

unicef 

para cada niño



## Guía

Inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria

Educación

# Los seis manuales sobre inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los programas humanitarios se centran en las esferas siguientes:



# **Inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria:**

**Preparación**

**Respuesta y recuperación temprana**

**Recuperación y reconstrucción**

**Educación**

El UNICEF, en colaboración con Handicap International, ha preparado el documento *Orientación sobre la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria: educación*. El equipo central estaba formado por Ricardo Pla Cordero, Gopal Mitra y Megan Tucker. Los manuales se prepararon bajo la supervisión de Rosangela Berman Bieler, Asesora Principal y Jefa de la Sección de Discapacidad del UNICEF.

También realizaron aportaciones importantes otros colegas de las oficinas en los países, las oficinas regionales y la sede del UNICEF, así como expertos externos. Mención especial merecen Besan AbdelQader, Dina Al Jamal, Kate Alley, Mariavittoria Ballotta, Lisa Bender, Jo Bourne, Matt Brossard, Jaya Burathoki, Anna Burlyaeva, Begna Edo, Brenda Haiplik, Jumana Haj-Ahmed, Ettie Higgins, Sunita Kayastha, Muhammad Rafiq Khan, Ulrike Last, Marie Leduc, Jennifer Leger, Garren Lumpkin, Asma Maladwala, Aline Mandrilly, Julia McGeown, Kathryn Moore, Jane Mwangi, Phuong Nguyen, Maureen Njoki, Beth Ann Plowman, Meri Poghosyan, Cristina Roccella, Tamara Rusinow, Lieve Sabbe, Yukiko Sakurai, Cecilia Sanchez Bodas, Betsy Sherwood, Vijaya Singh, Frederic Sizaret, Pauline Thivillier, Maria Elena Ubeda, Mark Waltham, Nurten Yilmaz y Juliet Young por sus valiosas contribuciones, en especial sus aportaciones como expertos, su asesoramiento y sus opiniones.

Las directrices se validaron en talleres en Jordania y Nepal, a cuyos participantes expresamos nuestro más sincero agradecimiento (se puede consultar una lista de los participantes en el taller en el sitio web). Deseamos transmitir asimismo nuestro más sincero agradecimiento a Isabella Castrogiovanni, Ettie Higgins, Tomoo Hozumi, Kendra Gregson, Doreen Mulenga y Alok Rajouria por su apoyo.

Agradecemos también de forma especial a los colegas del UNICEF de la División de Comunicaciones su asesoramiento para la publicación de este manual: Angus Ingham, Catherine Langevin-Falcon, Timothy Ledwith, Christine Nesbitt, David Ohana, Charlotte Rutsch y Samantha Wauchope.

El UNICEF no comparte ni apoya necesariamente los ejemplos de organismos externos incluidos en esta publicación.

Los seis manuales, y la información y los materiales complementarios (como carteles, presentaciones, listas de verificación, etc.) están disponibles en [www.training.unicef.org/disability/emergencies](http://www.training.unicef.org/disability/emergencies).

Además de las versiones impresas y en PDF, la guía de orientación también está disponible en varios formatos accesibles, entre ellos ePUB, archivo preparado para Braille y formatos HTML accesibles. Para más información, póngase en contacto con [disabilities@unicef.org](mailto:disabilities@unicef.org).

Edición: Christine Dinsmore

Revisión: Timothy DeWerff

Verificación de datos: Hirut Gebre-Egziabher

Maquetación y diseño gráfico: Jason Robinson

Ilustración: Frank Barbara

Traducción: Strategic Agenda

Diseño gráfico de la traducción: Slimane Sorour



Se calcula que 1 de cada 10 niños tiene una discapacidad. Los conflictos armados y las catástrofes aumentan aún más las discapacidades en la infancia. En cualquier comunidad afectada por una crisis, los niños, niñas y adultos con discapacidad son uno de los grupos más marginados, y pese a ello a menudo quedan excluidos de la asistencia humanitaria.

Los Compromisos Básicos para la Infancia en la Acción Humanitaria del UNICEF constituyen un marco para la prestación de asistencia humanitaria a todos los niños y niñas, independientemente de su condición o contexto. Los niños y niñas con discapacidad son ante todo niños y niñas que requieren los mismos servicios básicos para sobrevivir y prosperar: nutrición, atención sanitaria, educación, agua potable y un entorno de protección. Debido a su discapacidad tienen necesidades adicionales, como entornos accesibles y ayudas técnicas.

El UNICEF fue una de las primeras organizaciones en adoptar la Carta sobre la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Acción Humanitaria, presentada en la Cumbre Humanitaria Mundial. Esto corrobora nuestro compromiso con atender los derechos y las necesidades de los niños y niñas con discapacidad.

La inclusión de los niños y niñas con discapacidad requiere una mejor comprensión de los desafíos a los que se enfrentan en las crisis humanitarias. También es crucial saber cómo adaptar los programas humanitarios a sus necesidades y cómo asociarse con organizaciones con experiencia en asuntos relacionados con la discapacidad.

Los programas humanitarios que ejecuta el UNICEF en todo el mundo se ocupan cada vez más de los niños y niñas con discapacidad. El número de oficinas del UNICEF en los países que informan sobre acciones humanitarias inclusivas de las personas con discapacidad se ha quintuplicado en los últimos cinco años. Esta guía de orientación, elaborada mediante amplias consultas con el personal del UNICEF, explica cómo hacer en la práctica que los programas humanitarios sean más inclusivos de las personas con discapacidad.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'TC', with a small number '7' written above it.

Ted Chaiban  
Director de la  
División de Programas  
UNICEF

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'MF', with a small number '7' written above it.

Manuel Fontaine  
Director de la  
Oficina de Programas de Emergencia  
UNICEF

Agradecimientos	4
Prólogo	6
Índice	8
Siglas	9
1 Introducción	10
2 Consecuencias de las emergencias sobre la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad	13
3 Por qué se excluye a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad de las intervenciones de educación	16
4 Marcos y enfoques	18
5 Acciones programáticas	21
6 Preparación	23
7 Respuesta y recuperación temprana	48
8 Recuperación y reconstrucción	79
9 Consejos prácticos	96
10 Consejos sobre infraestructuras accesibles	106
11 Glosario	112
12 Recursos clave	116
13 Bibliografía	117
Anexo A: Compromisos básicos para la infancia y los niños y niñas con discapacidad	122
Anexo B: Instrumento de supervisión sobre educación inclusiva del UNICEF	125



CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
INEE	Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
ISO	Organización Internacional de Normalización
MICS	encuesta de indicadores múltiples por conglomerados
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	organización no gubernamental
OOPS	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
RECU	del inglés reach, enter, circulate and use (llegar, acceder, circular y utilizar)
sida	síndrome de inmunodeficiencia adquirida
VIH	virus de la inmunodeficiencia humana
WASH	agua, saneamiento e higiene
WRC	Women's Refugee Commission

El propósito de la guía *Inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria* es impulsar la inclusión de los niños, niñas y mujeres con discapacidad y de sus familias en la preparación para emergencias, la respuesta y recuperación temprana, y la recuperación y reconstrucción. Esta serie de manuales proporciona una perspectiva sobre la situación de los niños y niñas con discapacidad en los contextos humanitarios, pone de relieve las maneras en que quedan excluidos de la acción humanitaria y detalla acciones prácticas y consejos para mejorar la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en todas las etapas de la acción humanitaria.

Estos manuales se crearon en respuesta a las comunicaciones de los colegas sobre el terreno del UNICEF que ponían de manifiesto la necesidad de contar con un recurso como orientación para su labor. La información y las recomendaciones se basan en las pruebas y buenas prácticas recopiladas de las referencias bibliográficas y las experiencias del personal sobre el terreno.

La guía de orientación se compone de seis manuales sobre inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los programas humanitarios: 1) orientación general; 2) protección de la infancia; 3) educación; 4) salud y VIH/sida; 5) nutrición; 6) agua, saneamiento e higiene (WASH). Cada uno de los manuales es un recurso independiente con acciones humanitarias específicas de sectores concretos que engloban a niños, niñas, adolescentes y familias con discapacidad.

Las acciones y los consejos prácticos son relevantes en diferentes contextos humanitarios:

- desastres repentinos, como inundaciones, terremotos, tifones o tsunamis;
- desastres de evolución lenta, como sequías o hambrunas;
- emergencias de salud pública, como el ébola;
- desplazamientos forzados, incluidos los refugiados y los desplazados internos;
- conflictos armados, incluidas las crisis prolongadas.

**Comentarios y opiniones:** El presente es un documento vivo que se irá actualizando y adaptando a medida que se desarrolle la labor del UNICEF orientada a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria y este recurso se aplique sobre el terreno. Los colegas y asociados del UNICEF pueden remitir sus comentarios a [disabilites@unicef.org](mailto:disabilites@unicef.org).

## Recuadro 1: Destinatarios

Todo el personal humanitario encargado de la educación puede hacer aportaciones significativas para la inclusión de los niños y niñas con discapacidad, aunque no sean expertos o especialistas en asuntos relacionados con este tema. Este manual proporciona consejos prácticos y puntos de partida para poner en marcha el proceso.

Aunque se ha concebido principalmente para el personal sobre el terreno del UNICEF —incluidos los oficiales sobre el terreno, punto focales, especialistas y asesores de asuntos humanitarios en materia de educación— también puede ser de utilidad para los asociados del UNICEF y otras partes interesadas. Todo el personal puede contribuir activamente a garantizar que se incluye a los niños y niñas con discapacidad en las intervenciones humanitarias.

El apartado «Consejos prácticos» (*véase la sección 9*) contiene sugerencias prácticas que pueden resultar útiles a los oficiales del ámbito humanitario, los maestros, los trabajadores sociales y los facilitadores de espacios amigos de la infancia a la hora de interactuar directamente con niños y niñas con discapacidad y sus familias (por ejemplo, durante las actividades educativas formales y no formales o la elaboración de mensajes para las poblaciones afectadas).

## Recuadro 2: Niños, niñas y adolescentes con discapacidad

Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) se define a los adultos, adolescentes y niños y niñas con discapacidad como aquellos que:

- tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo; y
- se enfrentan a barreras que pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Naciones Unidas, 2006).

La CDPD, ratificada por 174 países en junio de 2017, hace hincapié en que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen derecho a la educación.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Los países que han ratificado la CDPD deben informar sobre los progresos realizados en el cumplimiento de los compromisos estipulados en la Convención, incluidos los relacionados con el artículo 11 sobre situaciones humanitarias. Para acceder a la lista de países que han ratificado la CDPD, los informes de los países y las observaciones finales sobre estos informes del Comité de la CDPD, véase <http://www.ohchr.org/sp/HRbodies/crpd/Pages/CRPDindex.aspx> (Naciones Unidas, 2006).

## 2 Consecuencias de las emergencias sobre la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad

- Históricamente, los niños, niñas y adolescentes con discapacidad han sido uno de los grupos más excluidos de todos los niveles de enseñanza (UNESCO, 2016).
- Se calcula que un tercio de todos los niños sin escolarizar en la enseñanza primaria tienen una discapacidad (UNESCO, 2016).
- Más de la mitad de todos los niños y niñas con discapacidad en edad escolar no asisten a la escuela (UNICEF, 2016a).
- Habitualmente se niega a las personas con discapacidad su derecho a la educación, en especial durante las emergencias.
- Los servicios educativos para niños, niñas y adolescentes con discapacidad, como las aulas de recursos pedagógicos, las escuelas ordinarias accesibles e inclusivas, el equipo y los materiales de aprendizaje especializados, pueden quedar destruidos en situaciones de emergencia. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad pueden perder sus ayudas técnicas durante las crisis humanitarias, y la interrupción de los servicios de salud puede retrasar o imposibilitar su sustitución, lo que reduce su capacidad para participar en actividades educativas (UNICEF, 2013).
- El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados calcula que, en promedio, los refugiados pierden entre tres y cuatro años de escolarización debido al desplazamiento forzoso (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2016).
- Un estudio realizado en 2013 en el Iraq estableció que solo el 16% de los niños y niñas con discapacidad desplazados que vivían en campamentos y el 10% de los que vivían en zonas urbanas asistían a escuelas próximas a Domiz, al norte del país. Antes del desplazamiento, los porcentajes de niños de estos grupos que asistían a la escuela eran del 29% y el 27% respectivamente (UNICEF y Handicap International, 2013).
- Los estudios muestran que, en los campamentos de refugiados, las niñas con discapacidad tienen menos probabilidades de ir a la escuela que los niños con discapacidad (WRC, 2008).
- En Tailandia, el 61% de los menores con discapacidad que asisten al colegio en los campamentos de refugiados karenes son niños y el 39% son niñas (Plan International, 2013).

- La educación en situaciones de emergencia no solo es un derecho de todos los niños y niñas, sino que también constituye la mejor inversión para ayudar a esos menores a desarrollar las capacidades necesarias para reconstruir sus sociedades y economías en el futuro.
- La educación en situaciones de emergencia proporciona acceso a información y servicios que salvan vidas, como la prevención del VIH/sida, la higiene (p. ej., la gestión de la higiene menstrual), la inmunización y la nutrición.<sup>2</sup> Dado que frecuentemente se los excluye de los contextos educativos, los niños y niñas con discapacidad se pierden estas intervenciones críticas y a menudo vitales (UNICEF, 2013).

---

<sup>2</sup> Como se establece en el artículo 24 de la CDPD, en el artículo 28 de la CDN, en las Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia de la INEE y en los Compromisos Básicos para la Infancia en la Acción Humanitaria del UNICEF en materia de educación (*sección 2.7*).



Stephania Florestal (a la derecha), de 19 años, con sus amigos en el centro New Life, una institución de asistencia residencial de Puerto Príncipe (Haití). Stephania fue abandonada cuando tenía 2 años y es la residente que más tiempo lleva viviendo en el centro.

## Por qué se excluye a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad de las intervenciones de educación

- En ocasiones los padres esconden a los niños y niñas con discapacidad de la comunidad, por vergüenza o para protegerlos, lo que reduce su participación en las actividades sociales y educativas (UNICEF, 2013).
- Es posible que los padres no reconozcan el valor de la educación para los niños y niñas con discapacidad. Según un estudio realizado por el UNICEF en el Estado de Palestina, un tercio de los niños y niñas con discapacidad comunicaron que sus familias permitían que fueran al colegio<sup>3</sup> (UNICEF, 2016b).
- Los niños y niñas con discapacidad pueden sufrir acoso escolar por sus compañeros y ser excluidos de los espacios amigos de la infancia y los espacios temporales de aprendizaje.
- Por ejemplo, en los campamentos de refugiados de Kakuma y Dadaab (Kenya) las niñas con discapacidad afirmaban ser objeto de burlas e intimidación tanto en el camino a la escuela como en el propio centro educativo. Además, a menudo los miembros de la familia consideraban que las niñas con discapacidad tenían dificultades de aprendizaje y las ridiculizaban cuando hablaban sobre sus problemas (Handicap International y WUSC, 2016).
- Se puede pensar que los niños y niñas con discapacidad no son capaces de participar en actividades educativas (INEE, 2009). Sin embargo, con adaptaciones menores, entre el 80% y el 90% de los niños y niñas con discapacidad pueden recibir educación en escuelas ordinarias (UNICEF, 2012).<sup>4</sup>
- Con frecuencia se cree equivocadamente que la educación inclusiva requiere un gran número de recursos humanos y materiales (INEE, 2009).
- Los docentes carecen a menudo de la capacidad y las habilidades necesarias para enseñar a niños y niñas con discapacidad (INEE, 2009) y pueden mostrarse preocupados por tener que incluirlos en sus clases (Handicap International y HelpAge International, 2014).

<sup>3</sup> En su mayoría, las familias consideraban poco probable que la educación pudiera traducirse en un trabajo futuro para un niño o niña con discapacidad.

<sup>4</sup> Entre las adaptaciones menores se incluyen la formación de los docentes en pedagogía de la educación inclusiva, el apoyo entre niños y las adaptaciones del entorno.



- Muchas niñas con discapacidad escolarizadas de los campamentos de refugiados no van al colegio durante la menstruación por no disponer de compresas sanitarias (Handicap International y WUSC, 2016).
- Los obstáculos sistémicos y pedagógicos, como docentes sin formación, infraestructuras escolares inaccesible y materiales inadecuados, impiden que los niños y niñas con discapacidad vayan a la escuela (IDDC y Light for the World, 2016).
- La falta de carreteras accesibles y transportes adaptados supone un obstáculo para que los niños y niñas con discapacidad asistan a la escuela, y a menudo requieren la ayuda adicional de sus cuidadores u otros familiares para realizar el viaje.
- Según un estudio sobre los motivos del abandono escolar de los niños y niñas con discapacidad, en la Ribera Occidental el 49% de estos menores comunicaron que el transporte no era adecuado (UNICEF, 2016b).

### 4.1 Compromisos Básicos para la Infancia en la Acción Humanitaria del UNICEF

Los Compromisos Básicos para la Infancia en la Acción Humanitaria del UNICEF, marco global que sirve de orientación para el Fondo y sus asociados en situaciones de emergencia, describen los compromisos y los puntos de referencia relativos a las intervenciones de educación en la acción humanitaria. Estas intervenciones se refieren entre otras cosas a la coordinación, las oportunidades de educación de calidad para los menores excluidos, la integración de los servicios psicosociales y sanitarios en la respuesta educativa o los programas de preparación para la vida (UNICEF, 2010). Todos los compromisos básicos de educación son aplicables a los niños y niñas con discapacidad. (Para consultar las acciones inclusivas concretas para cada uno de los compromisos de educación véase el anexo B).<sup>5</sup>

Los Compromisos Básicos para la Infancia en la Acción Humanitaria defienden el principio de «no hacer daño» en este ámbito. Este principio aborda las necesidades específicas de los grupos de niños, niñas y mujeres más vulnerables, incluidos los niños y niñas con discapacidad, y permite formular intervenciones programáticas más específicas, que hacen énfasis en evitar provocar o agravar los conflictos entre grupos de personas (UNICEF, 2010).

### 4.2 Normas mínimas para la educación

El manual *Normas mínimas para la educación: Preparación, Respuesta, Recuperación* de la INEE es una herramienta mundial que articula el nivel mínimo de calidad de la educación y el acceso a ella en situaciones de emergencia a través de la recuperación. La publicación destaca que todas las personas, esto es, niños y niñas, adolescentes y adultos y adultas, tienen derecho a la educación, y contempla la inclusión en todo momento. Afirmar explícitamente que ningún individuo debe ser privado del acceso a la educación y a oportunidades de aprendizaje por tener una discapacidad (INEE, 2010a).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Para obtener más información sobre los Compromisos Básicos para la Infancia en la Acción Humanitaria del UNICEF, véase [https://www.unicef.org/spanish/publications/index\\_21835.html](https://www.unicef.org/spanish/publications/index_21835.html).

<sup>6</sup> Las normas se acompañan también de una guía de apoyo a los educandos con discapacidad del INEE (*INEE Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities*) con ideas prácticas para incluir a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación antes, durante y después de una crisis. Se puede acceder a información adicional en [http://toolkit.ineesite.org/inee\\_minimum\\_standards](http://toolkit.ineesite.org/inee_minimum_standards).

### **4.3 Carta sobre la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Acción Humanitaria**

La Carta se presentó en la Cumbre Humanitaria Mundial que se celebró en Estambul (Turquía) los días 23 y 24 de mayo de 2016. Compromete a los Estados, los organismos de las Naciones Unidas, las organizaciones de la sociedad civil (OSC) y las organizaciones de personas con discapacidad que la han ratificado a trabajar para que la acción humanitaria sea inclusiva de las personas con discapacidad, eliminar las barreras que les impiden acceder a los servicios humanitarios y garantizar la participación de las personas con discapacidad. La Carta ha recibido un amplio apoyo.<sup>7</sup>

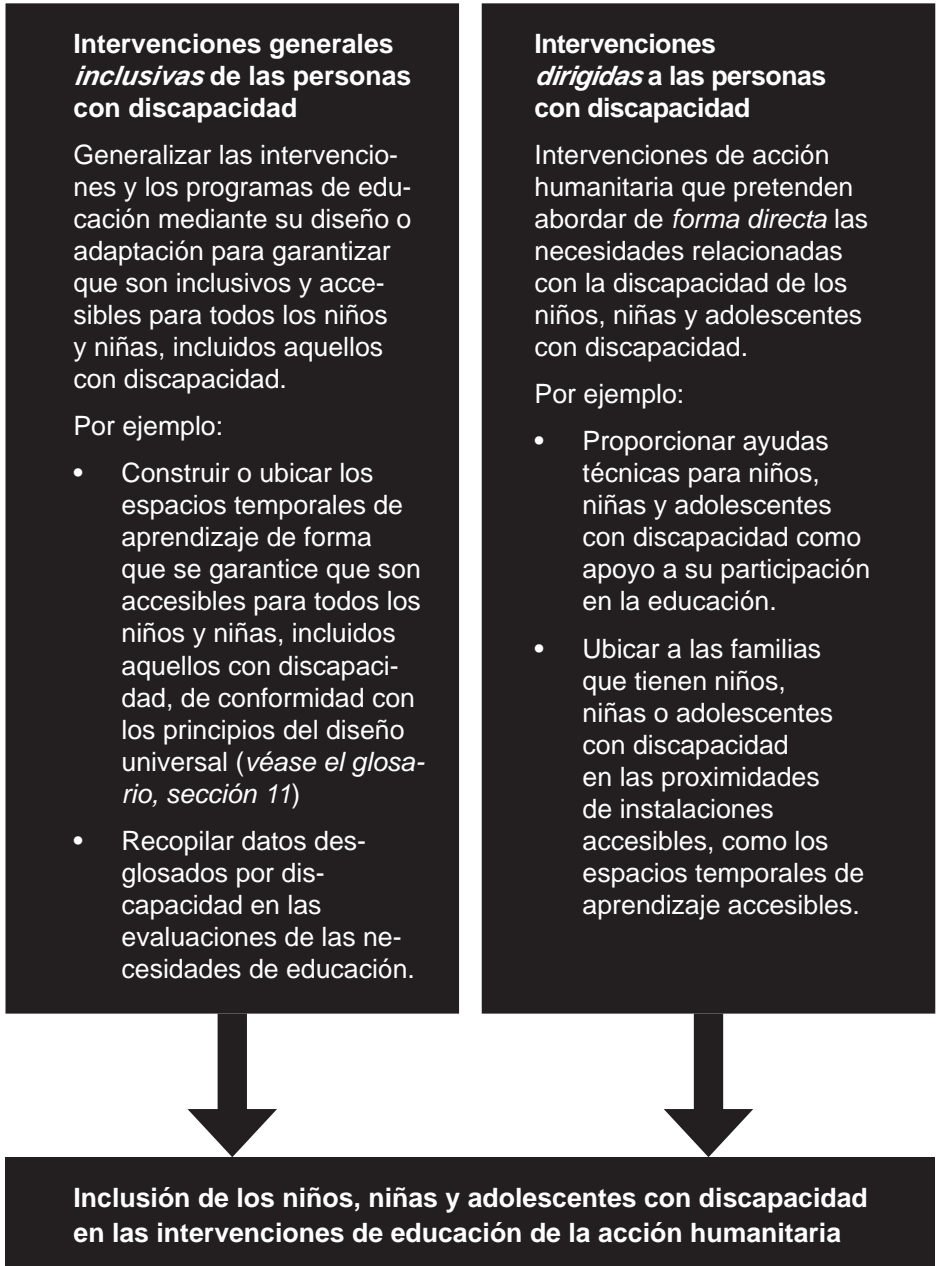
### **4.4 Enfoque doble**

El enfoque doble promueve la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las intervenciones de educación (*véase la figura 1*).

---

<sup>7</sup> Para consultar la lista de los firmantes, incluidos los Estados, los organismos de las Naciones Unidas y las ONG, véase <http://humanitariandisabilitycharter.org>.

**Figura 1: Enfoque doble**



## 5 Acciones programáticas

A continuación se describen diferentes acciones que contribuyen a que las intervenciones de educación sean más inclusivas de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, independientemente de la etapa del ciclo del programa de acción humanitaria al que pertenecen (preparación; respuesta y recuperación temprana; o recuperación y reconstrucción). Estas acciones son puntos de partida y se pueden ejecutar de forma prioritaria basándose en el contexto nacional, con lo que se reconoce que no todas son aplicables en todas las situaciones. Algunas son más adecuadas para las crisis prolongadas, mientras que otras son aplicables en emergencias repentinas. Pese a que esta guía de orientación organiza las acciones conforme a las etapas humanitarias, es importante reconocer que estas etapas están interrelacionadas y pueden solaparse. En algunos contextos, especialmente de conflicto, las etapas no están diferenciadas.

Durante las emergencias de gran magnitud, por ejemplo, de nivel 2 o 3<sup>8</sup>, se pueden aplicar estas directrices en combinación con los procedimientos operativos estándar simplificados del UNICEF.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Para obtener más información, consulte <http://www.unicefinemergencias.com/procedures/level-2.html>.

<sup>9</sup> Para obtener más información, consulte [www.unicefinemergencias.com/procedures/index.html](http://www.unicefinemergencias.com/procedures/index.html).



Sharmila lee un libro en Braille en Nepal. Sharmila quedó atrapada en su casa tras el terremoto de abril de 2015.

Incluir a los niños y niñas con discapacidad en la preparación resulta esencial no solo para reducir el riesgo y fortalecer la resiliencia de los niños y niñas con discapacidad y sus familias, sino también para establecer la capacidad, los recursos y los planes que permitan ejecutar una respuesta y una recuperación inclusivas. Siempre que los niños, niñas y adolescentes participen en cualquier iniciativa, también es necesario incluir a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.<sup>10</sup> Si las acciones de la etapa de preparación no son inclusivas, será necesario adaptar las acciones de las etapas posteriores.

Las intervenciones en esta sección también pueden contribuir a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la planificación fundamentada en los riesgos. Algunas acciones también son aplicables a las etapas de recuperación y reconstrucción.

### 6.1 Coordinación

- a. Establecer un punto focal, un organismo de coordinación o un equipo de tareas en materia de discapacidad que represente los aspectos relativos a la discapacidad en los mecanismos de coordinación de la educación (por ejemplo, en los grupos temáticos, los grupos de trabajo sobre educación o los grupos nacionales de coordinación en educación).<sup>11</sup>
- b. Dentro del grupo de trabajo o equipo de tareas, implicar a los agentes con experiencia en gestión de las necesidades de los niños y niñas con discapacidad (como el ministerio gubernamental responsable de la discapacidad y la educación; los departamentos y las organizaciones que ofrecen servicios de bienestar social, educación, salud u otro tipo a niños y niñas con discapacidad; las organizaciones de personas con discapacidad; otros grupos relacionados con la discapacidad; ONG).
- c. Al establecer la capacidad de un sector o un grupo temático, identificar, crear y promover las asociaciones con partes interesadas gubernamentales y OSC que tengan experiencia en materia de discapacidad

<sup>10</sup> Véase la campaña del UNICEF Take Us Seriously! Engaging children with disabilities in decisions affecting their lives, que ofrece asesoramiento para identificar y llegar a los niños y niñas con discapacidad y para colaborar con sus padres y cuidadores, además de pasos prácticos para conseguir el interés de los niños y niñas y medir la eficacia de su participación; véase [www.unicef.org/disabilities/files/Take\\_Us\\_Seriously.pdf](http://www.unicef.org/disabilities/files/Take_Us_Seriously.pdf).

<sup>11</sup> En muchos casos, el punto focal en materia de discapacidad podría participar en la formación relacionada con esta materia en el país o región.

(por ejemplo, en materia de escuelas inclusivas y especiales; véase el glosario, sección 11), como ONG, proveedores de servicios para personas con discapacidad y organizaciones de personas con discapacidad (véase el recuadro 5).

### **Ejemplo: Mecanismo de coordinación de Jordania**

En 2015, en Jordania se creó un equipo de tareas sobre discapacidad, copresidido por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados y Handicap International y bajo los auspicios del grupo temático de protección (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2015). Durante las reuniones del equipo de tareas, los organismos que se dedican a la educación inclusiva presentan su labor en materia de: inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas, apoyo para aulas de recursos pedagógicos y desafíos relacionados tanto con los profesores como con los padres (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2017a).

Además, el Grupo de trabajo sobre el sector de la educación de Jordania ha asignado un punto focal para el equipo de tareas sobre discapacidad que reconoce el interés del Ministerio de Educación por la matriculación de los niños y niñas con discapacidad en los programas educativos (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2017b). El punto focal proporciona información actualizada a los miembros del grupo de trabajo, y entre otras cosas comunica las preocupaciones en materia de educación especial en Jordania (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2017c).

- d. Entre las acciones del nivel de coordinación que asume el punto focal, organismo de coordinación o equipo de tareas en materia de discapacidad figuran las siguientes:
  - Introducir componentes sobre inclusión de las personas con discapacidad en mandatos ejecutados por grupos de trabajo, grupos temáticos u otros mecanismos de coordinación pertinentes (las acciones indicadas en este manual pueden utilizarse como base para el mandato).



- Respalda la recopilación de los datos disponibles sobre niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los Sistemas de Información sobre la Gestión Educativa (véase la sección 6.2.i) y los procesos de recopilación de datos humanitarios, por ejemplo, los sistemas de vigilancia sobre el terreno, las evaluaciones de las necesidades, los informes de asociados y los diagnósticos de las necesidades humanitarias.
- Evaluar y correlacionar la experiencia y los recursos disponibles sobre niños, niñas y adolescentes con discapacidad, como las escuelas inclusivas y especiales, las aulas de recursos pedagógicos y las impresoras Braille (véase el glosario, sección 11).
- Coordinar con los proveedores de servicios humanitarios y nacionales el establecimiento de mecanismos de remisión claros basados en las evaluaciones y los mapeos actualizados.
- Trabajar con los mecanismos en materia de WASH, educación y alojamiento, coordinación y gestión de campamentos (grupos temáticos) para planificar la accesibilidad de las principales intervenciones humanitarias (espacios temporales de aprendizaje con instalaciones de WASH).

## 6.2 Análisis, seguimiento y evaluación

La recopilación de datos sobre los niños y niñas con discapacidad permite identificarlos, evaluar sus necesidades y supervisar los resultados de las intervenciones de educación.

- a. Durante las etapas de preparación, buscar y recopilar los mejores datos disponibles sobre niños y niñas con discapacidad de poblaciones afectadas por crisis o poblaciones expuestas al riesgo de catástrofe.
- b. Los datos sobre los niños y niñas con discapacidad se pueden recopilar en todos los niveles, incluso en la comunidad, los distritos y el contexto nacional.

## Identificación de los niños y niñas con discapacidad y desglose de los datos

### Recuadro 3: Identificación de los niños y niñas con discapacidad a partir de fuentes existentes

- Los datos sobre niños y niñas con discapacidad pueden proceder de múltiples fuentes, por ejemplo, ministerios o departamentos del ámbito de la discapacidad; departamentos de educación; escuelas especiales para niños y niñas con discapacidad; registros de subsidios de educación para «necesidades especiales», sistemas de gestión de la información sobre educación o registros de beneficiarios de planes de protección social para niños y niñas con discapacidad. Es posible que algunas encuestas de hogares, como la encuesta de indicadores múltiples por conglomerados (MICS) del UNICEF, hayan utilizado en el pasado el módulo sobre funcionalidad infantil (*véase el recuadro 4*).<sup>12</sup>
- Con frecuencia, las escuelas especiales para niños y niñas con discapacidad, las organizaciones de personas con discapacidad y las ONG que trabajan con niños y niñas con discapacidad o que desarrollan programas de rehabilitación basada en la comunidad (RBC) (*véase el glosario, sección 11*) cuentan con datos relativos a los niños y niñas con discapacidad, en particular en el plano comunitario.
- Si los datos sobre los niños y niñas con discapacidad de que se dispone son escasos, se puede utilizar una estimación con fines de planificación. Se debe tener en cuenta que las cifras de niños, niñas y adultos con discapacidad que suministran los censos o las encuestas nacionales a menudo son inferiores a las reales (OMS y CESPAP, 2008).
- La estimación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de que «el 15% de la población mundial vive con una discapacidad» (OMS, 2011) puede emplearse para calcular el número aproximado de adultos con discapacidad de una población.

(sigue) >>

<sup>12</sup> La encuesta de indicadores múltiples por conglomerados (MICS) del UNICEF es el programa de mayor envergadura de encuestas de hogares que proporciona datos sobre el bienestar de la infancia en todo el mundo y se lleva a cabo en 107 países. Para obtener más información, consulte <http://mics.unicef.org>.

### Recuadro 3: Identificación de los niños y niñas con discapacidad a partir de fuentes existentes

- El número de niños y niñas con discapacidad se puede calcular sobre la base del 10% de la población de niños, niñas y jóvenes de una población concreta (UNICEF, 2007).
- Las estimaciones deben tener en cuenta que la proporción de personas con discapacidad en las zonas afectadas por conflictos puede ser más alta.<sup>13</sup>

### Recuadro 4: Recopilación de datos desglosados por discapacidad

- Las encuestas, los censos y los sistemas de inscripción pueden utilizar dos módulos (listas de preguntas) para identificar a los niños, niñas y adultos con discapacidad y para desglosar los datos por discapacidad:
- La lista breve de preguntas sobre discapacidad (Short Set of Questions on Disability) propuesta por el Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad identifica a los adultos con discapacidad a través de preguntas relacionadas con dificultades al ejecutar seis actividades: marcha, vista, audición, cognición, autosuficiencia para el cuidado personal y comunicación.<sup>14</sup>

(sigue) >>

<sup>13</sup> Por ejemplo, en un estudio sobre los refugiados sirios que viven en los campamentos de Jordania y el Líbano se constató que el 22% de personas de este grupo tiene una discapacidad (Handicap International y HelpAge, 2014). Esta cifra supera la prevalencia mundial estimada del 15%.

<sup>14</sup> El Grupo de Washington fue creado por la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas con el propósito de mejorar los datos comparables sobre discapacidad. Para consultar la lista de preguntas, véase [www.washingtongroup-disability.com/washington-group-question-sets/short-set-of-disability-questions](http://www.washingtongroup-disability.com/washington-group-question-sets/short-set-of-disability-questions).

#### Recuadro 4: Recopilación de datos desglosados por discapacidad

- El módulo de encuestas sobre funcionalidad infantil (Survey Module on Child Functioning) del Grupo de Washington y el UNICEF es un conjunto de preguntas que permite identificar a los niños de 2 a 17 años que tienen dificultades en 14 ámbitos, entre los que se incluyen la vista, la audición, la movilidad, la comunicación y comprensión, el aprendizaje, las relaciones y el juego.<sup>15</sup>
- El desglose de los datos por discapacidad (además de por edad y sexo) es importante en las actividades de las etapas, como la evaluación de las necesidades y el seguimiento del programa.
- La inclusión del módulo sobre funcionalidad infantil en una encuesta de mayor envergadura (por ejemplo, una MICS del UNICEF), en los sistemas de gestión de la información sobre educación<sup>16</sup> o en un sistema de inscripción permite desglosar por discapacidad otra información, como la relativa a la matriculación o la asistencia escolar.

#### Evaluación de necesidades

- c. Tener en cuenta el desglose por discapacidad al establecer un mecanismo de evaluación rápida mediante la incorporación al cuestionario de la lista breve de preguntas del Grupo de Washington o del módulo de encuestas sobre funcionalidad infantil (véase el recuadro 4).
- d. Detectar las necesidades específicas de los niños y niñas con discapacidad en las evaluaciones relacionadas con la educación (por ejemplo, ayudas técnicas, materiales educativos accesibles, métodos didácticos accesibles e inclusivos específicos).

<sup>15</sup> El módulo de encuestas sobre funcionalidad infantil está recomendado para niños de 2 a 17 años, ya que tiene más en cuenta el desarrollo infantil que la lista breve de preguntas del Grupo de Washington. No se puede recopilar información fiable sobre niños y niñas con discapacidad menores de 2 años en las encuestas de población. Debido a la naturaleza transicional del desarrollo infantil, los retrasos en el desarrollo de los niños y niñas de esta edad no siempre son indicativos de discapacidad (UNICEF, 2016c). Para obtener más información, consulte <https://data.unicef.org/topic/child-disability/child-functioning-module> y [www.washingtongroup-disability.com/washington-group-question-sets/child-disability](http://www.washingtongroup-disability.com/washington-group-question-sets/child-disability).

<sup>16</sup> Un sistema de gestión de la información sobre educación es un método de recopilación de datos administrativos que se utiliza para realizar un seguimiento de las escuelas y los niños y niñas matriculados. No recopila información sobre los niños y niñas sin escolarizar.

- e. Identificar los programas, intervenciones e infraestructuras de educación existentes a los que tienen acceso los niños y niñas con discapacidad, como las escuelas inclusivas y especiales, las aulas de recursos pedagógicos, los espacios amigos de la infancia que son inclusivos de las personas con discapacidad, la salud psicosocial, los programas de educación sobre el riesgo de las minas, el suministro de ayudas técnicas o los centros de rehabilitación.
- Tomar nota del personal capacitado, las impresoras Braille y los materiales de aprendizaje accesibles.
- f. Con frecuencia, las organizaciones de personas con discapacidad y las ONG que trabajan con niños y niñas con discapacidad y desarrollan programas de RBC cuentan con datos relativos a los niños y niñas con discapacidad, en particular en el plano comunitario.<sup>17</sup>
- Estos datos pueden aportar información valiosa sobre la situación, las vulnerabilidades y necesidades de los niños y las niñas con distintas discapacidades, así como sobre las capacidades locales de que se dispone para hacerles frente.
  - En la recopilación de datos sobre las personas con discapacidad también pueden ser de utilidad los trabajadores de los servicios de RBC y de las organizaciones de personas con discapacidad.

## Seguimiento y evaluación del programa

- g. A la hora de establecer sistemas y procedimientos para medir qué intervenciones de educación se ejecutarán, quién recibirá los servicios y qué resultados se obtendrán, se debe hacer un desglose de los datos de discapacidad, sexo y edad.
- h. Revisar y adaptar los mecanismos existentes, como los sistemas de cartografiado de las cinco preguntas («quién hace qué, dónde, cuándo y para quién») a fin de recopilar información relevante sobre los servicios relacionados con la discapacidad (véase la sección 6.2.e).<sup>18</sup> Estos datos también serán útiles durante la etapa de evaluación.

<sup>17</sup> Los datos procedentes del plano comunitario pueden proporcionar información con respecto a las necesidades y las vulnerabilidades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad sobre la que documentar la planificación y la programación.

<sup>18</sup> Las cinco preguntas tienen por objeto describir la presencia operativa por sector y ubicación en una emergencia. Para más información, véase <https://www.humanitarianresponse.info/en/applications/tools/category/3w-who-does-what-where>.

- i. Analizar la posibilidad de mejorar el desglose por discapacidad cuando se elaboren sistemas de gestión de la información que incluyan datos desglosados por sexo y edad, así como información que tenga en cuenta el género y la discapacidad. Incluir datos desglosados por discapacidad en sistemas como los Sistemas de Información sobre la Gestión Educativa, los registros escolares y los modelos de seguimiento y elaboración de informes sobre educación constituye una inversión a largo plazo en la capacidad nacional para el seguimiento de la respuesta humanitaria.<sup>19</sup>

## 6.3 Planificación

Como parte de la planificación, deben tenerse en cuenta los aspectos siguientes:

### Prestación de servicios

- a. Revisar la legislación, las políticas y los programas sobre educación, como la educación inclusiva, los subsidios de educación, las escuelas especiales y las aulas de recursos pedagógicos<sup>20</sup> (véase el glosario, sección 11), a fin de determinar si tienen en cuenta a los niños y niñas con discapacidad.
  - Véase el recuadro 8 sobre el análisis del sector educativo.
  - Véase la sección 8.9.b para obtener información sobre el instrumento de supervisión sobre educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad.
- b. Destacar esta información en las actividades de formación dirigidas a los colegas en el ámbito de la educación, así como en los materiales de comunicación para cambios en el comportamiento y comunicación para el desarrollo (véase el glosario, sección 11).

<sup>19</sup> Para más información consúltese el documento de orientación técnica *Guide for Including Disability in Education Management Information Systems*: <http://training.unicef.org/disability/emergencies/education.html>.

<sup>20</sup> Véase el capítulo sobre educación inclusiva («Inclusive Education») del próximo *Education Sector Analysis Methodological Guidelines Volume 3* (Manual de directrices metodológicas para el análisis del sector educativo, volumen 3) (borrador disponible).

- c. Examinar los Sistemas de Información sobre la Gestión Educacional, los sistemas de inscripción escolar, las tarjetas de identificación y otros documentos fundamentales para la educación, y determinar si son inclusivos y si abordan las necesidades de los niños y niñas con discapacidad.<sup>21</sup>
- d. Determinar si existe un sistema de tarjetas de identificación de discapacidad.<sup>22</sup> Analizar la forma de simplificar los procedimientos para emitir tarjetas de identificación y sustituir las extraviadas.
- e. Recopilar información sobre los programas de protección social (véase *el glosario, sección 11*) y las prestaciones en apoyo a la educación para los hogares en los que hay niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, transferencias de efectivo o subsidios de educación especial).
- f. Utilizar mecanismos de divulgación y colaborar con las organizaciones de personas con discapacidad con miras a llegar a los niños y niñas con discapacidad que pueden no estar escolarizados o estar aislados en sus casas.
- g. Respalda a los niños y niñas con discapacidad y a sus cuidadores para que participen en actividades de preparación y reducción del riesgo de desastre en los colegios y las comunidades. Esto puede incluir la ayuda al transporte o subsidios para que los cuidadores acompañen o ayuden a los niños y niñas con discapacidad durante las actividades.

---

<sup>21</sup> Véase la nota al pie 19.

<sup>22</sup> Con frecuencia las tarjetas de identificación de discapacidad se utilizan como criterio para acceder a los servicios.

## Ejemplo: Preparación para casos de desastre en niños y niñas con discapacidad

Se calcula que el 95% de los niños y niñas con discapacidad de Indonesia no están escolarizados (CBM y DiDRRN, 2013) y quedan excluidos de la información y sensibilización sobre preparación y actuación en caso de desastre que se facilitan en el entorno escolar. A menudo, los niños y niñas transmiten estos conocimientos en sus hogares. Por tanto, las familias de los niños y niñas con discapacidad podrían resultar todavía más excluidas y perder información valiosa, lo que aumenta la vulnerabilidad del hogar en conjunto. En Indonesia, Arbeiter-Samariter-Bund puso en marcha un proyecto que ofrece capacitación directamente a los niños y niñas con discapacidad sin escolarizar en materia de preparación para los desastres y respuesta a ellos. El proyecto, que se desarrolla en la provincia de Yogyakarta, se apoya en una metodología de formación de formadores por la que se capacita al personal gubernamental y de las organizaciones de personas con discapacidad para que, a su vez, ofrezcan capacitación a los locales. Los niños y niñas con discapacidad sin escolarizar reciben información y participan en ejercicios prácticos sobre reducción del riesgo de desastre en sus pueblos u hogares. Los ejercicios enseñan a preparar las casas para que sean seguras e incluyen simulacros de terremoto y evacuación (CBM y DiDRRN, 2013).

- h. Ayudar a los Gobiernos nacionales a reforzar los sistemas de educación inclusiva<sup>23</sup> (p. ej., mejorar la capacidad del Ministerio de Educación para ofrecer programas de formación sobre educación inclusiva previos al empleo y durante el empleo a todos los profesores de educación ordinaria, adaptar los Sistemas de Información sobre la Gestión Educativa para recopilar datos sobre los niños y niñas con discapacidad y proporcionar capacitación de preparación para la vida a los niños y niñas, adolescentes y mujeres con discapacidad sin escolarizar).

<sup>23</sup> La educación inclusiva es una estrategia clave para alcanzar la educación para todos del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Se puede obtener más información sobre este ODS y los progresos en su consecución en <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>.



### Recuadro 5: Colaboración de las personas con discapacidad y las organizaciones de personas con discapacidad

Las personas con discapacidad pueden ser miembros del personal, consultores, asesores, docentes, voluntarios y asociados en todas las fases de la acción humanitaria. Su experiencia y su perspectiva pueden fundamentar la coordinación, la recopilación de datos y las evaluaciones en el ámbito de la educación, así como las intervenciones de educación formal y no formal (*véase el glosario, sección 11*) y la preparación de materiales de comunicación en materia de educación.

Las organizaciones de personas con discapacidad representan a las personas con discapacidad en el contexto comunitario, nacional, regional e internacional. Algunas son específicas de un tipo determinado de discapacidad, como la National Federation of the Blind (Federación nacional de personas ciegas), mientras que otras tienen carácter geográfico, como el Foro Africano sobre la Discapacidad.

- A fin de garantizar que su participación sea plena, debe consultarse a las personas con discapacidad en qué formato prefieren la información (*véase la sección 9.3*) y considerar la accesibilidad de los lugares en los que se celebrarán las reuniones (*véase la sección 10*).
- En la medida de lo posible, se deben cubrir los gastos adicionales de las personas con discapacidad, como los costos de transporte o de acompañante.
- Conviene establecer asociaciones con organizaciones de personas con discapacidad y otras organizaciones con conocimientos y experiencia en la inclusión de los niños y niñas con discapacidad, así como movilizar las asociaciones existentes en actividades humanitarias para hacer uso de la capacidad y la experiencia de las personas con discapacidad.

(sigue) >>

## Recuadro 5: Colaboración de las personas con discapacidad y las organizaciones de personas con discapacidad

- En algunas regiones, las organizaciones de mujeres con discapacidad son activas y están bien informadas sobre las necesidades y los derechos particulares de las niñas con discapacidad.
- Para buscar una organización de personas con discapacidad, revise la lista de miembros de la Alianza Internacional de Discapacidad.<sup>24</sup>
- Si no existe una organización de personas con discapacidad en su país, contacte con una de carácter regional.

### Recursos humanos

- i. Identificar y crear listas del personal existente con conocimientos especializados en el trabajo con niños y niñas con discapacidad, como por ejemplo educadores especiales para niños y niñas con discapacidad intelectual y psicosocial o aquellos que son sordos o ciegos, logopedas y terapeutas del lenguaje, intérpretes de lengua de señas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales y profesores de educación ordinaria y facilitadores del desarrollo en la primera infancia con experiencia trabajando con niños y niñas con discapacidad.
- j. Elaborar descripciones de las funciones del personal asociado a la discapacidad, de forma que pueda movilizarse rápidamente durante la fase de respuesta.
- k. Consultar y reclutar a personas con discapacidad en todos los procesos de preparación de la educación, ya que pueden aportar sus conocimientos especializados de primera mano sobre los problemas a los que se enfrentan los menores y adultos con discapacidad (véase el recuadro 5).
- l. Movilizar los conocimientos especializados y la experiencia en materia de discapacidad para fundamentar intervenciones y programas de educación inclusivos (véase el recuadro 7).
- m. Considerar la posibilidad de designar y seleccionar a un punto focal en materia de discapacidad dentro de la organización o agencia.

<sup>24</sup> Para consultar la lista de miembros, véase <http://www.internationaldisabilityalliance.org/es/content/ida-members>.

## Adquisición y suministros

- n. Identificar los suministros regulares que benefician a todos los menores, incluidos los niños y niñas con discapacidad, como por ejemplo, herramientas de ayuda para la comunicación, asientos de retrete del tamaño adecuado, rampas fijas y portátiles, asideros para el retrete y señalización accesible.
- ñ. Identificar suministros específicos que respondan a las necesidades asociadas a la discapacidad de los niños y niñas. Estos incluyen ayudas técnicas e instrumentos de apoyo a los menores y adolescentes con discapacidad para asistir al colegio y aprender, como son los dispositivos de movilidad (sillas de ruedas, muletas, triciclos), los audífonos y pilas, los materiales de aprendizaje (juguetes y juegos adaptados), los tableros o libros de comunicación y los bastones blancos.
- o. En ausencia de datos previos sobre los niños, niñas y adultos con discapacidad, se puede estimar que el 3% de la población necesita ayudas técnicas (OMS y UNICEF, 2015). Planificar en consonancia los presupuestos y los suministros de ayudas técnicas, y colaborar con las organizaciones que trabajan para suministrar dichas ayudas técnicas.
- p. La lista de ayudas técnicas prioritarias de la OMS puede fundamentar la planificación de ayudas técnicas.<sup>25</sup>
- q. Algunos dispositivos también pueden elaborarse y fabricarse localmente a partir de recursos básicos. Las organizaciones de personas con discapacidad, las familias de los niños y niñas con discapacidad y los trabajadores sanitarios pueden ayudar a ubicar, diseñar o adaptar los artículos.
- r. Se han revisado y modificado los equipos de emergencia del UNICEF, como la «escuela en una caja», el equipo de recreación, el equipo de desarrollo de la primera infancia y el equipo para la expresión y la innovación dirigido a los adolescentes, con el fin de hacerlos accesibles.
- s. En el caso de los equipos obtenidos en el contexto local, analizar la posibilidad de utilizar materiales de la zona adecuados para niños y niñas con discapacidad, como los tableros de comunicación y los balones con cascabeles.

<sup>25</sup> Para consultar la lista completa y obtener más información, véase [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/207697/1/WHO\\_EMP\\_PHI\\_2016.01\\_spa.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/207697/1/WHO_EMP_PHI_2016.01_spa.pdf?ua=1).

- t. Independientemente de si se obtienen a través de la División de Suministros del UNICEF o localmente, existen orientaciones adicionales en materia de discapacidad que incluyen consejos prácticos sobre cómo pueden adaptarse las actividades para incluir a niños y niñas con distintas discapacidades.<sup>26</sup>
- u. En el momento de establecer los requisitos básicos de la cadena de suministro —como la ubicación de la logística, los proveedores y las existencias de socorro—, identificar los proveedores locales y compartir esta información con los asociados humanitarios.

### **Ejemplo: Equipos de emergencia inclusivos del UNICEF**

Los equipos de emergencia, como la «escuela en una caja», el equipo de desarrollo de la primera infancia y el equipo de recreación, son un elemento importante de los suministros del UNICEF en contextos humanitarios. Tras realizar un examen en 2014, se modificaron varios componentes de estos tres equipos con miras a aumentar su inclusividad y accesibilidad. En 2016 se enviaron más de 49.000 equipos de emergencia con artículos accesibles a más de 50 países; por ejemplo, la báscula del equipo «escuela en una caja» tiene una lupa incorporada, los balones del equipo de recreación tienen cascabeles y el globo terráqueo tiene elementos táctiles. Además, la guía para facilitadores que se entrega con cada equipo contiene un manual complementario con consejos prácticos para adaptar las actividades y hacerlas inclusivas de los niños y niñas con diferentes discapacidades (Sección de Discapacidad del UNICEF).

<sup>26</sup> Véase la orientación complementaria al *Education Kit Handbook* (Manual del material educativo) sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad: [https://www.unicef.org/supply/index\\_78176.html](https://www.unicef.org/supply/index_78176.html). Véase también la nota técnica sobre adolescentes y discapacidad que se recoge en la orientación fundamental del equipo para la expresión y la innovación dirigido a los adolescentes: <http://adolescentkit.org/guides-for-program-coordinators>.

## Financiación y presupuestación

- v. Asignar presupuestos (en proporción a la financiación disponible) a las acciones que se enumeran en este manual<sup>27</sup>, como son la capacitación de docentes y personal educativo en materia de identificación y gestión de las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad, la construcción o modificación de centros educativos para garantizar su accesibilidad, la provisión de libros y materiales didácticos accesibles, el apoyo a los niños y niñas con discapacidad para el transporte al colegio y el suministro de ayudas técnicas.
- w. Asignar un presupuesto a los proveedores de servicios que pueden abordar las necesidades de los niños y niñas con discapacidad, como los educadores especiales, los logopedas y terapeutas del lenguaje, los terapeutas ocupacionales, los fisioterapeutas, los profesores de educación ordinaria y los especialistas en desarrollo de la primera infancia con experiencia trabajando con niños y niñas con discapacidad o los intérpretes de lengua de señas.

### 6.4 Desarrollo de la capacidad

- a. Identificar oportunidades de formación relativas a la inclusión de niños, niñas y adultos con discapacidad, y designar a miembros del personal para asistir a ellas.<sup>28</sup>
- b. Invitar a las organizaciones de personas con discapacidad a que participen en las actividades de formación sobre cuestiones humanitarias, para que se familiaricen con el sistema humanitario, la programación y los procesos y herramientas de educación, e invitarlas también a las estructuras de coordinación gubernamentales de respuesta ante situaciones de emergencia. Esto alentará a las organizaciones de personas con discapacidad a contribuir a los mecanismos de coordinación de la educación, el análisis del riesgo, el seguimiento, la preparación y las medidas de respuesta.

<sup>27</sup> Las Normas mínimas para la inclusión de la edad y la discapacidad en la acción humanitaria recomiendan presupuestar entre un 0,5% y un 1% adicional para la accesibilidad física (edificación y letrinas) y entre un 3% y un 4% para los artículos no alimentarios especializados y los equipos de movilidad (Age and Disability Consortium, 2015).

<sup>28</sup> Con frecuencia, las ONG que trabajan con personas con discapacidad, las organizaciones de personas con discapacidad o los diversos ministerios y departamentos gubernamentales organizan cursos de formación en los que abordan las necesidades de los niños y niñas con discapacidad en el país o región.

- c. Recopilar programas de formación y recursos didácticos sobre educación inclusiva para el profesorado.
- d. Desarrollar una sesión de concienciación sobre discapacidad y un módulo formativo que se utilice para la capacitación sobre educación en situaciones de emergencia<sup>29</sup>, que comprendan:
  - la recopilación de datos sobre niños y niñas con discapacidad y sus necesidades educativas;
  - la identificación y, cuando corresponda, remisión de los niños con posible retraso en el desarrollo y diversas discapacidades (*véase el glosario, sección 11*) a servicios de valoración y rehabilitación adicionales;
  - los enfoques centrados en la infancia, adaptaciones prácticas del aula, formación profesional, reuniones de apoyo entre pares y actividades deportivas y recreativas para niños y niñas con diferentes tipos de discapacidad, utilizando la tecnología y los recursos locales (*véase la sección 9.5*);
  - los obstáculos a los que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad para acceder a la educación y las maneras de superarlos con enfoques inclusivos;
  - el apoyo psicosocial, como primeros auxilios psicológicos para niños y niñas con discapacidad (*véase el glosario, sección 11, y el manual sobre protección*<sup>30</sup>).
  - el uso de los equipos de educación en situaciones de emergencia del UNICEF (la «escuela en una caja», el equipo de desarrollo de la primera infancia y el equipo de recreación) para promover la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en espacios temporales de aprendizaje y escuelas amigas de la infancia;

<sup>29</sup> Las sesiones de concienciación tienen por objeto despertar el interés y generar un cambio de actitud hacia la discapacidad, mientras que el objetivo de la formación es mejorar las competencias prácticas y las habilidades profesionales para la inclusión de los niños y niñas con discapacidad. El vídeo de orientación del UNICEF sobre discapacidad presenta cuestiones relativas a la discapacidad, explica por qué es importante incluir a los niños y niñas con discapacidad y subraya el planteamiento que adopta el UNICEF con respecto a la inclusión de las personas con discapacidad. El vídeo está disponible en inglés, francés y español: [www.unicef.org/disabilities/66434.html](http://www.unicef.org/disabilities/66434.html).

<sup>30</sup> Véase <http://training.unicef.org/disability/emergencies/protection.html>.

- la comunicación con niños y niñas con discapacidad (véase la sección 9.2) y la adaptación de la información sobre educación para que sea accesible (véase la sección 9.3).
- e. Incluir a formadores con experiencia en discapacidad cuando se prepare un grupo de formadores (por ejemplo, el personal de organizaciones de personas con discapacidad y ONG que trabajan con cuestiones relativas a los niños y niñas con discapacidad, así como formadores sobre educación inclusiva gubernamentales y de las ONG).
  - f. Llevar a cabo actividades de formación sistemáticas y relevantes que incluyan componentes sobre los niños y niñas con discapacidad en los talleres de educación ordinaria. Utilizar el módulo (véase la sección 6.4.d) para llevar a cabo formación específica en materia de discapacidad y educación en la acción humanitaria.

### **Ejemplo: Creación de vínculos entre las escuelas ordinarias y las escuelas especiales**

En el Estado de Palestina se implantó un curso de capacitación sobre enfoques de educación inclusiva y adaptada para profesores de educación especial y ordinaria que trabajaban en las ciudades de Rafah y Gaza. El programa puso en marcha una actividad denominada «vínculos de inclusión» orientada a facilitar la colaboración entre las escuelas ordinarias y especiales. Los profesores intercambiaban conocimientos técnicos para gestionar las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad, y los niños y niñas con discapacidad de escuelas especiales visitaban con regularidad las escuelas ordinarias y asistían a sus clases. La actividad también tenía por objeto modificar las actitudes de las escuelas ordinarias hacia el aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad y familiarizar a estos con las escuelas ordinarias (Handicap International, 2016).<sup>31</sup>

## **6.5 Infraestructuras accesibles**

- a. Cuando se evalúen y se haga una identificación previa de los edificios e instalaciones que podrían utilizarse para la educación en intervenciones de emergencia (como las escuelas y los espacios temporales de apren-

<sup>31</sup> Para más información sobre el proyecto, véase <https://www.youtube.com/watch?v=GcWOY4wu6fo>.

dizaje), se deben buscar infraestructuras que ya son accesibles o que requieren únicamente modificaciones menores.

- b. Incluir la accesibilidad entre los criterios de evaluación o las normas utilizados en la selección de los edificios e instalaciones relacionados con la educación.
- c. Se debe animar a los ministerios de educación, incluso de los países con bajo riesgo de emergencias, a adoptar los principios del diseño universal en todas las infraestructuras escolares nuevas y en los trabajos de rehabilitación.

### **Ejemplo: Espacios accesibles amigos de la infancia en Jordania**

En las comunidades de acogida y los campamentos de refugiados de Jordania, el UNICEF y sus asociados han establecido 233 espacios amigos de la infancia denominados centros Makani (UNICEF Jordania). Los centros, que han sido diseñados para ser inclusivos y no discriminatorios, son espacios seguros para niños y niñas que ofrecen aprendizaje, desarrollo de las competencias e intervenciones psicosociales. En todos estos centros se llevan a cabo labores de divulgación comunitaria y se remite a los niños a otros servicios especializados en función de las necesidades. Se estima que, en 2016, 2.024 niños y niñas con discapacidad recibieron servicios a través de estos centros (UNICEF Jordania). Los procedimientos operativos estándar Makani de Jordania para el personal de primera línea describen las normas de las infraestructuras e incluyen normas de accesibilidad para las personas con discapacidad relativas a los accesos, las vías, el espacio y la superficie de desplazamiento, así como a instalaciones de WASH (UNICEF, 2016d).<sup>32</sup>

- d. Cuando la entrada es accesible, se debe considerar la posibilidad de ubicar las clases con niños y niñas con discapacidad en la planta baja.

<sup>32</sup> El procedimiento operativo estándar Makani de Jordania puede consultarse en inglés en [https://www.unicef.org/jordan/ENG\\_Makani\\_-\\_UNICEF\\_Operations\\_Manual4.pdf](https://www.unicef.org/jordan/ENG_Makani_-_UNICEF_Operations_Manual4.pdf) y en árabe en [https://www.unicef.org/jordan/Arabic\\_Makani\\_-\\_UNICEF\\_Operations\\_Manual\\_A4.pdf](https://www.unicef.org/jordan/Arabic_Makani_-_UNICEF_Operations_Manual_A4.pdf).



- e. En los casos en que proceda, se deben planificar y presupuestar las modificaciones necesarias para hacer que las infraestructuras educativas sean accesibles. Se debe tener en cuenta la accesibilidad, tanto durante el establecimiento de espacios temporales de aprendizaje como durante la reconstrucción o reparación de escuelas que tienen aulas de recursos pedagógicos.
- f. Planificar pensando desde el principio en la accesibilidad —desde la etapa de planificación y diseño— es mucho menos costoso que modificar las infraestructuras existentes.<sup>33</sup>
- g. Para obtener consejos sobre cómo construir, reconstruir o modificar edificios e instalaciones para que sean accesibles, véase «Consejos sobre infraestructuras accesibles» (sección 10).<sup>34</sup>

## 6.6 Comunicación para cambios en el comportamiento y comunicación para el desarrollo

- a. Implicar a los colegas de comunicación en el desarrollo de información inclusiva y accesible (véanse las secciones 9.3 y 9.4), y también en las campañas sobre educación para niños, niñas y adolescentes con discapacidad, como las campañas específicas para los niños y niñas sin escolarizar. Incluir:
  - información de fácil comprensión sobre los programas y las intervenciones en materia de educación para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad;
  - mensajes sobre el derecho a la educación para todos los niños y niñas con discapacidad;
  - información sobre el acoso escolar experimentado por niños y niñas con discapacidad<sup>35</sup> a través de campañas contra el acoso escolar.<sup>36</sup>

<sup>33</sup> Por ejemplo, el costo de hacer accesible la letrina de una escuela es inferior al 3% del costo global de la letrina, y puede ser inferior al 1% si se planifica desde el principio (WEDC, 2010).

<sup>34</sup> Para consultar las especificaciones de accesibilidad de edificios e instalaciones, véase [www.unicefemergencias.com/downloads/eresource/docs/Disability/annex12 technical cards for accessible construction.pdf](http://www.unicefemergencias.com/downloads/eresource/docs/Disability/annex12 technical cards for accessible construction.pdf).

<sup>35</sup> Los niños y niñas con discapacidad tienen más probabilidades de sufrir acoso escolar que sus compañeros (Twyman *et al.*, 2010).

<sup>36</sup> Las campañas deben destacar la mayor prevalencia de la violencia sufrida por niños y niñas con discapacidad (Hughes *et al.*, 2012), los efectos del acoso escolar (como depresión, ansiedad, deterioro de la salud, menor desempeño académico) y las medidas que pueden adoptar los padres y los profesionales. Véase un ejemplo de una lista de recomendaciones en <https://www.stopbullying.gov/sites/default/files/2017-09/bullyingtipsheet.pdf>.

- b. Incluir imágenes positivas de niños, niñas y mujeres con discapacidad en los materiales de comunicación (por ejemplo, representar a mujeres con discapacidad como madres) a fin de ayudar a cambiar las actitudes hacia las personas con discapacidad y reducir el estigma y la discriminación.
- c. Cuando se utilicen mecanismos de formulación de sugerencias y reclamaciones como parte de los procesos de colaboración de la comunidad y de rendición de cuentas, tener en cuenta la accesibilidad para las personas con distintos tipos de discapacidad —por ejemplo, utilizar al menos dos vías distintas para recopilar comentarios, como pueden ser la oral y la escrita (véase la sección 9.2)—.

### **Ejemplo: Desarrollo de materiales de comunicación inclusivos de los refugiados con discapacidad**

El proyecto Syrian Disability Representatives (Representantes de Personas con Discapacidad de Siria), respaldado por Handicap International, tenía por objetivo el desarrollo de grupos de autoayuda para refugiados sirios con discapacidad en Jordania y el Líbano en 2016. Dichos grupos de autoayuda elaboraron materiales de comunicación (carteles, tarjetas postales, imágenes, vídeos) en árabe e inglés destinados a reducir el estigma al que se enfrentan las personas con discapacidad. Los materiales reflejaban los artículos de la CDPD, como, por ejemplo, el artículo 24 sobre el derecho a la educación<sup>37</sup> (Handicap International).

<sup>37</sup> Para consultar los materiales, véase <http://training.unicef.org/disability/emergencies/resources.html>.

## 6.7 Lista de verificación de la preparación

La lista de verificación, obtenida a partir de las acciones programáticas que se describen en este documento, puede contribuir a planificar y evaluar si las acciones clave incluyen a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los planes de preparación. Para completar la lista de verificación, puede que sea necesario entablar un diálogo con otros colegas y partes interesadas. Resultaría de ayuda completar la lista de verificación en una reunión de equipo o de coordinación. Si desea imprimir copias de la lista de verificación, puede obtenerlas en <http://training.unicef.org/disability/emergencies/education.html>.

### Consideraciones para incluir a los niños y niñas con discapacidad en la preparación

#### Coordinación

¿Se han designado un punto focal, un organismo de coordinación o un equipo de tareas en materia de discapacidad para los mecanismos de coordinación relacionados con la educación, incluidos los grupos temáticos?

- Previsto  
 En curso  
 Completado

Notas

#### Análisis, seguimiento y evaluación

¿Se han recopilado los datos disponibles sobre los niños y niñas con discapacidad de fuentes diversas (por ejemplo, de departamentos gubernamentales relacionados con la discapacidad y la educación, escuelas especiales, instalaciones residenciales, ONG u organizaciones de personas con discapacidad)?

- Previsto  
 En curso  
 Completado

Notas

<p>¿En las evaluaciones de las necesidades de educación, los datos administrativos sobre educación (como los sistemas de información sobre la gestión educacional), los formularios de inscripción escolares y las herramientas de seguimiento y elaboración de informes identifican las necesidades de los niños y niñas con discapacidad y desglosan los datos por discapacidad (véase el recuadro 4)?</p>	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
<p>Notas</p>	
<p>¿Se han identificado los servicios y programas existentes para los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, escuelas especiales e inclusivas, aulas de recursos pedagógicos o impresoras Braille)?</p>	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
<p>Notas</p>	
<p><b>Planificación</b></p>	
<p>¿Se han incluido aspectos relacionados con los niños y niñas con discapacidad en los planes de preparación de la educación, incluidos los planes desarrollados por medio de mecanismos de coordinación o grupos de trabajo interministeriales o interdepartamentales?</p>	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
<p>Notas</p>	
<p>¿Se ha consultado a los niños y niñas con discapacidad, a sus familias y a las organizaciones de personas con discapacidad y se ha contado con su colaboración en las actividades de educación relacionadas con la preparación?</p>	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado

Notas	
¿Se ha asignado un presupuesto a los servicios y suministros que cubre las necesidades de los niños y niñas con discapacidad?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
¿Se han tenido en cuenta en la planificación de los suministros los productos relevantes para los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, ayudas técnicas, equipos de emergencia inclusivos, asideros para retretes)?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
¿La accesibilidad de las personas con discapacidad constituye un criterio para identificar y seleccionar las instalaciones para servicios relacionados con la educación (por ejemplo, espacios temporales de aprendizaje o emplazamiento de los servicios de divulgación)?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	

<p>¿Se han establecido colaboraciones o alianzas con entidades u organizaciones con un conocimiento experto en materia de discapacidad (por ejemplo, departamentos gubernamentales que prestan servicios a los niños y niñas con discapacidad, ONG que trabajan en temas de discapacidad, organizaciones de personas con discapacidad, centros de rehabilitación o escuelas especiales)?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto  <input type="checkbox"/> En curso  <input type="checkbox"/> Completado</p>
<p>Notas</p>	
<p><b>Desarrollo de la capacidad</b></p>	
<p>¿El personal de educación en situaciones de emergencia ha recibido formación sobre la inclusión de los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, cómo hacer que las aulas sean inclusivas y accesibles, comunicarse con los niños y niñas con discapacidad, o adaptar la información)?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto  <input type="checkbox"/> En curso  <input type="checkbox"/> Completado</p>
<p>Notas</p>	
<p><b>Comunicación para cambios en el comportamiento y comunicación para el desarrollo</b></p>	
<p>¿Los materiales de comunicación en materia de educación se elaboran en al menos dos formatos (por ejemplo, escrito y audio)?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto  <input type="checkbox"/> En curso  <input type="checkbox"/> Completado</p>
<p>Notas</p>	



En el Estado de Palestina, Nabil, de 8 años, disfruta de juguetes educativos en la escuela Blind Charitable Society de la ciudad de Hebrón, en la Ribera Occidental

Comprobar las medidas de preparación y adaptarlas en consonancia a las medidas de respuesta y recuperación temprana.

### 7.1 Coordinación

- a. Establecer un punto focal<sup>38</sup>, un organismo de coordinación o un equipo de tareas en materia de discapacidad que represente los problemas relativos a la discapacidad en los mecanismos de coordinación de la educación humanitaria (por ejemplo, en los grupos temáticos o los grupos de trabajo sobre educación).
- b. Establecer vínculos sobre aspectos fundamentales entre las autoridades gubernamentales y los grupos temáticos en apoyo a intervenciones y programas de educación coordinados e inclusivos.
- c. Crear vías de remisión por medio de conexiones intersectoriales a fin de identificar las necesidades de los niños y niñas con discapacidad y responder eficazmente a ellas:
  - con el grupo temático sobre salud, para garantizar la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las campañas de vacunación en los espacios temporales de aprendizaje y mediante la divulgación comunitaria (a los niños y niñas no escolarizados), con miras a la remisión y la evaluación de los niños y niñas con discapacidad y el suministro de ayudas técnicas (véase el manual sobre salud),<sup>39</sup>
  - con el grupo temático en materia de nutrición, a fin de formar a los profesores para que respalden a los niños y niñas con discapacidad y que puedan acceder a los programas de alimentos y las distribuciones de alimentos en las escuelas, presten asistencia durante las comidas a los niños con dificultades para comer y aborden las necesidades nutricionales de los niños y niñas con discapacidad mediante programas de alimentación escolar y la divulgación comunitaria (véase el manual sobre nutrición);<sup>40</sup>
  - con el grupo temático sobre WASH para abordar la accesibilidad de las instalaciones de WASH en los espacios temporales de aprendi-

<sup>38</sup> El punto focal en materia de discapacidad podría participar en la formación relacionada con esta materia prevista en el país o región.

<sup>39</sup> Véase: <http://training.unicef.org/disability/emergencies/health-and-hiv-aids.html>.

<sup>40</sup> Véase: <http://training.unicef.org/disability/emergencies/nutrition.html>.



zaje y prestar información sobre las necesidades higiénicas de los niños y niñas con diversas discapacidades, incluidas las que tienen que ver con la gestión de la higiene menstrual (véase el manual sobre WASH);<sup>41</sup>

- con el grupo temático de protección para identificar a los niños y niñas con discapacidad no escolarizados; ofrecer formación sobre cómo identificar y abordar la violencia y la discriminación contra los niños y niñas con discapacidad en espacios temporales de aprendizaje y escuelas; ofrecer apoyo psicosocial en los espacios temporales de aprendizaje; y establecer un mecanismo de presentación de informes para los casos de abuso que tienen lugar en las escuelas (véase el manual sobre protección de la infancia).<sup>42</sup>
- d. Al correlacionar las intervenciones y los programas de educación, como en el caso de la base de datos de las cinco preguntas (véase la sección 6.2.h), recopilar información sobre las organizaciones que ofrecen oportunidades educativas que son inclusivas de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad (como las escuelas de educación inclusiva) y las que prestan servicios dirigidos (como educación especial [véase el glosario, sección 11], fisioterapia, terapia ocupacional o ayudas técnicas).
  - e. Detectar las carencias y defender la adaptación de las intervenciones y los programas de educación que en la actualidad no son inclusivos de los niños y niñas con discapacidad, de acuerdo con las orientaciones de este manual. Algunos ejemplos de servicios que no son inclusivos son los espacios temporales de aprendizaje que no cuentan con rampas para el acceso de niños, niñas y adultos con discapacidad, o las escuelas que no disponen de docentes formados en la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las actividades.

## 7.2 Análisis, seguimiento y evaluación

- a. Revisar y utilizar cualquier herramienta de recopilación de datos que se haya desarrollado o adaptado durante la preparación a fin de incluir a los niños y niñas con discapacidad.
- b. Si se han desarrollado herramientas de recopilación de datos, revisarlas y adaptarlas según sea necesario para incluir a los niños y niñas con discapacidad (véase la sección 6.2).

<sup>41</sup> Véase <http://training.unicef.org/disability/emergencies/wash.html>.

<sup>42</sup> Véase <http://training.unicef.org/disability/emergencies/protection.html>.

- c. Recopilar datos sobre los niños y niñas con discapacidad a todos los niveles —en el hogar, la comunidad, los distritos y en el contexto nacional—.

## Identificación de los niños y niñas con discapacidad y desglose de los datos

- d. La identificación de los niños y niñas con discapacidad (*véase el recuadro 3*) y el desglose de los datos por discapacidad (*véase el recuadro 4*) pueden servir para fundamentar el diseño de los programas de educación inclusivos y determinar en qué medida pueden acceder los niños y niñas con discapacidad a la educación, incluidos los espacios temporales de aprendizaje.

### Ejemplo: Identificación de niños y niñas con discapacidad tras un terremoto

Como parte de las evaluaciones postdesastre de los terremotos que tuvieron lugar en Nepal en 2015, dos asociados del UNICEF —la Federación Nacional de Personas con Discapacidad de Nepal y la Fundación Karuna<sup>43</sup>— identificaron a 5.245 niños y niñas con discapacidad (el 44% fueron niñas) en los distritos afectados por el terremoto (UNICEF, 2015). Las organizaciones pudieron identificar con rapidez a los niños y niñas con discapacidad afectados por el terremoto gracias a que ya habían trabajado previamente con ellos (UNICEF Nepal).

## Evaluaciones de las necesidades humanitarias

- e. Incorporar aspectos relacionados con los niños y niñas con discapacidad en las evaluaciones generales de las necesidades humanitarias, como son las evaluaciones rápidas iniciales multisectoriales o de grupos múltiples<sup>44</sup> y las evaluaciones de las necesidades postdesastre.

<sup>43</sup> La Federación Nacional de Personas con Discapacidad de Nepal es la organización nacional de personas con discapacidad del país. La Fundación Karuna es una ONG que trabaja para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad reforzando los sistemas de atención sanitaria y empoderando a las comunidades.

<sup>44</sup> Para más información, véase «Humanitarian Programme Cycle: Needs assessment» (Ciclo de programa humanitario: evaluación de las necesidades): <https://www.humanitarianresponse.info/en/programme-cycle/space>.

- f. En el caso de los instrumentos de recopilación de información sobre las personas (por ejemplo, registros escolares, los Sistemas de Información sobre la Gestión Educativa<sup>45</sup> o encuestas sobre educación realizadas en las escuelas y las comunidades), adaptar las herramientas para poder recopilar datos desglosados por discapacidad, edad y sexo (*véase el recuadro 4*).
- g. Identificar las necesidades educativas asociadas a la edad y la discapacidad del niño o niña, como por ejemplo las ayudas técnicas que contribuyen a que puedan asistir a la escuela y a su aprendizaje, los materiales didácticos adaptados, la asistencia basada en el hogar y el apoyo individual en la escuela.<sup>46</sup>
- h. Valorar la accesibilidad de las instalaciones y las intervenciones de educación, como los espacios temporales de aprendizaje, con el objetivo de verificar si los niños y niñas con discapacidad están presentes y participan en actividades humanitarias (*véase la sección 10*).
- i. Dentro de las evaluaciones participativas, organizar grupos dirigidos de discusión y entrevistas con informantes clave a fin de recopilar información sobre el acceso a las intervenciones y los programas de educación para los niños y niñas con discapacidad.
  - Entrevistar a adultos y adolescentes con discapacidad como informantes clave. Invitar a las organizaciones de personas con discapacidad, a los grupos locales de discapacidad, a los padres y a los cuidadores con discapacidad a los grupos dirigidos de discusión (*véase el recuadro 5*).
  - Recopilar información sobre los obstáculos a los que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad y sus cuidadores para acceder a los programas, las intervenciones y la información de educación. Entre los obstáculos pueden incluirse:

<sup>45</sup> Véanse las notas al pie 17 y 20.

<sup>46</sup> Para más información, véase el recurso del UNICEF sobre educación inclusiva: <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>.

- > prácticas discriminatorias contra las niñas con discapacidad (por ejemplo, aquellas a las que se les impide el acceso a las oportunidades de educación<sup>47</sup>);
  - > dificultad para acceder a los servicios debido a la distancia o a la falta de transporte;
  - > instalaciones educativas inaccesibles (por ejemplo, espacios amigos de la infancia que cuentan con escalera pero no con rampa, retretes a los que no puede accederse en sillas de ruedas o que no disponen de espacios accesibles para las niñas con discapacidad durante la menstruación);
  - > falta de conocimiento y de experiencia de los docentes para adaptar los enfoques de enseñanza y los materiales de aprendizaje;
  - > falta de suministros adecuados para los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, sillas de ruedas del tamaño adecuado, muletas, audífonos o materiales didácticos accesibles).
- j. Cuando los datos se recopilen directamente de los niños y niñas con discapacidad, puede que sea necesario contar con el apoyo adecuado para comunicar, otorgar el consentimiento y mantener la confidencialidad. Dicho apoyo incluye una comunicación alternativa o la interpretación en lengua de señas (véase la sección 9.2).
- k. Promover la participación de niños y niñas.<sup>48</sup> Con frecuencia, los menores son conscientes de quiénes son excluidos de las escuelas y los espacios temporales de aprendizaje y por qué (UNESCO, 2010). Conviene utilizar el arte y el juego como medio para que los niños y niñas con discapacidad expresen su opinión sobre sus necesidades y preferencias en las entrevistas con informantes clave y los grupos dirigidos de discusión.<sup>49</sup>

<sup>47</sup> Según el Informe mundial sobre la discapacidad publicado por la OMS en 2011, las niñas con discapacidad registran unas tasas menores de finalización de la escuela primaria que los niños con discapacidad —el 50,6% de los niños con discapacidad ha completado la escuela primaria, en comparación con el 41,7% de las niñas con discapacidad— (OMS, 2011). Para obtener más información sobre los derechos de las mujeres y las niñas con discapacidad a la educación, véase: [www.cbm.org/Rights-of-girls-with-disabilities-to-education-469538.php](http://www.cbm.org/Rights-of-girls-with-disabilities-to-education-469538.php).

<sup>48</sup> Al hacer partícipes a los niños y niñas en la recopilación de datos, asegurarse de que se respetan las normas éticas. Véase [https://www.unicef.org/supply/files/ATTACHMENT\\_IV-UNICEF\\_Procedure\\_for\\_Ethical\\_Standards.PDF](https://www.unicef.org/supply/files/ATTACHMENT_IV-UNICEF_Procedure_for_Ethical_Standards.PDF) y <https://www.unicef-irc.org/publications/849>.

<sup>49</sup> Para obtener información sobre la participación de niños y niñas con discapacidad, remítase al documento de la campaña del UNICEF Take Us Seriously! Engaging children with disabilities in decisions affecting their lives, disponible en [www.unicef.org/disabilities/files/Take\\_Us\\_Seriously.pdf](http://www.unicef.org/disabilities/files/Take_Us_Seriously.pdf).

- Establecer un objetivo para garantizar que al menos el 10% del total de los menores consultados son niños y niñas con discapacidad.
  - Analizar la posibilidad de organizar grupos dirigidos de discusión separados con mujeres y niñas con discapacidad a fin de identificar las prácticas y los obstáculos discriminatorios concretos, y destacar las conclusiones en informes adicionales.
- I. Utilizar los datos existentes o aquellos recopilados en las evaluaciones para fundamentar los análisis generales de necesidades humanitarias y los planes de respuesta humanitaria. Compartir estos datos con los organismos competentes.

### **Ejemplo: Evaluación de las necesidades en materia de obstáculos a la educación para los niños y niñas con discapacidad en Gaza**

Handicap International está llevando a cabo un proyecto en el Estado de Palestina con el propósito de mejorar la inclusión de las personas con discapacidad en la educación ordinaria en la Franja de Gaza. Como pudo constatar la evaluación de las necesidades en materia de obstáculos a la educación para los niños y niñas con discapacidad, i) entre las partes interesadas del ámbito de la educación existía una escasa sensibilización sobre la discapacidad, las políticas de educación que promueven la educación para todos y la educación inclusiva; ii) el plan de estudios y los materiales de aprendizaje no estaban adaptados a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad, y iii) en la comunidad existían actitudes y comportamientos negativos hacia las personas con discapacidad. Handicap International compartió los resultados en distintos ámbitos, y organizó reuniones con los padres y los asociados con el objetivo de incrementar la sensibilización. Dado que pertenece al subgrupo temático de educación de Gaza, sus recomendaciones se compartieron e hicieron que se incluyese a los niños y niñas con discapacidad en los planes de contingencia del grupo temático. Estas conclusiones también sirvieron como referencia para el grupo temático de educación durante la elaboración del plan de respuesta estratégica y descripción general de las necesidades humanitarias, que en última instancia constató que los niños y niñas con discapacidad constituían el más prioritario de los grupos vulnerables en el sector de la educación en 2016 (Handicap International).

## Seguimiento y evaluación del programa

- m. Desarrollar indicadores específicos de la discapacidad priorizados a fin de hacer un seguimiento de los avances conseguidos para llegar a los niños y niñas con discapacidad y cubrir sus necesidades. Entre los indicadores pueden incluirse:
  - Porcentaje de escuelas o espacios de aprendizaje accesibles para los niños y niñas con discapacidad.<sup>50</sup>
  - Porcentaje de docentes formados en la educación inclusiva para los niños y niñas con discapacidad.
- n. Desglosar los datos de seguimiento relativos a los beneficiarios por discapacidad, sexo y edad. Documentar los progresos realizados para llegar a los niños y niñas con discapacidad, informar sobre ellos y satisfacer sus necesidades de educación en cuanto a supervisión y presentación de informes humanitarios (por ejemplo, en informes sobre la situación [Sitreps], consolas humanitarias, informes semestrales o anuales).
- o. Incluir preguntas para determinar si los niños, niñas y mujeres con discapacidad acceden o no a la educación y a las intervenciones relacionadas, y de si se enfrentan a alguna dificultad en materia de supervisión en tiempo real mediante teléfonos móviles y mensajes de texto, supervisión conjunta con asociados, y supervisión y evaluación postdistribución. Plantear preguntas como «¿Tenían acceso los niños, niñas y adolescentes con discapacidad a espacios temporales de aprendizaje?», o «¿Se disponía de ayudas técnicas apropiadas con su correspondiente mantenimiento?».
- p. Analizar las lagunas de información en las evaluaciones y los obstáculos en la puesta en práctica de programas humanitarios de educación inclusiva (por ejemplo, mediante talleres con asociados o la elaboración de un documento de trabajo).

<sup>50</sup> Indicador adaptado del Registro de Indicadores Humanitarios, Grupo Temático de Educación, código E-1-20, subdominio Instalaciones y servicios: <https://www.humanitarianresponse.info/en/applications/ir/indicador/e-1-20>.

## Recuadro 6: Evaluación de la inclusión de los niños y niñas con discapacidad

En las evaluaciones humanitarias, considerar la inclusión de las personas con discapacidad como criterio de evaluación e incluir preguntas como:

- ¿En qué medida resultaron las intervenciones de educación pertinentes para las necesidades concretas de los niños y niñas con discapacidad?
- ¿Qué nivel de eficiencia tuvieron las intervenciones proporcionadas a los niños y niñas con discapacidad en situaciones de emergencia?
- ¿En qué medida las intervenciones de educación, tanto generales como específicas, lograron los resultados esperados?
- ¿En qué medida las intervenciones tuvieron resultados inesperados?
- ¿Hasta qué punto las evaluaciones sobre necesidades identificaron las necesidades de educación específicas de los niños y niñas con discapacidad?
- ¿En qué medida la programación tuvo en cuenta la información obtenida a partir de las evaluaciones de las necesidades con respecto a los niños y niñas con discapacidad?
- ¿Hasta qué punto los programas de educación vigentes sobre discapacidad se hallaban vinculados a la respuesta humanitaria?
- ¿Ha habido beneficios duraderos o sostenidos como resultado de vincular los programas de educación vigentes sobre discapacidad a la respuesta humanitaria?

- q. Documentar y compartir las lecciones extraídas sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la educación durante emergencias en contextos tanto formales como informales, por ejemplo mediante el estudio de casos (véase la sección 8.2).
- r. Véase la sección 6.6.c para obtener información relativa a los mecanismos accesibles de formulación de sugerencias y reclamaciones.

### 7.3 Planificación

- a. Pese al carácter urgente de las respuestas humanitarias, hay formas de aprovechar las habilidades y experiencias específicas de los niños y niñas, adolescentes y adultos con discapacidad e incluirlas en la respuesta (véase la sección 9.2).
- b. Cuando se elaboren planes de emergencia (como los planes de respuesta humanitaria interinstitucionales, los planes de respuesta regionales y los planes de trabajo humanitarios del UNICEF) o se formulen sugerencias sobre ellos, incluir las necesidades de educación de los niños y niñas con discapacidad, identificar los obstáculos que les impiden acceder a las intervenciones de educación y añadir actividades que incluyan a los niños y niñas con discapacidad.
- c. Incluir a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad como una categoría específica de personas a las que hay que llegar en los planes de respuesta, desarrollando:
  - Una estrategia que articule acciones priorizadas para llegar a los niños y niñas con discapacidad.
  - Objetivos e indicadores priorizados para determinar en qué medida se llega a los niños y niñas con discapacidad.
- d. Tener en cuenta a los niños y niñas con discapacidad, así como los obstáculos y los riesgos que afrontan, cuando se establezcan criterios de selección de beneficiarios basados en el análisis de la situación.
- e. Si no hay datos disponibles sobre el sexo, la edad, la discapacidad y las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad y los obstáculos que les impiden acceder a los servicios, identificarlo como una laguna de información e iniciar acciones para abordarla.

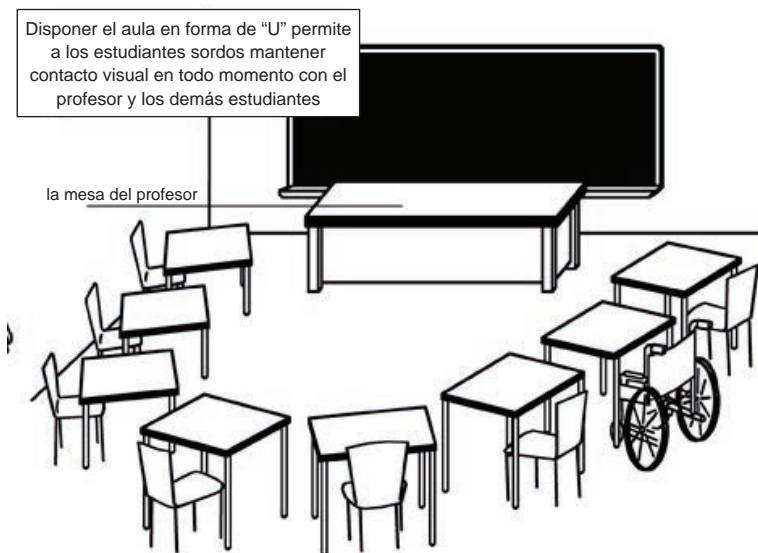
### 7.4 Intervenciones en materia de educación inclusivas y accesibles

- a. Adaptar los planes de estudio y los métodos didácticos de la educación ordinaria para facilitar el acceso al aprendizaje a los niños y niñas con discapacidad, en especial a aquellos con discapacidades intelectuales y del aprendizaje. Esto puede incluir:
  - Alentar a los docentes a que adapten el modo en que se comunican y dan instrucciones (por ejemplo, plantear ejemplos más concretos o actividades prácticas, permitir que las preguntas puedan responderse por escrito u oralmente, proponer opciones de selección múltiple).



- Aumentar la flexibilidad en el aula (por ejemplo, variar el número y la dificultad de las lecciones que debe aprender el alumno, aumentar el tiempo destinado al aprendizaje y a las pruebas o exámenes, ajustar el contenido del plan de estudios al nivel de comprensión del niño o niña).
  - Proporcionar apoyo adicional a los estudiantes con discapacidad (por ejemplo, ayuda individualizada mediante auxiliares, voluntarios o sistemas de apoyo entre iguales en el aula, actividades en grupos reducidos —en lugar de limitarse al trabajo individual—, el uso de materiales complementarios, como ábacos, líneas de números, tableros con el abecedario o listas de palabras clave).
- b. Formar a los docentes para que creen sus propios recursos de enseñanza y aprendizaje inclusivos y accesibles con materiales de bajo costo, reciclados y locales.
- c. Sensibilizar a los profesores sobre las configuraciones del aula que fomentan la participación de los niños con distintos tipos de discapacidad (véase la figura 2).

**Figura 2: Configuración del aula para los niños y niñas con distintos tipos de discapacidad**



**Fuente:** Adaptado a partir de Sarah Riazati, DeafCulture 2017.

- d. Modificar los programas existentes dirigidos a lactantes y niños pequeños, como los programas de atención parental basados en la comunidad, el desarrollo del niño en la primera infancia y las intervenciones en la primera infancia<sup>51</sup> para abordar las necesidades de los niños y niñas pequeños con discapacidad. Estos incluyen la detección temprana y la gestión de la discapacidad y la estimulación lúdica (véase la sección 9.5).
- e. Formar a los docentes y los auxiliares para que reconozcan los distintos tipos de discapacidad con miras a que respalden la participación de los niños y niñas en las actividades de aprendizaje y hagan remisiones a los servicios de salud para su control y evaluación. Entre los indicadores de una discapacidad pueden incluirse<sup>52</sup> :
- Algunos indicios de que un niño, niña o adolescente puede tener una discapacidad visual (visión reducida o ceguera) son la dificultad para leer o localizar objetos.
  - Algunos indicios de que un niño, niña o adolescente puede tener una discapacidad auditiva (audición reducida o sordera) son la dificultad para prestar atención, escaso desarrollo del habla o hablar muy alto o muy bajo; la dificultad para seguir instrucciones; girar la cabeza para escuchar; observar primero a otros alumnos antes de iniciar su propia tarea; dar respuestas que no tienen que ver con la pregunta; y la reticencia a participar en actividades orales.
  - Los indicios de que un niño, niña o adolescente puede tener una discapacidad comunicativa o del habla son similares a los de aquellos con discapacidad auditiva.
  - No obstante, puede que estos niños oigan sonidos e intenten seguir la conversación, pero les cueste entenderla o no puedan hablar, aunque sean capaces de seguir instrucciones.
  - Los indicios de que un niño, niña o adolescente puede tener una discapacidad intelectual consisten en unas habilidades verbales, de comprensión, de juego y de socialización menos desarrolladas en comparación con las de los menores de su misma edad.

<sup>51</sup> Para más información véase el vídeo «Open Society Early Childhood Intervention»: [www.unicef.org/disabilities/index\\_65317.html](http://www.unicef.org/disabilities/index_65317.html).

<sup>52</sup> Adaptado a partir de las listas de verificación elaboradas por la UNESCO (2010), Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction, capítulo 2.4 «Children with disabilities» (Niños y niñas con discapacidad), e INEE (2012), INEE Good Practice Guide: Inclusive Education of Children at Risk – Persons with disabilities.

- Los indicios de que un niño, niña o adolescente puede tener una discapacidad física son dificultades para caminar, subir escaleras, moverse y usar las extremidades.
- f. Incluir intervenciones de apoyo psicosocial en los programas de educación, mediante la adaptación de los materiales y la comunicación con el objetivo de que sean accesibles para los niños y niñas con discapacidad (véanse las secciones 9.2 y 9.3 y el manual sobre protección<sup>53</sup>).
- g. Organizar sesiones de sensibilización sobre el aumento de los riesgos de protección a los que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad, incluido el acoso, la violencia y la seguridad vial (véase el manual sobre protección<sup>54</sup>).
- h. Sensibilizar a los compañeros sobre la discapacidad con el propósito de reducir la incidencia del acoso a niños y niñas con discapacidad y promover el apoyo mutuo, la comunicación y el juego entre niños y niñas con y sin discapacidad (véase la sección 9.5).
- i. Movilizar a los trabajadores sociales, los psicólogos y los trabajadores comunitarios con experiencia en el apoyo psicosocial a niños y niñas con discapacidad para que formen a los docentes y los auxiliares y, cuando proceda, proporcionen apoyo directo.

### **Ejemplo: Protección de los niños y niñas con discapacidad en los espacios de aprendizaje**

En el Chad, Handicap International y Cooperazione Internazionale (COOPI) están poniendo en práctica actividades de educación inclusiva formal y no formal en las instalaciones de educación existentes en la región de Bol para los niños y niñas que padecen la crisis que afecta a la cuenca del lago Chad. Este programa pretende mejorar el acceso a la educación de calidad en un entorno seguro y protector para todos los niños y niñas, incluidos aquellos con discapacidad. En estos espacios de aprendizaje, además de oportunidades educativas, los docentes proporcionan educación sobre el riesgo de las minas y apoyo psicosocial, lo cual aumenta la resiliencia de los niños y niñas con y sin discapacidad (Handicap International).

<sup>53</sup> Véase <http://training.unicef.org/disability/emergencies/protection.html>.

<sup>54</sup> Véase <http://training.unicef.org/disability/emergencies/protection.html>.

- j. Promover la colaboración entre la educación especial, las escuelas ordinarias y los espacios temporales de aprendizaje. Esto podría incluir facilitar el apoyo técnico o los intercambios entre docentes, establecer aulas de recursos pedagógicos o apoyo en el aula mediante la asignación de profesores auxiliares a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas ordinarias o en los espacios temporales de aprendizaje.
- k. Si ya existen escuelas especiales que funcionan en paralelo con las escuelas ordinarias inclusivas, organizar actividades conjuntas deportivas y recreativas, así como otras oportunidades para que los niños y niñas con y sin discapacidad aprendan y socialicen juntos (*véase la sección 9.5*).

### **Ejemplo: Educación inclusiva en los campamentos de refugiados de Kenya**

En Kenya, los niños y niñas con discapacidad de los campamentos de refugiados de Dadaab están incluidos en las escuelas ordinarias y asisten a clases de apoyo. El personal de educación especial visita los tres campamentos y asesora a los profesores sobre cómo atender las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad. También hacen visitas a domicilio para realizar evaluaciones educativas, preparar a los niños y niñas con discapacidad para la escuela, garantizar que se les acoge de forma adecuada, ofrecer orientación y asesoramiento a los padres y promover la sensibilización general sobre cuestiones de discapacidad. Estos programas son un punto de acceso a otros servicios, incluida la intervención en la primera infancia dirigida a niños y niñas pequeños con discapacidad, servicios de salud y apoyo psicosocial a las familias con niños y niñas con discapacidad (WRC, 2008).

- l. Proporcionar formación profesional y técnica a los adolescentes con discapacidad no escolarizados, y reservar una cuota en los centros de formación profesional para los alumnos con discapacidad.
- m. Establecer programas de enseñanza itinerante (*véase el glosario, sección 11*), educación en el hogar y unidades de formación profesional móviles para las poblaciones desplazadas o refugiadas que viven en campamentos y para los niños y niñas con discapacidad que viven lejos de las intervenciones y las instalaciones educativas y los que se enfren-

tan a obstáculos que les impiden acceder a estos (PACDLD, 2014).

- n. Planear un transporte accesible y subsidios de transporte para los programas centralizados dirigidos a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, incluido un subsidio para los cuidadores o compañeros.<sup>55</sup>
- ñ. Disponer que los adultos acompañen a los grupos de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad para que puedan desplazarse de forma segura a los espacios temporales de aprendizaje y a las escuelas, teniendo en cuenta la accesibilidad de las rutas.
- o. Los equipos de emergencia del UNICEF (la «escuela en una caja» y los equipos de desarrollo de la primera infancia y de recreación) incluyen los manuales de orientación sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad.<sup>56</sup> Utilice la orientación para adaptar las actividades de forma que los niños y niñas con discapacidad puedan participar.
- p. Planificar y supervisar el cumplimiento de criterios de accesibilidad en la construcción, reconstrucción y reparación de las escuelas, incluidas las instalaciones de WASH de las escuelas y los espacios temporales de aprendizaje. Elegir emplazamientos accesibles para las instalaciones transitorias y permanentes relacionadas con la educación de los niños y adultos con diferentes tipos de discapacidad (véase *la sección 10*).<sup>57</sup>
- q. También pueden hacerse accesibles los letreros que proporcionan información, incluido el emplazamiento de los espacios temporales de aprendizaje (véase *la sección 10*).

## Protección social<sup>58,59</sup>

- r. Cuando se diseñen programas de protección social debe tenerse en cuenta que los hogares con personas con discapacidad pueden afrontar dificultades financieras en las situaciones de emergencia debido a

<sup>55</sup> Para obtener más información sobre el transporte accesible para los niños y niñas con discapacidad, véase: [www.globalride-sf.org/TransportingChildren/GuideToSchool.pdf](http://www.globalride-sf.org/TransportingChildren/GuideToSchool.pdf).

<sup>56</sup> Los manuales de orientación sobre discapacidad de los equipos de emergencia del UNICEF puede consultarse en [www.unicef.org/supply/index\\_78176.html](http://www.unicef.org/supply/index_78176.html).

<sup>57</sup> Para ver una guía sobre el diseño y construcción de espacios temporales de aprendizaje, consulte: <https://reliefweb.int/report/world/compendium-transitional-learning-spaces-tls-resilient-design-and-construction>.

<sup>58</sup> Véase el glosario, sección 11.

<sup>59</sup> Para obtener más información sobre protección social y acción humanitaria, véase [https://www.unicef.org/socialpolicy/index\\_socialprotection.html](https://www.unicef.org/socialpolicy/index_socialprotection.html).

la interrupción de los servicios y prestaciones de protección social, los costos adicionales de los servicios de salud, las ayudas técnicas y la pérdida de ingresos derivada de cuidar de un familiar con discapacidad.

- s. Identificar los programas de protección social vigentes para las personas con discapacidad (por ejemplo, prestaciones por discapacidad, pensiones, pases de transporte gratuitos, subsidios de educación para necesidades especiales o cupones de subsidio alimentario) y considerar la posibilidad de utilizarlos o modificarlos para llegar a los niños y niñas con discapacidad.
- t. Añadir la discapacidad como criterio para la selección de destinatarios en los programas de asistencia en efectivo a fin de llegar a los hogares con personas con discapacidad.

## Alianzas

- u. Se puede movilizar el conocimiento experto en materia de discapacidad mediante las alianzas ya existentes o el establecimiento de nuevas alianzas con organismos públicos (por ejemplo, ministerios de educación o bienestar social), organizaciones de personas con discapacidad, ONG centradas en la discapacidad, y la contratación de asesores a corto plazo (*véase el recuadro 7*).
- v. Diversas OSC, como las asociaciones pro derechos de la mujer y pro derechos humanos, pueden tener un conocimiento experto en cuestiones intersectoriales relativas a la discapacidad, el género, la edad y otros factores que podrían implicar un mayor riesgo para los niños y niñas con discapacidad en las situaciones de emergencia.

## 7.5 Recursos humanos

- a. Consultar y reclutar a personas con discapacidad en los procesos de respuesta y recuperación temprana, pues estas pueden aportar su conocimiento experto de primera mano sobre los problemas que afrontan los niños, niñas y adultos con discapacidad (*véase el recuadro 5*).

## Recuadro 7: Conocimiento experto en materia de discapacidad

- Al elaborar las listas de agencias y personas con experiencia en ayuda humanitaria, identificar al personal con un conocimiento experto de los problemas relativos a los niños y niñas con discapacidad añadiendo esa aptitud en la columna de experiencia.
- Identificar a los miembros de los equipos con experiencia previa o bien en la labor directa con niños y niñas con discapacidad, o bien en asuntos relacionados con la discapacidad.
- En las descripciones de funciones relativas a puestos relacionados con la educación (por ejemplo, docentes o auxiliares) valorar la experiencia trabajando con niños y niñas con discapacidad, o en temas relacionados, como un valor añadido deseable.
- Alentar a los hombres y mujeres con discapacidad a presentarse a los puestos de funcionariado, consultoría y voluntariado.<sup>60</sup>
- Recurrir a las redes que trabajan en materia de discapacidad y a las organizaciones de personas con discapacidad para compartir información de contratación e identificar a las personas con discapacidad que poseen el conocimiento técnico pertinente.
- Elaborar mandatos relacionados con la discapacidad para que las consultorías o alianzas recurran a expertos en materia de discapacidad (por ejemplo, educadores especiales, logopedas y terapeutas del lenguaje, terapeutas ocupacionales o intérpretes de lengua de señas) cuando sea pertinente.

<sup>60</sup> El UNICEF tiene una Directiva Ejecutiva sobre empleo de personas con discapacidad. También dispone de un Fondo de Adaptación para Personas con Discapacidad que proporciona apoyo a los funcionarios con discapacidad en diferentes clases de adaptaciones individuales. En 2016, el UNICEF estableció también un Fondo Ecológico y de Accesibilidad para apoyar a las oficinas de la organización de cara a hacer accesibles sus locales para las personas con discapacidad.

### **Ejemplo: Liderazgo de las mujeres en la coordinación humanitaria**

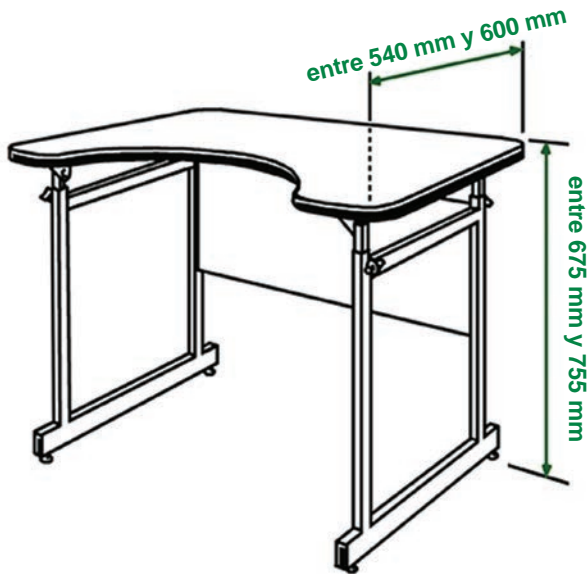
Contar con profesionales con discapacidad como parte de un equipo de respuesta humanitaria puede ayudar a garantizar que se incluye a los niños y niñas con discapacidad en los programas humanitarios. Cara Elizabeth Yar Khan fue la primera mujer con una discapacidad severa destinada por el UNICEF a un entorno de crisis activa. Tras el terremoto de 2010 en Haití, Yar Khan fue miembro del equipo desplegado por el UNICEF en dicho país en 2011. En su labor como especialista en movilización de recursos, aportó su experiencia vivida como mujer con discapacidad, además de asumir la función adicional de punto focal en materia de discapacidad de la oficina de país del UNICEF en Haití. Abogó por que se emprendieran acciones que favorecieran la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en diversos sectores. El trabajo de Yar Khan ilustró cómo las mujeres con discapacidad aportan tanto un conocimiento experto como una conciencia crítica en cuestiones clave que afectan a las niñas y niños con discapacidad en los entornos humanitarios (WRC, 2016).

## **7.6 Adquisición y suministros**

- a. Durante la adquisición y la planificación de suministros, considerar si los productos pueden ser utilizados por niños y niñas con discapacidades diversas (*véase la figura 3 y las secciones 6.3 n y ñ*).



Figura 3: Pupitre adecuado para usuarios de sillas de ruedas



Fuente: Adaptado de AbleData, 2017.

- b. Recurrir a los departamentos gubernamentales (por ejemplo, salud, educación y bienestar social), las organizaciones de personas con discapacidad y las que trabajan con personas con discapacidad para obtener productos e información relacionados con la discapacidad, como ayudas técnicas (véase la sección 6.3.n-u).
- c. Distribuir los suministros planificados y adquiridos en un plan de contingencia en materia de educación (véase la sección 6.3.n-u). Actualizar los artículos y cantidades en función de las conclusiones de las evaluaciones y encuestas sobre necesidades.
- d. Con respecto a la provisión y distribución de ayudas técnicas, colaborar con los diversos actores en materia de salud e incluir información sobre el uso y el mantenimiento periódico del dispositivo (véase el manual temático sobre salud<sup>61</sup>).

<sup>61</sup> Véase <http://training.unicef.org/disability/emergencies/education.html>.

## 7.7 Financiación y presupuestación

- a. En los documentos relacionados con la recaudación de fondos (por ejemplo, llamamientos urgentes, llamamientos de Acción Humanitaria para la Infancia<sup>62</sup>, folletos e infografías para recaudar fondos):
  - Incluir información sobre las necesidades y las acciones prioritarias en materia de educación para los niños y niñas con discapacidad. Un llamamiento urgente podría, por ejemplo, contener una línea que dijera: «Los niños y niñas con discapacidad son uno de los grupos más excluidos de la educación a todos los niveles. Debe prestarse especial atención a las necesidades educativas de los niños y niñas que se hallan en mayor situación de riesgo, como los niños y niñas que tienen una discapacidad».
  - Utilizar un lenguaje positivo para referirse a los niños y niñas con discapacidad (*véase la sección 9.1*).
- b. Al desarrollar propuestas, asignar presupuestos dedicados a los recursos humanos, la reparación y reconstrucción de instalaciones de educación accesibles, el desarrollo de la capacidad, las ayudas técnicas, los materiales de aprendizaje accesibles, las campañas de sensibilización, la formación y otros costos relacionados.
- c. Al evaluar las propuestas de los diversos agentes humanitarios, valorar y proponer sugerencias sobre el alcance de la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, alentando a las organizaciones a demostrar que sus actividades, seguimiento y resultados en materia de educación son inclusivos de las personas con discapacidad.
- d. Identificar y financiar proyectos que incluyan a los niños y niñas con discapacidad y a sus familias. Tener en cuenta los siguientes criterios en la selección de proyectos:
  - se incluye la discapacidad en la evaluación de las necesidades;
  - se desglosan los datos por sexo, edad y discapacidad;

<sup>62</sup> La Acción Humanitaria para la Infancia del UNICEF presenta el llamamiento anual de la organización y sus objetivos de cara a proporcionar a la infancia acceso al agua potable, la nutrición, la educación, la sanidad y la protección en todo el mundo.

- las actividades planificadas y presupuestadas, además de los indicadores y resultados, consideran las necesidades de los niños y niñas con discapacidad o apuntan específicamente a ellas (véase la sección 7.4).
- e. Hacer un seguimiento de la financiación y los proyectos específicos para responder a las necesidades de educación de los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, mediante sistemas de seguimiento financiero o fondos mancomunados de países concretos).<sup>63</sup>

## 7.8 Desarrollo de la capacidad

- a. Identificar oportunidades de formación programadas o pedir a los asociados que impartan formación sobre la inclusión de los niños y adultos con discapacidad<sup>64</sup>, y designar a miembros del personal para asistir a ellas.
- b. Realizar actividades de formación sobre la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad para el personal de educación, utilizando los recursos de formación identificados y los módulos desarrollados en la etapa de preparación (véase la sección 6.4.d).
- c. En la medida de lo posible, impartir una formación adecuada en los distintos niveles para el personal que trabaja en la coordinación de la educación, los equipos de recopilación de datos, el personal del Ministerio de Educación, los comités de gestión de escuelas, los comités de reconstrucción de escuelas, los docentes (en las escuelas y en programas itinerantes), los facilitadores de espacios temporales de aprendizaje, los voluntarios comunitarios, los trabajadores sociales, los grupos de padres y los padres más comprometidos (véase la sección 6.4.d).
- d. Incluir a adultos y jóvenes con discapacidad como miembros de equipos de divulgación y voluntarios comunitarios.
- Asignar recursos de formación con objeto de desarrollar su capacidad para identificar a los niños y niñas con discapacidad y de proporcionar información y gestionar remisiones.

<sup>63</sup> Para más información, véase «Humanitarian Programme Cycle: Resource mobilization» (Ciclo de programa humanitario: movilización de recursos): <https://www.humanitarianresponse.info/programme-cycle/space/page/resource-mobilization>.

<sup>64</sup> Las ONG que trabajan con personas con discapacidad, las organizaciones de personas con discapacidad o los diversos ministerios o departamentos gubernamentales organizan cursos de formación sobre las necesidades de los niños y niñas con discapacidad en su país o región.

## 7.9 Comunicación para cambios en el comportamiento y comunicación para el desarrollo

- a. Intercambiar información sobre las intervenciones y los programas de educación existentes para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los espacios temporales de aprendizaje, los grupos de padres y durante la divulgación.
- b. Proporcionar información relacionada con la educación en al menos dos formatos distintos, tales como carteles, pancartas o letreros, campañas de mensajes de texto y anuncios de audio en la radio o en sistemas de megafonía comunitarios (*véase la sección 9.3*).
- c. Incluir imágenes positivas de niños, adolescentes y mujeres con discapacidad en los materiales para garantizar que las campañas de comunicación ayudan a transformar actitudes y reducen el estigma y la discriminación con respecto a las personas con discapacidad.
- d. Mitigar el estigma, los mitos o los celos que pueden derivarse de las intervenciones dirigidas a grupos específicos (por ejemplo, subvenciones en efectivo o ayudas técnicas) mediante intervenciones de comunicación para el desarrollo. Por ejemplo, celebrar reuniones de debate abierto con las comunidades locales y las poblaciones de acogida a fin de explicar las actividades humanitarias y las intervenciones dirigidas a las personas con discapacidad, como la distribución de subsidios de transporte y ayudas técnicas (*véase la sección 4.1*).
- e. Desarrollar mecanismos accesibles de formulación de sugerencias y reclamaciones en el marco de los procesos de rendición de cuentas y de participación comunitaria (*véase la sección 6.6.c*).

## 7.10 Lista de verificación de la respuesta y la recuperación temprana

La lista de verificación, obtenida a partir de las acciones programáticas que se describen en este documento, puede contribuir a planificar y evaluar si las acciones clave incluyen a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los planes de respuesta y recuperación temprana. Para completar la lista de verificación, puede que haga falta realizar consultas con otros colegas. Resultaría de ayuda completar la lista de verificación en una reunión de equipo o de coordinación. Si desea imprimir copias de la lista de verificación, puede obtenerlas en [training.unicef.org/disability/emergencies/education.html](http://training.unicef.org/disability/emergencies/education.html).

<b>Consideraciones para incluir a los niños y niñas con discapacidad en la respuesta y la recuperación temprana</b>	
<b>Coordinación</b>	
¿El grupo temático o grupo de trabajo de educación cuenta con un punto focal, organismo de coordinación o equipo de tareas en materia de discapacidad?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
¿Se han incluido aspectos relacionados con los niños y niñas con discapacidad en los planes de grupos temáticos o grupos de trabajo de educación?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	

<b>Análisis, seguimiento y evaluación</b>	
<p>¿Se han recopilado los datos disponibles sobre los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, de departamentos gubernamentales relacionados con la discapacidad, escuelas especiales, ONG u organizaciones de personas con discapacidad)?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto</p> <p><input type="checkbox"/> En curso</p> <p><input type="checkbox"/> Completado</p>
<p>Notas</p>	
<p>¿Los datos relativos a los programas de educación infantil están desglosados por discapacidad (por ejemplo, datos sobre los sistemas de gestión de información sobre educación, los registros escolares, las evaluaciones de necesidades)?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto</p> <p><input type="checkbox"/> En curso</p> <p><input type="checkbox"/> Completado</p>
<p>Notas</p>	

<p>¿Las evaluaciones de las necesidades de educación y los formularios de remisión tienen en cuenta las necesidades de los niños y niñas con discapacidad y desglosan los datos por discapacidad (véase el recuadro 4)?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto  <input type="checkbox"/> En curso  <input type="checkbox"/> Completado</p>
<p>Notas</p>	
<p>¿El seguimiento, los informes y las evaluaciones relacionados con la educación (Sitreps, consolas, seguimiento y evaluaciones en tiempo real, evaluaciones conjuntas) reflejan la información sobre el acceso a las intervenciones y los programas de educación y los retos que afrontan los niños y niñas con discapacidad?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto  <input type="checkbox"/> En curso  <input type="checkbox"/> Completado</p>
<p>Notas</p>	

<p>¿Se incluye a los niños y niñas con discapacidad, a sus familias y a las organizaciones de personas con discapacidad cuando se consulta a las poblaciones afectadas?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto  <input type="checkbox"/> En curso  <input type="checkbox"/> Completado</p>
<p>Notas</p>	
<p><b>Planificación</b></p>	
<p>¿Se han identificado los servicios y programas actuales para los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, escuelas especiales e inclusivas, aulas de recursos pedagógicos e impresoras Braille)?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto  <input type="checkbox"/> En curso  <input type="checkbox"/> Completado</p>
<p>Notas</p>	
<p><b>Intervenciones inclusivas y accesibles</b></p>	
<p>¿Se han adaptado los planes de estudios y los materiales de aprendizaje de la educación ordinaria, desarrollo de la primera infancia e intervención en la primera infancia para cubrir las necesidades de los niños y niñas con discapacidad?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto  <input type="checkbox"/> En curso  <input type="checkbox"/> Completado</p>



Notas	
¿Se ha incluido el apoyo psicosocial en los programas de educación?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
¿En las escuelas existen aulas de recursos pedagógicos dotadas de personal y profesores auxiliares para el apoyo en el aula?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	

<p>¿Se ha previsto el transporte o un subsidio de transporte para los niños y niñas con discapacidad que tienen dificultad para acudir a las actividades?</p>	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
<p>Notas</p>	
<p>¿Se ha previsto la construcción, reconstrucción y reparación accesible de las escuelas, incluidas las instalaciones de WASH en estas?</p>	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
<p>Notas</p>	
<p><b>Recursos humanos</b></p>	
<p>¿Se ha identificado al personal de educación existente y al personal en general con un conocimiento experto de los temas relacionados con la discapacidad?</p>	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
<p>Notas</p>	

<b>Financiación y presupuestación</b>	
<p>¿Se da visibilidad a los niños y niñas con discapacidad, y se ponen de relieve sus problemas y necesidades, en los documentos relacionados con la recaudación de fondos (por ejemplo, llamamientos urgentes, llamamientos de Acción Humanitaria para la Infancia, folletos o propuestas)?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto</p> <p><input type="checkbox"/> En curso</p> <p><input type="checkbox"/> Completado</p>
<p>Notas</p>	
<b>Desarrollo de la capacidad</b>	
<p>¿El personal de educación ha recibido formación sobre la inclusión de los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, cómo adaptar los servicios para que sean inclusivos o comunicarse con los niños y niñas con discapacidad)?</p>	<p><input type="checkbox"/> Previsto</p> <p><input type="checkbox"/> En curso</p> <p><input type="checkbox"/> Completado</p>
<p>Notas</p>	

<b>Adquisición y suministros</b>	
¿Se han establecido colaboraciones con departamentos gubernamentales, organizaciones de personas con discapacidad u ONG con respecto a los productos y suministros para niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, ayudas técnicas)?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
¿Se han facilitado materiales de aprendizaje adaptados o accesibles (por ejemplo, materiales de aprendizaje específicos, tableros de comunicación, libros en Braille, audiolibros)?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
<b>Comunicación para cambios en el comportamiento y comunicación para el desarrollo</b>	
¿Se han desarrollado los materiales de comunicación en el marco de los programas de educación en al menos dos formatos (por ejemplo, escrito y audio)?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado

Notas	
<p>¿Son visibles los niños y niñas con discapacidad en las campañas de comunicación y los mensajes relacionados con la educación (por ejemplo, se incluyen fotos de niños y mujeres con discapacidad en los materiales)?</p>	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	



En Ammán (Jordania), los centros Makani (espacios amigos de la infancia) proporcionan oportunidades de aprendizaje para niños, niñas y adolescentes con discapacidad de todas las edades

La recuperación de una crisis humanitaria supone una oportunidad para institucionalizar y sustentar los procesos e intervenciones inclusivos de las personas con discapacidad introducidos durante la etapa de respuesta, de cara a asegurar el constante progreso de los derechos de los niños y adolescentes con discapacidad. Las etapas de recuperación y reconstrucción afectan a las intervenciones en materia de preparación. Por lo tanto, algunas de las acciones abajo mencionadas también resultan pertinentes para la preparación.

### 8.1 Coordinación y planificación

- a. Identificar los ministerios y departamentos con las intervenciones y los programas de educación para niños y niñas con discapacidad iniciados durante la etapa de respuesta que pueden consolidarse como parte del plan de recuperación.
- b. Trabajar con interlocutores gubernamentales para incluir las intervenciones inclusivas de las personas con discapacidad establecidas en la etapa de respuesta en los programas ordinarios de educación y los planes de formación pertinentes (*véase la sección 8.8*), las alianzas y el apoyo en curso, así como en el marco del fortalecimiento de los sistemas educativos (*véase la sección 8.9*).
- c. Incorporar los datos y la información sobre las intervenciones y los recursos pertinentes para la discapacidad generados durante la etapa de respuesta y recuperación temprana en los mecanismos gubernamentales e internacionales vigentes, a fin de que no se pierdan y puedan estar disponibles para su uso futuro.
- d. Trabajar con asociados (departamentos gubernamentales pertinentes, ONG relacionadas con la discapacidad, organizaciones de personas con discapacidad y el sector privado) con miras a facilitar el acceso a ayudas técnicas para las familias más vulnerables (por ejemplo, mediante subsidios, seguros médicos o prestaciones de protección social, y simplificando su adquisición).
- e. Establecer alianzas a largo plazo con entidades relacionadas con la discapacidad, incluidas organizaciones de personas con discapacidad y ONG que trabajen en temas relacionados con la discapacidad (*véase el recuadro 5*).
- f. Ayudar a las organizaciones de personas con discapacidad a mejorar

su capacidad, e involucrarlas tanto en la planificación de la recuperación como en la reducción del riesgo de desastre.<sup>65</sup>

## 8.2 Análisis, seguimiento y evaluación

### Identificación de los niños y niñas con discapacidad y desglose de los datos

- a. Promover la adopción de datos desglosados en materia de discapacidad en los sistemas de información nacionales y otros mecanismos de recopilación de datos administrativos, como los Sistemas de Información sobre la Gestión Educativa (*véase el recuadro 4*).<sup>66</sup>
  - Los datos administrativos sobre educación pueden ser más inclusivos si se desglosan los datos por discapacidad, se recopilan datos sobre la accesibilidad del entorno y los materiales, así como sobre los servicios y los recursos humanos destinados a los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, profesionales formados, aulas de recursos pedagógicos, impresoras Braille, etc.).
- b. Véase el recuadro 3 en relación con la identificación de los niños y niñas con discapacidad.

### Evaluación de necesidades

- c. Participar en las evaluaciones y procesos de planificación relacionados con la recuperación, como las evaluaciones de las necesidades postdesastre, a fin de influir tanto en la recopilación de datos como en los debates clave sobre políticas y planificación, lo cual proporcionará oportunidades para fortalecer los sistemas de educación para que incluyan a los niños y niñas con discapacidad.<sup>67</sup>
- d. Recopilar y presentar los datos sobre los niños y adolescentes con discapacidad en las evaluaciones de las necesidades postdesastre y otros

<sup>65</sup> Véase el recurso de la WRC, Strengthening the Role of Women with Disabilities in Humanitarian Action: A facilitator's guide (Reforzar el papel de las mujeres con discapacidad en la acción humanitaria: guía para el facilitador): <https://www.womensrefugeecommission.org/populations/disabilities/research-and-resources/1443-humanitarian-facilitators-guide>.

<sup>66</sup> Para más información consúltese el documento de orientación técnica *Guide for Including Disability in Education Management Information Systems*: <http://training.unicef.org/disability/emergencies/education.html>.

<sup>67</sup> Es frecuente la realización de evaluaciones de las necesidades postdesastre por la Unión Europea, el Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).



informes relacionados, abordando cualquier laguna de información identificada (véase el recuadro 4).

- e. En estudios específicos y otras evaluaciones participativas, dedicar tiempo y espacio a que los niños y niñas con discapacidad expresen su opinión sobre sus prioridades de cara a la recuperación de su entorno y de sí mismos (véase la sección 7.2.k).
- f. Tener en cuenta el *módulo de encuestas sobre funcionalidad infantil* para las encuestas de educación con el fin de identificar a los niños y niñas con discapacidad y desglosar los datos por discapacidad (véase el recuadro 4).

## Seguimiento y evaluación del programa

- g. Identificar las buenas prácticas (qué ha funcionado y por qué) que promueven la inclusión de los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, mediante ejercicios sobre las lecciones aprendidas), y utilizar las conclusiones para hacer recomendaciones dirigidas a los programas en curso de educación.
- h. Realizar encuestas específicas (como son las de conocimientos, actitudes y prácticas o las evaluaciones participativas) centradas en los hogares con niños y niñas con discapacidad a fin de evaluar su nivel de recuperación y acceso a las intervenciones y los programas de educación, e identificar a los niños y niñas con discapacidad no escolarizados.<sup>68</sup>
- i. Incluir actividades de recopilación de datos cualitativos (por ejemplo, grupos dirigidos de discusión) que puedan registrar la repercusión y el cambio en las vidas de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, y describir las lecciones y retos en las evaluaciones e informes.
- j. Estudiar otros factores, como el género, la edad y el tipo de discapacidad, para ver qué grupos de niños, niñas y adolescentes han estado infrarrepresentados en los programas.
- k. Incluir el acceso de los niños y niñas con discapacidad a las intervenciones y los programas de educación en todas las evaluaciones (véase el recuadro 6).

<sup>68</sup> Para obtener más información sobre el mapeo de los niños y niñas con discapacidad no escolarizados, consulte el manual técnico y seminario web del UNICEF: [www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_5.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_5.pdf).

## Ejemplo: Documentar las lecciones aprendidas

El Equipo de Tareas sobre Envejecimiento y Discapacidad establecido en el Pakistán tras las inundaciones de 2010 publicó un libro de recursos sobre prácticas inclusivas que reflejaba las intervenciones inclusivas de las personas con discapacidad, las lecciones aprendidas y los estudios de casos de las diez organizaciones internacionales y locales que configuran el Equipo de Tareas. Varios estudios de caso incluyen intervenciones en materia de educación como el de Sightsavers, que pone de relieve el apoyo de la organización al proyecto piloto de la Dirección Federal de Educación sobre escuelas inclusivas y amigas de la infancia (CBM, 2011).<sup>69</sup>

### 8.3 Protección social<sup>70</sup>

- a. La protección social desempeña un papel importante en la transformación de las intervenciones de socorro en programas de recuperación a largo plazo. Por ejemplo, en situaciones de emergencia las ayudas en efectivo pueden convertirse en mecanismos predecibles de protección a mediano o largo plazo.
- b. En los casos en que sea pertinente, considerar la posibilidad de convertir los programas de transferencias de efectivo de emergencia destinados a las familias con niños y niñas con discapacidad en subsidios que puedan reducir las barreras financieras a la educación (*véase la sección 7.4.r-t*).

### 8.4 Infraestructuras accesibles

La reconstrucción y rehabilitación ofrece una oportunidad para reconstruir instalaciones de educación mejores, más seguras y más accesibles.

- a. Instar y respaldar a los correspondientes ministerios y departamentos para que se revise la accesibilidad de los diseños previstos para la reconstrucción de las infraestructuras temporales y permanentes de educación, incluidas las escuelas y sus instalaciones de WASH (*véase la sección 10*).

<sup>69</sup> Puede consultarse el informe completo en: [www.cbm.org/article/downloads/54741/ADTF\\_Report.pdf](http://www.cbm.org/article/downloads/54741/ADTF_Report.pdf).

<sup>70</sup> Para obtener más información sobre protección social y acción humanitaria, véase: [https://www.unicef.org/socialprotection/framework/index\\_61912.html](https://www.unicef.org/socialprotection/framework/index_61912.html).

- b. Abogar en favor de que la accesibilidad sea un componente clave en los planes de reconstrucción (véase la sección 10).
- c. Promover la accesibilidad en las normas y los códigos nacionales de edificación, así como en otras políticas relevantes.

## 8.5 Recursos humanos

- a. Trabajar con los ministerios y departamentos de educación, así como con las OSC, a fin de desarrollar bases de datos y listas de personas que cuentan con formación y experiencia relacionadas con la discapacidad (véase el recuadro 7).
- b. Respaldar al gobierno local en la revisión de los recursos humanos (por ejemplo, docentes, auxiliares, logopedas y terapeutas del lenguaje, especialistas en desarrollo del niño en la primera infancia, terapeutas ocupacionales), defendiendo que exista un número adecuado de personal cualificado que se encargue de abordar las necesidades de los niños y niñas con discapacidad.
- c. En un entorno con minas y restos explosivos de guerra, integrar la educación sobre el riesgo de las minas en los programas existentes de educación y sensibilización pública.

## 8.6 Adquisición y suministros

- a. Promover que los departamentos y los ministerios de educación y salud elaboren catálogos de ayudas técnicas para una serie de discapacidades.<sup>71</sup>
- b. Establecer acuerdos a largo plazo con los proveedores de suministros inclusivos y accesibles, como ayudas técnicas, asideros para las instalaciones de WASH, libros en Braille, macrotipos, formato simplificado (de fácil lectura) o texto que cuente con el respaldo de símbolos, audio, y juguetes y materiales de aprendizaje modificados para los niños y niñas con discapacidad (véase la sección 6.3.n y ñ).
- c. Identificar a otras agencias que adquieren y proporcionan ayudas técnicas. Las adquisiciones de grandes cantidades pueden reducir los costos.

<sup>71</sup> Para consultar la lista completa de ayudas técnicas prioritarias de la OMS y obtener más información, véase [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/207697/1/WHO\\_EMP\\_PHI\\_2016.01\\_spa.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/207697/1/WHO_EMP_PHI_2016.01_spa.pdf?ua=1).

- d. Respaldar a los gobiernos locales y nacionales para que integren los suministros inclusivos para las escuelas y los centros de formación (como los materiales de enseñanza y aprendizaje accesibles, las rampas portátiles o las ayudas técnicas) en sus procesos de adquisición, incluidos los módulos de formación básicos e información sobre su uso y mantenimiento seguro.

## 8.7 Financiación y presupuestación

- a. Especificar la financiación requerida para cualquier necesidad no cubierta en materia de educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en un informe de evaluación de las necesidades tras una situación de emergencia y la presentación final de informes por país y grupo temático.
- b. Respaldar a los gobiernos locales y nacionales en el desarrollo de procesos inclusivos y participativos de planificación y presupuestación, participar en grupos dirigidos de discusión con organizaciones de personas con discapacidad, otros grupos relacionados con la discapacidad, asociaciones de padres, expertos y niños, niñas y adolescentes con discapacidad para contribuir a establecer la prioridad de las intervenciones en materia de educación y hacer un uso más eficiente de los recursos financieros (*véase el recuadro 5 y la sección 7.2.k*).

## 8.8 Desarrollo de la capacidad

- a. Trabajar con interlocutores gubernamentales de los ministerios o departamentos de educación para incorporar módulos de formación sobre discapacidad en la formación ordinaria sobre educación.
- b. Realizar sesiones de concienciación sobre los derechos de educación y las necesidades de los niños y niñas con discapacidad para las autoridades locales, los profesores, el personal humanitario y los cuidadores.

- c. Ayudar a las organizaciones de personas con discapacidad a mejorar su capacidad, e involucrarlas tanto en la planificación de la recuperación como en la reducción del riesgo de desastre.

### **Ejemplo: Desarrollo de la resiliencia de los adolescentes nepaleses**

Tras los terremotos producidos en 2015 en Nepal, el UNICEF se puso en contacto con los adolescentes con discapacidad y los incluyó en las sesiones formativas en competencias sociales y financieras diseñadas para aumentar su resiliencia después de los terremotos. Por otra parte, el popular programa de radio *Saathi Sanga Manka Kura* (Conversaciones con mi mejor amigo) dedicó un episodio a los jóvenes con discapacidad. El presidente de la Federación Nacional de Discapacidad de Nepal habló sobre cómo obtener ayuda en una situación de emergencia y sobre las dificultades a las que se enfrentan las personas con discapacidad (UNICEF Nepal).

## **8.9 Políticas**

- a. Revisar las políticas y los marcos nacionales en materia de educación para determinar si tienen en cuenta la discapacidad y refuerzan los sistemas educativos para que sean inclusivos.
- b. El instrumento de supervisión interno del UNICEF puede utilizarse para evaluar las políticas de educación inclusiva que comprenden a los niños y niñas con discapacidad (véase el anexo B).<sup>72</sup>
  - Esta herramienta evalúa a los países con arreglo a indicadores valorados en una escala del 1 al 4 con respecto a criterios concretos que abarcan las seis áreas siguientes de la política de educación inclusiva que engloba a los niños y niñas con discapacidad: la ley o la política; el entorno físico; los materiales y la comunicación; los recursos humanos; las actitudes; y los sistemas de información sobre la gestión educacional.

<sup>72</sup> Este instrumento ha sido desarrollado por el UNICEF para evaluar los productos de sus planes estratégicos. Los criterios que deben utilizar las oficinas en los países para elaborar sus informes se describen en la orientación dirigida a las oficinas en los países para que hagan un seguimiento de los resultados en materia de educación o en el ámbito de los objetivos de los planes estratégicos para 2014-2017 y 2018-2021.

- c. A partir de la revisión, formular recomendaciones y difundir mensajes de promoción en favor de la modificación de las políticas vigentes o el desarrollo de otras nuevas que sean inclusivas de los niños y niñas con discapacidad. Las recomendaciones de las políticas pueden incluir:
- Equiparar el acceso y la participación de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas ordinarias por medio de programas de educación inclusiva (por ejemplo, los niños y niñas con y sin discapacidad estudian juntos en contextos inclusivos en lugar de estar segregados los primeros en escuelas especiales).<sup>73</sup>
  - Accesibilidad tanto en las infraestructuras educativas como en los materiales de enseñanza y aprendizaje.
  - Incorporación de la educación inclusiva en la formación obligatoria del profesorado tanto previa al empleo como en el empleo, de modo que los profesores actuales y futuros tengan las aptitudes necesarias para incluir a los niños y niñas con discapacidad en los entornos ordinarios.
  - Coordinación interministerial para favorecer el acceso a la educación de los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, que los servicios de asistencia social creen procesos de inscripción simplificados para solicitar los documentos de identificación de discapacidad y las prestaciones relacionadas, como ayudas para el transporte y subvenciones escolares).
  - Elaboración de presupuestos que tenga en cuenta la discapacidad de cara a utilizar estratégicamente los recursos existentes (por ejemplo, adaptando la financiación ya en vigor para formación del profesorado y reasignando algunos fondos a la educación inclusiva) y desarrollo de fórmulas de financiación que tengan en cuenta los costos asociados a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad.
  - Apoyo a la educación sobre el riesgo de las minas y los programas de asistencia a las víctimas.

<sup>73</sup> Para obtener una lista completa de las ventajas y las desventajas de las escuelas especiales, véase la publicación de la UNESCO *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction* (p. 96): <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190223e.pdf>. Puede encontrar más información sobre los enfoques especiales, integrados o inclusivos en la publicación de Save the Children (2002) *Escuelas para todos y todas*. Incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación, pp. 9-13: [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools\\_for\\_all\\_span.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools_for_all_span.pdf).

## Recuadro 8: Análisis del sector educativo

El proceso de reconstrucción, cuando se invierten recursos significativos en sistemas, capacidades y estructuras físicas, así como en el uso de tecnologías digitales, proporciona una oportunidad para trabajar en la elaboración de enfoques educativos más accesibles e inclusivos (UNICEF, UNESCO, Banco Mundial y Alianza Mundial para la Educación, 2014). Tener en cuenta a los niños y niñas con discapacidad cuando se realice un análisis del sector educativo (*véase el glosario, sección 11*) a la hora de fundamentar las reformas del sistema educativo dentro de los planes del sector de la educación. La cuestión de la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad puede formar parte de un análisis general del sector de la educación o tratarse como un análisis independiente, y puede basarse en las orientaciones.<sup>74</sup> En el contexto de cada país, el análisis puede considerar:

- Qué disparidades existen en el acceso y el rendimiento escolar para los niños y niñas con discapacidad.
- En qué medida las leyes y políticas consideran la cuestión de la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad.
- Cuál es la capacidad del sistema en relación con la discapacidad, incluyendo los sistemas de datos.
- Qué barreras existen para los niños y niñas con discapacidad en relación con los programas inclusivos de aprendizaje temprano, el acceso a las escuelas y el entorno de enseñanza y aprendizaje.
- Qué barreras existen en el seno de las familias (como las actitudes y los problemas financieros).
- Cuál es el costo de los sistemas de educación inclusiva para los niños y niñas con discapacidad.

<sup>74</sup> El UNICEF, la UNESCO, el Banco Mundial y la Alianza Mundial para la Educación han desarrollado unas orientaciones de análisis del sector educativo a fin de apoyar a los Gobiernos en la elaboración de los análisis de los sectores educativos específicos de cada país. El próximo volumen 3 de las orientaciones tendrá un capítulo sobre educación inclusiva para los niños y niñas con discapacidad (el borrador está disponible a petición). En 2017 se realizará una prueba piloto en Ghana en relación con el contenido del borrador del capítulo y, una vez finalizado, estará disponible en: [www.globalpartnership.org](http://www.globalpartnership.org).

### **Ejemplo: Transición de la educación especial a la educación inclusiva en el Estado de Palestina**

El Ministerio de Educación y Enseñanza Superior del Estado de Palestina exige que todas las escuelas de nueva construcción estén adaptadas a los niños y niñas con discapacidad. Asimismo, el Ministerio ha puesto en marcha —junto con nueve organismos de las Naciones Unidas— un paquete de medidas de educación para todos a fin de garantizar una educación de calidad para todos los niños palestinos mediante la formación del profesorado. Su objetivo último es la educación inclusiva, pero el Ministerio reconoce que a corto plazo dicho objetivo no siempre es posible. De momento, proporciona apoyo a 15 escuelas especiales para niños con síndrome de Down y con discapacidades visuales o auditivas. Además, se han habilitado 188 aulas de recursos pedagógicos en escuelas primarias de toda la Ribera Occidental a fin de proporcionar apoyo académico y terapéutico individual a los niños y niñas con discapacidad que requieren asistencia (UNICEF, 2016b).



## 8.10 Lista de verificación de la recuperación y la reconstrucción

La lista de verificación, obtenida a partir de las acciones programáticas que se describen en este documento, puede contribuir a planificar y evaluar si las acciones clave incluyen a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los planes de recuperación y reconstrucción. Para completar la lista de verificación, puede que sea necesario entablar un diálogo con otros colegas. Resultaría de ayuda completar la lista de verificación en una reunión de equipo o de coordinación. Si desea imprimir copias de la lista de verificación, puede obtenerlas en <http://training.unicef.org/disability/emergencies/education.html>.

### Consideraciones para incluir a los niños y niñas con discapacidad en la recuperación y la reconstrucción

#### Coordinación y planificación

¿Son sostenibles a largo plazo las colaboraciones con ministerios y departamentos que proporcionan oportunidades educativas a los niños y niñas con discapacidad?

- Previsto  
 En curso  
 Completado

Notas

¿Se han incluido aspectos relacionados con los niños y niñas con discapacidad en los planes de recuperación en materia de educación?

- Previsto  
 En curso  
 Completado

Notas

¿Los planes para reforzar los sistemas de educación incluyen disposiciones para los niños y niñas con discapacidad?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
<b>Análisis, seguimiento y evaluación</b>	
¿Los sistemas de información nacionales (por ejemplo, los Sistemas de Información sobre la Gestión Educativa) recopilan datos sobre los niños y niñas con discapacidad?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
¿Las evaluaciones de las necesidades de educación relacionadas con la recuperación y la reconstrucción reflejan las necesidades de los niños y niñas con discapacidad e incluyen los datos desglosados por discapacidad?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado

Notas	
¿El seguimiento, los informes y las evaluaciones relacionados con la educación reflejan la información sobre el acceso a los servicios y los retos que afrontan los niños y niñas con discapacidad?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
¿Se consulta a los niños y niñas con discapacidad, a sus familias y a las organizaciones de personas con discapacidad como parte de los planes de recuperación y reconstrucción?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	

<b>Infraestructuras accesibles</b>	
¿La reconstrucción de infraestructuras educativas (por ejemplo, escuelas o campos de juego) tiene como criterio la accesibilidad de las personas con discapacidad?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
<b>Adquisición y suministros</b>	
¿Se han establecido asociaciones con el Gobierno y los proveedores de servicios para prestar ayudas técnicas y materiales de aprendizaje adaptados a los niños y niñas con discapacidad?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
<b>Recursos humanos</b>	
¿Recogen las bases de datos y las listas de preselección relacionadas con cuestiones humanitarias información sobre los funcionarios y el resto de personal con conocimientos especializados en discapacidad (por ejemplo, profesores de educación especial o intérpretes de lengua de señas)?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado

Notas	
<b>Financiación y presupuestación</b>	
¿Los presupuestos de reconstrucción en materia de educación incluyen financiación para instalaciones e intervenciones accesibles para niños y niñas con discapacidad?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	
<b>Desarrollo de la capacidad</b>	
¿La educación en materia de formación en situaciones de emergencia incluye componentes relativos a cómo responder a los derechos y necesidades de los niños y niñas con discapacidad?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	

<b>Políticas</b>	
¿Se han revisado las políticas educativas para fortalecer los sistemas de educación inclusiva?	<input type="checkbox"/> Previsto <input type="checkbox"/> En curso <input type="checkbox"/> Completado
Notas	



Saja, de 13 años, juega con un balón de fútbol. «Me encanta jugar al fútbol. Cuando juego al fútbol, es como si no hubiera perdido nada», afirma. Saja perdió a sus cuatro mejores amigos durante un atentado con bomba en Aleppo (Siria), en el que también perdió la pierna.

Esta sección sirve como referencia para los funcionarios del ámbito humanitario al interactuar directamente con niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sus familias, incluidos los cuidadores con discapacidad (por ejemplo, durante las consultas con poblaciones afectadas, las visitas a los espacios de aprendizaje temporales o la elaboración de mensajes para las poblaciones afectadas).

### 9.1 Terminología<sup>75</sup>

La terminología empleada para dirigirse a niños, niñas y adolescentes con discapacidad o hablar sobre ellos en la preparación de materiales puede afectarles negativamente o empoderarlos.

- a. Usar terminología en la que el foco de importancia se centre en la persona y no en la discapacidad (por ejemplo, «niño con discapacidad» y no «niño discapacitado»; «niña con una deficiencia visual» en lugar de «niña ciega»).
- b. No emplear términos que tengan connotaciones negativas, como «sufrir», «sufrimiento», «víctima» o «discapacitado». Decir «usuario de silla de ruedas» en lugar de «persona en silla de ruedas» o «confinada a una silla de ruedas».
- c. Utilizar «personas sin discapacidad» en lugar de «persona normal» o «persona común».
- d. No hacer uso de acrónimos para referirse a los niños y niñas con discapacidad (como NCD) o las personas con discapacidad (como PCD).<sup>76</sup>
- e. Utilizar la terminología apropiada para referirse a los distintos tipos de discapacidad: deficiencia física, visual, auditiva, intelectual y psicosocial (véase el glosario, sección 11).

<sup>75</sup> Para obtener más información sobre la terminología relacionada con la discapacidad, véase el Módulo de Comunicación Inclusiva del UNICEF: [www.unicef.org/disabilities/index\\_90418.html](http://www.unicef.org/disabilities/index_90418.html).

<sup>76</sup> La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) utiliza los términos «niños y niñas con discapacidad» y «personas con discapacidad». En respuesta al estigma y la discriminación a largo plazo a la que se enfrentan los niños, niñas y adultos con discapacidad, estos desean que se refieran a ellos como niños, niñas y personas, y no con una abreviación, que niega dicha cualidad.



## 9.2 Comunicación con niños, niñas y adolescentes con discapacidad<sup>77</sup>

- a. Siempre que sea posible, hablar con el niño, niña o adolescente con discapacidad e intentar obtener información directamente de este, y no solo a través de sus cuidadores.
- b. Ser paciente. No hacer suposiciones. Confirmar haber comprendido lo que el niño o niña ha expresado.
- c. Cuando sea necesario, identificar a los miembros de la comunidad que pueden facilitar la comunicación con los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, intérpretes de lengua de señas, organizaciones de personas con discapacidad, docentes de educación inclusiva o especial, otros cuidadores de niños y niñas con discapacidad, logopedas y terapeutas del lenguaje).
- d. El personal capacitado o especializado que trabaja con niños y niñas con discapacidad, como los logopedas, los terapeutas del lenguaje y los especialistas en la primera infancia, puede ayudar a los cuidadores a comunicarse e interactuar con el niño, niña o adolescente con discapacidad.
- e. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad auditiva (sordera o audición reducida) suelen utilizar el lenguaje de señas. Si el niño o el cuidador no conoce esta lengua, utilizar el lenguaje corporal, ayudas visuales o palabras clave, y hablar de manera lenta y clara.
  - Al hablar con un niño que es capaz de leer los labios, mantener el contacto visual y no taparse la boca.
- f. En cuanto a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual (ceguera o visión reducida):
  - Describir el entorno (por ejemplo, un aula) y presentar a las personas que se encuentran en él.
  - Utilizar el «método del reloj» (véase la figura 4) para ayudar a los niños y adolescentes a ubicar personas y objetos (por ejemplo, «el retrete está a las 3 en punto» si está directamente a su derecha o «los juguetes están entre las 8 y las 10» si están a su izquierda).

<sup>77</sup> Para obtener más información sobre la comunicación con niños y niñas con discapacidad, véase el *Módulo de Comunicación Inclusiva del UNICEF*: [www.unicef.org/disabilities/index\\_90418.html](http://www.unicef.org/disabilities/index_90418.html).

Figura 4: El método del reloj



**Fuente:** Sección de Discapacidad del UNICEF.

- Tocar y sentir diferentes objetos puede ayudar al aprendizaje y al reconocimiento de artículos, como juguetes, alimentos o cubiertos.
  - Solicitar permiso antes de ayudar o tocar al niño o sus ayudas técnicas, como sillas de ruedas o bastones blancos.
- g. Si el niño, niña o adolescente tiene dificultades para comunicarse o entender los mensajes, utilizar una comunicación verbal clara y tener en cuenta lo siguiente:
- Utilizar objetos que representen distintas actividades favorece la comprensión y la capacidad del niño, niña o adolescente para anticipar lo que vendrá después y establecer una rutina.
  - Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad también pueden hacer uso de objetos para pedir cosas (por ejemplo, señalar un letrero indicador del retrete en el aula).
  - Ayudar a los niños, niñas y adolescentes a que elaboren un libro, un tablero o tarjetas que contengan imágenes o dibujos relacionados con sensaciones o que respondan a preguntas (véase la figura 5).

Estas herramientas pueden utilizarse para comunicar problemas, necesidades de salud, alimentarias o para jugar (Novita, 2007).<sup>78</sup>

Figura 5: Tableros y libros de comunicación



Fuente: Adaptado de Novita, 2017.

- Capacitar a los docentes, padres y cuidadores para observar y aprender las expresiones faciales sutiles o movimientos corporales que utiliza el niño, niña o adolescente para mostrar sus sentimientos o sensaciones (por ejemplo, incomodidad, felicidad, hambre, sed).
- Los teléfonos inteligentes y tabletas pueden usar aplicaciones que integran la opción de emitir un audio al presionar los símbolos de las imágenes. También existen otros dispositivos que se pueden usar como herramientas de ayuda para la comunicación mediante la emisión de audio.<sup>79</sup>

<sup>78</sup> Si el niño es capaz, se pueden elaborar libros más complejos con símbolos ilustrados organizados en diferentes categorías por página (por ejemplo, comida, artículos de cocina, ropa, artículos escolares). Se pueden utilizar las mismas fórmulas de apertura de oraciones (por ejemplo, «Quiero», «No quiero», «Veo», «Oigo», «Siento», «Esto es»). Esto permite al alumno usar oraciones completas, incluso en ausencia del habla.

<sup>79</sup> Para ver ejemplos de dispositivos de ayuda para la comunicación mediante emisión de audio, consulte: <https://www.nationalautismresources.com/speech-communication/aac-devices/>.

### 9.3 Adaptación de la información para personas con discapacidad<sup>80</sup>

Elaborar información sobre educación en distintos formatos. Esto garantizará que los niños, niñas, adolescentes o cuidadores con discapacidad física, intelectual, auditiva o visual tienen acceso a la información y la comprenden.

- a. Los formatos accesibles para las personas con discapacidad visual (ceguera o visión reducida) incluyen los macrotipos, los mensajes de texto telefónicos (la mayoría de teléfonos inteligentes cuentan con aplicaciones gratuitas que leen el texto en voz alta), el Braille y los anuncios de radio y audio.
- b. Las personas que disponen de programas informáticos de lectura de pantalla en sus ordenadores también pueden acceder a la información electrónica (por ejemplo, el correo electrónico, los formatos de texto).
- c. Los formatos accesibles para las personas con discapacidad auditiva (sordera y audición reducida) incluyen el texto impreso, los mensajes de texto, los subtítulos y la interpretación en lengua de señas en reuniones o anuncios de televisión.
- d. Entre los formatos accesibles para las personas con discapacidad intelectual se incluyen el lenguaje simple y las señales visuales, como los pictogramas, dibujos, imágenes y fotos en materiales impresos.<sup>81</sup>
- e. Organizar talleres a fin de contar con la colaboración de las organizaciones de personas con discapacidad, otros grupos de personas con discapacidad y los niños, niñas y adolescentes con distintos tipos de discapacidad en el diseño, la revisión y la difusión de materiales de comunicación, como programas de radio dirigidos por adolescentes con discapacidad (véase el recuadro 5 y la sección 7.2.k).<sup>82</sup>

<sup>80</sup> Para obtener más información sobre la elaboración de mensajes inclusivos, véase el Módulo de Comunicación Inclusiva del UNICEF: [www.unicef.org/disabilities/index\\_90418.html](http://www.unicef.org/disabilities/index_90418.html).

<sup>81</sup> Para acceder a un ejemplo de versión de fácil lectura de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, consulte: [http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/convencion\\_onu\\_lf.pdf](http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/convencion_onu_lf.pdf).

<sup>82</sup> Para ver un ejemplo de comunicación accesible para personas con distintos tipos de discapacidad, véase la comunicación inclusiva del PNUD sobre el ébola en Sierra Leona: <https://www.youtube.com/watch?v=M015IGIF1MA>.

## 9.4 Elaboración de mensajes inclusivos de los niños y niñas con discapacidad<sup>83</sup>

La forma en que se representa a los niños y niñas con discapacidad en la información puede contribuir a reducir los estereotipos y los prejuicios, así como a promover el conocimiento de sus necesidades y capacidades. Todas las comunicaciones relacionadas tanto con la acción humanitaria como con el desarrollo pueden ser inclusivas de las personas con discapacidad.

- a. Describir la diversidad comunitaria a través de imágenes de niños y niñas con discapacidad en la información relativa a la educación, esté o no relacionada con la discapacidad.
- b. Retratar a los niños y niñas con distintos tipos de discapacidad dentro de grupos de niños, y no solos o por separado.
- c. Representar a los niños y niñas con discapacidad y a sus cuidadores participando de forma activa en las actividades (por ejemplo, lavándose las manos, jugando o en espacios temporales de aprendizaje).
- d. Adaptar los instrumentos de comunicación existentes para incrementar la sensibilización en torno a la discapacidad.
  - Herramientas de comunicación para la acción humanitaria del UNICEF.<sup>84</sup>
  - Comunicación para el desarrollo del UNICEF: dar voz a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad a través de la movilización social; hacerlos partícipes en las campañas de comunicación como principales actores; centrarse en una imagen positiva de la discapacidad con el propósito de transformar las normas sociales y reducir el estigma y la discriminación.

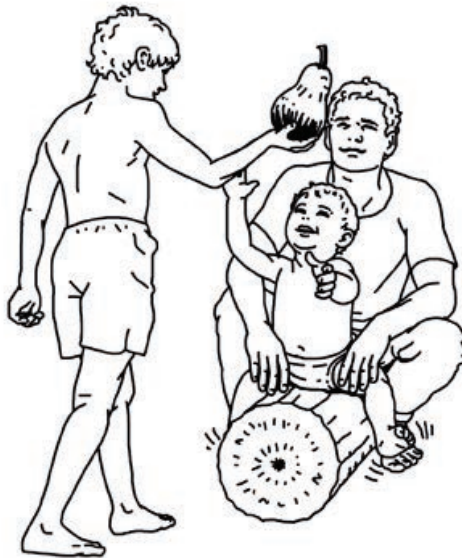
<sup>83</sup> Para obtener más información sobre la elaboración de mensajes inclusivos, véase el Módulo de Comunicación Inclusiva del UNICEF: [www.unicef.org/disabilities/index\\_90418.html](http://www.unicef.org/disabilities/index_90418.html).

<sup>84</sup> Véase [https://www.adelaide.edu.au/accru/projects/effectivecomms/CHAT\\_V1\\_Final\\_Spanish\\_.pdf](https://www.adelaide.edu.au/accru/projects/effectivecomms/CHAT_V1_Final_Spanish_.pdf).

## 9.5 Inclusión de los niños y niñas con discapacidad en los deportes y las actividades lúdicas<sup>85</sup>

- a. Hacer partícipes a las organizaciones de personas con discapacidad, las organizaciones de voluntarios y las asociaciones de padres en los deportes y las actividades lúdicas.
  - Invitar a atletas con discapacidad a participar en actividades deportivas.
  - Fomentar el apoyo entre iguales haciendo que los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad se entrenen y jueguen juntos, y así alentarlos a ayudarse mutuamente para alcanzar un objetivo común.
- b. Instar a los cuidadores a jugar y a involucrarse en actividades de estimulación con los niños y niñas con discapacidad tanto en casa como en los espacios amigos de la infancia, organizando talleres sobre estimulación lúdica para los niños y niñas y sus padres o cuidadores (véase la figura 6).

**Figura 6: Padres y hermanos jugando con niños con discapacidad**



**Fuente:** Adaptado de Handicap International, 2010.

<sup>85</sup> Para más información sobre la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los deportes y las actividades recreativas, véase Handicap International, Sport and Play for All: [https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/sport\\_and\\_play\\_for\\_all.pdf](https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/sport_and_play_for_all.pdf).

- c. Al hacer participar a los niños y niñas con discapacidad en deportes o actividades físicas, considerar lo siguiente:
- Promover actividades que puedan realizarse con escasa o ninguna adaptación por parte de los niños y niñas con un amplio abanico de discapacidades.
  - Adaptar las actividades a la edad (por ejemplo, interacción con el cuidador y juegos para los lactantes y niños pequeños, o juegos que fomenten las aptitudes sociales para los adolescentes).
  - Eliminar las amenazas a la seguridad y la accesibilidad (por ejemplo, garantizar superficies niveladas y zonas bien iluminadas). Evaluar los riesgos potenciales de los juegos. Determinar el objetivo del juego y adaptarlo de modo que esté al alcance de niños y niñas con capacidades distintas y puedan compartirlo. Por ejemplo, en el juego de las sillas<sup>86</sup> :
  - Se puede jugar con música y estímulos visuales (por ejemplo, levantando la mano cuando cesa la música) si en el grupo hay niños o niñas con discapacidad auditiva.
  - Se puede jugar haciendo que los niños vayan tocando las sillas si en el grupo hay niños o niñas con deficiencia visual.
  - Modificar las reglas de los juegos para adaptarlas a las capacidades de todos los niños y niñas. Así, se puede hacer más grande o más pequeña la zona de juego, utilizar objetos audibles o de colores vivos (por ejemplo, introduciendo cascabeles en los balones) o jugar sentados (por ejemplo, al voleibol).
  - Reducir la duración de las actividades e incrementar la frecuencia de las pausas en función de las necesidades (puede que las personas con discapacidad física deban emplear más energía y concentración para controlar el movimiento de su cuerpo).
  - Emparejar a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual que puedan necesitar apoyo para entender las reglas del juego con un compañero o compañera hasta que sientan la suficiente confianza como para participar por sí solos.

<sup>86</sup> El juego de las sillas es un juego circular en el que hay una silla menos que el número de jugadores, que compiten por sentarse dando vueltas alrededor del perímetro. Cuando cesa la música, cada jugador busca una silla, y el que se queda sin ella queda eliminado del juego. Entonces se quita otra silla para que haya siempre una menos que el número de jugadores. Se reanuda la música y se va repitiendo el ciclo hasta que queda un único vencedor.

- Ayudar a los niños, niñas y adolescentes con discapacidades de comunicación que puedan necesitar apoyo para entender las reglas del juego o para participar si se requiere hablar. Se pueden usar libros, tableros o anuncios de comunicación para favorecer la participación.
- Garantizar pausas frecuentes a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad psicosocial que puedan sentirse fácilmente desbordados o que necesiten apoyo para expresar sus sentimientos o preocupaciones.
- Describir los juegos o proporcionar pistas auditivas a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual.
- Proporcionar pistas visuales a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad auditiva que puedan necesitar orientarse para ver o participar en el juego.





Ali, de 9 años, hace prácticas de escritura del alfabeto en la pizarra de un espacio amigo de la infancia de un campamento para desplazados en Bagdad (Iraq).

Las personas con discapacidad se enfrentan a varios obstáculos en el acceso a las intervenciones de educación, las escuelas, los espacios temporales de aprendizaje y la información conexas. Los consejos sobre accesibilidad están relacionados con la identificación y la superación de las barreras en el entorno y las infraestructuras. Las medidas que deben llevarse a cabo son normas mínimas que aseguran la accesibilidad de las infraestructuras relacionadas con la educación y son aplicables a cualquier instalación que ofrezca intervenciones educativas (por ejemplo, espacios amigos de la infancia, espacios temporales de aprendizaje o escuelas).<sup>88</sup>

Se debe alentar a los trabajadores de los sectores del agua, el saneamiento y la higiene (WASH) y la protección para que garanticen que todas las instalaciones que ofrecen intervenciones de educación son accesibles para todos. Los baños, los lavabos, las duchas y los puntos de abastecimiento de agua en los centros educativos deben ser accesibles y utilizables por personas con distintos tipos de discapacidad (véase *el manual sobre WASH*<sup>89</sup>).

Los asesores en materia de accesibilidad, cuando los haya, pueden ayudar a la evaluación, planificación, supervisión y auditoría de la construcción y reconstrucción de las instalaciones accesibles de educación.<sup>90</sup>

- a. Revisar las normas nacionales en materia de accesibilidad. Si no hay normas nacionales, pueden aplicarse las internacionales en el diseño de escuelas y espacios temporales de aprendizaje.<sup>91</sup>
- b. La accesibilidad se basa en el principio de llegar, acceder, circular y utilizar (RECU, por sus siglas en inglés), que garantiza que las per-

<sup>87</sup> Todas las especificaciones han sido extraídas del recurso del UNICEF *Accessible Components for the Built Environment: Technical guidelines embracing universal design*: [www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/Disability/annex12%20technical%20cards%20for%20accessible%20construction.pdf](http://www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/Disability/annex12%20technical%20cards%20for%20accessible%20construction.pdf) (documento inédito del UNICEF de 2016).

<sup>88</sup> Para ver una guía sobre el diseño y construcción de espacios temporales de aprendizaje, consulte: <https://reliefweb.int/report/world/compendium-transitional-learning-spaces-tls-resilient-design-and-construction>.

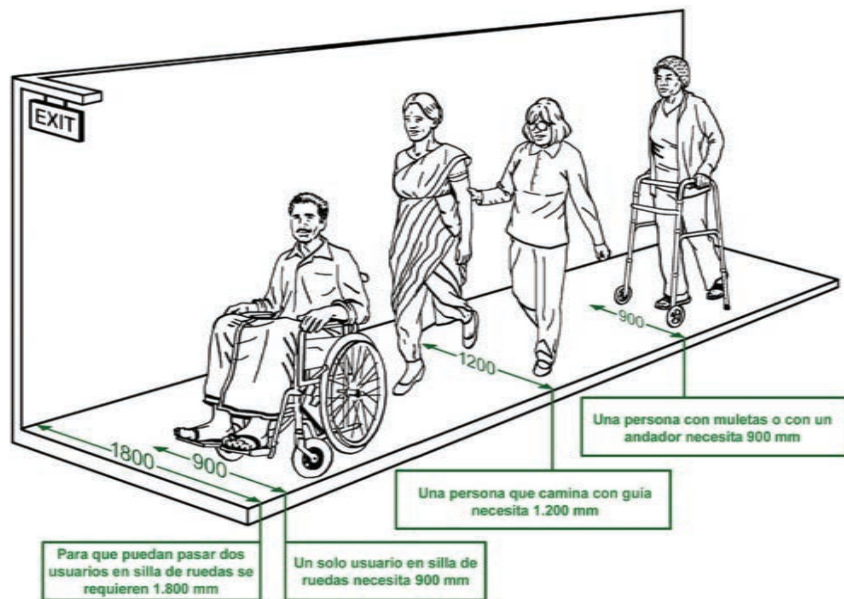
<sup>89</sup> Véase <http://training.unicef.org/disability/emergencies/wash.html>.

<sup>90</sup> En nombre del UNICEF, GAATES gestiona una base de datos de consultores cualificados en materia de accesibilidad en muchos países y regiones. Puede obtener información enviando un correo electrónico a [disabilities@unicef.org](mailto:disabilities@unicef.org).

<sup>91</sup> Consulte *Edificación. Accesibilidad del entorno construido* (2011) de la Organización Internacional de Normalización (ISO). Los trabajadores del UNICEF pueden acceder a este recurso desde la División de Suministros.

- sonas con discapacidad, independientemente del tipo, pueden llegar a cualquier instalación relacionada con la educación, acceder a ella, circular por ella y utilizarla en un movimiento continuo (por ejemplo, sin enfrentarse a obstáculos).
- c. Considerar la ubicación de las escuelas y los espacios temporales de aprendizaje: ¿Es fácil llegar a ellos? ¿Los edificios son accesibles para las personas con distintos tipos de discapacidad?
  - d. En la medida de lo posible, seleccionar ubicaciones e infraestructuras que ya sean accesibles o que sean fáciles de adaptar (por ejemplo, que la anchura de las puertas sea de 800 mm<sup>92</sup> o que pueda instalarse una rampa en la entrada principal).
  - e. Las vías de circulación deben tener una anchura mínima de 900 mm, y se recomienda que esta sea de 1.800 mm para permitir que dos usuarios de sillas de ruedas puedan circular simultáneamente (véase la figura 7). Estos pasos deben ser estables y uniformes.

**Figura 7: Los pasos deben tener una anchura mínima de 900 mm para dar cabida a distintos usuarios**



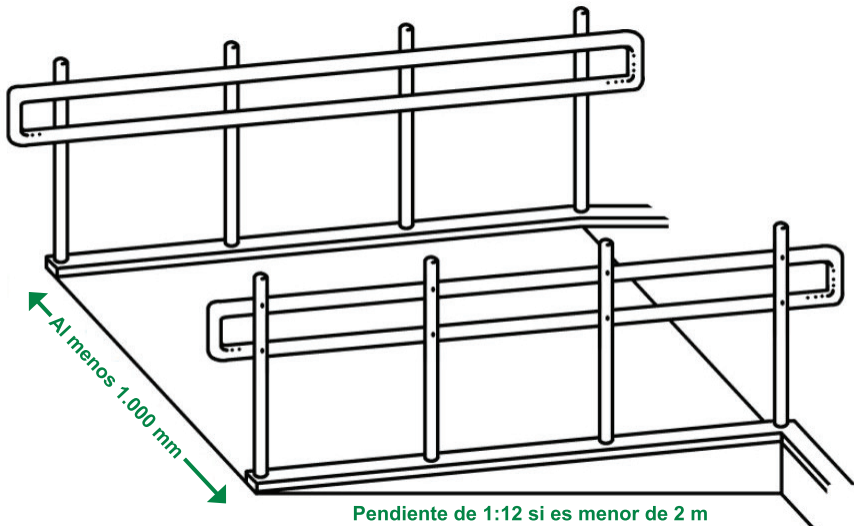
**Fuente:** Adaptado de Oxley, 2002, por el Departamento de Desarrollo Interna-

<sup>92</sup> Una vez finalizada la construcción, las puertas son difíciles de adaptar y modificar para hacerlas más anchas y facilitar el acceso de las sillas de ruedas al edificio o a los espacios.

cional (DFID) y el Laboratorio de Investigación sobre el Transporte (TRL), 2004 (UNICEF, 2016c).

- f. Las rampas son la única solución práctica para las personas que no pueden subir escalones o escaleras. Deben tener una anchura mínima de 1.000 mm y se recomienda la instalación de pasamanos en escaleras o cruces de alcantarillado cuando la inclinación sea superior a 1:20 (véase la figura 8).

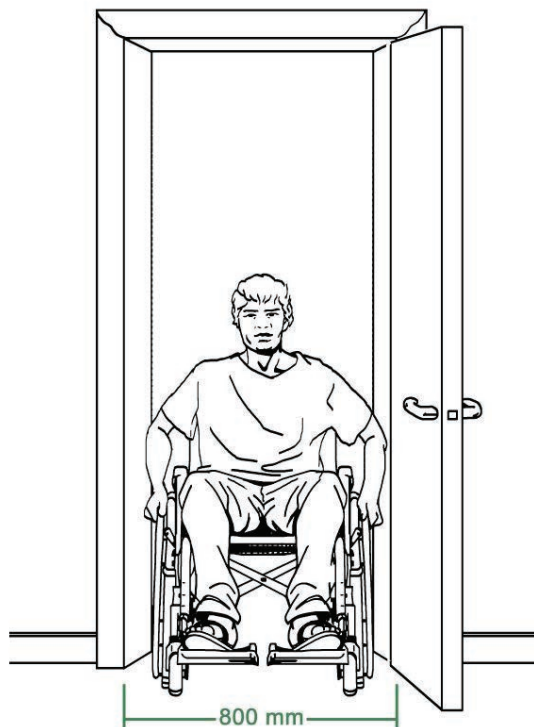
**Figura 8: Rampas**



**Fuente:** Adaptado de la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (FICR), Handicap Internacional y CBM (2015).

- g. Las entradas y aperturas de las puertas deben tener una anchura mínima de 800 mm (véase la figura 9) y no deben tener umbrales con escalón ni obstáculos en el suelo.

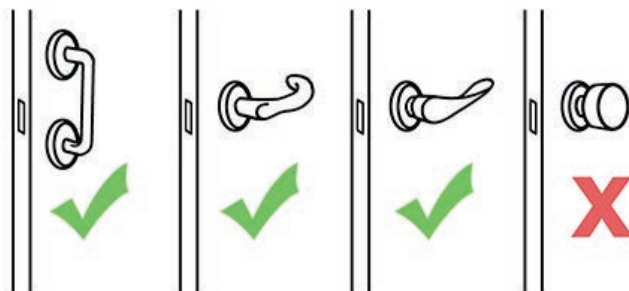
**Figura 9: Las puertas deben tener una anchura mínima de 800 mm**



**Fuente:** Adaptado de UNESCO, 1990, ISO, 2011 (UNICEF, 2016e).

- h. Los picaportes deben instalarse a una distancia de entre 800 mm y 900 mm del suelo; es preferible el uso de picaportes en forma de «D» (véase la figura 10).

**Figura 10: Picaportes fáciles de usar**



**Fuente:** Adaptado de FICR, Handicap International y CBM, 2015.

- i. Reducir los obstáculos en el interior de las escuelas y los espacios temporales de aprendizaje mediante la nivelación de suelos y umbrales.
- j. Garantizar que el espacio de circulación en el interior de las escuelas y los espacios temporales de aprendizaje es el adecuado.
- k. Asegurarse de que la señalización relativa a las intervenciones e instalaciones de educación es accesible:
  - Instalar mapas debidamente iluminados que muestren la localización de los centros educativos disponibles y flechas para una mejor orientación (por ejemplo, en escuelas o espacios temporales de aprendizaje).
  - Asegurarse de que toda la señalización dirigida a los niños y niñas está instalada a una altura adecuada para ellos y que los padres y cuidadores también comprenden la información y pueden transmitirla a los menores.
  - Utilizar un lenguaje sencillo, imágenes, contrastes de color, pictogramas y elementos táctiles.

### **Ejemplo: Escuelas accesibles en Haití**

La oficina del UNICEF en Haití, en colaboración con el Gobierno, desarrolló un programa educativo dirigido a los niños y niñas más vulnerables y desfavorecidos. Entre sus objetivos figuran incrementar el acceso a la enseñanza primaria y mejorar su calidad mediante la construcción de 15 escuelas en zonas desatendidas. En dichas escuelas, los niños y niñas con discapacidad pueden moverse con facilidad porque hay rampas y pasos que conectan físicamente los edificios y las instalaciones exteriores, incluidos los campos de deportes. También disponen de pasamanos y suelos nivelados no deslizantes, y todas las aulas tienen puertas lo suficientemente anchas para permitir el paso de niños y niñas que usan sillas de ruedas. Además, la altura de los objetos, como pizarras, escalones y retretes, se ha diseñado específicamente para estos menores. Las instalaciones de WASH de la escuela cumplen las normas nacionales de higiene, y son accesibles y sostenibles (División de Suministros del UNICEF).

## Auditorías de accesibilidad

- I. Llevar a cabo auditorías de accesibilidad de las escuelas y los espacios temporales de aprendizaje.
- m. Hacer partícipes a los niños, niñas, adolescentes y cuidadores con discapacidad en las auditorías de accesibilidad. Moverse por el entorno y las instalaciones en compañía de niños y niñas con distintos tipos de discapacidad a fin de identificar obstáculos y recabar sus sugerencias de mejora.

**Accesibilidad:** El acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (Naciones Unidas, 2006). La accesibilidad física es la provisión de edificios o partes de edificios de modo que las personas, independientemente de la discapacidad, la edad o el género, puedan acceder a ellos, entrar en ellos, utilizarlos y salir de ellos (ISO, 2011).

**Análisis del sector educativo:** Tiene por objetivo posibilitar que los encargados de la adopción de decisiones orienten la política nacional sobre la base de un diagnóstico fáctico del sector educativo en general y proporcionen información analítica relevante para el diálogo entre el Gobierno, los asociados para el desarrollo y la sociedad civil (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y Alianza Mundial para la Educación, 2014).

**Aulas de recursos pedagógicos:** Espacios específicos donde se proporciona un apoyo adicional a los niños y niñas con discapacidad que asisten a clases ordinarias, por ejemplo, utilizando lecciones en Braille o materiales de enseñanza adaptados.

**Ayudas técnicas:** Cualquier ayuda externa (dispositivos, equipos, instrumentos o programas informáticos) fabricada especialmente o ampliamente disponible, cuya principal finalidad es mantener o mejorar la autonomía y el funcionamiento de las personas y, por tanto, promover su bienestar. Las ayudas se emplean también para prevenir deficiencias en el funcionamiento y afecciones secundarias (OMS, 2016).

**Comunicación para cambios en el comportamiento:** Proceso consultivo basado en la investigación para abordar conocimientos, actitudes y prácticas. Proporciona información y motivación pertinentes mediante estrategias bien definidas, a través de una combinación de canales mediáticos y métodos participativos. Las estrategias para cambios en el comportamiento se centran en el individuo como centro del cambio con el fin de alentar y sustentar comportamientos positivos y apropiados.<sup>93</sup>

**Comunicación para el desarrollo:** Proceso bidireccional para compartir ideas y conocimientos mediante una serie de herramientas y enfoques de comunicación que empoderan a los individuos y a las comunidades para

<sup>93</sup> Para obtener más información, consulte: [https://www.unicef.org/spanish/cbsc/index\\_42329.html](https://www.unicef.org/spanish/cbsc/index_42329.html).



emprender acciones que mejoren sus vidas. Conlleva la participación de las comunidades y escuchar a los adultos y niños en la medida en que estos identifican problemas, proponen soluciones y actúan en consonancia.<sup>94</sup>

**Cuidador:** Los términos «padre», «madre» o «cuidador» no se limitan a los padres y madres biológicos, sino que se extienden a cualquier tutor que proporcione un cuidado constante al menor. Los cuidadores pueden ser padres, madres, hermanos, abuelos y otros parientes, además de proveedores de atención a la infancia que desempeñen un papel significativo en el cuidado de lactantes y niños pequeños (UNICEF, 2014).

**Deficiencia:** Desviación significativa o pérdida en las funciones o estructuras corporales (OMS, 2002). Las deficiencias pueden ser transitorias o permanentes, y las personas pueden tener múltiples deficiencias. Hay cinco grandes categorías de deficiencias:

- Deficiencias (sensoriales) auditivas: sordera y audición reducida.
- Deficiencias (sensoriales) visuales: ceguera y visión reducida.
- Deficiencias psicosociales: trastornos de salud mental que pueden generar dificultades de comunicación, déficits de atención y comportamientos incontrolados (como, por ejemplo, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, la depresión o el trastorno por estrés postraumático).
- Deficiencias intelectuales y del desarrollo: diversos grados de limitaciones de las funciones intelectuales que pueden afectar a la capacidad de aprender, memorizar, concentrar la atención, comunicarse y desarrollar autonomía social y estabilidad emocional (un ejemplo es el síndrome de Down).
- Deficiencias físicas: limitaciones parciales o totales de la movilidad, incluido toda la parte superior o inferior del cuerpo.

**Discapacidad:** Deficiencias a largo plazo que afectan al funcionamiento de una persona y que, en interacción con las barreras debidas a la actitud y al entorno, evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Naciones Unidas, 2006).

**Diseño universal:** El diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. Esto no excluye las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (Naciones Unidas, 2006).

---

<sup>94</sup> *Ibid.*

**Educación especial:** Los niños y niñas con discapacidad reciben educación en un entorno de aprendizaje separado, como una escuela o centro especial, que a menudo está aislado de la comunidad, de los otros niños y niñas o de las escuelas de enseñanza general (Handicap International, 2012). Las escuelas especiales suelen organizarse en función de cada deficiencia concreta, como en el caso de las escuelas para ciegos o para sordos (Save the Children, 2002).

**Educación inclusiva:** Enfoque que garantiza que se eliminan los obstáculos a la participación y el aprendizaje, y que las metodologías de enseñanza y los planes de estudios son accesibles y apropiados para los estudiantes con discapacidad. Se acoge y apoya a todas las personas, se les permite avanzar, y se abordan sus necesidades individuales (INEE, 2010b).

**Espacios temporales de aprendizaje, también conocidos como espacios de transición para el aprendizaje:** Entornos no formales donde se llevan a cabo actividades educativas cuando no es posible retornar al sistema escolar formal. Pueden ser espacios al aire libre, refugios temporales, escuelas en tiendas de campaña o espacios amigos de la infancia (UNICEF, 2006).

**Formatos accesibles:** Información disponible para personas con diferentes tipos de discapacidad. Los formatos incluyen la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (Naciones Unidas, 2006).

**Inclusión:** Proceso que aspira a garantizar que se tiene en cuenta a las personas más vulnerables de una forma igualitaria y que estas participan en los programas de desarrollo y humanitarios, y se benefician de ellos.

**Inclusión de las personas con discapacidad:** Enfoque que tiene por objetivo abordar las barreras que afrontan las personas con discapacidad, apoyar sus necesidades específicas y garantizar su participación.

**Organizaciones de personas con discapacidad:** Asociaciones de personas con discapacidad o sus representantes, incluidos grupos de autoayuda, federaciones, redes y asociaciones de padres de niños y niñas con discapacidad. Una entidad se considera organización de personas con discapacidad cuando la mayoría de los miembros de su directiva o de sus afiliados son personas con discapacidad (PWDA, 2016).

**Personas con discapacidad (niños, adolescentes y adultos):** Personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo

que, en interacción con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Naciones Unidas, 2006).

**Programas de enseñanza itinerante:** Profesores itinerantes visitan y apoyan a los niños y niñas con discapacidad en diferentes entornos, como hogares, centros de la primera infancia, escuelas, comunidades y hospitales (Meers, 2013).

**Protección social:** Conjunto de acciones públicas que abordan no solo la pobreza y las crisis económicas, sino también la vulnerabilidad social, teniendo en cuenta la interrelación entre exclusión y pobreza. A través de contribución financiera o en especie y los programas diseñados para la mejora del acceso a los servicios (por ejemplo, salud, educación y nutrición), la protección social ayuda al ejercicio efectivo de los derechos humanos de los niños y las familias (UNICEF, 2017a).

**Rehabilitación basada en la comunidad:** Enfoque multisectorial que trabaja en favor de la mejora de la igualdad de oportunidades y la inclusión social de las personas con discapacidad al tiempo que combate el círculo perpetuo de pobreza y discapacidad. La rehabilitación basada en la comunidad se lleva a cabo mediante los esfuerzos combinados de las personas con discapacidad, sus familias, las organizaciones, las comunidades y los servicios gubernamentales y no gubernamentales pertinentes en materia sanitaria, social, educativa y formativa, entre otras esferas (OMS, 2010).

**Señalización accesible:** La señalización diseñada para informar y orientar a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. Todos los letreros deben ser visibles, claros, sencillos, fáciles de leer y entender, estar dotados de elementos táctiles y adecuadamente iluminados de noche.

International Disability and Development Consortium (**IDDC**) (2008) *Inclusive Education in Emergencies: Access to quality educational activities for children with disabilities in conflict and emergency situations*, <http://www.asksource.info/resources/inclusive-education-emergencies-access-quality-educational-activities-children>.

**INEE** (2009) *Educación en emergencias: cómo incluir a todos*. Guía de bolsillo de la INEE para una educación inclusiva. Equipo de tareas sobre educación inclusiva y discapacidad de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, [http://toolkit.ineesite.org/pocket\\_guide\\_to\\_inclusive\\_education](http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_inclusive_education).

**INEE** (2010) *Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities*. Equipo de tareas sobre educación inclusiva y discapacidad de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, [http://toolkit.ineesite.org/pocket\\_guide\\_to\\_supporting\\_learners\\_with\\_disabilities](http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_supporting_learners_with_disabilities).

**UNESCO** (2010) *Guía para la planificación de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción*. Sección 2.4, «Niños con discapacidades», <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190223s.pdf>.

**UNICEF** (2014) *A Rights-Based Approach to Inclusive Education for Children with Disabilities*. Technical booklets and webinars, <http://www.inclusive-education.org/basic-page/inclusive-education-booklets-and-webinars>.

**UNICEF** (2014) *Disability Orientation Video*, [www.unicef.org/disabilities/66434.html](http://www.unicef.org/disabilities/66434.html).

**UNICEF** (2016) *Inclusive Communication Module*, [www.unicef.org/disabilities/index\\_90418.html](http://www.unicef.org/disabilities/index_90418.html).

**UNICEF** (2016) *Guide for Including Disability in Education Management Information Systems*. *Orientación técnica*. Sección de Educación del UNICEF, División de Programas, febrero de 2016.

AbleData (2017) *Adapted Student Desk*, [www.abledata.com/indexing-terms/adapted-student-desk](http://www.abledata.com/indexing-terms/adapted-student-desk).

Age and Disability Consortium (2015) *Minimum Standards for Age and Disability Inclusion in Humanitarian Action* – versión piloto.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2015) *ToR for Inter-Agency Disabilities Task Force*, <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/52954>.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2016) *Olvidados: la educación de los refugiados en crisis*.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2017a) DTF meeting 10th April 2017 - Meeting minutes, <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=13387>.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2017b) The Meeting Minutes of ESWG Coordination Meeting - 12th June 2017. Jordan Education Sector Working Group, <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=13696>.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2017c) The Meeting Minutes of ESWG Coordination Meeting - 14th May 2017. Jordan Education Sector Working Group, <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=13539>.

CBM (2011) *Disability in Humanitarian Response in Pakistan*, [www.cbm.org/Disability-in-Humanitarian-Response-in-Pakistan--314830.php](http://www.cbm.org/Disability-in-Humanitarian-Response-in-Pakistan--314830.php).

CBM y Disability Inclusive DRR Network para Asia y el Pacífico (2013) *Disability Inclusive Disaster Risk Management: Voices from the field & good practices*.

DeafCulture (2017) *Inclusive Education: Culturally Deaf - Ideal Classrooms*, <https://deafculture3500.wordpress.com/ideal-classrooms>.

Departamento de Desarrollo Internacional y Laboratorio de Investigación sobre el Transporte (2004) *Overseas Road Note 21: Enhancing the mobility of disabled people - Guidelines for practitioners*.

FICR, Handicap International y CBM (2015) *Todas las personas bajo un mismo techo: Alojamientos y asentamientos de emergencia inclusivos*.

Handicap International (2010) *Physiotherapy for Children with Cerebral Palsy*.

Handicap International (2012) *Inclusive Education*. Policy Paper.

Handicap International (2016) *Inclusive good practices in schools*.

Orientación técnica.

Handicap International y HelpAge International (2014) *Hidden Victims of the Syrian Crisis: Disabled, injured and older refugees*.

Handicap International y World University Service of Canada (2016) *Enhancing Inclusive Education of Girls with Disability to Improve Retention and Performance in Primary and Secondary Schools in Kakuma and Dadaab Refugee Camps and Host Communities*. Monitoring, Evaluation and Learning Series (inédito).

Hughes, K., Bellis, M. A., Jones, L., Wood, S., Bates, G., Eckley, L., McCoy, E., Mikton, C., Shakespeare, T. y Officer, A. (2012) «*Prevalence and Risk of Violence against Adults with Disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies*», *Lancet*, doi:10.1016/S0410-6736(11)61851-5.

INEE (2009) *Educación en emergencias: cómo incluir a todos. Guía de bolsillo de la INEE para una educación inclusiva*. Equipo de tareas sobre educación inclusiva y discapacidad de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia.

INEE (2010a) *Normas mínimas para la educación: Preparación, Respuesta, Recuperación*.

INEE (2010b) *Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities*. Equipo de tareas sobre educación inclusiva y discapacidad de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia.

International Disability and Development Consortium (IDDC) y Light for the World (2016) *Costing Equity: The case for disability-responsive education financing*.

ISO (2011) *Norma Internacional ISO 21542, Edificación. Accesibilidad del entorno construido*.

Meers, K. (2013). «Itinerant Teacher». En F.R. Volkmar (ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*.

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

Novita Children's Services (2007) *Alternative and Augmented Communication Factsheets*.

Novita Children's Services (2017) *Augmentative and Alternative Communication (AAC)*.

OMS (2002) «Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health ICF», [www.who.int/classifications/icf/en](http://www.who.int/classifications/icf/en), fecha de consulta: 26 de mayo de 2017.

OMS (2010) *Guía para la rehabilitación basada en la comunidad (RBC): Manual introductorio*.

OMS (2011) *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS

OMS (2016) *ICF Browser - Factores ambientales - Capítulo 1 «Productos y tecnología»*, <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser>.

OMS y CESPAP (2008) *Training Manual in Disability Statistics*.

OMS y UNICEF (2015) *Assistive Technology for Children with Disabilities: Creating opportunities for education, inclusion and participation. Documento de debate*.

Oxley, P. (2002) *Inclusive Mobility: A guide to best practice on access to pedestrian and transport infrastructure*. Londres: Departamento de Transportes.

Philippine Association for Citizens with Developmental and Learning Disabilities (PACDL) (2014) *Parenting Children with Disabilities*. Philippines-Australia Community Assistance Program. Philippine Association for Citizens with Developmental and Learning Disabilities, Inc.

Plan International (2013) *Informe Por Ser Niña 2013. En doble riesgo: Las adolescentes y los desastres*.

PWDA [People with Disability Australia] (2016), [www.pwd.org.au/student-section/disabled-people-s-organisations-dpos.html](http://www.pwd.org.au/student-section/disabled-people-s-organisations-dpos.html).

Save the Children (2002) *Escuelas para todos y todas: Incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación.*

Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M., M., Taylor, L. A. y Spratt, E. (2010). «*Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs*», *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 31, pp. 1-8.

UNESCO (1990) *Handbook of Design Guidelines for Easy Access to Educational Building by Physically Handicapped Persons.*

UNESCO (2010) *Guía para la planificación de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción.*

UNESCO (2016) *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos.*

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y Alianza Mundial para la Educación (2014) *Directrices metodológicas para el análisis del sector educativo: Volumen 1.*

UNICEF (2006) *Education in Emergencies. A Resource Tool Kit.* Oficina Regional para Asia Meridional en colaboración con la sede en Nueva York.

UNICEF (2007) *Promoting the Rights of Children with Disabilities.* Innocenti Digest n.º 13.

UNICEF (2010) *Compromisos Básicos para la Infancia en la Acción Humanitaria.*

UNICEF (2012) *The Right to Education of Children with Disabilities: A rights-based approach to inclusive education.*

UNICEF (2013) *El estado mundial de la infancia: Niñas y niños con discapacidad.*

UNICEF (2014) *A Systematic Review of Parenting Programmes for Young Children in Low- and Middle-Income Countries.*

UNICEF (2015) *Reaching the Unreached: Nepal earthquake - Six months review.*

UNICEF (2016a) *Towards Inclusive Education: The impact of disability on school attendance in developing countries.* Oficina de Investigación del UNICEF - Innocenti.



UNICEF (2016b) *Every Child Counts: Understanding the needs and perspectives of children with disabilities in the State of Palestine*.

UNICEF (2016c) *Concept Note - UNICEF / Washington Group on Disability Statistics Child Functioning Module*, <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2016/11/UNICEF-WG-Child-Functioning-Module-Concept-Note-October-2016-FINAL.pdf>.

UNICEF (2016d) *Jordan Makani Standard Operating Procedures (SOP)*. UNICEF Jordania.

UNICEF (2016e) *Accessible Components for the Built Environment: Technical guidelines embracing universal design*. Documento inédito, [www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/Disability/annex12technical\\_cards\\_for\\_accessible\\_construction.pdf](http://www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/Disability/annex12technical_cards_for_accessible_construction.pdf).

UNICEF (2017a) *Children with Disabilities and Learning Difficulties Central and Eastern Europe / Commonwealth of Independent States*, [https://www.unicef.org/ceecis/education\\_13373.html](https://www.unicef.org/ceecis/education_13373.html).

UNICEF (2017b) *2018-2021 Strategic Plan Goal Area 2: Output indicators, guidance for country offices*. Mayo de 2017.

UNICEF y Handicap International (2013) «*Rapid Needs Assessment: Situation of children, youth and adults with disabilities, within and around Domiz, Northern Iraq*» (inédito).

WEDC (2010) *Inclusive Design of School Latrines: How much does it cost and who benefits?*

WRC (2008) *Disability among Refugees and Conflict-Affected Populations*.

WRC (2013) *Disability among Refugees and Conflict-Affected Populations*.

WRC (2016) «*Working to Improve Our Own Future*»: *Inclusion of women and girls with disabilities in humanitarian action*.

# Anexo A: Compromisos básicos para la infancia y los niños y niñas con discapacidad

Las tablas, obtenidas a partir de las acciones programáticas descritas en este documento, enumeran las actuaciones clave de cada uno de los Compromisos Básicos para la Infancia en la Acción Humanitaria en materia de educación<sup>95</sup> que mejoran la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

## Compromisos básicos para la infancia en la acción humanitaria en materia de educación

**Compromiso 1:** Se establece una capacidad de liderazgo eficaz para la coordinación del grupo temático o interinstitucional para la educación (con el organismo codirector), con vínculos a otros mecanismos de coordinación de grupo temático o grupo sectorial sobre cuestiones intersectoriales fundamentales.

### Acciones para la inclusión de los niños y niñas con discapacidad

Se ha establecido un punto focal o un organismo de coordinación sobre discapacidad en los mecanismos o grupos temáticos de coordinación en materia de educación (las ONG que trabajan en la educación de niños y niñas con discapacidad o las organizaciones de personas con discapacidad pueden actuar como organismo de coordinación).

Se han incluido aspectos relacionados con los niños y niñas con discapacidad en los planes de coordinación o de grupos temáticos en materia de educación.

Se han creado vínculos entre los grupos temáticos de educación y otros a fin de emprender acciones intersectoriales clave que incluyan a los niños y niñas con discapacidad.

**Compromiso 2:** Los niños, las niñas y los niños y niñas excluidos, entre ellos los que están en edad preescolar y los excluidos, tienen acceso a oportunidades educativas de calidad.

### Acciones para la inclusión de los niños y niñas con discapacidad

Las evaluaciones de las necesidades educativas consideran las necesidades de los niños y niñas con discapacidad.

<sup>95</sup> Para obtener más información sobre los Compromisos Básicos para la Infancia del UNICEF, véase: [www.unicef.org/emergencias/index\\_68710.html](http://www.unicef.org/emergencias/index_68710.html).

La recopilación de información y de datos tiene en cuenta la identificación de los niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, en las comunidades de acogida, los campamentos de refugiados, los contextos de desplazados internos o las comunidades) a fin de garantizar el acceso a las intervenciones y los programas de educación.

Se ha formado a los maestros y voluntarios en educación inclusiva, identificación temprana y remisiones.

Se han establecido mecanismos de remisión en coordinación con otros sectores (protección, salud) para la provisión de ayudas técnicas para los niños y niñas con discapacidad a fin de incrementar su participación en las actividades educativas.

**Compromiso 3:** Se establecen entornos seguros y sin riesgos para el aprendizaje que tienen en cuenta la protección y el bienestar de los estudiantes.

#### **Acciones para la inclusión de los niños y niñas con discapacidad**

Las infraestructuras relacionadas con la educación (por ejemplo, escuelas o espacios temporales de aprendizaje, incluyendo los retretes) tienen en cuenta los requisitos de accesibilidad de los niños y niñas con discapacidad. *Consejo:* En caso de duda, realizar una verificación de la accesibilidad en colaboración con organizaciones de personas con discapacidad y las propias personas con discapacidad.

Los programas relativos a la violencia contra los niños (por ejemplo, las intervenciones en materia de violencia de género y contra el acoso escolar) abordan la violencia que afrontan los niños y niñas con discapacidad, incluyendo la sensibilización de compañeros y profesores.

**Compromiso 4:** Los servicios psicosociales y de salud para los niños y los maestros se integran en la respuesta educativa.

#### **Acciones para la inclusión de los niños y niñas con discapacidad**

El desarrollo de la capacidad de los miembros de la comunidad y los proveedores de servicios de educación en las intervenciones psicosociales basadas en la comunidad y en la escuela abarca la cuestión de cómo apoyar a los niños y niñas con discapacidad.

Se incluye a los niños y niñas con discapacidad en las campañas de sensibilización sobre salud y protección y de prevención de enfermedades.

Las intervenciones de divulgación tienen en cuenta a los niños y niñas con discapacidad acogidos en una institución, no escolarizados o que reciben educación en el hogar.

**Compromiso 5:** Los adolescentes, los jóvenes y los cuidadores tienen acceso a programas apropiados de aprendizaje para la vida práctica e información sobre la situación de emergencia, y los que no acuden a la escuela, especialmente los adolescentes, reciben información sobre las posibilidades de enseñanza.

### **Acciones para la inclusión de los niños y niñas con discapacidad**

Se han desarrollado intervenciones en materia de información sobre preparación para la vida práctica y educación acelerada dirigidas a los adolescentes en al menos dos formatos (por ejemplo, escrito y audio).

Los programas educación para la vida práctica o educación acelerada tienen en cuenta las necesidades de los adolescentes con discapacidad, incluidos los adolescentes no escolarizados y los jóvenes de más edad con discapacidad.

## Anexo B: Instrumento de supervisión sobre educación inclusiva del UNICEF

Instrumento de supervisión interna y criterios de puntuación del UNICEF para la presentación de informes de las oficinas en los países en relación con el apoyo a políticas de educación inclusiva que tienen en cuenta a los niños y niñas con discapacidad.

Apoyo óptimo (Puntuación 4)	Consolidado (Puntuación 3)	Inicial (Puntuación 2)	Escaso (Puntuación 1)
<p><b>a) Ley/política.</b> Existe una ley o política que establece el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación, con mención explícita de los niños y niñas con discapacidad. También existe un plan nacional de educación inclusiva vigente.</p>	<p><b>Ley/política.</b> Existe una ley o política que establece el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación, con mención explícita de los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p><b>Ley/política.</b> Existe una ley o política que establece el derecho de todos los niños y niñas a asistir a la escuela, y que incluye de manera implícita, aunque no explícita, a los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p><b>Ley/política.</b> No hay ninguna ley o política que establezca el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad.</p>
<p><b>b) Entorno físico.</b> Todas las escuelas tienen aulas accesibles o adaptaciones razonables que eliminan todas las barreras físicas (incluyendo retretes y zonas recreativas accesibles).</p>	<p><b>Entorno físico.</b> Más de la mitad de las escuelas tienen aulas y retretes accesibles, en ocasiones gracias a un diseño accesible y otras debido a ajustes improvisados.</p>	<p><b>Entorno físico.</b> Menos de la mitad de las escuelas son accesibles (incluyendo los retretes). Puede que algunas escuelas tengan aulas accesibles o utilicen rampas improvisadas.</p>	<p><b>Entorno físico.</b> En general, las escuelas no son accesibles. Los niños y niñas con discapacidad física tienen grandes dificultades para acceder a los centros educativos (incluidos los retretes), o no pueden acceder a ellos.</p>

Apoyo óptimo (Puntuación 4)	Consolidado (Puntuación 3)	Inicial (Puntuación 2)	Escaso (Puntuación 1)
<p><b>c) Materiales y comunicación.</b> En la mayoría de las escuelas ordinarias se dispone de ayudas técnicas y materiales adaptados. Los libros y otros materiales incluyen referencias positivas a los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p><b>Materiales y comunicación.</b> Se dispone de ayudas técnicas y materiales adaptados en las escuelas especiales, pero en menos de la mitad de las escuelas ordinarias. Unos cuantos libros y otros materiales incluyen referencias positivas a los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p><b>Materiales y comunicación.</b> Se dispone de ayudas técnicas y materiales adaptados en las escuelas especiales, pero no en las escuelas ordinarias. En los libros o materiales apenas se menciona, o no se menciona en absoluto, a los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p><b>Materiales y comunicación.</b> En general, en las escuelas no se dispone de ayudas técnicas ni materiales adaptados. Los libros y otros materiales no hacen ninguna mención de los niños y niñas con discapacidad.</p>
<p><b>d) Recursos humanos.</b> La mayoría de los profesores y administradores escolares reciben formación sobre educación inclusiva. Todas las escuelas tienen acceso a especialistas en educación inclusiva a los que pueden consultar. La mayoría de los niños y niñas tienen acceso a logopedas, fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales si los necesitan.</p>	<p><b>Recursos humanos.</b> Más de la mitad de los profesores y administradores escolares reciben formación sobre educación inclusiva. Más de la mitad de las escuelas tienen acceso a especialistas en educación inclusiva a los que pueden consultar. Existe cierto acceso a logopedas y fisioterapeutas.</p>	<p><b>Recursos humanos.</b> Menos de la mitad de los profesores y administradores escolares reciben formación sobre educación inclusiva. Menos de la mitad de las escuelas tienen acceso a especialistas en educación inclusiva a los que pueden consultar. No hay acceso a logopedas ni fisioterapeutas.</p>	<p><b>Recursos humanos.</b> Los profesores y administradores escolares no reciben ninguna formación sobre educación inclusiva. Los profesores no disponen de especialistas a los que consultar sobre temas relativos a la educación de los niños y niñas con discapacidad. No hay acceso a logopedas ni fisioterapeutas.</p>

Apoyo óptimo (Puntuación 4)	Consolidado (Puntuación 3)	Inicial (Puntuación 2)	Escaso (Puntuación 1)
<p><b>e) Actitudes.</b> Los profesores y administradores escolares apoyan la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas ordinarias, y están dispuestos a realizar adaptaciones significativas para facilitar dicha inclusión. Los planes de estudios y la gestión de las aulas ofrecen flexibilidad para abordar las necesidades concretas de cada estudiante.</p>	<p><b>Actitudes.</b> Los profesores y administradores escolares no se oponen a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas ordinarias, y están dispuestos a realizar pequeñas adaptaciones para facilitar dicha inclusión.</p>	<p><b>Actitudes.</b> Los profesores y administradores escolares no aprecian el valor de la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas ordinarias, pero tampoco se oponen a ella de manera explícita. No consideran que tengan la responsabilidad de realizar ninguna clase de adaptación para facilitar dicha inclusión.</p>	<p><b>Actitudes.</b> Los profesores y administradores escolares se oponen a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas ordinarias, y no creen que deban realizar ninguna clase de adaptación para facilitar dicha inclusión.</p>
<p><b>f) Sistema de Información sobre la Gestión Educativa (EMIS).</b> El EMIS ordinario contiene datos sobre los niños y niñas con discapacidad, y emplea definiciones de la discapacidad basadas en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Se elaboran informes sobre la matriculación de los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p><b>EMIS.</b> El sistema escolar incluye algunos datos sobre los niños y niñas con discapacidad, pero se caracterizan por el diagnóstico médico. Se elaboran informes sobre la matriculación de los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p><b>EMIS.</b> El sistema escolar incluye algunos datos sobre los niños y niñas con discapacidad, pero se caracterizan por el diagnóstico médico. No se elaboran informes sobre la matriculación de los niños y niñas con discapacidad, salvo en el caso de las escuelas especiales.</p>	<p><b>EMIS.</b> El EMIS ordinario no incluye datos sobre los niños y niñas con discapacidad.</p>

Fuente: UNICEF, 2017b.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)  
Octubre de 2017

Se necesita permiso para reproducir cualquier parte de esta publicación. Para más información sobre derechos de uso, póngase en contacto con:

Disability Section, UNICEF  
3 United Nations Plaza, Nueva York, NY, 10017,  
Estados Unidos de América

Correo electrónico: [disabilities@unicef.org](mailto:disabilities@unicef.org)

Los seis manuales de orientación están disponibles en:  
[www.training.unicef.org/disability/emergencias](http://www.training.unicef.org/disability/emergencias)

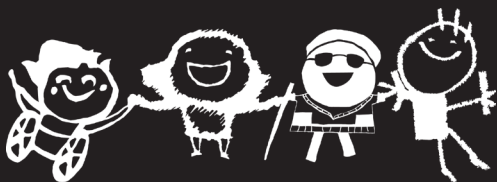
Además de las versiones impresas y en PDF, la guía de orientación también está disponible en varios formatos alternativos: ePUB, archivo preparado para Braille y formatos HTML accesibles.

Fotografía de la portada: Marwa, de 8 años, es sorda y lleva un audífono. Asiste a la escuela en el campamento de Za'atari, en Jordania, que acoge a unos 70.000 refugiados sirios.

Fotografía: © UNICEF/2017/Christopher Herwig







unicef 

para cada niño