El cien por cien de los HM está de acuerdo en que la educación inclusiva puede ser factible, pero sólo si hay

concienciación e implicación de todas las partes interesadas y se dispone de los fondos adecuados.

3. Percepciones de los profesores titulares

Una clase impartida por expertos en pedagogía de las asignaturas escolares con un esfuerzo planificado para llegar a todos los alumnos de la clase, independientemente de su diversidad, puede denominarse clase inclusiva. En el contexto indio, los profesores que enseñan en escuelas con el máximo número de alumnos matriculados y que reciben educación se denominan profesores ordinarios. A estos profesores también se les denomina profesores de educación inclusiva porque en sus aulas estudian juntos alumnos con y sin discapacidad. La aplicación del Plan Nacional de Educación 2020 exige que estos profesores trabajen como profesores de educación inclusiva. Los datos recogidos de los 79 profesores ordinarios en una escala de valoración de cuatro puntos y el registro anecdótico de la interacción oral-verbal con ellos proporcionaron algunas ideas sobre sus percepciones acerca de la educación inclusiva. La Tabla 2 presenta el porcentaje de respuestas obtenidas en la escala de valoración de cuatro puntos que van desde totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

El porcentaje de profesores ordinarios que indicaron que no habían recibido formación para enseñar a los TdC fue del 64,55%, frente al 35,44% que indicaron que tenían los conocimientos y habilidades necesarios. La mayoría de los profesores (87,34%) cree que necesita más formación para enseñar adecuadamente a los niños enfermos.

Más de la mitad (53,16%) de los profesores respondieron afirmativamente sobre el conocimiento de las pedagogías inclusivas. Sin embargo, al pedirles que nombraran dichos métodos, los profesores no pudieron enumerar pedagogías inclusivas como la instrucción diferenciada o el diseño universal para el aprendizaje ni describir ninguna pedagogía que llegue a todos los alumnos en clase.

Cuadro 2

Porcentaje de respuestas de los profesores titulares

Nº Sr.	**Artículo**	**SA (%)**	**A (%)**	**D (%)**	**SD (%)**

1	Mi formación académica me ha preparado para enseñar eficazmente a las personas con discapacidad.	2.53	32.91	35.44	29.11
2	Conozco los diferentes enfoques pedagógicos que se deben seguir en el aula ordinaria / aula inclusiva	7.59	45.57	32.91	13.92
3	La implantación de la educación inclusiva es posible cuando los profesores de educación general y los de educación especial trabajan juntos	46.84	43.04	6.33	3.80
4	Los métodos y materiales utilizados para enseñar a los niños con discapacidad beneficiarán también a los demás alumnos de las aulas ordinarias.	45.57	45.57	5.06	3.80
5	Tanto los profesores de educación ordinaria como los de educación especial deben enseñar a las personas con discapacidad.	49.37	45.57	2.53	2.53
6	Creo que necesitaré mucho más tiempo para enseñar CwD en mi clase	30.38	55.70	12.66	1.27
7	Necesito más formación para enseñar CwD adecuadamente	41.77	45.57	8.86	3.80
8	No podré completar el programa si se espera que dedique tiempo a prestar atención individual a CwD.	31.65	45.57	20.25	2.53
9	El aislamiento en una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de los niños con discapacidad.	32.91	45.57	17.72	3.80
10	Adapto el plan de estudios para CwD en mi clase	11.39	39.24	39.24	10.13
11	Comento mis preocupaciones con el profesor especial sobre los CwD de mi clase	24.05	50.63	20.25	5.06

12	Cuando enseño CwD, utilizo diferentes métodos de enseñanza (por ejemplo, uso de ayudas concretas, enseñanza multisensorial)	8.86	51.90	25.32	13.92
13	Resulta difícil gestionar los problemas de comportamiento de los CwD en clase (por ejemplo, agresividad, rabietas, etc.).	12.66	50.63	25.32	11.39
14	Todos los CwD de mi clase participan adecuadamente en clase	20.25	59.49	18.99	1.27
15	La inclusión de CwD requiere un cambio significativo en los procedimientos habituales del aula (por ejemplo, cambiar la disposición de los asientos o el horario).	35.44	51.90	8.86	3.80
16	Diseño actividades de clase en las que puedan participar todos los niños, incluidos los niños con discapacidad.	21.52	55.70	20.25	2.53
17	Ayudo a CwD a utilizar tecnología de apoyo en mi clase	3.80	41.77	41.77	12.66
18	Prefiero nombrar siempre monitor de clase al alumno de primer rango	6.33	18.99	36.71	37.97
19	La mayoría de los CwD no hacen un intento adecuado de completar su trabajo en clase y sus deberes.	6.33	35.44	45.57	12.66
20	El director de mi centro escolar se asegura de que los niños con discapacidad puedan beneficiarse de las medidas que se les ofrecen.	41.77	46.84	7.59	3.80
21	Los profesores de educación ordinaria no deben ser responsables de enseñar a los niños con discapacidad.	7.59	15.19	43.04	34.18
22	Los alumnos de mi clase ayudan a CwD en algunas tareas de aprendizaje cuando yo se lo indico	30.38	62.03	7.59	0.00

23	La inclusión de CwD puede ser beneficiosa para los estudiantes sin discapacidad	30.38	53.16	13.92	2.53
24	El director de mi escuela apoya mis esfuerzos mientras trabajo con CwD	41.77	51.90	5.06	1.27
25	Preparo material didáctico diferente en función de las necesidades de aprendizaje de los CwD.	10.13	36.71	40.51	12.66
26	Siempre que sea posible, las personas con discapacidad deben tener todas las oportunidades posibles para desenvolverse en el aula ordinaria.	45.57	49.37	3.80	1.27
27	El gran número de alumnos por clase me impide prestar una atención individualizada a CwD	20.25	43.04	27.85	8.86
28	Los discapacitados y los no discapacitados deben aprender juntos de forma cooperativa	35.44	59.49	1.27	3.80
29	La mejor manera de satisfacer las necesidades de los niños con discapacidad es asignarles un educador especial en clases separadas.	30.38	49.37	16.46	3.80
30	Los niños con discapacidad deben poder participar en los actos sociales que se celebren en la escuela.	53.16	46.84	0.00	0.00

En principio, la responsabilidad compartida y la colaboración (ítem 3 - 89,88% e ítem 5 -94,94%) entre los profesores ordinarios y los educadores especiales para la educación de los TdC fue reconocida por los profesores ordinarios. Sin embargo, en la práctica había poca colaboración entre los profesores ordinarios y los educadores especiales, según comunicaron los profesores. Una cuarta parte de los profesores (25,31%) ni siquiera hablaba con los educadores especiales sobre los TdC, sus necesidades de aprendizaje y cómo enseñarles. Como se observa en la tabla 2, el 77,22% no estaba de acuerdo con que los profesores no fueran responsables de enseñar a los TdC. Sin embargo, el 79,75% pensaba que los TdC podían aprender mejor con educadores especiales en clases separadas.

Los profesores ordinarios compartieron sus preocupaciones y los retos a los que se enfrentaban en el proceso de enseñar a las personas con discapacidad en las aulas

inclusivas. La implantación de la educación inclusiva planteaba una serie de retos, como la necesidad de más tiempo para enseñar a las personas con discapacidad (86,08%), la dificultad de completar el programa si se atiende a las personas con discapacidad (77,22%), la gestión de los comportamientos de las personas con discapacidad (63,29%) y la dificultad de prestar atención a las personas con discapacidad debido al gran número de alumnos por clase (63,29%). Los profesores (87,34%) señalaron problemas logísticos, como la necesidad de cambiar los horarios o la infraestructura para acomodar a los TdC.

Aunque los profesores ordinarios reconocían la necesidad de incluir a las personas con discapacidad en el aula, probablemente no lo hacían en su verdadero espíritu. A la pregunta de si se designaría a una persona con discapacidad como monitora de la clase, se observó una resistencia por parte de los profesores ordinarios. Con respecto a lo que hacen los profesores ordinarios en sus aulas para enseñar a las personas con discapacidad, el 50% dijo que adaptaban el plan de estudios, el 60,76% se mostró de acuerdo con el hecho de que utilizaban diferentes métodos de enseñanza para enseñar a las personas con discapacidad, . Casi el 72% indicó que diseñaban actividades de clase para que las personas con discapacidad pudieran participar en sus clases.

La educación inclusiva resultó ser beneficiosa para los niños sin discapacidad según el 83,54% de los profesores. Casi el 91,14% respondió que el material utilizado para enseñar a los niños con discapacidad beneficiaría también a los demás niños de la clase.

Debate

El estudio intentaba explorar si las escuelas del estado de Tripura estaban preparadas para la educación inclusiva. Para determinarlo, se realizó un estudio de la infraestructura física de las escuelas. Además, se estudiaron las opiniones de los directores y de los profesores ordinarios.

El estudio puso de manifiesto que la infraestructura física de las escuelas distaba mucho de ser ideal. Aunque las escuelas y las aulas eran espaciosas, el entorno construido planteaba barreras al acceso físico y al movimiento de los niños con discapacidades locomotoras. Las escuelas estudiadas mostraban que carecían de accesibilidad; muchos edificios escolares no tenían caminos bien construidos como vías de acceso. La falta de rampas, rampas con la pendiente adecuada, ascensores, caminos táctiles y señalización reducía la accesibilidad de las escuelas para los niños

con discapacidades físicas y locomotoras. Las escuelas necesitaban aseos adaptados y accesibles, además de agua potable. La infraestructura física de una escuela influye en el aprendizaje de los alumnos (Barrett, Treves, Shmis, Ambasz, & Ustinova, 2019). Barrett et al. (2019) encontraron que cuando las instalaciones de la escuela se perciben como seguras, limpias y accesibles, es más probable que los maestros y los estudiantes asistan a la escuela. En el contexto del presente estudio, la mejora de la infraestructura mediante la incorporación de suelos táctiles, iluminación adecuada y esquemas de pintura para ayudar a los niños con discapacidad visual, ascensores y rampas para ayudar a los niños con discapacidad física, alfombras en las aulas para ayudar a los niños con discapacidad auditiva y buenas carreteras para acceder a la escuela, salas de descanso accesibles con un suministro adecuado de agua facilitaría el acceso a la educación para todos. Las aulas de recursos deben ser parte integrante de cualquier escuela inclusiva. Puede que no sea posible satisfacer todas las necesidades de un niño especial en su clase ordinaria (Establecimiento de aulas de recursos para niños con necesidades especiales, s.f.) . No pasa nada si se saca al CwD de la clase para que esté en el aula de recursos, donde el profesor especial le proporciona el apoyo adicional mediante un plan de estudios adaptado, una variedad de materiales didácticos, dispositivos de ayuda y atención individual durante alguna parte del día. A medida que el niño recibe más servicios en el aula de recursos, es posible que gradualmente sea capaz de autorregular su aprendizaje y que se reduzca el tiempo que pasa en el aula de recursos.

Las actitudes hacia las PCD desempeñan un papel crucial en la aplicación efectiva del proceso de inclusión escolar (Ginevra et al., 2021). Los esfuerzos que se realicen para que la educación sea accesible a todos los alumnos se consideran una extensión de las actitudes de las dos principales partes interesadas en este estudio: los directores y los profesores. La actitud de apatía hacia las personas con discapacidad está haciendo que los esfuerzos de educación inclusiva en Tripura sean una tarea ardua. La empatía sólo es posible si uno se preocupa. Por lo tanto, los talleres, los seminarios y los medios de comunicación deberían utilizarse para concienciar cada vez más sobre las condiciones de discapacidad, sus implicaciones y el intercambio de historias de éxito.

Los responsables de la educación y los profesores parecen carecer de los conocimientos y habilidades necesarios para hacer posible la educación inclusiva. Es necesario un desarrollo profesional continuo de los SM y los profesores para impulsar los esfuerzos de la educación inclusiva. Los responsables de la educación carecían de

conocimientos sobre las distintas leyes de empoderamiento de las personas con discapacidad y las disposiciones legales relativas a la educación de estas personas. No sólo necesitan conocer las normas, los reglamentos y las disposiciones relativas a las personas con discapacidad, sino también cómo ayudar a estas personas a beneficiarse de ellas. Además de responder al "por qué" de la educación inclusiva, es muy importante responder al "cómo". Los actuales programas de formación del profesorado no preparan a los profesores ordinarios para abordar los retos educativos de una clase con alumnos diversos, incluidos los discapacitados. Mientras que los profesores ordinarios sólo eran pedagogos de asignaturas, necesitaban formación en pedagogías inclusivas como la adaptación del plan de estudios, el diseño universal para el aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, la instrucción diferenciada, etc., que les prepararía para ser profesores eficaces en aulas con capacidades mixtas. Del mismo modo, el desconocimiento de la pedagogía inclusiva afectaba negativamente a la aplicación de prácticas educativas inclusivas. Hoy en día se reconoce ampliamente que los profesores necesitan inculcar las actitudes, los conocimientos y las aptitudes adecuadas para enseñar a todos los alumnos en entornos inclusivos (Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y Grupo Internacional de Trabajo sobre Docentes para la Educación 2030, 2020).

Los profesores son los recursos humanos más importantes para que los niños con y sin discapacidad desarrollen todo su potencial. En muchas de las escuelas en las que se recogieron datos, se puso de manifiesto que un gran número de puestos de profesor permanecían vacantes durante un largo periodo de tiempo. En efecto, los profesores existentes estaban asumiendo responsabilidades adicionales en la escuela. La proporción profesor-alumno estaba así sesgada. Esto, a su vez, afectaba negativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (Limaye, 2016). Los profesores titulares indicaron que la media de alumnos por clase era de 30 estudiantes. Con una gran proporción de alumnos por profesor, era muy difícil para los profesores ordinarios prestar atención a las necesidades de las personas con discapacidad que estudiaban en su clase. El gran número de alumnos por clase es un factor disuasorio para los esfuerzos de los profesores hacia la educación inclusiva (Froese-Germain & Riel, 2012).

Conclusión

Un gran número de personas con discapacidad son igual de capaces, pero les estamos poniendo barreras al no pensar en prácticas inclusivas. Hay que ofrecer oportunidades

de aprendizaje equitativas a todas las personas con discapacidad sin subestimar su potencial.

Agradecimiento

Los autores agradecen a CBM India Trust la ayuda económica prestada para realizar el estudio. Los autores agradecen la ayuda prestada por los mentores y educadores especiales del Proyecto Saksham Tripura en la recogida de datos.

Bibliografía

Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2019). *The impact of la infraestructura escolar en el aprendizaje: A synthesis of evidence.* Washington, DC: Grupo del Banco Mundial.

Creación de aulas de recursos para niños con necesidades especiales. (sin fecha). Obtenido de https://repository.education.gov.in/wp-content/uploads/2017/07/establishment-of-resource-rooms-for-children-with-special-needs.pdf

Froese-Germain, B., & Riel, R. &. (2012, enero). Tamaño de la clase y diversidad del alumnado: Dos caras de la misma moneda. *Teacher Voice*, pp. 1-4.

Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., y Nota, L. (2021). Actitudes de los profesores hacia los alumnos con discapacidad: el papel del tipo de información proporcionada en los perfiles de los alumnos con discapacidad. *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 37, 357-370. doi: 10.1080/08856257.2021.1878658

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y Grupo de Trabajo Internacional sobre Docentes para la Educación 2030. (2020). Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. UNESCO.

Gobierno de la India, Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos, Departamento de Educación Escolar y Alfabetización. (2020, 31 de julio). F. No.8-3/2020- IS - 16. Obtenido de https://dsel.education.gov.in/sites/default/files/2020-08/Tripura.pdf

Limaye, S. (2016). Factores que influyen en la accesibilidad de la educación para los niños con discapacidad en la India. *Revista Mundial de Educación, 3(3)*, 43-56.

Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa. (s.f.). *Índice para escuelas inclusivas.* New Delhi. Obtenido de https://ncert.nic.in/degsn/pdf/NonPrint/Index_Inclusiveness.pdf

El papel de los padres en la educación inclusiva. (sin fecha). Obtenido de

Singal, N. (2021) Education of Children with Disabilities in India and Pakistan: Análisis crítico de la evolución en los últimos 15 años, *Perspectivas*, 46, 171-183, doi.org/10.1007/s11125-016-9383-4.

Adaptación curricular para niños con sordoceguera en la educación inclusiva

Akhil Paul



Mentor Jefe y ex Director Ejecutivo de Sense International India
akhil@senseintindia.org

Introducción

La docencia es probablemente una de las pocas profesiones que ponen a los profesores en contacto con una gama variada y diversa de niños, salvo aquellos que presentan características de aprendizaje diferentes debido a sus retos cognitivos, sensoriales, físicos o psicológicos. Con la creciente atención prestada a la "educación inclusiva", todos estos niños con "necesidades específicas de aprendizaje" están siendo escolarizados en las escuelas de su barrio y, como consecuencia, los profesores de estas escuelas están expuestos a una gama mucho más amplia de niños. En cualquier sistema educativo, el currículo es una de las principales herramientas para facilitar el crecimiento de un sistema más inclusivo.

A menudo, el plan de estudios es incapaz de satisfacer las necesidades de una amplia gama de estudiantes diferentes, especialmente de los niños con sordoceguera. En muchos contextos, el plan de estudios se diseña de forma centralizada, dejando poca flexibilidad para las adaptaciones locales o para que los profesores experimenten y prueben nuevos enfoques. El contenido puede estar alejado de la realidad en la que viven los alumnos, por lo que resulta inaccesible y desmotivador.

Con la aplicación de la Ley sobre el Derecho de los Niños a la Educación Gratuita y Obligatoria. (2009) y las disposiciones de Samagra Shiksha Abhiyan (Plan de Educación para Todos), la inclusión en la India de los estudiantes con sordoceguera en un aula típica presenta una amplia variedad de necesidades y capacidades y plantea importantes cuestiones en relación con el desarrollo de planes de estudio y estrategias de instrucción adecuadas. Los profesores y los padres han expresado su preocupación acerca de la adaptación con éxito tanto de los contenidos como de las metodologías de enseñanza en la educación general para los estudiantes con sordoceguera que no recogen y acceden a la información en curso de una manera tradicional, es decir, viendo o escuchando. Sin embargo, cuando estamos planeando para la educación

inclusiva, el estudiante con sordoceguera o deficiencia multisensorial (MSI) debe tener la oportunidad de ser un participante activo en la clase de manera individualizada para reflejar sus necesidades particulares de aprendizaje y los objetivos del Plan de Educación Individual (IEP).

Para la educación inclusiva, se debería garantizar que se sigue el mismo plan de estudios para los niños con y sin discapacidad, pero con adaptaciones como pequeños cambios en el contenido del aprendizaje , entorno que induce al aprendizaje, enfoque de aprendizaje adecuado, adaptación de las ayudas al aprendizaje/materiales didácticos, flexibilidad en la evaluación, etc. Sería importante proporcionar libros de texto y materiales curriculares en formatos accesibles como libros en Braille, lenguaje de signos táctil, unidades de visualización en Braille, diagramas en relieve y objetos reales, etc. para niños con sordoceguera.

La adaptación de un plan de estudios que incluya a todos los alumnos puede implicar la ampliación de las definiciones actuales de aprendizaje. La inclusión en un aula típica de estudiantes con sordoceguera, que a su vez representan una amplia variedad de capacidades y necesidades, plantea importantes cuestiones en relación con el desarrollo de planes de estudio y estrategias de enseñanza adecuados. Surgen preocupaciones sobre la adaptación exitosa tanto del contenido como de las metodologías de enseñanza en la educación general para las personas con sordoceguera que no recogen y acceden a la información continua de una manera tradicional.

La sordoceguera es una discapacidad de baja incidencia y oculta en la comunidad. Es una discapacidad única, ya que es una combinación de deficiencia visual y auditiva. Aunque el grado de sordera o ceguera varía, la combinación de la doble pérdida sensorial provoca problemas únicos en la comunicación, la movilidad y la capacidad de acceso a la información.

Tal y como se define en la Ley india sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2016, "la sordoceguera es una afección en la que una persona puede tener una combinación de deficiencias auditivas y visuales que causan graves necesidades de comunicación, desarrollo y educación". El término sordoceguera se refiere tanto a la pérdida de visión como de audición y también se conoce como discapacidad sensorial dual. Puede parecer que el término sordoceguera se refiere a una incapacidad total para ver u oír, pero muy pocos niños identificados como

sordociegos son totalmente sordos y totalmente ciegos, aunque algunos lo son. La mayoría de los niños diagnosticados como sordociegos tienen alguna visión y/o audición útil, que puede ser utilizada para proporcionar educación. Dado que la sordoceguera es una combinación de pérdida de visión y audición, hay tantas combinaciones posibles como individuos, como ceguera total y sordera total; ceguera total y sordera parcial; ceguera parcial y sordera total, etcétera. Por esta razón, no hay dos niños con sordoceguera iguales.

La sordoceguera afecta al desarrollo general del niño. Los niños con una combinación de discapacidad visual y auditiva tienen pocas oportunidades de aprender y adquirir conceptos a través de la vista y el movimiento en el entorno. Su aprendizaje también se ve afectado por la falta o la escasa interacción con los miembros de la familia. Dado que el 94% de lo que aprendemos proviene de la visión y la audición, los niños con sordoceguera se enfrentan a grandes dificultades en la comunicación, las habilidades sociales, el movimiento, el acceso a la información y la vida independiente, por mencionar algunas. No hay datos disponibles sobre el tamaño de la población sordociega en la India debido a la falta de un estudio o investigación exhaustiva para determinar la verdadera incidencia. Las estimaciones, basadas en información recogida de proyectos comunitarios, indican que podría haber más de 500.000 personas sordociegas/discapacitadas multisensoriales en el país.

Sense International India (también conocida como Sense India) se estableció en 1997 como la primera ONG nacional en la India para apoyar el desarrollo de servicios integrales para las personas sordociegas. Sense India apoya a las organizaciones locales para que desarrollen servicios sostenibles para las personas sordociegas. Hoy en día, Sense India trabaja con 60 socios en 24 estados indios, proporcionando servicios a más de 85.000 personas sordociegas. Nuestros principales logros incluyen: la sordoceguera, ahora reconocida oficialmente por el National Trust, Gobierno de la India; un Programa de Formación de Profesores de Sordoceguera; un centro nacional de recursos e información sobre sordoceguera; y redes eficaces de familias, profesores y personas sordociegas.

El enfoque de Sense International India de adaptación curricular para estudiantes con sordoceguera

Hay casi 60.000 niños con sordoceguera inscritos en el programa Samagra Shiksha Abhiyan del Gobierno de la India (2023). Sin embargo, la mayoría de estos niños no

pueden acceder a la educación en el aula y están confinados a la educación en el hogar debido a diversos factores sistémicos asociados con el sistema educativo. Entre todos los factores que dificultan su acceso a la educación en las aulas, la falta de capacidad de los profesores para enseñar a los niños con sordoceguera/MSI (utilizando el mismo plan de estudios que utilizan los niños videntes) es un obstáculo importante.

Entendiendo este reto, Sense India ha desarrollado un enfoque doble: en primer lugar, la formación de profesores en el sistema educativo general para desarrollar su capacidad de enseñar a un niño con sordoceguera/MSI en la misma aula que sus compañeros videntes y oyentes; y en segundo lugar, trabajar en la adaptación del plan de estudios, es decir, adaptar los libros de texto de las aulas ordinarias para los estudiantes con sordoceguera. Sense International India ha defendido firmemente la igualdad de derechos en la educación para los niños con sordoceguera/MSI y, hasta la fecha, ha formado a más de 3500 profesores en el sistema educativo ordinario a través de sus intervenciones. Además, Sense India está proporcionando formación de consultoría a Sarva Shiksha Abhiyan (Plan de Educación para Todos) y ha formado a sus formadores maestros en "educación de sordociegos" para seguir formando a sus profesores. Hasta el momento, Sense India ha conseguido formar a los formadores principales de Samagra Shiksha Abhiyan (nuevo nombre del plan de educación para todos) en el Estado de Assam (70 participantes) y en el Estado de Haryana (105 participantes).

La estrategia de adaptación curricular de Sense India complementa la estrategia de formación del profesorado para alcanzar los objetivos de la educación inclusiva para niños con sordoceguera/MSI.

El enfoque de la adaptación curricular se basó en las siguientes líneas de investigación:

- ¿Los niños con sordoceguera/MSI están aprendiendo en las escuelas?
- ¿Entiende la escuela el concepto de sordoceguera?
- No hay dos niños iguales y tienen una gran variedad de capacidades y necesidades.
- Los niños deben participar activamente en el aula.
- Los planes educativos individualizados (PEI) deben aplicarse y adaptarse.
- Se seguirá el mismo plan de estudios para los niños con y sin necesidades especiales.

Los principios fundamentales del enfoque de adaptación curricular se adaptaron de las "**Herramientas para profesores sobre modificaciones y adaptaciones curriculares**" compiladas por el Consejo de Discapacidades del Desarrollo de Nueva Jersey (NJCDD, EE. UU., 2014) y el Marco Curricular Nacional del Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa (NCERT) (2005, India). Se seleccionaron las "Herramientas para profesores" porque proporcionaban información básica y orientación sobre estrategias de buenas prácticas demostradas para incluir a estudiantes con discapacidad en entornos de educación general.

Para la adaptación del plan de estudios en concreto, se utilizaron los siguientes principios de nueve tipos de adaptaciones de Ebeling y sus colegas (1994):

- Input: Adaptar la forma en que se imparte la enseñanza al alumno (por ejemplo, utilizando diferentes ayudas visuales o táctiles).
- Resultados: Adaptar la forma en que el alumno puede responder a la instrucción (por ejemplo, permitir una respuesta verbal/táctil, en lugar de escrita).
- Tiempo: adaptar el tiempo asignado al aprendizaje, a la realización de tareas o a las pruebas (por ejemplo, aumentando o reduciendo el tiempo asignado a las tareas).
- Dificultad: Adaptar el nivel de destreza, el tipo de problema o las normas sobre cómo el alumno podría realizar el trabajo (como simplificar las instrucciones).
- Nivel de apoyo: Aumentar la cantidad de asistencia personal para un alumno específico (como asignar tutores compañeros/asistentes de aula).
- Tamaño: Adaptar el número de ítems que el alumno va a completar (como reducir el número de respuestas en un examen tipo test).
- Grado de participación: Adaptar el grado de participación del alumno en una actividad (por ejemplo, que escriba las respuestas en la pizarra/utilice objetos).
- Objetivos alternativos: Adaptar los objetivos o las expectativas de resultados aunque se utilicen los mismos materiales (como pedir al alumno que sea capaz de recordar los títulos de los libros en lugar de recordar tanto los nombres de los libros como los de los autores).
- Currículo sustitutivo: Proporcionar instrucción y materiales diferentes para satisfacer los objetivos individuales de un alumno (como pedirle que lea la versión gráfica de un texto en lugar de la novela completa).

Sense India ha puesto en marcha un plan de acción por fases para adaptar el currículo a los niños con sordoceguera/MSI en las aulas ordinarias. El plan de acción es el siguiente:

Fase Calendario de acción

- Fase 1: Formación de un grupo central para desarrollar un plan de acción estratégico sobre adaptación curricular para niños con sordoceguera/MSI.
- Fase 2: Adaptación de libros NCERT (nivel primario) sobre cuatro asignaturas diferentes siguiendo el enfoque de adaptación curricular.
- Fase 3: Organización de un taller consultivo para la revisión de capítulos adaptados de cuatro temas diferentes.
- Fase 4: Desarrollo del Manual sobre "Adaptación del currículo para niños con sordoceguera/MSI en el marco de la educación inclusiva".

Re Fase 1. Se creó un grupo central de 14 profesionales de alto nivel para desarrollar el plan de acción y supervisar su aplicación. Entre los miembros se encontraban el departamento gubernamental, especialistas en educación/profesionales superiores en el campo de la sordoceguera, el trabajador social principal y personal del equipo del programa de Sense India.

Los objetivos específicos del Core group eran

- Desarrollar la adaptación del currículo ordinario: contenido del aprendizaje, enfoque del aprendizaje, ayudas al aprendizaje y proceso de evaluación;
- Desarrollar y diseñar un aula inclusiva con un entorno adaptativo;
- Desarrollar los enfoques didácticos y el uso de los materiales de enseñanza-aprendizaje (TLM) necesarios en el aula.
- Desarrollar una herramienta para comprender el nivel de un niño y proporcionarle las adaptaciones y la intervención educativa adecuadas en función de sus necesidades.

Los miembros del grupo central se centraron en el desarrollo de métodos para adaptar el currículo a los niños con sordoceguera/MSI en la educación inclusiva (hasta el nivel de primaria), garantizando su aplicación y revisando su progreso en relación con el objetivo general y los objetivos específicos detallados en el enfoque de adaptación del currículo.

Re Fase 2. Los miembros del grupo básico se dividieron en cuatro grupos para adaptar los libros NCERT (hasta el nivel de primaria) en cuatro asignaturas diferentes -inglés, hindi, matemáticas y estudios medioambientales (EVS)- siguiendo el enfoque de adaptación curricular. Los principios de adaptación curricular de NJCDD (2014) y el Marco Curricular Nacional de 2005 fueron los marcos rectores en el desarrollo de los capítulos adaptados en las cuatro asignaturas. Los miembros del grupo siguieron los siguientes pasos durante la adaptación del currículo:

1. Selección de la asignatura (y grado) que se va a impartir;
2. Selección del tema de la lección que se impartirá (en un día);
3. Identificación del objetivo curricular para la mayoría de los alumnos;
4. Identificación del plan de instrucción para la mayoría de los alumnos;
5. Identificación del alumno o alumnos con sordoceguera/MSI que necesitarán adaptaciones en el plan curricular; y
6. Uso de "Nueve tipos de adaptaciones" como medio para pensar en algunas de las formas en que uno podría adaptar lo que enseña o cómo lo enseña para acomodar al alumno con sordoceguera/MSI en el aula para esta lección.

Los miembros de cada grupo trabajaron en sus respectivos temas y elaboraron de cuatro a cinco capítulos adaptados de libros de cada clase I a V. Estos capítulos adaptados fueron revisados posteriormente por profesionales de alto nivel en el campo de la educación de sordociegos para que aportaran sus sugerencias.

Re Fase 3. Sense India organizó un taller consultivo de tres días en 2015 sobre "Adaptación del plan de estudios para niños con sordoceguera/MSI en el marco de la educación inclusiva". El objetivo principal de este taller era presentar el plan de estudios adaptado y consultar a los educadores especiales/profesores que trabajan con niños con sordoceguera/MSI en escuelas especiales y ordinarias y solicitar sus aportaciones y sugerencias. Los participantes en el taller de tres días fueron treinta educadores especiales con conocimientos sobre sordoceguera junto con profesores en ejercicio de la escuela ordinaria y la escuela gubernamental y sectores. Los principales métodos utilizados en la formación fueron aportaciones teóricas, audiovisuales, historias de éxito, prácticas y debates en grupo.

- Los resultados esperados del taller eran los siguientes:

- Un plan de estudios adecuado que garantice la educación inclusiva de los niños con sordoceguera/IM, que les permita aprender de forma eficaz y participar en igualdad de condiciones en la clase.
- Aumentar la capacidad de los profesores y las escuelas ordinarias para mejorar su nivel de comprensión y sus competencias. Los profesores de las escuelas ordinarias serán capaces de seguir el plan de estudios en un entorno inclusivo para los niños con sordoceguera/MSI.
- Diseñar y adaptar las estrategias de enseñanza y el material didáctico según las necesidades de cada niño sordociego o con MSI matriculado en educación inclusiva.

Las sugerencias y aportaciones de los participantes en la consulta ayudaron a desarrollar un módulo apropiado para los niños con sordoceguera/MSI en la educación inclusiva.

Fase 4. El Core group trabajó sobre las sugerencias obtenidas y finalmente elaboró un Manual sobre "Adaptación curricular para alumnos con sordoceguera/MSI en el marco de la educación inclusiva (2016)". https://www.senseintindia.org/publicationAndResources.php

El contenido del libro es el siguiente:

- Capítulo 1 Sordoceguera y su impacto en el aprendizaje
- Capítulo 2 Enfoques específicos, consideraciones específicas y sugerencias para incluir a los niños con sordoceguera/MSI
- Capítulo 3 Principios de adaptación curricular en el aula y la educación inclusivas
- Capítulo 4 Crear un aula inclusiva para todos, incluidos los niños con sordoceguera/MSI
- Capítulo 5 Abordar los problemas de accesibilidad y proporcionar ajustes razonables a los niños con sordoceguera/MSI

El Manual es la culminación de los esfuerzos en el desarrollo del contenido de la adaptación del plan de estudios para los niños con sordoceguera / MSI en el aula regular. El Manual tiene el potencial de ser utilizado como una herramienta de desarrollo de capacidades para los profesores en las escuelas regulares. El libro utiliza un enfoque ascendente y ofrece consejos y técnicas sencillas que pueden utilizarse sin

alterar los resultados del aprendizaje de cada capítulo en el plan de estudios del aula ordinaria. Proporciona una herramienta de orientación en la toma de decisiones para la adaptación del currículo por parte de los profesores mientras trabajan con niños con sordoceguera/MSI en un aula inclusiva.

Principales problemas de aplicación y sugerencias prácticas

La aplicación de la adaptación curricular de los libros de clase ordinarios a las necesidades de aprendizaje de los niños con sordoceguera/MSI tiene sus propios retos inherentes. A continuación se describen algunos de los principales retos y posibles sugerencias para superarlos:

Políticas educativas - Aunque las privaciones a las que se enfrentan los niños con discapacidad representan violaciones de su derecho a la educación y del principio de equidad, las políticas educativas a nivel macro (legislaciones nacionales/estatales) o micro (escuela) siguen sin practicar la inclusión cuando se trata de atender las necesidades de los niños con discapacidades complejas como la sordoceguera/MSI. Los niños con discapacidad se enfrentan a diferentes formas de exclusión dependiendo de factores como el tipo de discapacidad que tengan, dónde vivan y la cultura o clase a la que pertenezcan. Por lo tanto, las políticas institucionales relacionadas con la adaptación del currículo deben ser abiertas y flexibles para abarcar la idea de la adaptación del currículo que se adapte a las capacidades y necesidades de aprendizaje de diversas poblaciones, incluidos los niños con sordoceguera/MSI, en la misma aula.

Naturaleza heterogénea de la discapacidad - Las personas con sordoceguera/MSI presentan una gama de capacidades y necesidades variables en cuanto a su aprendizaje. Esta variación se basa en el tipo, el nivel y el inicio de la deficiencia, el momento de adquisición del lenguaje y el grado de pérdida de visión/audición (Ask Larsen & Damen, 2014; Dammeyer, 2014; Hersh, 2013). Esta naturaleza heterogénea de la discapacidad planteará retos a los profesores a la hora de educar al niño. Para superar este reto, se sugiere que los profesores utilicen el manual para aprender consejos y técnicas y ser creativos mientras enseñan a niños con sordoceguera/MSI en las aulas con alumnos videntes y oyentes.

Modos de comunicación - Las personas con sordoceguera/MSI tienen diversas necesidades de comunicación basadas en el tipo, el nivel y el inicio de la deficiencia; sus habilidades y los factores contextuales (Hersh, 2013). Los enfoques de comunicación más comunes utilizados por estas personas incluyen Braille, habla,

lenguaje de signos/táctil, Tadoma y alfabetos táctiles. Cada uno de estos enfoques de comunicación, o modos , requiere una formación específica. Por lo tanto, se sugiere que los profesores y el personal escolar reciban formación sobre los modos de comunicación para poder comunicarse con el niño con sordoceguera/MSI. La propia comunicación es fundamental para facilitar el aprendizaje del niño con sordoceguera/MSI en el aula. Los asistentes de aula pueden recibir formación para trabajar individualmente con niños con sordoceguera/MSI en aulas ordinarias.

Interferencia en el aprendizaje de los compañeros - Se suele pensar que enseñar a un niño con discapacidad en el aula ordinaria llevará mucho tiempo a los profesores y puede interferir en el aprendizaje de los compañeros sin discapacidad. Sin embargo, las pruebas sugieren que las prácticas de educación inclusiva no solo facilitan el aprendizaje de un niño con discapacidad, sino que también maximizan el aprendizaje de los niños sin discapacidad (UNICEF, 2013). La inclusión de la discapacidad puede conducir a una mayor aceptación, una mayor conciencia de la diversidad y una sociedad inclusiva y accesible para todos (Rohwerder, 2015). Trabajar para enseñar a un niño con sordoceguera/MSI en el aula ordinaria puede requerir más preparación por parte del instructor/profesor para garantizar que la educación de los niños sin discapacidad no se vea afectada por la inclusión de un niño con discapacidad compleja (como sordoceguera/MSI) en la misma aula. El Manual sobre adaptaciones curriculares proporciona algunas herramientas orientativas sobre los tipos de adaptación y los apoyos necesarios para enseñar a una serie de niños con diversas capacidades y necesidades de aprendizaje.

Decisión sobre qué parte del currículo debe recortarse - Teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje del capítulo, es posible realizar varias adaptaciones siguiendo los principios/tipos de adaptación del currículo, ajustándose a las capacidades y necesidades de cada niño con sordoceguera/MSI y de los demás alumnos de la clase. El contenido del currículo puede recortarse en función del tiempo de preparación y ejecución de la clase y de los recursos de apoyo disponibles en el centro, sin comprometer los objetivos de aprendizaje de la clase.

Conclusión

El Informe Emblemático de las Naciones Unidas sobre Discapacidad y Desarrollo (2024) sugiere que la educación inclusiva es eficaz y beneficiosa para todos los alumnos. Para alcanzar los objetivos de la educación inclusiva prescritos en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad (2006), todas las partes interesadas del sistema educativo tienen que unirse para colmar las lagunas del sistema y garantizar que todos los niños, independientemente de sus capacidades y necesidades, puedan recibir una educación en la misma aula junto con sus compañeros no discapacitados con dignidad y acceso equitativo. La educación inclusiva requiere flexibilidad en los planteamientos educativos, en términos de organización escolar, desarrollo curricular y evaluación de los alumnos. Dicha flexibilidad permite el desarrollo de una pedagogía más integradora que abarca diversos estilos de aprendizaje.

Las adaptaciones curriculares pueden ser una herramienta poderosa para complementar las iniciativas de desarrollo de capacidades de los profesores para educar a alumnos con diversas necesidades de aprendizaje. Es importante correlacionar las adaptaciones curriculares con los IEPs, satisfaciendo las necesidades de cada estudiante identificadas en su IEP. Sense International India ha desarrollado el Manual de adaptación curricular para estudiantes con sordoceguera/MSI, teniendo en cuenta las capacidades y necesidades de aprendizaje de los niños con sordoceguera/MSI. El Manual tiene el potencial de ser utilizado como una herramienta de desarrollo de capacidades para los profesores en las escuelas regulares. Este Manual es oportuno teniendo en cuenta el hecho de que la sordoceguera está ahora reconocida en la legislación sobre discapacidad de la India, promulgada en la "Ley de Derechos de las Personas con Discapacidad de 2016". El enfoque de adaptación curricular desarrollado por Sense International India allanará el camino para futuras investigaciones en el campo de la educación de la sordoceguera y el desarrollo de estrategias educativas para la inclusión de estos niños con esta condición única.

La sordoceguera plantea retos en la vida de los niños al limitar sus movimientos y su capacidad para aprender, explorar y expresarse en su entorno inmediato. Estas limitaciones afectan a las necesidades educativas del niño y, como resultado, en la mayoría de los casos se ven privados de recibir educación en el sistema educativo general de la región.

La adaptación del currículo para los niños con sordoceguera / MSI implica hacer los cambios necesarios en el contenido del aprendizaje, tales como la modificación, sustitución / reemplazo, omisión como último recurso, compensación, etc., sin cambiar el propósito del aprendizaje. Teniendo en cuenta a los niños con sordoceguera / MSI, al adaptar el currículo, se deben introducir pequeños cambios en el contenido del

aprendizaje, en el entorno favorable al aprendizaje, en el enfoque de aprendizaje adecuado, en la adaptación de la ayuda al aprendizaje y en la evaluación.

El contenido de este Manual pretende capacitar a los profesores para adaptar y modificar el currículo del aula en función de las necesidades y capacidades de los niños con sordoceguera. También aumentaría el número de profesores regulares en las escuelas regulares para trabajar eficazmente con los niños con sordoceguera. A través de este "plan de estudios adaptado" nuestro objetivo es proporcionar una educación de calidad a los niños con sordoceguera / MSI, lo que les permitirá aprender de manera efectiva y participar en igualdad de condiciones en la clase. También mantendrá su dignidad y fomentará su confianza para aprender. Además, reforzará la capacidad de los profesores y las escuelas ordinarias para mejorar su nivel de comprensión y sus competencias.

En Sense India nos complace ofrecer esta publicación a los profesores de las escuelas que han abierto las puertas del conocimiento a los niños con sordoceguera/MSI y esperamos que los ejemplos de adaptaciones de esta publicación les motiven a realizar adaptaciones basadas en las necesidades de los alumnos en el aula. Para obtener un ejemplar, siga este enlace- https://www.senseintindia.org/publicationAndResources.php

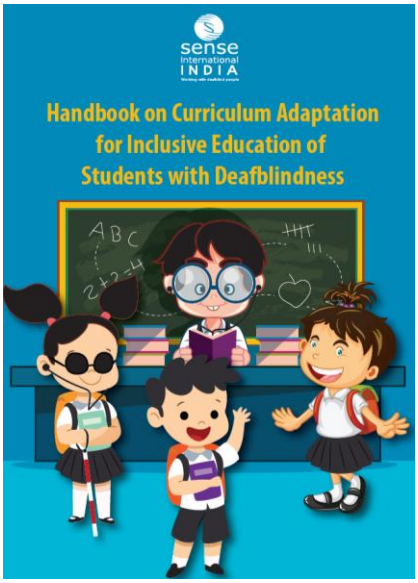


Imagen: Portada del Manual sobre Adaptación Curricular para la Educación Inclusiva de Estudiantes con Sordoceguera, publicado por Sense International India. La portada incluye un dibujo de un profesor y tres alumnos felices. Uno de ellos sostiene un bastón y lleva gafas oscuras.

Referencias:

Allan, J. (1999). I Don't Need This: Actos de transgresión de alumnos con necesidades educativas especiales. En Ballard, K. (Ed.) *Inclusive Education: International Voices on Disability and* Justice (pp. 69-82). Londres: Routledge.

Ask Larsen, F., & Damen S. (2014). Definiciones de sordoceguera y sordoceguera congénita. *Research in Developmental Disabilities, 35*(10), 2568-2576. http://doi.

Craissati, D., Banerjee, U.D., King, L., Lansdown, G., & Smith, A. (2007). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Dammeyer, J. (2014). Sordoceguera: Una revisión de la literatura. *Scandinavian Journal of Public Health, 42*(7), 554-562. http://doi.org/10.1177/1403494814544399

DeSchenes, C., Ebeling, D. y Sprague, J. (1994). *Adapting curriculum and instruction in inclusive classrooms: A teachers desk reference.* Centro para la Integración Escolar y Comunitaria.

Gobierno de la India. (2009, 27 de agosto). *Ley sobre el Derecho de los Niños a la Educación Gratuita y Obligatoria.* Gaceta de la India. https://www.

Gobierno de la India. (2016, 28 de diciembre). *Ley sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2016.* Gaceta de la India. http://www.disabilityaffairs.gov.in/upload/uploadfiles/files/RPWD%20ACT%202016.pdf

Gobierno de la India. (2023). *Samagra Shiksha Abhiyan*. UdisePlus-Portal de intercambio de datos

Sense International (India). (s.f.). *¿Qué es la sordoceguera?*

Servicios de conocimiento aplicado del GSDRC. (2015). *Inclusión de la discapacidad.* https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a0899ee5274a31e00001a2/DisabilityInclusion.pdf

Hersh, M. A. (2013). Sordoceguera, comunicación, independencia y aislamiento. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *18*(4), 446-463. http://doi.org/10.1093/deafed/ent022

Kohama, A. (2012). *Inclusive Education in India: Un país en transición.* Universidad de Oregón. http://intldept.uoregon.edu/wp-content/uploads/2012/12/INTL-UG-Thesis-Kohama.pdf

Loreman, T. (2007). Siete pilares de apoyo a la educación inclusiva: Moving from. *International Journal of Whole Schooling*, *3*(2), 22-38. http://files.

Mohit, A., Pillai, M., & Rungta, P. (2006). Derechos de los discapacitados. *Comisión Nacional de Derechos Humanos.* http://www.rwi.lu.se/NHRIDB/Asia/India/DisabledRights.pdf

Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa (NCERT). (2005). *Marco Curricular Nacional 2005.* NCERT, Nueva Delhi. http://www.

Consejo de Nueva Jersey sobre Discapacidades del Desarrollo (NJCDD). (2014). *Modificaciones y adaptaciones curriculares*- Herramienta para maestros. Nueva Jersey. http://njcdd.

Paul, A., Mathew, B., Kumar, U., Rizal, S., & Jaiswal, A. (2016). Intervención temprana (IE) para niños con sordoceguera en la India: barreras y facilitadores. *Disability and International Development,* 1, 4-11. http://www.

Rao, I. (2002). *Inclusive Education in the Indian Context.* South Asia: CBR Network. http://www.

http://www.senseintindia.org/about/deafblindness

Sense International (India). (2014). *Manual sobre sordoceguera*. Ahmedabad, India. https://deafblindness.

Sense International (India). (2015). *Informe anual.* Ahmedabad. http://www.

Sense International India. (2016). *Manual de adaptación curricular para la educación inclusiva de alumnos con sordoceguera.* https://www.senseintindia.org/publicationAndResources.php

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra. http://www.

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Treaty Series*, *2515*, 3. Ginebra.https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Fondo de las Naciones Unidas para la Educación de los Niños (UNICEF). (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: Los niños con discapacidad*. Nueva York: UNICEF. http://www.

Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. (2024). *Informe insignia de las Naciones Unidas sobre discapacidad y desarrollo.* https://social.desa.un.org/publications/un-flagship-report-on-disability-and-development-2024

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. París. http://unesdoc.

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2024). *Informe emblemático sobre discapacidad y desarrollo.* https://social.desa.un.org/publications/un-flagship-report-on-disability-and-development-2024

Contribución de la Unidad de Recursos e Información de Sense International (India)

La autora trabaja para Sense International (India), una organización creada en 1997 para apoyar el desarrollo de servicios sostenibles para niños sordociegos en todo el país. Sense International (India) es la única ONG nacional que trabaja actualmente para personas con sordoceguera y también incluye en sus actividades a personas con discapacidades múltiples. A día de hoy, Sense International (India) ha conseguido poner en marcha servicios en 24 estados de la India y llegar a unos 85.000 niños y jóvenes con sordoceguera y pluridiscapacidad. En un país en el que hasta 1997 sólo había un servicio, es encomiable que ahora haya 60 servicios. Sense International (India) tiene la visión de "establecer al menos un servicio de calidad en cada estado de la India para el año 2030".

Sense International (India) Ahmedabad
www.senseintindia.org

Invitación a contribuir a futuros números

El Educador se publica semestralmente para fomentar la "conexión" dentro de la comunidad mundial de la discapacidad, facilitando el intercambio de conocimientos y recursos, y las conexiones emocionales a través de estudios de casos e historias personales. El Comité de Publicaciones agradece la presentación de artículos, informes, reseñas y documentos de posición, así como las contribuciones sobre programas y modelos de educación en VI. Estas presentaciones están destinadas a miembros y socios de ICEVI, padres y cuidadores, líderes y administradores, investigadores y estudiantes de educación superior, proveedores y consumidores de tecnología y profesionales de los sectores de la educación, la salud y la rehabilitación.

Temas y plazos de presentación de los próximos números

Número de julio de 2025: The Girl Child - plazo de presentación hasta el 30 de junio de 2025

Número de enero de 2026: Actividad física (incluyendo O&M, deportes, recreación, etc.) - fecha límite de entrega: 31 de diciembre de 2025.

Número de julio de 2026: Tecnología e Inteligencia Artificial - plazo de presentación hasta el 30 de junio de 2026

Normas de presentación

Envíe sus propuestas aPublications@icevi.org o .secretarygeneral@icevi.org

- Idioma: Inglés
- Información sobre el autor: Incluya su nombre, cargo, país de residencia y datos de contacto.
- Formato: MS Word, fuente Arial de 12 puntos, interlineado doble, párrafos alineados a la izquierda
- Estilo: Evite la jerga compleja; defina acrónimos, abreviaturas y términos técnicos.
- Longitud:

    - Los manuscritos académicos de hasta 5.000 palabras deben cumplir los requisitos éticos de la investigación original e incluir el permiso para utilizar el material.
    - Informes, reseñas, descripciones de programas, documentos de posición, etc.: 600 palabras aproximadamente.
- Figuras y tablas: Deben estar numeradas y claramente etiquetadas
- Medios de comunicación: Se aceptan fotos y vídeos
    - Por favor, obtenga el permiso de los padres/cuidadores para las fotos de menores de 18 años, o permiso verbal para las fotos de adultos.
    - Incluye una breve descripción o pie de foto con cada foto

Presentación del Comité Ejecutivo de ICEVI, 2025-2028

Con el inicio del cuatrienio 2025-2-28, nos complace presentar el Consejo Ejecutivo mundial de ICEVI. Para obtener los datos de contacto y los detalles de las siete Juntas regionales de ICEVI, visite el sitio web de ICEVI, https://icevi.org/.

Sra. Gertrude Oforiwa Fefoame - Presidenta

Sra. Susan LaVenture - Vicepresidenta Primera

Sr. Akhil Paul - Vicepresidente segundo

Dra. Frances Gentle - Ex Presidenta Inmediata

Dra. Praveena Sukhraj-Ely - Tesorera

Sra. Ana Peláez - ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles)

Sr. Todd Reeves - Escuela para ciegos Overbrook

Sr. Craig Brown - Real Instituto Nacional de Ciegos (RNIB)

Sr. Andrew Griffiths - Sightsavers

Sr. Mirko Baur - Sordoceguera Internacional

Sra. Diana Stentoft - Unión Mundial de Ciegos

Sr. Peter Holland - Agencia Internacional para la Prevención de la Ceguera (IAPB)

Sr. Komivi Ayassou - Presidente, ICEVI África

Sr. Silatul Rahim Bin Dahman - Presidente, ICEVI East Asia

Dr John Ravenscroft - Presidente, ICEVI Europa

Sr. Julio Cesar Canizalez - Presidente, ICEVI América Latina

Dr Michael Bina - Presidente, ICEVI Norteamérica y el Caribe

Dra. Emily White - Presidenta, ICEVI Pacífico

Dr Birendra Raj Pokharel - Presidente, ICEVI Asia Occidental

Únete a ICEVI: Ampliar el acceso a la educación inclusiva para las personas con discapacidad visual

Convocar ideas. Conectar a las personas. Influir en el cambio.

En todo el mundo, 2.200 millones de personas viven con discapacidad visual, y muchos niños -especialmente las niñas y las personas con discapacidad múltiple- se enfrentan a graves obstáculos para acceder a la educación. Durante más de 70 años, el Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) ha unido a una red mundial de educadores, defensores y responsables políticos para promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

¿Por qué afiliarse a ICEVI?

Hacerse miembro de ICEVI significa unirse a un movimiento para eliminar barreras y ampliar las oportunidades educativas en todo el mundo. Los miembros se benefician de:

- Compromiso con los líderes mundiales y los responsables de la toma de decisiones
- Impacto colectivo mediante la colaboración multisectorial
- Influencia en la política educativa, la investigación y la financiación
- Oportunidades para compartir conocimientos y participar en la promoción mundial

Oportunidades de afiliación

ICEVI ofrece varios niveles de afiliación para organizaciones y particulares, desde líderes mundiales en educación inclusiva hasta pequeñas instituciones, investigadores y defensores. Los miembros aportan su experiencia y dan forma a la estrategia global de ICEVI a la vez que se benefician de redes de alto nivel, reconocimiento y

aprendizaje compartido.
La doble afiliación permite a individuos y organizaciones participar tanto en la red mundial como en la regional de ICEVI, maximizando el impacto, la colaboración y la visibilidad.

Asóciese con nosotros

ICEVI da la bienvenida a asociaciones y patrocinios para iniciativas globales clave, incluyendo nuestra Campaña de Alfabetización Braille 2026 y la próxima Conferencia Mundial de ICEVI. Estas plataformas ofrecen oportunidades de gran visibilidad para apoyar la educación inclusiva y dar forma al futuro de los estudiantes con discapacidad visual.

"Este evento [la Conferencia Mundial de ICEVI] no sólo reunió a expertos mundiales, sino que también creó una plataforma para ideas innovadoras que seguirán inspirando cambios positivos."
- Dr. Birendra Phokhrel, Nepal

Únase a nosotros y ayude a crear un mundo en el que la educación sea accesible para todos.

Visite: www.icevi.org

Datos de contacto de la Secretaría de ICEVI

Póngase en contacto con la Secretaría de ICEVI para obtener información sobre afiliación, publicaciones e iniciativas de ICEVI.

Dr. Shawn Piantoni, Secretario General,

Secretaría, Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI)

Appelstraat 7 2564EA, La Haya, Países Bajos

Correo electrónico: secretarygeneral@icevi.org