



ACCESIBILIDAD PEDAGÓGICA COMO CONDICIÓN AL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE Y SORDOCEGUERA

Pedagogical accessibility as a condition for the right to education for students with multiple disabilities and deafblindness

Débora García

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

ARGENTINA

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de la tesina final de la Diplomatura Superior en la Enseñanza de Estudiantes con Sordoceguera (Universidad Nacional de José C. Paz e ISFD N.º 112). La investigación analiza las prácticas docentes inclusivas y el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera en el nivel inicial de la Escuela Especial N.º 501 de Mar del Plata. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se exploró cómo las docentes desarrollan estrategias para garantizar el acceso, la participación y los aprendizajes. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y entrevistas flash. Los resultados muestran el uso de apoyos comunicativos, calendarios, claves de objeto, adaptaciones de materiales y propuestas multisensoriales. Asimismo, se identifican desafíos relacionados con la formación específica y la evaluación. El estudio aporta reflexiones sobre accesibilidad pedagógica, inclusión educativa y garantía del derecho a la educación.

Palabras clave: Inclusión educativa – Discapacidad multiple – Sordoceguera – Accesibilidad pedagógica – Derecho a la educación.

ABSTRACT

This article presents findings from the final thesis of the Postgraduate Diploma in Teaching Students with Deafblindness, developed within the framework of the National University of José C. Paz and the Higher Teacher Training Institute No. 112. The research addresses inclusive teaching practices and the right to education for students with multiple disabilities and deafblindness at the preschool level of Special School No. 501 in Mar del Plata. Using a qualitative and interpretive approach, the study sought to understand how teachers construct pedagogical strategies aimed at guaranteeing access, participation, and learning. Semi-structured interviews, non-participant observations, and flash interviews were conducted. The results demonstrate the use of communication supports, calendars, object cues, adapted materials, and multisensory approaches. Challenges related to specific teacher training and assessment tools are also identified. The study offers reflections on pedagogical accessibility, educational inclusion, and the guarantee of the right to education.

Keywords: *Inclusive education- Multiple disabilities- Deafblindness- Pedagogical accessibility - Right to education.*

Recibido: 08-06-26

Aceptado: 15-09-26

Introducción

El presente artículo se desprende de la tesina final de la Diplomatura Superior en la enseñanza de estudiantes en Sordoceguera, desarrollada en el marco de la Universidad Nacional de José C. Paz y el Instituto Superior de Formación Docente N°112. La tesina titulada "Las practicas docentes inclusivas y el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera en el nivel inicial en la Escuela especial N°501 de Mar del Plata", . La investigación surge del interés por comprender cómo se configuran las prácticas pedagógicas destinadas a garantizar el derecho a la educación de estos estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera. La investigación analiza de qué manera las propuestas de enseñanza contemplan atendiendo a sus formas particulares de comunicación, participación y acceso al conocimiento.

A fines de precisión teórica, resulta imprescindible establecer, en primer lugar, explicar primeramente una distinción conceptual fundamental: la sordoceguera es una discapacidad única derivada de la combinación de una deficiencia visual y auditiva. Esta condición, que genera dificultades significativas en la comunicación, el acceso a la información, la movilidad y la realización de actividades cotidianas (Nordic Welfare Centre, 2018). Dicha discapacidad Esta condición genera necesidades de mediación y comunicación específicas, por lo que no debe emplearse de manera indistinta ni asociada automáticamente como sinónimo de discapacidad múltiple. Esta última se define como:

toda limitación en la actividad y restricción en la participación que se origina en la combinación de dos o más discapacidades con un grado de severidad tal que afecta de forma permanente el desenvolvimiento de la persona en su vida cotidiana y en su entorno físico y social. Genera alteraciones en la comunicación, el acceso a la información y la movilidad, requiriendo apoyos extensivos o generalizados en todas las áreas y a lo largo de la vida (Góngora y Sinópoli, 2022, p.7).

Sin embargo, En los sujetos de aprendizaje a los que se refiere esta investigación (estudiantes de nivel inicial de la escuela especial mencionada), la afectación sensorial dual coexiste frecuentemente con componentes cognitivos, motores o del desarrollo. Esta particularidad sitúa a dichos alumnos en una situación de discapacidad múltiple, lo cual requiere un abordaje pedagógico que atienda tanto la especificidad de la sordoceguera como la complejidad de la discapacidad múltiple.

En las últimas décadas, los avances normativos en materia de derechos humanos y educación inclusiva han transformado las formas de comprender la discapacidad y el lugar de los estudiantes en los sistemas educativos. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006); la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989); la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) y la Resolución del Consejo Federal de Educación N°311/16 constituyen marcos fundamentales para promover el derecho a una educación de calidad, accesible y participativa para todos los estudiantes. Sin embargo, la materialización de estos principios en las prácticas cotidianas continúa representando un desafío para las escuelas especiales y sus docentes, particularmente cuando se trata de estudiantes con necesidades complejas de comunicación, interacción y acceso al conocimiento.

Tanto la discapacidad múltiple como la sordoceguera requieren propuestas pedagógicas específicas que contemplen las singularidades de cada estudiante, sus formas de comunicación, sus canales de acceso a la información y las configuraciones de apoyo necesarias para favorecer su participación. En este sentido, autores como Cabrejo Parra (2013) y Rose y Meyer (2002) destacan la importancia de los apoyos sensoriales, la anticipación, la accesibilidad comunicativa y la organización de entornos educativos que promuevan experiencias significativas de aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, la investigación se propuso analizar si las practicas docentes desarrolladas en el nivel inicial de la Escuela especial N°501

de Mar del Plata pueden considerarse inclusivas y de qué manera contribuyen al ejercicio del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera. De manera específica, se buscó identificar las concepciones docentes sobre inclusión educativa, describir las estrategias pedagógicas implementadas, reconocer los apoyos y mediaciones utilizados para favorecer la comunicación y la participación, y analizar el conocimiento y la aplicación de las normativas vigentes vinculadas con los derechos educativos de estos estudiantes.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, inscripto en el paradigma interpretativo, orientado a comprender los significados que las docentes atribuyen a sus prácticas y las formas en que estas se concretan en situaciones reales de enseñanza. Para ello se recurrió a entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y entrevistas flash realizadas posteriormente a las situaciones observadas. La población estuvo conformada por cuatro docentes del nivel inicial que trabajan con estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera en la escuela especial seleccionada.

Se considera que el análisis de estas prácticas constituye un aporte relevante para el campo de la educación especial y la educación inclusiva. En este sentido,, en tanto permite visibilizar experiencias concretas de enseñanza e identificar fortalezas y desafíos presentes en la práctica docente. A la vez, y contribuye a la construcción de conocimientos situados sobre la garantía del derecho a la educación de los estudiantes históricamente invisibilizados. Asimismo, los hallazgos invitan reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la formación específica, la accesibilidad pedagógica y las configuraciones de apoyo requeridas para avanzar hacia propuestas educativas cada vez más inclusivas.

Accesibilidad pedagógica como condición para el derecho a la educación

Los resultados de esta investigación permiten advertir que las prácticas docentes desarrolladas con estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera se sostienen, fundamentalmente, en la construcción de condiciones de accesibilidad

pedagógica que posibilitan el acceso, la participación y los aprendizajes. Lejos de reducirse a la incorporación de recursos materiales específicos, la accesibilidad se configura como una forma de pensar la enseñanza, de anticipar barreras y de generar mediaciones que permitan a cada estudiante vincularse con los contenidos y con los otros.

Las observaciones realizadas mostraron el uso frecuente de calendarios, claves de objeto, materiales adaptados, apoyos táctiles, imágenes aumentadas, objetos concretos y estrategias de anticipación¹. Sin embargo, los resultados permiten comprender que la accesibilidad no depende exclusivamente de estos recursos, sino de una mirada pedagógica que reconoce las singularidades de cada estudiante y organiza la enseñanza en función de ellas. En este sentido, la accesibilidad se construye cotidianamente a través de decisiones didácticas que reconocen la diversidad de formas de percibir, comunicar y aprender.

Desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje, Rose y Meyer (2002) sostienen que la enseñanza debe ofrecer múltiples formas de representación, participación y expresión para garantizar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. Los hallazgos muestran que las docentes desarrollan numerosas estrategias que se aproximan a estos principios, especialmente mediante la diversificación de materiales y apoyos. Sin embargo, también se evidenciaron diferencias en las conceptualizaciones que poseen acerca de determinadas herramientas, particularmente en relación con las claves de objeto, los apoyos comunicativos y algunas estrategias de anticipación. Esto pone de manifiesto lo que revela la necesidad de fortalecer la formación específica, tanto para el trabajo con estudiantes con sordoceguera, centrado en la interacción táctil-háptica, como para la atención educativa de y para el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple.

¹ En estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera, estos recursos constituyen apoyos de accesibilidad comunicativa y pedagógica que permiten anticipar experiencias, representar información y favorecer la comprensión del entorno a través de canales sensoriales accesibles (Arregui Noguera et al., 2017; Dirección de Educación Especial, 2022).

Siguiendo a Palacios (2008), la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos implica desplazar la mirada centrada en las limitaciones individuales hacia las responsabilidades sociales e institucionales en la generación o eliminación de condiciones de participación. En la misma línea, Ferrante (2014) señala el pasaje de la discapacidad como asunto individual, circunscrito a los entornos de un cuerpo considerado fallado, hacia el modelo social de la discapacidad, perspectiva que permite comprender que las barreras para el aprendizaje y la participación se producen en la interacción entre las características de la persona y las condiciones que ofrece el contexto. Desde esta concepción, la accesibilidad pedagógica deja de ser una adaptación excepcional para convertirse en una condición necesaria para el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Asimismo, la autora sostiene que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad constituye un punto de partida para avanzar hacia una sociedad verdaderamente inclusiva, compromiso que interpela de manera directa a las instituciones educativas y sus prácticas de enseñanza.

Por otra parte, los datos permiten comprender que la accesibilidad no depende exclusivamente de recursos o dispositivos, sino de una mirada pedagógica que reconoce las singularidades de cada estudiante. Las docentes entrevistadas refirieron ajustar sus propuestas considerando intereses, formas de acceso a la información y necesidades particulares, mientras que las observaciones permitieron registrar intervenciones orientadas a favorecer la participación mediante apoyos individualizados y actividades compartidas con el grupo. De esta manera, la accesibilidad se vincula con el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho y con la construcción de entornos educativos que amplían sus posibilidades de participación.

En este marco, la accesibilidad pedagógica adquiere una dimensión ética y política, en tanto constituye una condición necesaria para el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Tal como plantea la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la inclusión educativa requiere garantizar ajustes razonables y apoyos adecuados que permitan a las personas

con discapacidad participar en igualdad de condiciones. Los resultados obtenidos muestran avances significativos en esta dirección, aunque también muestran desafíos vinculados con la sistematización de prácticas, la formación docente específica y la utilización herramientas de evaluación que permitan orientar de manera más precisa las propuestas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, pensar la accesibilidad pedagógica implica trascender una mirada centrada exclusivamente en los déficits, pasar al modelo social de la discapacidad reconociendo que las barreras para el aprendizaje y la participación se producen en la interacción entre los estudiantes y los contextos educativos. En consecuencia, las prácticas educativas inclusivas observadas constituyen una expresión concreta del derecho a la educación, pero también una invitación a seguir construyendo escuelas capaces de alojar la diversidad desde propuestas cada vez más accesibles, participativas y significativas, y por ende, más humanas.

La accesibilidad comunicativa como condición para enseñar y aprender

La accesibilidad comunicativa constituye una condición pedagógica indispensable para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con Discapacidad Múltiple y Sordoceguera. Arregui Nogue et al. (2017) señalan que estos estudiantes presentan una

gran dificultad para conocer lo que hay o pasa a su alrededor, interesarse por ello, aprender a mostrar su interés de forma que puedan ser entendidos por los demás, y comprender lo que los otros le dicen para aprender nuevas cosas (p. 31)

.Los autores sostienen que la dificultad para acceder a estímulos distales y para ser comprendidos por otros puede debilitar significativamente el interés por la interacción. Esta última constituye , siendo esta el principal soporte para el desarrollo de la comunicación y de los aprendizajes.

Es indispensable precisar que la accesibilidad comunicativa aborda desafíos

diferenciados según la condición del estudiante. En las personas con sordoceguera, la comunicación requiere la construcción de canales basados principalmente en el tacto, la propiocepción y la comunicación táctil. Cuando la sordoceguera coexiste con un compromiso cognitivo, o bien en casos de discapacidad múltiple, la estrategia comunicativa debe sumar apoyos adicionales para la estructuración del pensamiento, la comprensión del entorno y la autorregulación. Por ello, las mediaciones comunicativas no representan apoyos complementarios, sino condiciones indispensables para la enseñanza y la participación escolar.

En esta investigación se manifiesta evidencia que las docentes utilizan diversos recursos orientados a favorecer la comunicación, entre ellos calendario, clave de objeto, apoyos táctiles, objetos concretos, imágenes aumentadas y señas. Sin embargo, también se identificaron diferencias en las definiciones y usos atribuidos a estos recursos, así como cierta incertidumbre respecto de herramientas específicas como las claves de objeto. Este hallazgo permite advertir que la presencia de apoyos comunicativos no siempre se acompaña de una comprensión compartida acerca de su función pedagógica y comunicativa.

Desde la especificidad de la sordoceguera, la accesibilidad comunicativa supone reconocer que el acceso a la formación y a las experiencias depende de la posibilidad de adaptar los mensajes a los canales sensoriales disponibles de cada estudiante. Cabrejo Parra (2013) plantea que la construcción de significados se produce a partir de las experiencias compartidas y de las mediaciones que permiten a los niños comprender el mundo. En estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera, estas mediaciones se materializan a través de adquieren formas mediante propuestas objetos significativos, experiencias concretas, rutinas anticipadas y sistemas de comunicación adaptados.

Las observaciones realizadas permitieron constatar que los apoyos comunicativos no solo se utilizaban para transmitir información, sino también para organizar la participación, anticipar actividades, disminuir la incertidumbre y favorecer la

comprensión de rutinas escolares. En consecuencia, garantizar la accesibilidad comunicativa implica reconocer la comunicación como un derecho y como una condición necesaria para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las prácticas observadas muestran esfuerzos sostenidos por construir entornos comunicativamente accesibles, aunque también evidencian muestran la necesidad de profundizar la formación docente específica para fortalecer la sistematización y el uso pedagógico de los sistemas de comunicación empleados con estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera.

Consideraciones finales

La presente investigación se propuso analizar las prácticas docentes inclusivas implementadas y su contribución al derecho a la educación de estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera en el nivel inicial de la Escuela especial N°501 de Mar del Plata. A su vez, examinó su contribución a la garantía del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera. Desde un enfoque cualitativo, las entrevistas y observaciones realizadas permitieron comprender cómo las docentes construyen propuestas de enseñanza orientadas a favorecer la participación, el acceso al conocimiento y la inclusión educativa de estos estudiantes.

Los resultados muestran que las docentes desarrollan prácticas pedagógicas que contemplan las singularidades de cada estudiante. Para ello recurren al mediante el uso de apoyos visuales, táctiles y auditivos, clave de objeto, calendarios, anticipadores y propuestas adaptadas a diferentes modos de acceso a la información. Estas estrategias evidencian revelan una preocupación por generar condiciones de accesibilidad pedagógica y comunicativa que permitan la participación activa en las situaciones de enseñanza.

Asimismo, el estudio permitió identificar que la accesibilidad no depende exclusivamente de la incorporación de recursos o materiales específicos, sino de una concepción pedagógica que reconoce la diversidad como característica

constitutiva de los procesos educativos. En este sentido, las prácticas observadas se inscriben en una perspectiva de derechos que entiende a la discapacidad desde el modelo social. Desde esta mirada, se desplazan las explicaciones centradas en el déficit individual y se pone el acento en hacia la responsabilidad de las instituciones educativas para en la eliminar eliminación de las barreras que obstaculizan para el aprendizaje y la participación.

Sin embargo, también se identificaron tensiones y desafíos. Entre ellos, la necesidad de profundizar la formación docente específica en discapacidad múltiple y sordoceguera. A su vez, es necesario fortalecer el conocimiento y la sistematización de estrategias de accesibilidad comunicativa así como promover el uso de herramientas de valoración funcional que orienten la planificación, la enseñanza y la evaluación desde las potenciales de los estudiantes. Del mismo modo, los hallazgos muestran que el conocimiento de las normativas vigentes no siempre se traduce en una apropiación pedagógica sistemática que permita orientar las decisiones didácticas cotidianas.

En relación con el campo de la educación especial y la inclusión educativa, esta investigación aporta evidencia situada acerca de las formas en que las docentes construyen respuestas pedagógicas frente a la diversidad en contextos de alta complejidad. A su vez, invita a reflexionar sobre los desafíos que plantea sobre los desafíos que plantea la actual transformación de la modalidad de educación especial en la provincia de Buenos Aires. En particular, particularmente en relación con la reorganización de las escuelas especiales para la atención de estudiantes con diversas discapacidades sin criterios de especificidad institucional. Si bien esta investigación no tuvo por objeto analizar dicho proceso, los resultados permiten advertir la importancia de garantizar que estas transformaciones se acompañen de las condiciones pedagógicas, materiales y de formación necesarias para sostener una educación de calidad.

En el caso de estudiantes con sordoceguera y aquellos con discapacidad múltiple, cuyas las trayectorias educativas requieren apoyos altamente especializados,

sistemas de comunicación específicos y estrategias de accesibilidad comunicativa y pedagógica sostenidas. En este contexto, resulta pertinente preguntarse de qué manera estas nuevas configuraciones institucionales podrán asegurar la continuidad de las condiciones que favorecen su participación, aprendizaje y ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Finalmente, se considera necesario continuar produciendo conocimiento sobre las prácticas inclusivas destinadas a esta población, incorporando las voces de las familias y de otros actores institucionales. Profundizar en estos procesos permitirá aportar herramientas para la construcción de entornos educativos cada vez más accesibles, participativos y respetuosos de la diversidad, en consonancia con los principios establecidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el paradigma de la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Arregui Noguera, B., Gómez Viñas, P., Romero Rey, E., Puig Samaniego, V., & Zortita Díaz, M. (2017). *Intervención educativa en el alumnado con sordoceguera*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- Cabrejo Parra, E. (2013). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Lugar Editorial.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N.º 311/16. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Dirección de Educación Especial. (2022). Circular Técnica N.º 1/22. *Orientaciones para la enseñanza de estudiantes con sordoceguera y discapacidad múltiple*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias*

Sociales, 1(3), 31–55. <http://hdl.handle.net/11336/35707>

Góngora, D.; Sinópoli, N. (2022). *Módulo Discapacidad Múltiple y Sordoceguera. Dimensión conceptual. Clase 3: estudiantes con discapacidad múltiple. Conceptualización. Heterogeneidad de la población*. Profesorado Universitario de Educación especial, UNPAZ.

Nordic Welfare Centre (2018). *Nordic definition of deafblindness*. <https://nordicwelfare.org/wp-content/uploads/2018/03/nordic-definition-of-deafblindness.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

La autora

Débora Romina García

Magister en práctica docente, Lic. en educación, Lic. y profesora en Cs. de la educación, profesora en educación especial especializada en neurolocomotores.

Universidad Nacional de Mar del Plata, CIIE Gral. Alvarado y ISFD N°19, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

Correo electrónico: deborag78@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6200-6593>