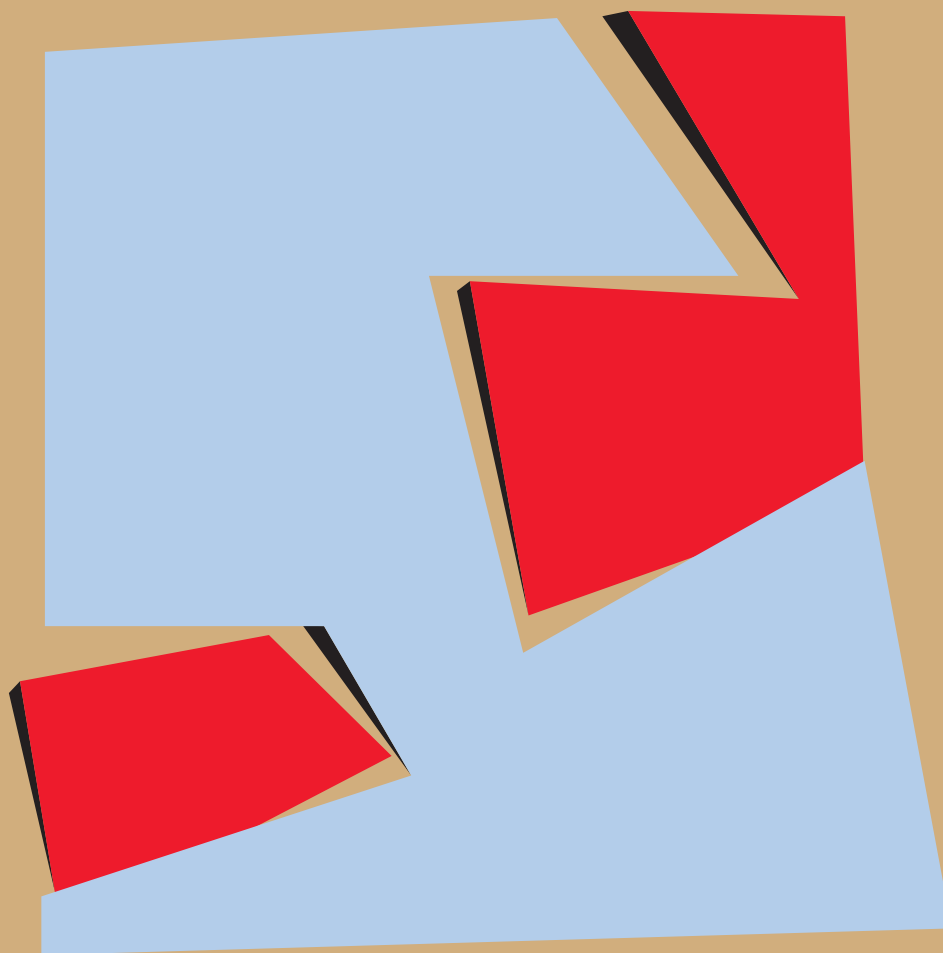


INTEGRACION

REVISTA SOBRE CEGUERA Y DEFICIENCIA VISUAL



ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

LA ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS ESPECÍFICOS: UN RECURSO DE APOYO A LA EDUCACIÓN INTEGRADA

NÚMERO 42

Sumario

Editorial

Los derechos sociales de las personas con discapacidad: igualdad de oportunidades y acciones de gobierno 5

Estudio

Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera 7

Los resultados de este estudio comparativo, realizado con alumnos deficientes visuales y videntes, confirman que la discapacidad visual no condiciona el desarrollo lingüístico, y señalan la necesidad de investigar adaptaciones y recursos didácticos específicos que potencien el aprendizaje de estos alumnos en educación integrada.

*M.E. Santana Rollán

Análisis

La escolarización de alumnos ciegos y deficientes visuales en centros específicos: un recurso de apoyo a la educación integrada..... 19

Los centros específicos son un valioso recurso de apoyo a la integración, siempre que cumplan las funciones necesarias para atender las necesidades de los alumnos y las exigencias de un sistema educativo evolucionado e innovador

*M.A. Soler Martí

Hacia una terminología de la discapacidad visual en español: la relevancia del trabajo terminológico en la adquisición e intercambio de conocimientos sobre ceguera y deficiencia visual 28

En el contexto de la labor de traducción científico-técnica realizada en la ONCE, la investigación terminológica efectuada desde 1987 y la publicación del "Glosario de discapacidad visual" muestran la importancia de esta línea de trabajo en la transferencia e intercambio de conocimientos en este campo.

*M.D. Cebrián de Miguel

Experiencias

El profesor itinerante y la integración escolar de alumnos con deficiencia visual: pautas de apoyo a las familias 35

De acuerdo con la experiencia del Centro de Recursos de Invidentes de Guipúzcoa, la labor de apoyo que prestan los profesores itinerantes a las familias es un elemento esencial para la adecuada integración de los alumnos en centros ordinarios.

*I. Zapirain Adúriz, R. Barredo Riloba, L. Zapirain Adúriz, G. Del Río Lorenzo, M. Andrés Calderón.

Notas y comentarios

<i>Maquetas de arte griego clásico: el Partenón de Atenas (Grecia) y el Friso de las Panateneas (Museo Británico, Londres, Reino Unido)</i>	40
---	----

El arte griego clásico cuenta con una excelente representación en el Museo Tiflológico de la ONCE en Madrid: la reconstrucción ideal, de gran valor didáctico, del Partenón de Atenas, y la reproducción de tres detalles del Friso de las Panateneas, según se conserva en el Museo Británico de Londres.

*M. E. Cela Esteban

<i>Maquetas de la Catedral de Florencia, el Campanario y el Baptisterio</i>	43
---	----

El Museo dell'Opera del Duomo, de Florencia, presenta una maqueta accesible de la Catedral, el Campanario y el Baptisterio, los tres monumentos que forman el centro religioso de Florencia..

*L. Ponzini.

<i>Discapacidad y derechos humanos: análisis de expertos</i>	46
--	----

Las conclusiones de las Jornadas Universitarias sobre Discapacidad y Derechos Humanos subrayan la necesidad de que el ordenamiento jurídico garantice el pleno ejercicio de los derechos humanos por parte de las personas con discapacidad.

*Redacción de Integración

Crónicas

<i>Hacia un Ocio Inclusivo</i>	50
--------------------------------------	----

Congreso "Ocio, Inclusión y Discapacidad.

*Y. Lázaro Fernández

<i>I Jornadas sobre Creación Plástica y Discapacidad Visual Grave 16-18 de enero 2003, Madrid (España).....</i>	54
---	----

*J. M. Barrado García

Reseña

<i>Accesibilidad para personas con ceguera y deficiencia visual.....</i>	57
--	----

*S. Luengo Jurdado

Publicaciones	60
----------------------	----

Noticias	66
-----------------	----

Convocatorias	70
----------------------	----

Agenda	75
---------------	----

Normas de publicación	79
------------------------------	----

Contents

Editorial

- Social rights of persons with disabilities: equality of opportunities and actions of government* 5

Study

- Second language learning by students with visual disabilities: integration as a variable in learning English as a foreign language* 7

The results of this comparative study between sighted and visually impaired students confirm that visual disability does not affect pupils linguistic development. Further methodological adaptations and specific educational resources should be researched to enable mainstreamed pupils achievement.

*M.E. Santana Rollán

Analysis

- Educating blind and visually impaired students in specific schools: a resource to reinforce mainstream education* 19

Specific schools are a valuable resource for mainstream education, given that they must meet both pupils' needs and the demands of an advanced and innovative education system.

*M.A. Soler Martí

- Visual disability terminology in Spanish: the relevance of terminological work in the acquisition and exchange of knowledge on blindness and visual impairment* 28

The scientific and technical translation work performed by ONCE, the terminological research developed since 1987 as well as the publication of the "Glossary on visual impairment" show the importance of such lines of action in the transfer and exchange of knowledge in this specific field.

*M.D. Cebrián de Miguel

From the field

- Itinerant teachers and mainstream schooling for pupils with visual impairments: guidelines for family support* 35

According the experience of the Resource Centre for the Blind in Guipuzcoa, family support provided by itinerant teachers appears to be an essential element to enable mainstreamed schooling of visually impaired pupils.

*I. Zapirain Adúriz, R. Barredo Riloba, L. Zapirain Adúriz, G. del Río Lorenzo, M. Andrés Calderón

Notes & comments

<i>Scale models of classical Greek art: Athens' Parthenon and Panathenaic Procession frieze</i>	40
---	----

Classical Greek art permanent exhibition at the ONCE's Museum of the Blind shows an ideal reconstruction of the Parthenon temple, as well as details of the Panathenaic frieze from the British Museum.

*M.E. Cela Esteban

<i>Scale models Florence's Duomo, Campanile and Baptistery</i>	43
--	----

Florence's Museum of the Opera del Duomo shows a full accessible scale model of the city core religious monuments.

*L. Ponzini.

<i>Human rights and disability: conclusions of an Expert Meeting</i>	46
--	----

Conclusions of a Conference on Human Rights and Disability stress the need of a full legal coverage of people with disabilities human rights.

Conference Reports

<i>Towards inclusive leisure: "Disability, leisure and inclusion" Conference. Bilbao (Spain), July 2-4, 2003</i>	50
--	----

*Y. Lázaro Fernández

<i>First Conference on Art, Creativity, and Visual Impairment. Madrid (Spain), January 16-18, 2003</i>	54
--	----

*J. M. Barrado García

Book review

<i>Accessibility for blind and visually impaired people</i>	57
---	----

*S. Luengo Jurdado

Recent Publications	60
----------------------------------	----

News	66
-------------------	----

Forthcoming events	70
---------------------------------	----

Calendar	75
-----------------------	----

Guidelines for contributors	79
--	----

Consejo de Dirección:

Director:

Vicente Ruiz Martínez

Subdirectores:

Luz María Laine Mouliá

María Dolores Lorenzo López

Yolanda Martín Martín

Justo Reinares Díez

Coordinador Técnico:

Juan José Martínez González

Consejo de Redacción:

José María Barrado

José Luis González Sánchez

Soledad Luengo Jusdado

Juan José Martínez González

Carmen Salarich Fdez. Valderrama

María Isabel Salvador Gómez-Rey

Documentación:

Evelio Montes López

Asesor de Edición:

Gregorio Burgueño Álvarez

Diseño de cubierta:

Alfredo Carreras Romay

Secretaría y suscripciones:

Eloísa González Fernández

Sagrario Sestafe Cristóbal

Asesoría de Servicios Sociales

Calle del Prado 24

28014 Madrid

E-mail: integra@once.es

Tel. 91 589 48 31 - 91 589 48 93

Distribución:

Centro Bibliográfico y Cultural

C/La Coruña, 18. 28020 Madrid.

Depósito Legal: M. 11.369-1994

Realización Gráfica:

Carácter, S.A.

La ONCE no se hace responsable del contenido de las contribuciones a la revista «Integración». Únicamente facilita la publicación de colaboraciones que reflejan las opiniones individuales de sus autores.



Los derechos sociales de las personas con discapacidad: igualdad de oportunidades y acciones de gobierno

Próximamente a concluir las numerosas actividades programadas internacionalmente con motivo de la declaración de 2003 como Año Europeo de las personas con discapacidad, y con independencia de los balances más o menos pormenorizados que hayan de establecerse, es necesario resaltar la notable movilización que, en todos los sectores, ha suscitado esta celebración. Han transcurrido veinte años desde que, en 1983, la organización de las Naciones Unidas señaló el período 1983-1992 como década de acción a favor de los discapacitados, asumiendo así los esfuerzos emprendidos a escala internacional para mejorar las condiciones de vida de este colectivo. Garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos fundamentales es un objetivo acorde con la autoridad moral que asiste a la ONU, organismo que ha instado repetidamente tanto a estados como a entidades supranacionales a la elaboración de convenios que recojan la necesidad de adaptar la legislación sobre derechos humanos a las circunstancias que afectan a las personas con discapacidad. Pues es éste, en efecto, un aspecto clave, ya que, como es bien sabido, derechos políticos, económicos y civiles, son inseparables de los derechos sociales, por lo que cualquier avance en este sentido deberá necesariamente ser refrendado por las correspondientes acciones de gobierno.

Por otra parte, los fenómenos vinculados a la mundialización de la economía ponen de relieve la necesidad, cada vez mayor, de una homologación de las políticas sociales, más evidente, si cabe, cuando éstas afectan a grandes grupos de población y han de dirigirse a las personas con discapacidad. Si se habla de derechos fundamentales, sin duda el derecho a la igualdad de oportunidades ha sido uno de los grandes logros del pasado siglo. Y sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad ha versado, precisamente, la comunicación recientemente dirigi-

da por la Comisión de las Comunidades Europeas a los principales órganos de la Unión. Este documento, referencia obligada para todos los gobiernos, administraciones públicas, entidades privadas y asociaciones que persigan acciones convergentes y sinérgicas, propone una serie de iniciativas, de ámbito comunitario, con las que se pretende consolidar la integración social en la futura Unión ampliada. La Comisión señala objetivos básicos, como son el cumplimiento de las directivas sobre igualdad en el empleo, la incorporación de la atención a la discapacidad a las políticas comunitarias, y la potenciación de la accesibilidad para todos.

No es difícil identificar estas grandes líneas de acción, puesto que hace ya mucho tiempo que no sólo son objeto de las reivindicaciones de los colectivos afectados, sino que en ellas coinciden tanto un elemental sentido común como las investigaciones más avanzadas: apoyo a los desfavorecidos, igualdad de oportunidades, pleno empleo, integración social. La cuestión es, ahora, adaptar estos objetivos permanentes a la cambiante retórica administrativa, derivada de las nuevas realidades supranacionales. Así, por ejemplo, es evidente que el respeto a la diversidad se fortalece, en el plano jurídico, con la protección de los derechos individuales, del mismo modo que la supresión de barreras ambientales redundará en una mayor participación, y, por eso mismo, favorece la cohesión social. En este sentido, el plan de acción propuesto por la Comisión europea no sólo presenta los principios y objetivos esenciales, sino que los articula en una estructura de planificación, y establece la necesidad de seguimiento y evaluación a través de indicadores comunes para todos los estados.

Por lo que a España respecta, en nuestro país se ha establecido, además de un plan de empleo, un plan de acción específico para las personas con discapacidad (2003-2007), un nuevo plan de accesibilidad (2004-2012), junto con nuevas leyes en materia de igualdad de oportunidades y lucha contra la discriminación, o sobre los derechos económicos y de sucesión de las personas discapacitadas. La ley de igualdad de oportunidades se inspira en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad. Sin embargo, el factor más decisivo para la inclusión social sigue siendo el empleo, objetivo concreto del plan plurianual que la Comisión Europea propone establecer, centrándose en la creación de las condiciones necesarias para que el derecho al trabajo sea un derecho efectivo para las personas con discapacidad. A este fin, las acciones prioritarias serán el mantenimiento de la vida activa y el aprendizaje permanente, la incorporación de nuevas tecnologías, y la eliminación de barreras medioambientales.

Por último, es preciso destacar un aspecto crucial que se desprende de las directrices de la Comisión Europea: el reforzamiento de la cooperación entre los distintos sectores y agentes institucionales y sociales implicados, como un valor práctico que garantice la eficiencia en la aplicación de nuevos conocimientos y soluciones.

Se trata, en suma, de aprovechar el impulso y los logros generados por la convocatoria de 2003 como Año Europeo de las personas con discapacidad, para hacer frente a los nuevos retos que apuntan en el horizonte. Que los resultados sean duraderos dependerá no sólo del reconocimiento de los derechos fundamentales, o de la formulación de políticas operativas y vinculantes para todos, sino, muy principalmente, de la dotación estable de recursos presupuestarios que se traduzcan en realidades tangibles para todos los ciudadanos.



Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera

M. E. Santana Rollán

RESUMEN: Se presentan los resultados de un estudio comparativo sobre el conocimiento de la lengua inglesa como lengua extranjera en alumnos con deficiencias visuales graves y videntes, que pretendía comprobar la influencia de los sistemas de escolarización (educación integrada o centro específico) en el proceso de aprendizaje. Si bien se confirma que la discapacidad visual no condiciona especialmente el desarrollo lingüístico de los alumnos ciegos, es necesario abordar adaptaciones metodológicas y recursos didácticos específicos que permitan a estos alumnos niveles de aprendizaje semejantes a los de sus compañeros.

PALABRAS CLAVE: Educación. Educación integrada. Enseñanza de idiomas. Enseñanza de inglés.

ABSTRACT: *Second language learning by students with visual disabilities: integration as a variable in learning English as a foreign language.* The results of a comparative study on proficiency in English as a foreign language between sighted students and students with severe visual impairments are discussed in this paper. The aim of the survey was to ascertain how the different types of schooling (mainstream or specific) might affect the learning process. Whilst visual disability is shown not to be particularly significant in pupils' linguistic development, methodological adaptations and specific educational resources must be deployed to enable these pupils to reach levels of achievement similar to those of their sighted peers.

KEY WORDS: Education. Mainstream education. Teaching foreign languages. Teaching English as a foreign language.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas intentan explicar cómo se aprende un segundo sistema de reglas y cómo se relacionan varias lenguas en la mente de una persona. La gran mayoría de estos estudios se enmarcan dentro del modelo de adquisición de Chomsky (1964, 1968), cuya Teoría de Principios y Parámetros (Chomsky, 1981, 1986) ha constituido la base teórica sobre la que se han fundamentado los estudios más significativos sobre la adquisición de segundas lenguas (Dulay y Burt, 1974; Brown, 1973; Hakuta, 1976; Felix, 1985; Liceras, 1996; Eubank, 1989, 1991; Flynn, 1988). Este estudio se inscribe dentro de este marco teórico y, por tanto, se asume que las diferencias entre el proceso de adquisición de la

lengua nativa y la segunda lengua están relacionadas con los mecanismos mentales que se ponen en funcionamiento en cada uno de estos procesos. Frente al éxito indiscutible y generalizado que consiguen los hablantes nativos, encontramos que los resultados finales a los que se llega en la lengua no nativa varían en gran medida por la edad de los aprendices (Lenneberg, 1967), por el tipo de input que se recibe y por el contexto de aprendizaje, así como por una serie de factores relacionados directamente con los aprendices: estilos cognitivos de aprendizaje, aptitud, motivación y personalidad (Ellis, 1985). Todos estos factores juegan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de la lengua no nativa, y de la combinación de ellos resultará un mayor o menor éxito en el dominio de la segunda lengua que se aprende.

Es en este contexto donde se sitúa nuestro trabajo. Estábamos interesados en analizar algunas características del aprendizaje de una segunda lengua en la población de alumnos con deficiencias visuales graves. Siendo una de las variables el contexto de aprendizaje, resultaba interesante analizar si la modalidad educativa en la que los niños ciegos y deficientes visuales estudian la lengua inglesa como segunda lengua influía en el proceso de adquisición de la misma.

En este artículo daremos a conocer los resultados obtenidos en un estudio comparativo sobre el nivel de conocimiento de la lengua inglesa en aprendices con y sin deficiencias visuales graves (Santana, 2001). En primer lugar, se buscaba determinar si era cierta o no la creencia -generalmente aceptada- de que las personas con deficiencias visuales graves muestran una habilidad especial para el aprendizaje de idiomas, gracias a un mayor desarrollo de las capacidades perceptivas auditivas, como mecanismo de compensación de la visión, y a su capacidad memorística (Morrisey, 1931; Nikolic, 1986). Esta afirmación inducía a pensar que los estudiantes con tales deficiencias mostrarían -al menos- ciertas ventajas en las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes con deficiencias visuales graves estuvieran escolarizados en dos sistemas distintos, esto es, en régimen de integración o no, hacía necesario -de cara a dotar a la investigación de mayor rigor académico- realizar paralelamente otro estudio que comparara el nivel de competencia lingüística en lengua inglesa de los estudiantes escolarizados en colegios específicos y aquellos escolarizados en colegios ordinarios, con el objetivo de comprobar si existía algún factor asociado a alguna de estas dos modalidades de escolarización que pudiera afectar al proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Se consideraba que este tema podría ser de gran importancia para los profesores de inglés como lengua extranjera y para los profesionales de la educación de alumnos con discapacidad visual, ya que el hecho de identificar si, efectivamente, estos alumnos tenían una predisposición especial para el aprendizaje de lenguas, así como identificar qué tipo de escolarización ofrecía más ventajas en lo que al aprendizaje de idiomas se refería, eran los primeros pasos para fomentar en estos estudiantes el aprendizaje de lenguas extranjeras, con el propósito de integrarse en el futuro en entornos profesionales que requirieran un buen dominio de éstas: traductores, intérpretes, profesores de idiomas, correctores de estilo, telefonistas... A esto se unía el hecho de que, hasta el momento, no existía ningún estudio disponible que permitiera realizar una comparación de los resultados académicos de los

estudiantes, tanto integrados como no, de la asignatura de inglés como lengua extranjera.

Bajo ningún concepto pretendía este estudio reabrir el debate sobre las ventajas y desventajas de la integración educativa, considerándolas objetivamente como dos alternativas posibles, cuya idoneidad para cada estudiante se debe determinar después de un análisis exhaustivo de las necesidades especiales de cada individuo. Únicamente se partía de la idea de que el hecho de conocer una segunda lengua enriquecería a los estudiantes con discapacidad visual, no sólo por el mero hecho de poder disfrutar del conocimiento de otra cultura y de acceder a determinados puestos de trabajo, sino porque les ayudaría también a ganar confianza en ellos mismos al comprobar que la deficiencia visual no constituía un impedimento en el proceso de adquisición de otra lengua.

Las investigaciones sobre la adquisición de lenguas en la población con ceguera y deficiencia visual se han centrado básicamente en el desarrollo de la lengua materna en los niños ciegos (Fraiberg, 1977; Garman, 1983; Mulford, 1983; Werth, 1983; Bigelow, 1987; Dunlea, 1989; Kekelis y Andersen, 1984; Landau y Gleitman, 1985; Warren 1994). Los resultados de estas investigaciones coinciden al señalar que los niños ciegos adquieren la primera lengua de forma muy semejante a los niños que ven. Estas investigaciones contrastan con la escasez de estudios experimentales en el campo de la adquisición de segundas lenguas en este grupo de personas. La mayoría de las investigaciones llevadas a cabo describen los resultados obtenidos al aplicar una determinada metodología para la enseñanza de una segunda lengua en una población de estudiantes ciegos (Morrisey, 1931; Flood, 1934; Daiken, 1948; Dostert 1963; MacDonald, 1966; Cohn, 1967; Marshall, 1968; Snyder y Kesselman, 1972; Mathieu, 1961, Norris, 1972; Claudine, 1976; Weiss, 1980; Herrera, 1984; Huebner, 1986; Nikolic, 1986; Guberina, 1971; Frantz y Wexler 1994; Wu, 1995) (1). Estos estudios han generado dos corrientes de opinión. Por un lado, aquellos investigadores que afirman que, del mismo modo que la ceguera no interfiere en el aprendizaje de la lengua nativa, tampoco afectará al aprendizaje de una segunda lengua, siempre y cuando exista una competencia lingüística bien desarrollada en la lengua materna (Cummins, 1984). Por otro lado, aquellos que afirman que no existen suficientes estudios que permitan apoyar la teoría de un patrón común para los niños ciegos y los que ven en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Guinan, 1997).

(1) Para una revisión más detallada de la literatura sobre adquisición de segundas lenguas en personas ciegas, véase Santana (2001).

Sorprende de alguna manera que ninguno de los estudios citados mencione la modalidad educativa como variable a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Sólo Nikolic (1986) menciona este factor, mostrándose muy crítico hacia la modalidad de educación integrada, al constatar en su estudio que los casos en que los estudiantes ciegos no alcanzaron el nivel de competencia de la segunda lengua de los estudiantes sin deficiencias se daban mayoritariamente en estudiantes en régimen de integración. Sin embargo, fuera del ámbito de la enseñanza de lenguas, autores del área de la psicología (Ochaíta, 1988) han destacado la importancia del tipo de escolarización en el desarrollo cognitivo general del niño ciego.

Siendo éste el estado actual de la cuestión, nuestro estudio se iniciaba con las siguientes hipótesis: en el estudio entre estudiantes con y sin discapacidad visual, la hipótesis nula de la que se partía afirmaba que no existían diferencias significativas entre estos dos grupos de estudiantes, y la hipótesis alternativa apuntaba hacia ventajas en

gatoria, dentro de su currículo, la asignatura de inglés como lengua extranjera. El estudio se realizó siguiendo un diseño experimental comparativo estadístico de grupo (Campbell y Stanley, 1963). Ello implicaba el uso de tres grupos experimentales: un grupo A, formado por estudiantes sin problemas visuales de 1º de ESO, un grupo B, formado por estudiantes con discapacidad visual de 1º de ESO escolarizados en centros ordinarios, y un grupo C, formado por estudiantes con discapacidad visual de 1º de ESO escolarizados en centros específicos.

Del grupo de estudiantes con discapacidad visual en colegios específicos, seis utilizaban el sistema de lectoescritura en braille y uno conservaba algún resto de visión que le permitía trabajar la lectoescritura en tinta con ayudas ópticas. Por el contrario, de los siete estudiantes del grupo B, escolarizados en colegios ordinarios, seis conservaban algún resto de visión y podían leer y escribir en tinta con la ayuda de material tecnológico y un estudiante utilizaba el sistema braille.

Tabla 1
Participantes en el estudio

CÓDIGO DE LECTOESCRITURA	GRUPO A Estudiantes sin discapacidad visual	GRUPO B Estudiantes con discapacidad visual en colegios ordinarios	GRUPO C Estudiantes con discapacidad visual en colegios específicos
TINTA	14 estudiantes	6 estudiantes	1 estudiante
BRILLE	—	1 estudiante	6 estudiantes
TOTAL	14 estudiantes	7 estudiantes	7 estudiantes

las destrezas de comprensión auditiva y comunicación oral por parte de los estudiantes con discapacidad visual; en el estudio entre estudiantes integrados y no integrados, la hipótesis nula afirmaba que no existían diferencias significativas entre ambos grupos, mientras que la hipótesis alternativa afirmaba que sí existían diferencias significativas entre estudiantes que seguían la modalidad integrada y los que no la seguían, destacando éstos últimos.

MÉTODO

Participantes

La muestra del estudio la formaban 28 alumnos de primer curso de Educación Secundaria (ESO), y la característica común a toda la muestra era el hecho de estudiar como asignatura obli-

La edad de los estudiantes variaba desde los 11 a los 16 años. Los estudiantes del grupo A tenían entre 11-12 años, la edad normal para este curso (primero de la ESO), mientras que los grupos B y C incluían estudiantes de 16 años, ya que algunos habían seguido una escolarización más tardía o habían tenido retrasos escolares por problemas médicos. Los estudiantes del grupo A fueron escogidos al azar en el Instituto de Educación Secundaria Las Musas (Madrid) y en el Instituto de Educación Secundaria Celso Emilio Ferreiro (Madrid). Los estudiantes del grupo B pertenecían cada uno a distintos centros públicos y privados de Madrid y de Sevilla, que propiciaban la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales y que contaban con el apoyo educativo de profesionales de la ONCE. Finalmente, los estudiantes del grupo C acudían a dos de los Centros de Recursos Educativos (CREs) de la ONCE: Antonio Vicente Mosquete (Madrid) y Luis Braille (Sevilla).

El número reducido de estudiantes obedecía al escaso número de estudiantes ciegos o deficientes visuales matriculados en primer curso de la ESO que acudieran a centros específicos, como consecuencia de la favorable acogida de la política de integración, que busca la no segregación de los estudiantes con déficit visual en colegios especiales para ellos. A esto se unió el hecho de que los resultados de aquellos estudiantes que presentaban otro tipo de discapacidad, además de la ceguera, que pudieran afectar los resultados, fueron excluidos del análisis final –no formando parte de la muestra de los 28 estudiantes- con el objetivo de obtener resultados lo más fiables posible. Con este mismo objetivo de fiabilidad se realizaron entrevistas a los profesores, padres y personal de los colegios para no incluir en la investigación estudiantes que no mostraran un nivel de comprensión lectora adecuada a su nivel educativo.

Antes de administrar los tests, se informó a todos los participantes sobre la investigación en la que iban a participar y se les dieron las mismas instrucciones para realizarlos. Además, los tests se presentaron en distintos formatos, braille, y tinta, según el código de lectoescritura de cada estudiante. Con el fin de que el ritmo de lectura específico de cada participante no afectase a los resultados, todos los estudiantes con discapacidad visual pudieron disponer del tiempo que necesitaron según su destreza para leer y escribir en braille o tinta, sin tenerse en cuenta a la hora de puntuar los resultados el factor tiempo.

Materiales

La batería de tests empleada fue diseñada expresamente para este estudio, utilizando como referencia el currículum oficial de 1º de la ESO y adaptando algunos contenidos del libro de texto *YOU* (Palencia y Driscoll, 1996) para el mencionado curso.

El principal problema fue cerciorarse de que se iba a medir lo que realmente se quería comprobar. Para ello, se consultó a varios profesores de la asignatura de lengua inglesa para asegurarse de que los elementos incluidos en los tests eran representativos y comprensivos con respecto al fenómeno que se quería investigar. La batería de tests consistía en cuatro tests para evaluar respectivamente las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral, más una prueba de nivel gramatical para conocer, no sólo el grado de conocimiento de la gramática inglesa, sino también el nivel de competencia de los estudiantes implicados en la investigación. El objetivo de esta última prueba era asegurar que todos los alumnos tuvie-

ran el nivel mínimo esperado en el curso que se estaba estudiando, con el propósito de obtener una muestra lo más homogénea posible con respecto al conocimiento de la lengua objeto de estudio. Los resultados de aquellos participantes que no alcanzaron el nivel mínimo esperado para estar en 1º de la ESO fueron excluidos en el momento de analizar los datos, ya fueran del grupo de estudiantes con o sin discapacidad visual.

A continuación se indica el formato de cada uno de los tests utilizados en el estudio:

- *Test de comprensión lectora*: consistente en contestar a 10 preguntas basadas en un texto que se proporcionaba.
- *Test de comprensión auditiva*: consistente en escuchar una entrevista y escribir las respuestas que el entrevistador respondía.
- *Test de expresión escrita*: consistente en escribir una carta a un amigo.
- *Test de expresión oral*: consistente en responder oralmente a 10 preguntas sobre qué hacer en situaciones familiares para los estudiantes.
- *Test de nivel gramatical*: consistente en responder a 20 preguntas de opción múltiple.

Procedimiento

La aplicación de los tests a todos los alumnos fue realizada por la misma persona. Dado que éstos estaban dispersos geográficamente, los tests se ejecutaron a lo largo de tres meses. Algunos de los alumnos que acudían a colegios ordinarios fueron evaluados en sus casas, debido a la imposibilidad material de convocar una única sesión, ya que cada uno acudía a un centro distinto y necesitaban la ayuda de un adulto para desplazarse. El resto de los alumnos realizaron los tests con sus compañeros de clase, aunque la prueba de comunicación oral se realizó individualmente, grabando la producción de cada uno de los participantes en una cinta cassette.

La evaluación del *test gramatical* se valoró dando un punto a cada respuesta correcta.

El *test de expresión escrita* se evaluó de acuerdo a criterios que permitieran la mayor objetividad posible en la corrección. Estos criterios fueron: contenido, estilo y corrección formal. Por contenido se entendía el grado en que el texto producido lograba comunicar la información que se pretendía, así como la claridad con que era expresada. Por estilo

se juzgaba la coherencia y cohesión general del texto, el uso de las letras mayúsculas y de los signos de puntuación. La corrección formal se refería a la corrección en la gramática, vocabulario y ortografía.

En un intento de conseguir la mayor objetividad posible, la evaluación de la *expresión oral* se realizó de acuerdo a los siguientes criterios: comunicación, fluidez y corrección formal. Por comunicación se entendía la habilidad comunicativa, esto es, el grado de éxito en la comunicación del mensaje y las estrategias utilizadas. La fluidez se refería a la pronunciación, acentuación y entonación. Por corrección formal se evaluaba la exactitud gramatical y la riqueza del vocabulario utilizado.

Los tests de *comprensión auditiva* y de *comprensión lectora* se evaluaron dando un punto a cada pregunta respondida con la información correcta, sin tener en cuenta los errores gramaticales.

RESULTADOS

Estudio comparativo entre estudiantes con y sin discapacidad visual

La variable independiente de este estudio era el grado de visión de los estudiantes: sin discapacidad visual y con discapacidad visual (ciegos y deficientes visuales), sin considerar el tipo de opción educativa elegida. La variable dependiente era la puntuación obtenida en las cuatro pruebas que medían las destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Los resultados de la media indican que los estudiantes sin deficiencia visual muestran un dominio mayor de la lengua inglesa en las cuatro destrezas (ver figura 1). Este resultado se refuerza por el hecho de que, en la prueba de nivel, la media de las puntuaciones obtenidas por los alumnos sin problemas visuales fue de 5.6, mientras que la de los alumnos con discapacidad visual fue de 4.8.

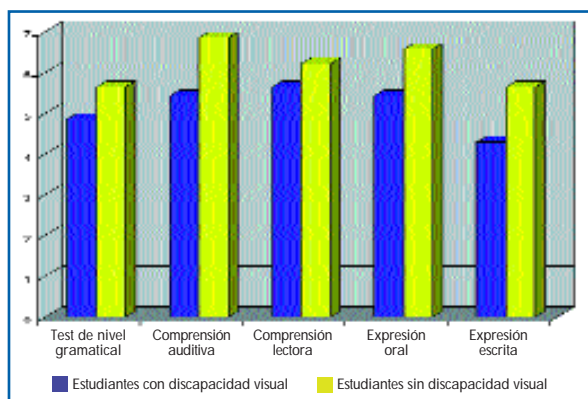


Figura 1. Estudio comparativo entre estudiantes con discapacidad visual y sin discapacidad visual. (valores de la media)

Sin embargo, si analizamos los datos con mayor profundidad, podemos observar que las diferencias entre los dos grupos, en las tareas de comprensión lectora y expresión oral, no son tan significativas como los resultados obtenidos por los estudiantes sin deficiencias visuales en comprensión auditiva y expresión escrita, donde destacaron con respecto a los estudiantes con discapacidad visual. Pero, si utilizamos el coeficiente de variación de Pearson -que nos indica el grado de representatividad de los valores de la media para ver qué distribución es más homogénea-, podemos observar que el grupo de estudiantes con discapacidad visual es mucho más disperso, o menos homogéneo que el grupo de los estudiantes sin discapacidad visual (ver tabla 2). Dado que la media es un valor mucho más sensible a las puntuaciones extremas, ya que éstas pueden cambiar drásticamente el resultado de la misma, se estimó que para este estudio la media no era la mejor medida de tendencia central; de modo que, teniendo presente estos valores extremos, se consideró que la mediana sería una herramienta de medida más apropiada, al ser menos susceptible a los valores extremos que la media. Además, se considera que es también más apropiada cuando se trabaja con grupos pequeños, como es el caso.

Tabla 2

Estudio comparativo entre estudiantes con discapacidad visual y sin discapacidad visual (Coeficiente de variación de Pearson)

Coeficiente variación de Pearson	Test de nivel gramatical	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita
Estudiantes con discapacidad visual	4.86	5.43	5.64	5.43	(*) 4.29
Estudiantes sin discapacidad visual	5.64	6.86	6.21	6.57	(*) 5.64

(*) Indica valores significativos

Tabla 3
Estudio comparativo entre estudiantes con discapacidad visual y sin discapacidad visual
(Valores de chi cuadrado)

Valores de chi cuadrado	Test de nivel gramatical	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita
Valores observados (Ip)	1.4736	4.66	1.16	3.39	(*) 7.34
Valores esperados (x2)	3.84	3.84	3.84	3.84	(*) 3.84

(*) Indica valores significativos

Los valores de la mediana (figura 2) muestran que las puntuaciones de los dos grupos no difieren mucho, aunque los estudiantes sin discapacidad visual superan ligeramente a los que la tienen. Para lograr una confianza mayor en las puntuaciones obtenidas y para comprobar la relación entre las dos variables, se recurrió al procedimiento estadístico de chi cuadrado (tabla 3) en cada uno de los tests para un nivel de confianza de .05, con el propósito de determinar si la relación entre las dos variables era independiente. Por tanto, chi cuadrado era un procedimiento adecuado para medir la relación entre el grado de visión y el nivel de dominio en la asignatura de inglés como lengua extranjera. Esta herramienta estadística nos revela que no existe relación en las destrezas de comprensión lectora y expresión oral, pero sí en comprensión auditiva y expresión escrita. Las pruebas sugieren que hay una estrecha relación entre la variable “grado de visión” y la habilidad para escribir en inglés, y una débil relación entre la variable “grado de visión” y la habilidad para reconocer sonidos en inglés. Por tanto, la hipótesis nula, que afirmaba que no existían diferencias significativas entre los estudiantes con y sin discapacidad, no puede ser aceptada completamente; se acepta para las destrezas de comprensión

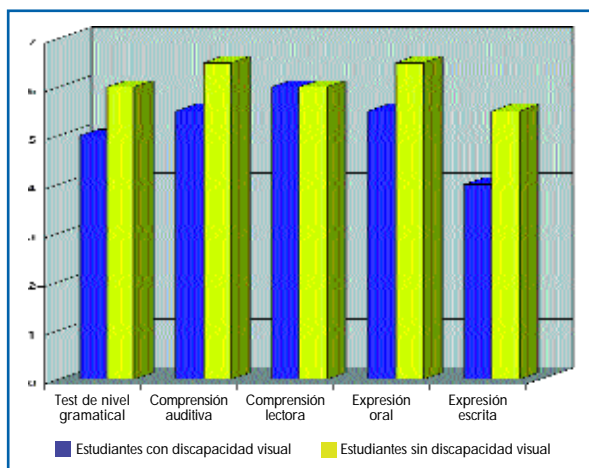


Figura 2. Estudio comparativo entre estudiantes con discapacidad visual y sin discapacidad visual.
(valores de la mediana)

lectora y expresión oral, pero no así para comprensión auditiva y expresión escrita.

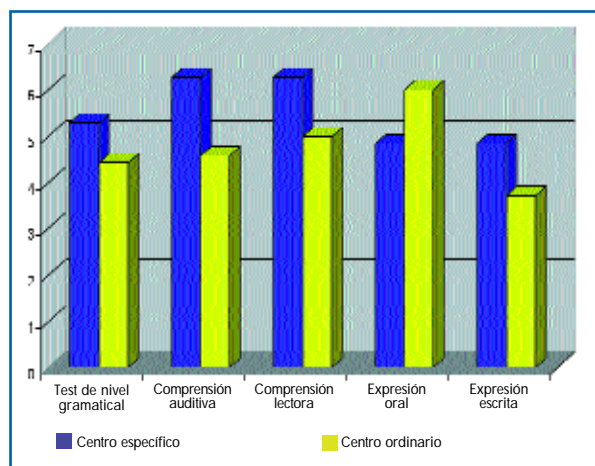


Figura 3. Estudio comparativo según la modalidad de escolarización
(valores de la media)

Estudio comparativo según la modalidad de escolarización

La variable independiente era el tipo de opción educativa: escuela ordinaria o escuela específica para alumnos con discapacidad visual. La variable dependiente comprendía las puntuaciones obtenidas en cada uno de los tests.

Los resultados de la media (figura 3) mostraban que en los tests de comprensión oral y escrita, así como en el de comunicación escrita, los estudiantes en régimen de no integración obtenían resultados más altos. Sin embargo, en el test de comunicación oral, los estudiantes en régimen de integración superaron a los estudiantes en régimen de no integración. Pero, en este caso, también la media se vio muy afectada por los valores extremos, de modo que se recurrió a obtener los valores de la mediana, que confirmaron los resultados de la media (ver figura 4).

Al igual que en el caso anterior, se utilizaron el coeficiente de variación de Pearson y chi cua-

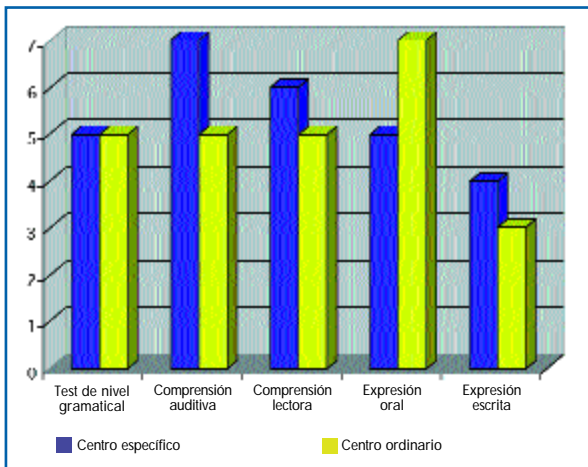


Figura 4. Estudio comparativo según la modalidad de escolarización (valores de la mediana)

drado para determinar el grado de homogeneidad de la distribución y el grado de dependencia entre las dos variables: tipo de escolarización y nivel de competencia en lengua inglesa. Los resultados obtenidos muestran que, para un nivel de confianza de .05, estas variables son independientes (ver tablas 4 y 5).

DISCUSIÓN

Antes de analizar los resultados de este estudio, hay que considerar algunas de sus limitaciones. En primer lugar, aunque se partía de la suposición de que los participantes representaban una muestra significativa de los estudiantes de primero de la ESO -se había contado con el 80% de los estudiantes ciegos y deficientes visuales en el mencionado curso-, los resultados e implicaciones del estudio no deberían generalizarse hasta el extremo de considerar que grupos futuros podrían ser similares a estos participantes, ya que algunas variables pueden cambiar dependiendo de las características especiales de los estudiantes con discapacidad visual, tales como: agudeza/campo de visión, edad de matriculación escolar, velocidad de lectura y escritura, y código de lectoescritura utilizado (tinta, braille). Esta es una característica que se repite en muchas de las investigaciones que se realizan con este tipo de población, y puede explicar la falta de importancia estadística entre los grupos. El tamaño de los grupos y la imposibilidad de seleccionar aleatoriamente a los estudiantes cie-

Tabla 4
Estudio comparativo según la modalidad de escolarización
(Coeficiente de variación de Pearson)

Coeficiente variación de Pearson	Test de nivel gramatical	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita
Centro específico	0.36	0.41	0.39	0.51	0.60
Centro ordinario	0.49	0.45	0.35	0.37	0.45

Tabla 5
Estudio comparativo según la modalidad de escolarización
(Valores de chi cuadrado)

Valores de chi cuadrado	Test de nivel gramatical	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita
Valores observados (Ip)	0.25	0.42	0.42	2.56	1.16
Valores esperados (x2)	3.84	3.84	3.84	3.84	3.84

Por tanto, podemos aceptar la hipótesis nula que afirmaba que no existen diferencias significativas entre los estudiantes con discapacidad visual en régimen de integración y de no integración.

gos y deficientes visuales aconseja cautela a la hora de generalizar los resultados. Sin embargo, el hecho de que la mayoría de los estudiantes con discapacidad visual en primer curso de ESO

participaran en el estudio aumenta la validez de los resultados.

En segundo lugar, las etiologías de los estudiantes con discapacidad visual son diversas, y, aunque se recopiló este tipo de información al principio de la investigación, resulta prácticamente imposible –con una muestra como la utilizada– controlar en qué medida la deficiencia visual afecta a la actuación de cada estudiante en cada una de las destrezas lingüísticas. Es por ello que el grupo de estudiantes con déficit visual constituía una muestra menos homogénea que el grupo de estudiantes sin problemas visuales.

Estudios futuros deberían analizar la posible influencia de variables como las señaladas en el aprendizaje de una segunda lengua.

Estudio comparativo entre estudiantes con y sin discapacidad visual

Se observó que los estudiantes sin deficiencias visuales, en general, mostraban un dominio mayor en las cuatro destrezas. Los resultados más bajos en comprensión auditiva obtenida por los estudiantes con discapacidad visual son significativos, ya que cuestionan la creencia popular sobre la marcada habilidad de las personas con discapacidad visual para destacar en el aprendizaje de idiomas, fruto de una supuesta mayor sensibilidad auditiva. Por tanto, los resultados sugieren la necesidad de reforzar las actividades de comprensión auditiva como una variable relevante en el aprendizaje de una segunda lengua, con independencia del grado de visión del alumno.

Aunque algunos autores han destacado en sus estudios y experiencias docentes la superior capacidad discriminativa auditiva de las personas ciegas en su lengua materna (Morrisey, 1931; Daiken, 1948; Nikolic, 1986), ninguna investigación ha encontrado hasta el momento diferencias claras entre personas con y sin discapacidad visual en lo que a la habilidad para discriminar o distinguir sonidos se refiere. Sin embargo, parece que sí se encuentran diferencias cuando la tarea requiere la puesta en funcionamiento de otros mecanismos cognitivos (Rosa y Ochaíta, 1993). En cualquier caso, aun si hubiera evidencias claras de esta supuesta mayor capacidad discriminativa auditiva en la lengua materna, no sería pertinente aplicar esta suposición al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en la que los sonidos de esta nueva lengua aún no se dominan. Por tanto, los profesores de inglés como lengua extranjera, con alumnos con algún tipo de déficit visual en sus aulas, no deberían presuponer o contar con una sensibilidad auditiva especial en estos estudiantes.

De especial interés para nuestro estudio son los resultados obtenidos por los estudiantes sin deficiencia visual en la destreza de expresión escrita, puesto que podrían explicarse por el hecho de que casi la mitad de los estudiantes con discapacidad visual del estudio tenían algún resto de visión que les permitía escribir con el uso de ayudas técnicas, como lupas o fotocopias, con el tamaño de letra aumentada. Debido a que la lectura y escritura en braille, o en tinta con ayudas técnicas, puede ser más lenta y cansada, el factor tiempo no se tuvo en cuenta, y todos los estudiantes dispusieron del tiempo que necesitaron. Sin embargo, analizando los resultados de los estudiantes ciegos y deficientes visuales individualmente, se observan diferencias significativas estadísticamente entre aquellos que utilizan el braille como código para leer y escribir y aquellos a los que, al tener un resto de visión, se les aplicaron las pruebas en tinta. Los estudiantes que utilizaban braille alcanzaron resultados más cercanos a los estudiantes sin discapacidad visual que los estudiantes deficientes visuales, que utilizaban un método de escritura en tinta.

Con respecto a las puntuaciones en la expresión oral, el hecho de que los estudiantes con discapacidad visual obtengan valores más bajos puede obedecer a que estos estudiantes cuenten con un abanico de destrezas discursivas mucho más limitado –tal y como han señalado algunos investigadores (Kekelis y Prinz, 1996)–, consecuencia del tipo de input que sus cuidadores les dirigen, mucho menos orientado a animar a los niños a hablar sobre sus interpretaciones de los acontecimientos y sobre sus sentimientos, y más orientado hacia respuestas cortas. Este hecho podría tener un correlato en la clase de inglés como lengua extranjera y podría ser una de las razones por las que los estudiantes ciegos mostraban una mayor dificultad a la hora de producir conversaciones cortas, tendiendo a producir respuestas de sí o no. Sin embargo, al no haberse realizado ninguna prueba que analizara su expresión verbal en su primera lengua, y, por tanto, desconocer si su nivel de expresión oral en castellano era más bajo o igual que el de sus compañeros sin deficiencia visual, no podemos deducir que sea ésta la causa principal.

En este sentido, algunos investigadores han sugerido que el input en la lengua materna juega un papel crucial en la adquisición de conductas culturalmente apropiadas y en el desarrollo de destrezas discursivas. De modo que, si éstas no se adquieren en la lengua materna por la falta de oportunidades para involucrarse en conversaciones largas, les será más difícil en una lengua extranjera, al no poder transferir el conocimiento de su lengua nativa a la segunda.

Finalmente, y a tenor de los resultados obtenidos, podemos afirmar que los estudiantes con discapacidad visual que participaron en este estudio mostraron un nivel de competencia en lengua inglesa inferior al de los estudiantes sin discapacidad visual, aunque no podemos hacer extensiva esta conclusión al resto de la población no incluida en la muestra. Estos resultados evidencian la necesidad de realizar adaptaciones metodológicas serias que permitan a los estudiantes ciegos y deficientes visuales progresar en el aprendizaje de una segunda lengua, de modo que la deficiencia visual no sea un obstáculo que ralentice el proceso. Junto a estas adaptaciones en los enfoques metodológicos, sería necesario, no sólo una mayor coordinación entre los profesores itinerantes y los profesores de lengua inglesa, sino además formar a estos últimos en contenidos relacionados con la educación de alumnos con discapacidad visual (estrategias didácticas y adaptaciones curriculares), para que pudieran ellos mismos producir y adaptar sus materiales de enseñanza a las necesidades de sus alumnos.

Estudio comparativo según la modalidad de escolarización

No se observaron diferencias significativas entre los estudiantes con discapacidad visual en régimen de integración y de no integración, aunque la deducción lógica después de ver las figuras 3 y 4 es que los estudiantes en colegios específicos mostraron un mayor dominio en el uso y conocimiento de la lengua inglesa. Pero, como ya se ha comentado, no sería justo aceptar esta conclusión como válida, y se deberían buscar explicaciones que arrojen algo de claridad para justificar estos resultados.

Test de comprensión auditiva

Las puntuaciones más altas obtenidas por los estudiantes en régimen de no integración cuestiona de nuevo la creencia sobre la destacada sensibilidad auditiva. Por tanto, se observa que para que esto se pueda aplicar a una segunda lengua es necesario entrenar a los estudiantes en la discriminación de sonidos nuevos. La razón por la que los estudiantes no integrados destacaron puede estribar en que la metodología empleada en los colegios específicos favorece las posibles destrezas de discriminación auditiva de los estudiantes con discapacidad visual. Por el contrario, en los colegios ordinarios no se dedica tiempo al entrenamiento de las destrezas auditivas, ya que los profesores utilizan enfoques metodológicos que se apoyan en el input visual, al ser la mayoría de la clase estudiantes sin problemas visuales –no más de un estudiante ciego o deficiente visual es asignado a una cla-

se-. A esto se suma el que los profesores de lengua inglesa de los colegios específicos –muchos de ellos ciegos- pueden tener más experiencia y especialización sobre cómo enseñar a estudiantes con tales necesidades educativas especiales.

Del mismo modo, los profesores de lengua inglesa suelen seguir las recomendaciones del enfoque comunicativo (Littlewood, 1984; Richards y Rogers, 1986), al ser el más aceptado en este momento, y éste resalta el uso de la lengua meta en la clase. Sin embargo, cuando este principio se aplica a la enseñanza de los estudiantes con discapacidad visual, surge el problema de cómo transmitir un significado si se evita su traducción.

Test de comprensión lectora

Los resultados más altos por parte de los estudiantes no integrados –aunque, como ya se ha mencionado, no son significativas desde un punto de vista estadístico- pueden obedecer al grado de dominio del sistema de lectoescritura, braille o tinta, que utilizaban. De los siete estudiantes en educación no integrada seis utilizaban braille. Por el contrario, en el grupo de estudiantes integrados, sólo uno empleaba el braille y los otros seis utilizaban su resto de visión para leer y escribir con la ayuda de lupas, gafas especiales y ampliaciones. Estos resultados parecen indicar que en la muestra de estudiantes seleccionada el grado de dominio de los estudiantes que utilizaban braille era superior al dominio de los que utilizaban el código de lectoescritura en tinta.

Test de expresión oral

Los resultados más bajos obtenidos por los estudiantes no integrados podrían deberse a las limitadas destrezas discursivas anteriormente mencionadas. Además, algunas observaciones realizadas en las clases apoyan la idea de que los estudiantes ciegos tienden a responder menos a los intereses de sus compañeros (Kekelis, 1992; Sacks y Kekelis, 1992).

Por tanto, una posible explicación sería que los estudiantes integrados podrían verse forzados a desarrollar sus destrezas discursivas al tener la necesidad de comunicarse diariamente con el resto de sus compañeros de clase sin discapacidad visual. Este resultado es congruente con la idea de que la educación integrada proporciona oportunidades para relacionarse a diario con otros compañeros que ven, tal como atestigua el hecho de que los estudiantes integrados mostraron una mayor facilidad para responder a las preguntas específicas planteadas durante el test oral, así como para implicarse en una conversación con un extraño, durante un tiempo, sin mostrar recelo o sin quedarse callados.

Test de expresión escrita

Estos resultados concuerdan con los obtenidos en el test de comprensión lectora, ya que de nuevo los estudiantes que utilizaban braille como método de escritura -que coincidían con los estudiantes no integrados- obtuvieron mejores resultados. De modo que parece que el dominio de un código lectoescritor (el braille en este caso) juega un papel primordial en el desarrollo de la lectura y escritura de una segunda lengua.

Para finalizar, según los resultados obtenidos y sin olvidar las explicaciones y observaciones realizadas, podemos afirmar que el tipo de escolarización elegida no afecta al éxito de los estudiantes en lo que a la asignatura de lengua inglesa se refiere, siendo una variable mucho más importante, para el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, el dominio y el uso funcional del código de lectura y escritura utilizado por el alumno.

CONCLUSIONES

Los estudiantes sin discapacidad visual muestran, en general, un dominio mayor de las destrezas de comprensión auditiva y expresión escrita en lengua inglesa. La razón por la que los estudiantes ciegos y deficientes visuales pueden mostrar cierto retraso estriba, en gran medida, en la falta de idoneidad de los enfoques metodológicos empleados. En el caso particular de los estudiantes ciegos y deficientes visuales en educación integrada, parece que es todavía una práctica común apoyarse casi exclusivamente en el input visual genérico, en lugar de desarrollar estrategias que apoyen la transmisión de significado en función de las necesidades visuales, auditivas y hápticas de los alumnos (mediante adaptaciones de materiales audiovisuales, de la actividad a realizar o de la expresión oral, a través de la inflexión de la voz y de la entonación como sinónimos de lo que el estudiante que ve transmite con las expresiones faciales). En este sentido, aunque no existe un método particular especialmente diseñado para los estudiantes con discapacidad visual, los profesores tendrían que hacer un esfuerzo por integrar el uso de todos los sentidos en el proceso de aprendizaje. Además, su capacidad memorística debería ser utilizada como estrategia individual a la hora de desarrollar materiales. Para ello sería necesaria una mayor coordinación entre los profesores de inglés que trabajan en las aulas y los profesores itinerantes.

La notable destreza en la discriminación auditiva de los estudiantes ciegos en su lengua materna no se puede transferir a la lengua extranjera, ya que el dominio de los sonidos de una nueva len-

gua implica un entrenamiento. Los estudiantes con discapacidad visual necesitan familiarizarse con los nuevos sonidos mediante un entrenamiento adecuado. Un buen sistema sería el uso de equipos multimedia o laboratorios de lenguas, donde pudieran practicar para desarrollar sus habilidades de discriminación auditiva.

El input en la lengua materna desempeña un papel crucial en la adquisición de conductas culturalmente apropiadas y en el desarrollo de destrezas discursivas. Por ello es vital asegurarse de que el estudiante sabe cómo utilizar las estrategias discursivas en su lengua nativa para ser capaz de involucrarse en conversaciones más largas. La falta de contacto visual puede provocar una falta de entendimiento entre los hablantes, lo que dificulta la interacción. Si estas estrategias están presentes en la primera lengua, pueden ser transferidas a la segunda, facilitando la participación activa en conversaciones en esta segunda lengua. En este sentido, sería relevante que en las clases se reforzaran las oportunidades de interacción del estudiante con discapacidad visual recurriendo a actividades y recursos que requieran una respuesta oral por parte del alumno.

El hecho de dominar un código de lectoescritura (braille o tinta) desempeña un papel fundamental para leer y escribir en inglés, por lo que debería valorarse la idoneidad o conveniencia del aprendizaje de uno o ambos sistemas en función de las características visuales del alumno que garantice un acceso completo a la alfabetización.

La educación integrada parece favorecer el desarrollo psicológico y social de los estudiantes con deficiencias visuales graves, tal como evidencia la mayor facilidad de los estudiantes en régimen de integración para interactuar en una lengua extranjera, con respecto a los estudiantes no integrados.

Es necesario investigar para confirmar o refutar la presuposición de que las personas con y sin discapacidad visual tienen patrones similares en la adquisición de una lengua extranjera. Sin duda, la creciente población de estudiantes de lenguas extranjeras con discapacidad visual que acuden a colegios ordinarios es un reto para que profesores, educadores e investigadores en el área de la visión y la lingüística lleven a cabo estudios que proporcionen una mejor comprensión de sus necesidades educativas, con el objetivo de crear un entorno educativo más eficaz para todos los alumnos del aula.

Finalmente, parece claro que el tipo de escolarización no afecta significativamente al éxito de

los estudiantes con discapacidad visual en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pero también es evidente la desventaja de los estudiantes que presentan discapacidad visual con respecto a los que no la presentan en lo que a dominio general de la lengua inglesa se refiere. En este sentido, se debería pensar sobre el propósito de la integración de garantizar el mismo éxito académico a todos los escolares (con y sin discapacidad visual), puesto que un buen conocimiento hablado y escrito de una lengua extranjera puede convertirse en su pasaporte para continuar estudiando después de la enseñanza obligatoria y ser su oportunidad para una vida social y económicamente independiente; en otras palabras, para lograr una plena integración.

A modo de conclusión general, merece la pena recordar que, aunque el déficit visual no afecte al desarrollo lingüístico de los aprendices ciegos y deficientes visuales en un entorno normal, esto no significa que no sea necesario emplear tiempo y recursos en desarrollar adaptaciones metodológicas para mejorar las destrezas de lectura y escritura en una segunda lengua, a través del entrenamiento auditivo de los sonidos de la lengua extranjera y del dominio del sistema de lectoescritura a utilizar (tinta/braille).

Estas adaptaciones deberían paliar la falta o deficiencias graves de visión en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y situar a la población con discapacidad visual al mismo nivel que la población sin discapacidad visual. Hasta que este esfuerzo no se lleve a cabo no tendremos ninguna evidencia para demostrar lo que se ha dado por supuesto, esto es, que los aprendices ciegos y deficientes visuales desarrollan una segunda lengua del mismo modo que los estudiantes videntes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bigelow, A. (1987). Early words of blind children. *Journal of Child Language*, 14, 47-56.
 Brown, R. (1973). *A First Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press
 Campell D.T. y Stanley, J.C. (1963). *Experimental and Quasi-experimental Design for Research*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
 Chomsky, N. (1964). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
 Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace and World.
 Chomsky, N.(1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
 Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language. Its*

nature, Origin and Use. New York: Preager.
 Claudine, M. (1976). Some considerations of audio-visual and structural-global methods applied to teaching foreign languages to visually handicapped students. *Protectorat*, 4,1-8.
 Cohn, H. (1967). Learning a language. *New Beacon*, 51, 62-63.
 Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: issues in Assessment and Pedagogy*. Austin, TX: PRO-ED.
 Daiken, L. (1948). A linguaphone lesson for the blind. *New Beacon*, 32, 50-52.
 Dostert, L. (1963). The blind learn Russian. *New Beacon*, 47,165-167.
 Dulay, H y Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
 Dunlea, A. (1989). *Vision and the emergence of meaning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
 Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
 Eubank, L. (1989). Parameters in L2 Learning: Flynn revisited. *Second Language Research*, 5, 43-73.
 Eubank, L. (Ed.) (1991). *Point Counterpoint. Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
 Felix, S. (1985). More evidence on competing cognitive systems. *Second Language Research*, 1, 47-72.
 Flynn, S. (1988). Second language acquisition and grammatical theory. En F. J. Newmeyer, (Ed.) *Linguistics: The Cambridge Survey. Volume II: Linguistic Theory: Extensions and Implications* (pp. 53-73). Cambridge: Cambridge University Press.
 Frantz, R.S. y Wexler, J. (1994). Ulpan: Functional ESOL immersion program for special education students. Paper presented at the 28th annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Baltimore. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 634)
 Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind*. New York: Basic books.
 Flood, L. J. (1934). *The value of Latin in schools for the blind*. American Association of Instructors of the blind. Proceedings of 32nd biennial convention. St. Louis, Missouri, 144-152.
 Garman, M. (1983). The investigation of vision in language development. En A.E. Mills, (Ed.), *Language acquisition in the blind child: Normal and deficient*, (pp.162-166), San Diego, CA: College-Hill Press.
 Guberina, P. (1971). Study of the sensitivity of the blind for rhythm and intonation when learning

- a foreign language: report by Centre for rehabilitation of Speech and Hearing. Department of Health and Welfare, Social and Rehabilitation Service, Washington, DC, May 1970.
- Guinan, H. (1997). ESL for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, November-December, 555-563.
- Hakuta, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26 (2), 321-51.
- Herrera, B.P. de. (1984). Teaching English as a foreign language to the visually handicapped. *MEXTESOL Journal*, 8,15-23.
- Huebner, K.M. (1986). Foreign Languages. En G. T. Scholl, (Ed.). *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth.*,(pp. 381-385). New York: American Foundation for the Blind.
- Kekelis, L.S. (1992). A field study of a blind pre-schooler. En S.L Sacks, L.S. Kekelis, y R. J. Gaylord-Ross,. (Eds) *The development of social skills by blind and visually impaired students*. New York: American Foundation for the Blind.
- Kekelis, L.S. y Andersen, E.S. (1984). Family Communication Styles and Language Development. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 78 (2) 54-65.
- Kekelis, L. S. y Prinz, P.M. (1996). Blind and sighted children with their mothers: The development of Discourse Skills. *Journal of Visual Impairment y Blindness*, Sept-Oct, 423-436.
- Landau, B. y Gleitman, L. R. (1985). *Language and experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Foundations of Language*. New York: Wiley y Sons.
- Liceras, J.M. (1996). *La adquisición de segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Littlewood, W.T.(1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Macdonald, R.R., (1966). *Report on the Special Intensive Language Courses for the Blind, 1960-1966*. Washington, DC: Georgetown.
- Marshall, K.J. (1968). Teaching English to the blind [pupils of the Ebenezer School in Hong Kong]. *The English Bulletin*, 5,1-2.
- Mathieu, G. (1961). *A second language means a second sight*. Washington DC: Council for exceptional children.
- Morrisey, W.P. (1931). Teaching foreign languages in schools for the blind. *Teacher's Forum*, 4, 34-37.
- Mulford, R. (1983). Referential development in blind children. En A.E. Mills, (Ed.), *Language acquisition in the blind child: Normal and deficient*, (pp. 89-107), San Diego, CA: College-Hill Press.
- Nikolic, T. (1986). Teaching a foreign language to visually impaired children in school. *Language Teaching*, 19, 218-231.
- Norris, N. (1972). *Aims and methods in the teaching of English to the visually handicapped*. Birmingham: School of education, Birmingham University.
- Ochaíta, E. (1988). *Aspectos cognitivos del desarrollo psicológico de los ciegos (II)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Palencia, R. y Driscoll, L. (1996). *You*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Richards, J.C. y T.S. Rogers (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Rosa, A. & Ochaíta, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza Psicología.
- Sacks, S. Z., Kekelis, L.S. y Gaylord-Ross R. J. (Eds) (1992). *The development of social skills by blind and visually impaired students*. New York: American Foundation for the Blind.
- Santana, M. (2001). Second Language Acquisition in Visually-impaired Students: Does Inclusion Affects the Success of Visually-impaired Students of English as a Foreign Language? Tesina Master. Madrid: Universidad Complutense.
- Snyder, T. and Kesselman, M. (1972). Teaching English as a second language to blind people. *New Outlook for the Blind*, 66,161-166.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children. An individual differences approach*. Cambridge: CUP.
- Weiss, J. (1980). Braille and limited language skills. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84, 81-83.
- Werth, P. (1983). Meaning in Language Acquisition. En A.E. Mills, (Ed.), *Language acquisition in the blind child: Normal and deficient*, (pp. 77-88), San Diego, CA: College-Hill Press.
- Wu, Y. (1995). Teaching blind children English: Material development. *The Educator*, 8, 20-29.

María Eugenia Santana Rollán, profesora. Departamento de Lenguas Aplicadas. Universidad Antonio de Nebrija. Campus de La Berzosa. Hoyo de Manzanares. 28240 Madrid (España). Correo electrónico: esantana@nebrija.es



La escolarización de alumnos ciegos y deficientes visuales en centros específicos: un recurso de apoyo a la educación integrada

M. A. Soler Martí

RESUMEN: La atención educativa a alumnos ciegos y deficientes visuales en centros específicos, durante la enseñanza obligatoria y en períodos transitorios de mayor o menor duración, constituye un valioso recurso de apoyo a la educación integrada de estos alumnos. El autor de este artículo expone y analiza las características que deben reunir los centros específicos, y las funciones que tienen que cumplir para satisfacer adecuadamente tanto las necesidades de los alumnos como las exigencias de un sistema educativo evolucionado e innovador.

PALABRAS CLAVE: Educación. Educación integrada. Enseñanza obligatoria. Centros específicos.

ABSTRACT: *Educating blind and visually impaired students in specific schools: a resource to reinforce mainstream education.* The provision, during compulsory education, of educational support for blind and visually impaired pupils in specific schools for transitional periods of variable duration constitutes a valuable reinforcement for mainstream education. The author discusses and analyses the characteristics that such specific schools should meet and the functions they must perform to suitably satisfy both pupils' needs and the demands of an advanced and innovative education system.

KEY WORDS: Education. Mainstream education. Compulsory education.

PLANTEAMIENTO

En la mayoría de sistemas educativos europeos y americanos la educación de niños con deficiencias visuales graves se realiza, en la actualidad, en los centros escolares ordinarios, contando siempre con el apoyo y complementariedad de una serie de recursos especializados, humanos y materiales, que se adecuan a las necesidades específicas de estos alumnos y se administran según diferentes modelos que responden a la legislación y organización educativas de cada territorio. En unos casos los recursos especializados se hallan en las mismas escuelas. En otros, estos recursos especializados se organizan en sistemas aparte, pero que, evidentemente, inciden directamente en la educación de los alumnos deficientes visuales desplazándose a la escuela donde éstos asisten.

Todo ello ha supuesto sin duda un gran avance pedagógico. Pero esto, a su vez, en los países procedentes de una tradición histórica basada en la educación especial, ha motivado también el replanteamiento acerca de la existencia de las escuelas o centros específicos para alumnos con deficiencias visuales graves. Nos podemos preguntar: ¿tiene, en la actualidad, funciones significativas a desempeñar en la comunidad educativa un centro específico (CE) para alumnos con ceguera o deficiencia visual? Si analizamos la situación planteada desde un paradigma tradicional o conservador, la respuesta es no. Pero si lo hacemos desde un paradigma que parta de la innovación educativa basado en enfoques progresistas, entonces la respuesta es sí. Un centro específico renovado puede aportar grandes beneficios pedagógicos a estos alumnos si es considerado como un recurso más de apoyo a su Educación Integrada.

Difícilmente la innovación educativa surge de la nada; toda novedad pedagógica encuentra sus antecedentes en la evolución histórica de cada país, siendo la innovación la encargada de aprovechar todos aquellos factores que han generado resultados positivos adaptándolos a las circunstancias del momento, y corregir o eliminar aquellos otros que hayan demostrado ser negativos en la formación de las personas. En este sentido, ya el Dr. Pere Tarrés i Claret nos dejó este pensamiento: «Perfecciona lo que creas conveniente, pero aprovecha todo lo que es bueno, todo lo que está bien».

La innovación educativa también se nutre de la educación comparada, que estudia un mismo fenómeno educativo en distintos países, lo cual conlleva a que muchas de las novedades aparecidas en el mundo de la enseñanza, en realidad, no sean más que auténticas importaciones pedagógicas. En este sentido, y para evitar el tan extendido error de implantación, se ha de tener en cuenta que podemos importar los métodos, pero nunca los contextos en los que se aplican (número de alumnos por aula, formación del profesorado, presupuesto económico dedicado a la educación, capacidad productiva de recursos, etc.) Por tanto, el papel de adaptación a las circunstancias de cada momento y de cada lugar que desempeña la innovación educativa sigue siendo imprescindible.

En algunos países nunca ha habido escuelas específicas para alumnos con deficiencias visuales graves y, por ello, parten de una realidad concreta que, seguramente, motivará que la existencia de éstas no sea necesaria en ningún momento. Pero en la mayoría de territorios, las escuelas específicas para alumnos ciegos o deficientes visuales han desempeñado una importante función, gracias a la cual hoy muchas personas ciegas o con problemas graves de visión están perfectamente integradas en la sociedad, habiendo realizado diversos estudios (muchos de ellos universitarios) y ocupando diferentes puestos de trabajo y responsabilidad. Por ejemplo, en el caso de Cataluña, ya en el año 1820 existían dos escuelas, una de las cuales (fundada por Josep Ricart) fue la primera escuela para jóvenes ciegos que hubo en España.

Partiendo de esta realidad, las escuelas específicas referidas, como entidades activas y vitales gracias a la experiencia acumulada, siguen siendo necesarias en la comunidad educativa siempre y cuando sean reconvertidas desde la innovación educativa, y de acuerdo con los supuestos antes descritos, a las circunstancias de la época actual. Por tanto, veamos qué características debería cumplir, y qué funciones debería desempeñar hoy, un centro específico para alumnos ciegos y deficientes visuales.

LOS CENTROS ESPECÍFICOS PARA ALUMNOS CIEGOS Y DEFICIENTES VISUALES

Sus principales características

Apoyo a la educación integrada

Los centros específicos para alumnos ciegos y deficientes visuales deben ser concebidos como un recurso de apoyo a la educación integrada, es decir, atrás queda ya la idea de escolarizar en primer término a un niño con deficiencias visuales graves en una escuela específica. De entrada, todos los niños con problemas graves de visión deben ser educados en una escuela de su barrio. No obstante, existe un porcentaje reducido de alumnos que en algún período de su proceso educativo y dentro de la Enseñanza Obligatoria requerirá ser matriculado en un centro específico. Las causas más frecuentes por las que diagnosticaremos dicha necesidad en los niños o jóvenes son:

- Falta de aceptación del déficit visual, especialmente en la adolescencia.
- Falta de colaboración familiar en la educación del alumno.
- Dificultades en el aprendizaje de los contenidos conceptuales debidos a bloqueos inexplicables, que a menudo son de tipo emocional y afectivo.
- Respuestas de inadaptación social o de falta de habilidades sociales en una dinámica de grupo numeroso, como suelen ser las aulas de las escuelas ordinarias.
- Pérdida súbita de visión (total o parcial).
- Necesidad de profundizar en las técnicas Braille u otras específicas al déficit.
- Presentar aprendizajes más lentos.
- Necesidad de una atención personalizada y específica a diario o con mucha frecuencia.

Probablemente serán pocos los alumnos que presenten estas necesidades (alrededor de un 10% ó 15%), pero los suficientes para poder desarrollar una dinámica educativa adecuada a sus características desde un CE. A la hora de aconsejar a estos alumnos su ingreso en un centro específico, hay que considerar como criterio básico la eficacia de la decisión, es decir, no tendría sentido orientar hacia una escuela específica a aquellos alumnos que en ella presentarían las mismas dificultades que en la ordinaria por ser intrínsecas al sujeto. En cambio, sí tendría sentido dicha orientación cuando la asistencia a un CE tiene como pronóstico la superación de las dificultades diagnosticadas.

Temporalidad de la escolarización

Como norma general, es aconsejable que la escolarización en un centro específico sea temporal por

cursos académicos completos. En la mayoría de los casos, uno o dos cursos son suficientes para responder positivamente a las necesidades específicas presentadas por los alumnos y detalladas en el párrafo anterior, al objeto de poder proseguir después su integración educativa con toda normalidad. De este modo, en principio, no se contemplaría la matriculación de un alumno con deficiencias visuales graves en un CE a lo largo de toda una etapa educativa, sino que éste sólo cumple su misión durante unos momentos críticos que pueda presentar el alumno dentro de esta etapa, los cuales suelen coincidir con sus inicios o finalizaciones. Así, por ejemplo, si no fijamos en el sistema educativo del estado español, se podrían dar estos casos en 6º de Educación Primaria, 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), 4º de ESO, para aquellos alumnos que precisen de este recurso en los inicios o finalizaciones de etapa educativa y sólo durante un curso escolar. O a lo largo de 1º y 2º de ESO, o 3º y 4º de ESO para aquellos alumnos que, en plena adolescencia, requieran permanecer dos cursos académicos completos en el CE.

Para los profesionales que ejerzan su profesión en otros países, hay que aclarar que la Educación Primaria se extiende de los 6 a los 12 años, y la Educación Secundaria Obligatoria desde los 12 hasta los 16 años de edad.

Flexibilidad en la circulación del alumnado

Como consecuencia de lo expresado en la característica anterior, se deduce que los centros específicos deben estar preparados para poder ofrecer una absoluta flexibilidad en la circulación bidireccional de alumnos entre dos escuelas: él mismo y la escuela ordinaria de procedencia y destino de los alumnos. Sin embargo, y como es de suponer, estos pasos de una escuela a otra deben efectuarse de acuerdo con la lógica del sistema educativo. Son normas lógicas de flexibilización en nuestro sistema educativo:

- Un alumno ciego o deficiente visual realiza 6º de Primaria en un centro específico antes de ingresar en la ESO en una escuela ordinaria.
- Un alumno realiza 4º de ESO en un CE antes de empezar el bachillerato en un centro ordinario.
- Un alumno cursa primero y segundo de la ESO en un CE para luego cursar el resto de la etapa en su escuela ordinaria.
- Un alumno realiza tercero y cuarto de la ESO en el centro específico para luego realizar Bachillerato en el sistema ordinario.
- Un alumno realiza en el CE cualquier curso completo de Primaria o ESO, o cualquier ciclo entero de Primaria, para pasar a la escuela ordinaria al curso siguiente.

Por el contrario, serían normas ilógicas de flexibilización en nuestro sistema educativo al no respetarse las unidades programáticas de aprendizaje:

- Un alumno ciego o deficiente visual cursa en un CE segundo y tercero de ESO para efectuar el paso de nuevo a la escuela ordinaria en 4º de ESO.
- Un alumno realiza 6º de Primaria y 1º de Secundaria en el centro específico para efectuar de nuevo el paso a la escuela ordinaria en 2º de Secundaria...

No obstante, como es sabido, en educación, 2+2 no son siempre 4 y, por tanto, hay que estudiar cada caso en particular. Lo expuesto se ofrece sólo a título clarificador ante el nuevo modelo de centro específico que se propone.

Especificidad de la atención

También se debe remarcar el carácter que imprime a un centro el término “específico”, es decir, un centro con tal denominación se diseña de forma expresa para atender las necesidades derivadas del déficit con el objetivo de paliar sus efectos colaterales mediante adaptaciones principalmente procedimentales para conseguir la normalización escolar; en nuestro caso, referidas al déficit visual. Con ello se quiere distinguir escuela específica de escuela especial, dado que esta última ha sido diseñada para tratar un déficit no sólo desde un enfoque educativo, sino también clínico.

Evidentemente que una escuela específica también debe practicar en sus aulas, como cualquier colegio, la atención a la diversidad y, por tanto, es probable que en ella estén también escolarizados alumnos con otras problemáticas añadidas a la visual. Pero en el caso de las escuelas específicas, precisamente por ser específicas al déficit grave de visión, se debe priorizar la discapacidad visual de su alumnado.

Carácter socializador e integrador

Los CE han de ser socializadores y, por tanto, integradores. En este sentido debemos considerar dos cuestiones: en primer lugar, hay que romper con el prejuicio que sostiene que los centros específicos para alumnos ciegos no integran socialmente; tal como ya se ha apuntado, el fin último de estos centros reside en ser un recurso educativo de apoyo a la integración escolar y social. En segundo lugar, y para lograr el objetivo que se acaba de mencionar, el funcionamiento y organización pedagógica de los CE deben enmarcarse en una estructuración del entorno del aprendizaje que optimice, estimule y desarrolle dichas potencialidades de socialización en el alumno deficiente visual.

Así pues, ya no existen los guetos, sólo existen recursos pedagógicos diferenciales que tienen un objetivo común y están incluidos dentro de una misma comunidad educativa, con el fin de poder escoger el más adecuado en cada momento y en cada caso. En el apartado de este artículo dedicado a las funciones de un centro específico, se ampliará este concepto.

Servicio de residencia

Otra característica muy importante que han de cumplir los CE es que éstos nunca ocasionarán separaciones traumáticas entre el niño con deficiencia visual grave y la familia. Normalmente los centros específicos para alumnos deficientes visuales tienen asociado un servicio de residencia. En principio, es positiva su función, pero: ¿en qué casos sería recomendable? Pienso que, en la actualidad, no sería aconsejable, salvo casos muy excepcionales, en niños menores de 11 años. La ruptura familiar que podría suponer el hecho de internar a un niño en estas edades no compensa en absoluto el beneficio que se podría obtener. No obstante, para los alumnos de menos de 11 años que requieran del servicio de un CE y éste se encuentre a una distancia que le permita ir y volver a diario, su asistencia a estos colegios no supondrá ningún problema y sólo consideraremos los beneficios.

En cambio, a los alumnos que están cursando una etapa de Enseñanzas Secundarias o similares, por norma general, no les causa ningún problema una separación familiar temporal; incluso, en algunos casos, puede ser beneficiosa en aspectos de autonomía personal y afrontamiento de la realidad cotidiana. Sin embargo, no es recomendable interrumpir las relaciones familiares por períodos superiores a una semana. Es bueno y necesario que los estudiantes estén con sus familias y entorno de procedencia todos los fines de semana.

Todavía hoy, en muchas ocasiones, se denomina a la educación específica «educación residencial», lo que es sumamente inexacto de acuerdo con lo que acabamos de expresar. La educación que se imparte desde una escuela específica es ante todo específica al déficit, y sólo en determinados casos es residencial, pero esta última característica nunca debe ser la prioritaria; por tanto, en términos actuales, debemos hablar de la educación específica, pero no de la educación residencial.

Así pues, de todo lo dicho en este apartado, podemos deducir que el contacto con la familia y la convivencia con el entorno natal, son factores prioritarios. La escolarización específica, si sigue las recomendaciones que hemos ido indicando, no tiene por qué interferirlos. A su vez, es imprescindible

que tanto la Administración como las organizaciones de personas ciegas (dependiendo de la situación de cada país) hagan posible que los centros específicos estén repartidos equitativamente por todo el territorio para que se cumplan los principios de cercanía familiar y respeto cultural del entorno más próximo, muy importantes en educación.

Acción canalizadora y facilitadora de servicios

También, un CE debe estar caracterizado por su acción canalizadora y facilitadora de servicios necesarios para los alumnos con discapacidad visual en general, aunque no estén escolarizados en él. Este aspecto se desarrolla más ampliamente en los apartados siguientes referidos a las funciones de diseño e impartición de créditos variables, las de apoyo y refuerzo, y las de escolaridad compartida.

Sus principales funciones

Socializadora

Los centros específicos tienen que desempeñar una función de enseñanza y aprendizaje de habilidades sociales (las que ayudan al alumno a desenvolverse con normalidad y soltura dentro de la dinámica social habitual), y de habilidades socializadoras (las que ayudan al alumno a relacionarse con los demás, generando el grupo de amigos y amigas).

Existen algunos jóvenes ciegos o deficientes visuales que no reaccionan adecuadamente en una dinámica de gran grupo (más de 15 personas), lo cual les ocasiona ciertas problemáticas en las dinámicas sociales y en los aspectos sociables, viéndose afectadas como consecuencia las relaciones con los compañeros de clase, con los profesores y, en general, con las personas en la calle, en el centro recreativo, en el gimnasio, en el polideportivo, etc. A su vez, todo ello va confiriendo un hermetismo en el alumno que puede ser fácilmente confundido con un grado importante de timidez. Es el típico niño o adolescente que no juega o no se relaciona en las horas de recreo, que permanece sentado en su sitio en la clase sin hablar, o que realiza cualquier tontería o espectáculo para reclamar la curiosidad de sus compañeros, dado que no sabe cómo conseguir su atención, o que busca con demasiada frecuencia al adulto (que es su referente individual) como compañero en lugar de relacionarse con sus semejantes... Todas estas problemáticas hacen que el alumno deficiente visual, a pesar de asistir a una escuela ordinaria, no se halle realmente integrado ni en el aula, ni en la dinámica general escolar, ya que la auténtica integración se manifiesta a través de conductas interactivas muy diferentes a las que el alumno nos está mostrando. Es, pues, éste el momento

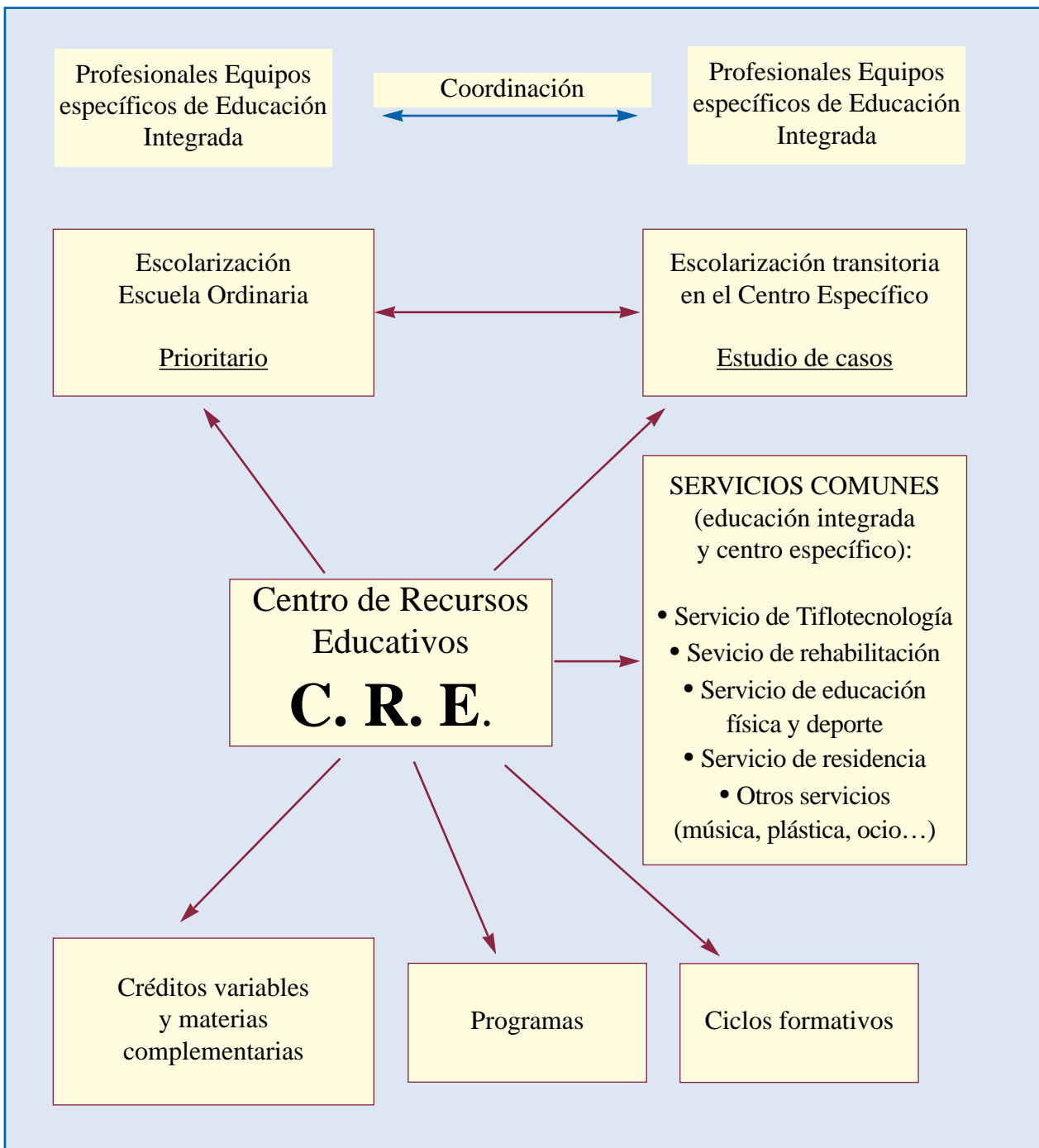


Figura. Organización de la escolarización de alumnos con discapacidad visual

preciso para que los profesionales intervinientes en la educación del alumno ciego realicen el siguiente diagnóstico: la etiología de los problemas manifestados por el alumno es extrínseca o intrínseca.

Existen escuelas integradoras (receptivas ante la diferencia, abiertas a las modificaciones adaptativas, educadoras ante la diversidad y, en general, con una dinámica escolar favorable a la integración educativa), pero también existen algunas escuelas no integradoras con características opuestas a las anteriores. Existen grupos clase con tendencia a la cohesión intragrupal (todos sus miembros sin excepción forman subgrupos de amistad por afini-

dades; estos subgrupos pueden ser complementarios, afines, e incluso rivales). Pero también hay grupos clase con tendencia a la disgregación (algunos de sus miembros forman subgrupos mientras que otros permanecen como individualidades; además los subgrupos se cierran a admitir nuevos compañeros). Pues bien; tanto las escuelas no integradoras, como los grupos clase con tendencia a la disgregación, pueden ser la causa extrínseca de problemáticas sociales en los alumnos con discapacidad visual. En este caso, trataremos el problema orientando hacia un cambio de escuela ordinaria, o aplicando al grupo clase técnicas adecuadas para la Dinámica de Grupo.

No obstante, si la escuela es integradora, el grupo clase tendente a la cohesión e, incluso, se han aplicado ya acciones correctivas del estilo de las expresadas en el párrafo anterior, entonces indudablemente la causa de los problemas sociales del alumno deficiente visual es intrínseca a él. En este caso, el mejor tratamiento de la problemática se lleva a cabo desde un CE. En él se trabaja con grupos clase reducidos (menos de 12 alumnos); se elaboran programas educativos personalizados; se tratan expresamente y de manera específica las habilidades sociales, socializadoras, de autonomía y para la vida diaria; su dinámica escolar es menos estresante, aunque intensa; etc. De este modo, los alumnos se van entrenando y preparando para poder regresar nuevamente a la dinámica escolar ordinaria habiendo superado los obstáculos antes existentes. Estableciendo una comparación deportiva, es como el atleta que se va entrenando realizando carreras en espacios más reducidos y aprendiendo así a manejar sus energías en potencia, con el objetivo de poder participar posteriormente en carreras más complejas que exigen al deportista una mayor canalización y exteriorización de sus energías antes potenciales. El tiempo de estancia de los alumnos en el CE para conseguir el fin que nos ocupa, suele ser de 1 ó 2 cursos académicos.

Impartidora de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales

Una buena integración social, y aun más laboral, no se basa solamente en unas buenas relaciones interpersonales con el entorno, sino que también exige unos niveles altos de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales. Con esto no quiero decir que sea nuestro objetivo convertir a nuestros alumnos en «superman»; nada más lejos que mi concepción acerca de la pedagogía. Pero sí que es necesario que cada alumno adquiera el nivel más alto de competencias personales de todo tipo que sus capacidades le permitan.

Algunos escolares deficientes visuales atraviesan etapas educativas en las que, a pesar de tener el soporte adecuado humano y material que tanto la ONCE como la Administración aportan a la integración escolar, sus aprendizajes quedan bloqueados. Es entonces cuando los profesionales de la educación vemos en los alumnos una contradicción: tiene capacidades para aprender, pero lo hace por debajo de las mismas; su discapacidad visual no justifica dicho entretimiento. Este fenómeno suele ocurrir en los cambios de etapa educativa, ante una pérdida de visión, en la preadolescencia o adolescencia, ante la aceptación del déficit, en alumnos con familias poco colaboradoras, ante un cambio de código lecto-escritor, ante un cambio cultural brusco vivido por el alumno (inmigración), etc.

Este bloqueo de aprendizajes en estas circunstancias es, en realidad, de tipo emocional y, por tanto, requiere de un tratamiento personalizado que no deberá ser sólo psicológico, sino también educativo. Un centro específico con las características expresadas en el párrafo anterior es un ambiente adecuado para que se produzca el desbloqueo cognitivo deseado.

La experiencia que se tiene en este sentido nos demuestra que la resolución ha sido positiva en la mayoría de los casos. No obstante, hay que remarcar que el paso por el CE fue transitorio, generalmente por uno o dos cursos académicos completos, reemprendiéndose la escolarización ordinaria tras ellos.

Es importante que nadie viva este paso como una rotura temporal del proceso integrador, sino que sea entendido como un recurso más de ayuda a la integración del alumno.

A su vez, es necesario que dicha transitoriedad se efectúe en condiciones de igualdad, es decir, que el alumno deficiente visual que haya requerido ser atendido en un centro específico pueda matricularse en él en el curso académico de Primaria o Secundaria Obligatoria que le corresponda, con el fin de que pueda evolucionar al mismo ritmo que sus compañeros con visión normal, al mismo tiempo que se atienden sus necesidades en un entorno más específico. De este modo, cuando el alumno regrese a su escuela ordinaria, podrá integrarse de nuevo en el mismo grupo de compañeros, dado que habrán promocionado académicamente en igualdad de oportunidades dentro de un mismo sistema educativo. Éste es un factor que facilita enormemente la continuidad de la integración una vez superadas las dificultades antes mencionadas.

El hecho de considerar el paso por un CE cursando algunos niveles académicos como un recurso de apoyo a la integración es un factor que posibilita el desbloqueo a tiempo (antes de finalizar la enseñanza obligatoria) de dificultades superables. Tenemos que pensar que un alumno ciego o deficiente visual ni está integrado por el simple hecho de asistir a una escuela ordinaria, ni está segregado por el simple hecho de asistir a un centro específico. Lo importante es disponer de recursos adecuados a cada momento y necesidad, con el fin de que esta integración sea una realidad en todos los casos.

Diseño e impartición de créditos variables

La utilización de una metodología flexible en el desarrollo de los proyectos curriculares tiene su traducción en el caso de las adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas

especiales. En este sentido, el Centro de Recursos Educativos Joan Amades de la ONCE en Barcelona ha adaptado los distintos créditos tipificados, propuestos por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, y ha elaborado créditos variables alternativos, que se ofrecen a los alumnos con deficiencias visuales graves integrados en escuelas ordinarias.

Dos ejemplos de ello son las propuestas elaboradas para el área de tecnología (Munt, Pesquer, García, Vilajosana, Gómez, Llobet, 1998) y para el área de autonomía personal, que incluye la orientación y movilidad y las habilidades de la vida cotidiana (Arnau y Orta, 2000).

Así pues, los créditos variables son unas materias optativas de tipo temático que los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria pueden escoger con el fin de ir personalizando su currículo conforme a sus necesidades; por ahora, esta posibilidad existe solamente en Cataluña.

En este sentido, un papel importante a desempeñar por parte de los centros específicos es el diseño de créditos variables que sean de interés para los estudiantes ciegos y deficientes visuales, los cuales no serán ofrecidos nunca por los centros ordinarios dada su especificidad al déficit visual. Por tanto, serán los mismos CE's los encargados también de impartirlos. Con el fin de que los alumnos destinatarios puedan obtener de dichos créditos la misma validez académica que sus compañeros videntes, es totalmente necesario que éstos estén reconocidos y homologados por la Administración correspondiente en cada caso. Pero la cuestión que se nos plantea de inmediato a la hora de poner en marcha esta función es: ¿cuándo impartirlos? Creo que una buena solución para los alumnos que residen cerca de un CE es aprovechar algunas de las tardes libres que tienen los estudiantes de Secundaria. Sin embargo, para aquellos otros alumnos que viven en lugares más alejados, se puede organizar la realización de dichos créditos a modo de «Semanas Culturales» o «Convivencias» distribuidas en varios períodos a lo largo de uno o dos cursos académicos, respetando siempre al máximo el calendario escolar.

Realización de programas no reglados

Otra función interesante de los centros específicos a desempeñar en la comunidad educativa es la de llevar a cabo programas educativos de este estilo tales como programas de iniciación profesional y ciclos formativos no reglados. Es cierto que una persona con discapacidad visual puede realizar dichos estudios en el sistema formativo ordinario, pero también es cierto que si un ente específico se

involucra también en dichas cuestiones seleccionando aquellas que son de mayor interés para las personas con discapacidad visual, se pueden conseguir mejores resultados en las adaptaciones didácticas específicas requeridas por el déficit visual y en la potenciación de la integración laboral de los alumnos en los ámbitos profesionales seleccionados. De este modo, los CE's se convierten en agentes promotores de la integración, que es el objetivo principal que queremos remarcar en este artículo.

Desde los CE's, además de realizar dicha tarea formativa profesional, se deben impulsar y promover, a través de los departamentos correspondientes, acciones encaminadas a la potenciación y promoción de aquellas profesiones en las que se requieren aptitudes en las que una persona con discapacidad visual pueda destacar. En este sentido, citaré como ejemplo algunas ocupaciones de la familia profesional de la salud: quiromasaje (terapia táctil por excelencia), acupuntura (en los países orientales los acupuntadores más prestigiados son personas ciegas), fitoterapia, nutrición y dietética, etc., campos formativos y laborales en los que hay unas posibilidades inmensas todavía por desarrollar.

Acciones específicas de apoyo y refuerzo

Los alumnos escolarizados transitoriamente en un centro específico en algún curso de la enseñanza obligatoria trabajan, además del curriculum general, otros aspectos específicos a la discapacidad visual. Pero se pueden establecer mecanismos que permitan que también se puedan beneficiar de dichos servicios alumnos escolarizados en centros ordinarios que necesiten una atención intensiva en alguno de estos aspectos durante un período inferior al curso escolar, o en sesiones programadas (semanales o mensuales) a lo largo del curso.

En este sentido, quisiera señalar los principales aspectos específicos referidos en este apartado. Algunos de ellos son ya de aplicación generalizada, y por tanto se citan debido a su importancia ya reconocida. Otros, sin embargo, se están aplicando sólo en algunos países; en este caso, se citan con el propósito de incentivar una reflexión pedagógica acerca de la conveniencia de generalizarlos. Citaré, sin ánimo de profundizar en ellos (lo cual sería objeto de otro artículo), los siguientes:

- Habilidades para la autonomía personal en la vida cotidiana.
- Estimulación, rehabilitación y educación de la baja visión.
- Aprendizaje (en los casos de cambio de código de lecto-escritura) o refuerzo del sistema Braille.

- Técnicas y estrategias de orientación y movilidad.
- Educación en el tiempo libre y en el deporte.
- Tiflotecnología.
- Estimulación o corrección de procesos de desarrollo corporal y cognitivo en relación con la discapacidad visual a través de la fisioterapia.
- Expresión corporal.
- Estimulación y educación de todos los sentidos (multisensorialidad).
- Asesoramiento y formación en aspectos específicos a la discapacidad visual, dirigidos a profesores de colegios ordinarios que tienen alumnos ciegos y deficientes visuales en sus aulas y que requieren de una ayuda por parte de especialistas en materias tales como Educación Física, Ciencias Naturales y Experimentales, etc.

Es preciso remarcar que en un modelo globalizador de servicios estos aspectos específicos mencionados no dependerían directamente de un centro específico independiente, sino de un centro de recursos educativos o de un centro integral de servicios, junto con otros equipos aquí no mencionados al trabajar en otras temáticas distintas a las de este artículo (atención precoz, atención a adultos, atención a niños sordociegos, atención a niños deficientes visuales con otros trastornos, diseño y producción didáctica,...). Así pues, el CE estaría englobado en uno de estos centros más amplios, pero, a su vez, interconectado con los servicios específicos aquí detallados, con el fin de conferirles un tratamiento educacional y canalizarlos hacia los educandos en edad escolar que los precisen.

Participación en actividades de investigación educativa

La investigación en el campo de la educación de personas ciegas y deficientes visuales es totalmente necesaria, debe seguir un modelo de continuidad y debe estar basada en el quehacer del día a día, es decir, lo que técnicamente se denomina investigación/acción. En este sentido, los centros específicos cumplen dos condiciones que creo merecen ser destacadas en este punto:

- experimentan renovaciones e innovaciones pedagógicas a lo largo del tiempo y, precisamente, en el momento actual.
- tienen acumulada una experiencia pedagógica histórica que no puede ser desechable ante los resultados óptimos conseguidos en la vida social y laboral de la mayoría de alumnos que han pasado por ellos.

Estos dos factores suponen en toda investigación una base sólida de partida, una necesidad de innovación ante las circunstancias actuales y un impulso hacia la obtención de mejoras. Por ello, es importante que los CE estén involucrados en los procesos de investigación.

Escolaridad compartida

La flexibilidad que caracteriza a un centro específico debe permitir el desempeño de esta función. Se trata de que un alumno compatibilice las cinco jornadas escolares semanales entre dos centros: uno ordinario y el específico. No obstante, hay que decir que hasta el momento esta experiencia ha dado resultados positivos en niños de Educación Primaria. Por el contrario, los resultados han sido negativos en alumnos de Educación Secundaria, lo que es obvio si pensamos en la complejidad de coordinación de horarios y programas educativos que supone la dinámica de la ESO para poder formar grupos de alumnos de diversas procedencias y que, al mismo tiempo, deben confluír en un mismo aula del centro específico.

EXPERIENCIAS EN OTROS PAÍSES

No es un objetivo de este artículo efectuar una revisión bibliográfica exhaustiva sobre la temática del mismo. En este apartado solamente quiero ofrecer, de forma muy concisa, algunas reflexiones de destacados profesionales en la materia acerca de la temática tratada.

Varias organizaciones de ciegos o para ciegos de Canadá y Estados Unidos (cuna de la escuela inclusiva), agrupadas en una iniciativa conjunta bajo la denominación “Joint Organizational Effort”, se reunieron para elaborar el manifiesto “La inclusión plena”, que se dio a conocer el 25 de mayo de 1993. En este manifiesto se alertaba sobre las desventajas de la adopción de la inclusión como única opción educativa. Escriben: «si esto llegara a convertirse en realidad, el desarrollo educativo de muchos niños con discapacidad sufriría un grave daño». Para evitar estos riesgos se muestran decididamente partidarios de mantener simultáneamente los centros específicos y los reconocen como recurso válido para algunos casos: «En los casos en que no se puede satisfacer las necesidades de los alumnos en las aulas regulares, es necesario proporcionar otro servicio educativo y reconocerlo como el menos restrictivo para ese niño. No hay que ver estas opciones como discriminatorias o segregadoras si hay garantías legítimas de que están en condiciones de desarrollar las habilidades que el alumno requiere para su futura integración en la escuela y en la sociedad»... «Las opciones educativas han

de elegirse caso por caso (...) pudiendo elegir en el espectro completo de servicios alternativos y todo basándose en el plan de educación individualizado para cada niño»... «La pertinente opción pedagógica deberá escogerse no sólo utilizando como fundamentos la posición en cuanto a la política educativa, la limitación de los presupuestos escolares en la comunidad administrativa o la preocupación por aspectos relacionados con la socialización». (Joint Organizational Effort, 1993).

También, la Dra. Barraga, en la nueva edición de su prestigioso libro «Discapacidad visual y aprendizaje», sigue dedicando un espacio de su obra al análisis de los centros específicos para alumnos ciegos en la actualidad, lo que constituye otro testimonio de la vigencia de dicho recurso educativo en la comunidad escolar. (Barraga y Erin, 2001)

Pero el tema que nos ocupa no ha quedado restringido al ámbito de la discapacidad visual, sino que se ha ampliado a la discapacidad sensorial en general. Laura Pease, directora del Rebeca Gotman Centre en 1996, publicaba un artículo titulado «La necesidad de colegios especiales» del que extraemos el siguiente párrafo: «Nadie negará el derecho de todos los niños a formar parte de una comunidad más amplia y nadie deseará un retorno a los días en que la identificación de necesidades especiales era pasaporte automático a la segregación educativa y social, que ofrecía a los niños pocas oportunidades de mezclarse con otros niños. No obstante, de esto no se deduce que la inclusión a tiempo completo sea la mejor opción para todos los alumnos. Para algunos, la mejor manera de impartirlas, el currículum que necesitan, está fuera de la integración». (Pease, 1996).

CONCLUSIÓN

Después de todo lo expuesto, se pone de manifiesto que los centros específicos para alumnos ciegos y deficientes visuales renovados constituyen un recurso de apoyo a la integración educativa necesario en la comunidad escolar. Para algunos niños lo será mediante la escolarización transitoria por cursos académicos completos en algún momento de la enseñanza obligatoria (Primaria o Secundaria). Para otros, lo será a través de sesiones de refuerzos específicos, o a través de atenciones transitorias por cursos no completos compartiendo su escolarización con centros ordinarios. En cual-

quiera de los casos, la mayor parte de las experiencias que se conocen han resultado ser positivas.

La integración social y laboral de las personas con discapacidad visual es el objetivo final de todo proceso educativo sin excepción. Pero dicha integración no se consigue ni por decreto, ni con una fórmula general válida para todos. Es, pues, necesario, por una parte, la potenciación y utilización de todos los recursos educativos que hayan resultado experimentalmente válidos, con una filosofía de flexibilidad personalizada. Por otra, es necesario que la legislación vigente en materia de educación lo permita, lo cual ya es así en la mayoría de países, entre los que se halla el nuestro.

Facilitar y poner al alcance de nuestros alumnos todos los recursos necesarios es uno de nuestros objetivos profesionales, y supone una mayor garantía de éxito en la orientación de cada caso y en la integración escolar, social y profesional de cada persona ciega o deficiente visual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnau, M.A. y Orta, M. (2000). Desarrollo curricular en el área de autonomía personal: programación para alumnos de Educación Primaria y Secundaria con discapacidad visual. *Integración* 32, 13-22.
- Barraga, N.C. y Erin, J.N. (2001). *Visual impairment and learning*. Austin: Pro-Ed.
- Joint Organizational Effort. (1993). *Full inclusion of students who are blind or visually impaired: A position statement*. Versión en español: *Los ciegos en el mundo*, nº 11 (enero-junio 1994), p. 46-48.
- Munt, R.M., Pesquer, C., García, R. Vilajosana, J., Gómez, A. y Llobet, J. (1998). Adaptaciones curriculares para alumnos con discapacidad visual: una propuesta en el área de tecnología. *Integración* 28, 16-20.
- Pease, L. (1996). The need for special schools. *Eye Contact* 15: 5-7. Versión en español: La necesidad de colegios especiales. *Entre dos Mundos* 2: 39-42.

Miquel Albert Soler Martí. Profesor. Centro de Recursos Educativos "Joan Amades". Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Avenida d'Esplugues, nº 102-106. 08034 Barcelona. Correo electrónico: masm@once.es



Hacia una terminología de la discapacidad visual en español: la relevancia del trabajo terminológico en la adquisición e intercambio de conocimientos sobre ceguera y deficiencia visual

M. D. Cebrián de Miguel

RESUMEN: Se revisan los antecedentes y la trayectoria histórica de la labor de traducción científico-técnica realizada en la Organización Nacional de Ciegos Españoles, y se analizan las estrategias desarrolladas para llevar a cabo el trabajo terminológico efectuado desde 1987 en el Servicio de Documentación y Traducción sobre ceguera y deficiencia visual. Se propone una reflexión sobre la importancia de la investigación terminológica en la transferencia e intercambio de conocimientos sobre discapacidad visual, y se plantean futuras líneas de actuación en este campo.

PALABRAS CLAVE: Traducción especializada. Traducción científico-técnica. Terminología. Glosarios.

ABSTRACT: *Visual disability terminology in Spanish: the relevance of terminological work in the acquisition and exchange of knowledge on blindness and visual impairment.* The precedents for and history of the scientific and technical translation work performed by the Spanish National Organisation of the Blind are reviewed in this article and the strategies implemented by the Documentation and Translation Service since 1987 to compile and develop terminology relating to blindness and visual impairment are analysed. Reflection on the importance of terminological research in the transfer and exchange of knowledge about visual disability is called for, and the future lines of action in this area are proposed.

KEY WORDS: Specialised translation. Scientific and technical translation. Terminology. Glossaries.

INTRODUCCIÓN

El papel que la traducción especializada ha desempeñado en el contexto de las asociaciones de personas ciegas de nuestro país desde la primera mitad del siglo XX ha sido enorme. Antes de la creación de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), y desde su creación en 1938, el papel de la traducción al español ha sido irremplazable para acceder a los textos y experiencias más relevantes de otros países. Desde mayo de 1916 en que se publica en España la revista en tinta *Los Ciegos (1)*, luego en el *Bole-*

tín Oficial de la Organización Nacional de Ciegos de España (1951-1961) y, finalmente, en *Sirio (2)*, los editores de tales publicaciones periódicas acuden a la traducción de artículos extranjeros para comunicar las reivindicaciones y experiencias de las personas con deficiencia visual grave de otros países, para hacer camino en la tarea de divulgación de la ceguera, y para formar a sus lectores profesionales.

En la década de los 60, la evolución de los servicios sociales prestados por la ONCE a sus afiliados y el incremento de publicaciones extranjeras especializadas en ceguera (monografías y

(1) Título completo de la revista *Los ciegos: revista mensual tyflófila hispano-americana* (1916-1939) y posteriormente *Los ciegos: revista mensual tyflófila hispano americana y marroquí* (julio 1940-noviembre 1941).

(2) *Sirio* (1962-1964) publicó artículos traducidos de *El correo de la Unesco*, *Tiresias* o *The New Outlook* entre otros.

artículos) lleva a aumentar la presencia y relevancia de la traducción en nuestra Institución como forma de acceso a títulos publicados en otros países. Desde 1966 tales traducciones son depositadas en la denominada Biblioteca Tiflológica, constituyéndose el primer fondo documental de la ONCE de tales características e iniciando así la que podría considerarse como la primera etapa del servicio de Traducción de la ONCE (1962-1987).

La etapa 1988-2003 representa una etapa de desarrollo y consolidación del Servicio de Traducción de la ONCE, ya que aquellos primeros fondos (una vez procesados y tratados documentalmente) se incrementarán hasta un total de 2.200 documentos traducidos para uso interno o para publicaciones de la ONCE; en esta etapa, los criterios profesionales y las estrategias aplicadas permiten mejorar la calidad y accesibilidad de las traducciones e iniciar un trabajo de tipo terminológico que garantice dicha calidad. Además, en 1996 aparece la revista *Entre dos mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual*, que retoma la abandonada iniciativa de publicar en una revista de la ONCE la traducción de textos publicados originalmente en revistas extranjeras.

En cuestiones de terminología, es en la década de los 50 donde deben situarse los esfuerzos iniciales y los primeros intentos de sistematización internacional de terminologías sobre educación especial, oftalmología, rehabilitación, fisioterapia, etc. En las políticas de los organismos nacionales e internacionales había ido adquiriendo cada vez más importancia la acuñación de terminologías propias de cada campo del conocimiento. En nuestra institución, incluso en los años 80 y sucesivos, quizá faltaba madurez para comprender el alcance, la repercusión, o incluso las posibilidades de realización del trabajo que se pretendía abordar, con lo que el proyecto no llegó a contemplarse en profundidad. Pese a ello, como en materia de discapacidad visual ya se había comprobado que existían muy pocos recursos y fuentes documentales publicados en otras lengua, y ciertamente aún menos en español, la voluntad de prestar un servicio de traducción de calidad prevaleció y el Servicio de Documentación y Traducción inició un trabajo de tipo terminológico sin precedentes en nuestro contexto específico.

Es también en estos años cuando la ONCE se consagra internacionalmente como organización clave en la adquisición e intercambio de conocimientos sobre ceguera en lengua española.

EL PROGRAMA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA DE LA ONCE (1966-2003)

Cuando en 1966, y en el contexto del ordenamiento específico de su política bibliotecaria, la ONCE crea la Biblioteca Tiflológica (biblioteca que actuaba como biblioteca de referencia sobre ceguera), la conciencia sobre la necesidad de facilitar a los profesionales de la entidad el acceso a unos fondos de referencia bibliográfica cada vez más numerosos era ya grande. El desarrollo de los movimientos asociativos y de las organizaciones de ciegos en todo el mundo había avanzado enormemente, y los contactos e intercambios internacionales frecuentes debieron influir en la decisión de iniciar un primer Programa de Traducción como una de las vías de capacitación de los profesionales. No obstante, todavía no existe un servicio de traducción establecido como tal, pero sí una voluntad de divulgar y aprender de experiencias profesionales de otros países.

Así es como, inicialmente, se dota a la Biblioteca Tiflológica del fondo de traducciones en tinta realizadas en la ONCE desde 1962, y se mantiene la línea de acudir a colaboradores externos para la realización de la traducción de muchos documentos (fundamentalmente redactados en inglés). De tales traducciones se benefician desigualmente los profesionales de los servicios sociales de la entidad, lo que plantearía la necesidad de establecer procedimientos adecuados de comunicación interna, de los procesos de reprografía extensiva, y del tratamiento organizado de tales fondos.

Sobre los recursos lingüísticos en español (diccionarios, glosarios, vocabularios especializados, etc.) usados por tales traductores no tenemos suficientes datos documentales, si bien nos consta que manejaban ya alguno de los escasos y escuetos vocabularios ingleses o franceses que han llegado hasta nosotros; esos recursos eran distribuidos con motivo de la celebración de encuentros internacionales o publicados desde finales de los años 50 en publicaciones periódicas. De esa época arrancan también algunas publicaciones de nuestros fondos que aluden ya a la necesidad de estructurar la terminología propia de ciertos campos científicos, a la creación de comités para el estudio terminológico, y a los esfuerzos iniciales por recoger, procesar, estudiar y normalizar los términos sobre materias afines a la ceguera realizados por la OMS, la UNESCO, u otras organizaciones punteras.

El salto a una concepción más moderna de la información por la vía de la documentación espe-

cializada, y de su hermana menor la traducción, es fruto del desarrollo corporativo que se produce en la ONCE en los años 80, especialmente en la segunda mitad de la década (Montes, 1996). Este desarrollo se refleja, entre otros aspectos, en la expansión y extensión de los servicios sociales prestados por la ONCE a las personas ciegas y deficientes visuales, y la incorporación de un número notable de profesionales de diferentes disciplinas (psicólogos, profesores, animadores socioculturales, técnicos de rehabilitación, trabajadores sociales, etc.).

Es en este contexto cuando en 1985 se regula la organización de un Servicio de Documentación y Traducción, con la cobertura de especialistas en ambas materias, y se establecen por primera vez las líneas básicas de un *Servicio de Documentación y Publicaciones especializadas sobre ceguera y minusvalía visual* (Zurita, 1987). Es pues a estos momentos y acciones a los que hay que remitirse para fechar el inicio del trabajo terminológico realizado en la ONCE.

Es en ese nuevo Servicio en el que recae la responsabilidad de poner en marcha y gestionar un servicio permanente de traducción de lenguas extranjeras. Además, se reconvertía la Biblioteca Tiflológica en un más acorde servicio de información y documentación, e iniciaba una línea de publicaciones especializadas que incluiría tanto textos originales redactados en español como traducidos de otras lenguas. Durante más de dos años se trabajó en la puesta a punto de un servicio de traducción institucional que atendiera cualquier necesidad de traducción e interpretación de una ONCE enormemente dinamizada y presente en todos los foros nacionales e internacionales. Se inicia así la que podríamos denominar segunda etapa del programa de Traducción de la ONCE, un programa del que se hace eco el *Journal of Visual Impairment and Blindness* (ONCE translation program, 1989), la principal revista especializada en materia de discapacidad visual.

Pero como la buena práctica traductológica requiere de buenos recursos terminológicos especializados, la búsqueda que en 1987 se hizo de diccionarios, vocabularios y glosarios especializados en ceguera resultó infructuosa, pues sólo se localizó en español un trabajo que elaboró el profesor Byron Eguiguren (1968, 1971), jefe del Departamento de Lenguas Románicas de la Escuela Hadley para Ciegos.

En la ONCE, hasta ese momento, sólo Pedro Zurita, experto políglota y Secretario General de la Unión Mundial de Ciegos entre 1986 y 2000, había elaborado un *Vocabulario Tiflológico bilin-*

güe inglés-español con motivo de un encuentro europeo (Zurita, 1978). Por lo demás, las cuestiones de terminología especializada en ceguera aparecían dispersas en artículos, publicaciones monográficas y traducciones depositadas en la Biblioteca Tiflológica.

Así pues, por iniciativa del Servicio de Documentación y Publicaciones especializadas (posteriormente redenominado Servicio de Documentación y Traducción) se fue haciendo quedamente un trabajo de recopilación de esos pequeños vocabularios y glosarios temáticos, publicados en monografías sobre ceguera y/o ciencias afines, y de términos sueltos encontrados en los documentos manejados. Con ellos se elaboraron los primeros vocabularios bilingües que, entregados a los traductores externos del Servicio, garantizaron la omisión de grandes errores terminológicos en las traducciones realizadas.

Poco a poco la experiencia en el ejercicio cotidiano de la profesión fue gestando un proyecto de más largo alcance que, finalmente, culminó en 1996 con la publicación del número 1 de la revista cuatrimestral *Entre dos mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual*, una revista nacida con vocación de convertirse en la vía para suscitar cuestiones de traducción y terminología especializada. Así fue cómo, en el largo camino de recopilación de términos, esta revista actuó como catalizadora de la atención institucional hacia el trabajo terminográfico y terminológico realizado en el Servicio de Documentación y Traducción (SDT), ya que en ella se fueron publicando distintos glosarios temáticos y artículos sobre problemas de terminología de la ceguera. Gracias a ellos se fue despertando entre los profesionales de la Entidad un creciente interés hacia la elaboración más sistemática de una terminología de la ceguera y creándose también una conciencia colectiva sobre su interés teórico-práctico. De ahí que decidirse a dar el paso de hacer una publicación monográfica con el título de *Glosario de discapacidad visual* fuera sólo una cuestión de oportunidad; ésta llegó con el 2003, fecha de celebración del Año Europeo de la Discapacidad (Cebrián, 2003).

TRADUCCIÓN CIENTÍFICO TÉCNICA Y TERMINOLOGÍA ESPECIALIZADA

En el camino recorrido desde 1987 hasta el 2003 se ha comprobado, una vez más, que sólo es posible traducir correctamente un texto especializado si se dispone de su terminología. Por ello, el SDT ha hecho suya la máxima de TermNet (Red Internacional de Terminología): *sin terminología*

no hay conocimiento, y ha acudido en reiteradas ocasiones a fundamentar la necesidad de efectuar un trabajo de tipo terminológico en base a los propios fundamentos teóricos de una práctica traductológica de calidad que ahora reiteramos.

Si bien es cierto que ateniéndonos a la lingüística general no existen claras diferencias entre la formación de las palabras de la lengua general y las de la lengua profesional, ni significativas diferencias estructurales de tipo morfológico ni sintáctico, es en los aspectos semánticos y estilísticos donde se produce una divergencia que justifica la diferencia entre el modo de acometer una traducción literaria y una científica.

La lexicografía tradicional tendía a centrarse en el signo lingüístico, excluyendo el léxico profesional que, por el contrario, se centra en el término y en su contenido (el concepto). Desde el punto de vista del estilo, la diferencia entre lengua general y lengua especializada se deriva de su distinta finalidad, pues mientras la lengua general o estética tiene una finalidad comunicativa cotidiana o literaria (utiliza un lenguaje común a través del cual la comunicación se establece mediante sugerencias, metáforas, argot, etc. dirigido a un receptor del texto que es un público amplio), las lenguas profesionales y científicas responden a finalidades pragmáticas y teóricas cuya directa aplicación son los informes, publicaciones, tesis, artículos, manuales, etc. Además, en las lenguas especializadas cada concepto por sí mismo no siempre se puede expresar mediante una única palabra, sino por unidades conceptuales compuestas por una o varias palabras (los términos). Así pues, la Terminología, en sentido estricto (términos y definiciones), viene a ocuparse de la normalización de términos unívocos a los que corresponden conceptos bien delimitados.

Pero hasta normalizar unos términos y elaborar una terminología específica hay que realizar inicialmente un trabajo terminográfico de recolección y elaboración de términos, y posteriormente un tratamiento y sistematización de éstos; el producto de tal trabajo, elaborado con el concurso de herramientas informáticas de la ingeniería del conocimiento, es una terminología especializada en el campo del conocimiento de que se trate. El siguiente paso es entonces, y sólo entonces, el de la normalización. Por ello, la terminología de las lenguas especializadas trabaja obligatoriamente con una metodología normalizadora, que hace posible la precisión comunicativa bajo el principio de la economía de la lengua. La lengua especializada se convierte entonces, con la terminología, en una lengua plenamente estructurada por categorías bien jerarquizadas y por relaciones

unívocas entre término y concepto, al igual que sus productos terminográficos (tesauros, vocabularios, diccionarios, etc). En aquellas disciplinas en las que no existe una nomenclatura propia (la Tiflogía, por ejemplo), la terminología acude en su ayuda y busca la forma de crearla para poder atender a todas sus posibles aplicaciones.

Como la traducción científico-técnica va dirigida siempre a un público minoritario que utiliza, en función de su actividad profesional, un lenguaje o una jerga especializada que sólo ellos están plenamente capacitados para comprender, la precisión y calidad de este tipo de traducción sólo es posible si existe un estudio y un trabajo terminológico previo, y unos recursos al alcance del traductor especializado. Tales recursos son los que le permiten eliminar las sinonimias injustificadas, evitar las ambigüedades que conducen a falsas interpretaciones, los extranjerismos y la terminologización (ésta dota a las palabras de una mayor carga semántica y produce una disminución de transparencia comunicativa).

Es por todo lo anterior, que para evitar esos y otros problemas que dificultan el cumplimiento de la función comunicativa de la transferencia cultural, interlingual y de conocimientos, el trabajo terminológico se convierte en utensilio imprescindible para la traducción y documentación científicas.

PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS SEGUIDAS PARA LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO TERMINOLÓGICO

Como se deduce de lo anteriormente expuesto, la ciencia de la Terminología es, en su misma esencia, un campo del saber interdisciplinar, en el que concurren la lingüística, la documentación, la traducción, la lingüística computacional y el conjunto de las ciencias y sus aplicaciones. Es, por lo tanto, un trabajo que requiere la colaboración de distintos profesionales, ya que difícilmente todos los conocimientos que se requieren para la realización de un buen trabajo terminológico pueden encontrarse en una única disciplina.

En el caso concreto nuestro, el trabajo de recolección, traducción, tratamiento y sistematización de los recursos terminológicos existentes sólo cabía plantearlo desde una voluntad institucional de apoyar esta labor y financiar el coste que todo trabajo terminológico implica, y desde una colaboración pro-activa de los profesionales de la ONCE. Por ello, tras los primeros tres años de funcionamiento del servicio de traducción especializada, en 1991 se pasó a los profesionales de

la Organización y a través de la red nacional de centros de la Entidad, una *Encuesta sobre necesidades de traducción*; la encuesta contenía preguntas sobre utilización y conocimiento de prestaciones de la unidad de traducción, preferencia entre las prestaciones de éste, y grado de satisfacción respecto al servicio. Este último bloque de preguntas para la evaluación incluía ya una mención a la evaluación de la terminología empleada y a los posibles errores detectados en las traducciones, invitando a colaborar en su corrección con comentarios y sugerencias al respecto. De las 72 encuestas recibidas, una parte importante dejaba sin responder a estas últimas cuestiones, lo que permitía entrever la relevancia que tales profesionales otorgaban entonces a sus necesidades inmediatas de traducción frente a otras de tipo terminológico que hubieran requerido de su participación activa y cuyos beneficios entonces no se entendían plenamente.

No obstante, puesto que las necesidades terminológicas surgieron desde nuestra exigencia de ofrecer una alta calidad en las traducciones realizadas, se optó por iniciar el trabajo terminológico partiendo de los primeros vocabularios bilingües elaborados en el SDT. A principios de los 90 se creó un modelo de ficha terminológica tipo, para generar una base de datos en KNOSYS (base de datos documental de Micronet) e ir integrando en ella todos los términos que sobre ceguera se encontraban en las distintas fuentes documentales manejadas. Tal base nacía como una base multilingüe que configuraría un banco de datos terminológico al que acudir a la hora de efectuar las futuras traducciones asistidas; éste, a su vez, contendría la información que permitiría elaborar y acuñar una terminología española de la ceguera. El proceso sería largo e implicaría recursos personales y materiales, pero la gestión de una base de terminología de la ceguera en español, y de su terminología normalizada resultante, se contemplaba como tarea de un proyecto de más largo alcance.

La aparición en 1996 del número 1 de *Entre dos mundos* condujo a modificar la estrategia del trabajo terminológico seguida hasta entonces. A partir de ese momento se seguirían elaborando vocabularios bilingües para uso estricto de las necesidades de traducción, y se sustituiría el trabajo de incorporación de términos a la base terminológica por la preparación de glosarios temáticos que habrían de publicarse anualmente en la revista y que se someterían a la evaluación de los lectores. La libertad de acción que se permitió a la hora de definir los contenidos de la revista, la estrategia adoptada por la unidad de traducción del SDT, y el interés que los glosarios habían des-

pertado entre los suscriptores de la revista y otros usuarios crearon el caldo de cultivo idóneo para convertir el trabajo efectuado en un producto de apetecible publicación.

Así fue cómo, con motivo de la prevista conmemoración del Año Europeo de la Discapacidad, en el 2002 se encargó a la Unidad de Traducción del Servicio la preparación de una monografía que debía publicarse el año siguiente. El texto fusionaría lo ya publicado en la revista y ampliaría el número de términos en la medida de lo posible. El resultado de este último empuje es el *Glosario de discapacidad visual* (Cebrián, 2003), un recurso terminológico que actuará como el primer recurso de estas características en lengua española. El glosario, que integra unos 1.400 términos en español, con sus correspondientes definiciones, incluye sinónimos, referencias cruzadas, términos preferentes y términos equivalentes en inglés, así como algunas fotos e imágenes que ilustran algunos términos; incorpora además un vocabulario inglés-español de todos los términos relacionados, una breve reseña biográfica de las personalidades del mundo de la ceguera citadas en la obra, y una relación de fuentes bibliográficas consultadas.

En el transcurso del 2003, la proliferación del uso extensivo de Internet (que ya hizo posible el rastreo y localización de algunos términos y fuentes de información terminológica utilizadas en los últimos tiempos en su elaboración) está contribuyendo ahora a la difusión del glosario, de modo que éste ya forma parte de los fondos de las principales organizaciones y bibliotecas especializadas de dentro y fuera de nuestro país.

PRESENTE Y FUTURO DE LA TERMINOLOGÍA ESPAÑOLA DE LA CEGUERA EN EL PANORAMA INTERNACIONAL

Aunque desde una perspectiva amplia la Terminología, como Ciencia, ha dado un paso de gigante en las últimas décadas, ya que los recursos de este tipo en ciertas materias han aumentado, el panorama referente a los recursos disponibles en nuestro campo de la ceguera no difiere demasiado del que había hace diez o quince años. Bien es cierto que los autores profesionales están más pendientes de definir los términos que emplean y de incluir pequeños glosarios temáticos en sus obras, si bien éstos son siempre limitados a garantizar la comprensión de los contenidos expuestos. No existía, por tanto, hasta este 2003, ningún recurso terminológico en español que contemplara la ceguera en su total dimensión multidisciplinar, ya que los recursos relacionados

con la ceguera no van más allá de algún diccionario de Optometría (Millodot, 1990) o de Oftalmología (Pita Salorio, Fontela, Vázquez Dorrego, 1996).

En otros idiomas el panorama es similar, ya que sólo se han conseguido localizar hasta la fecha dos recursos en inglés que tratan la ceguera en toda su dimensión, si bien de forma muy dispar. El primero es una publicación comercial, contemplada como enciclopedia en un tomo (Sardegna y Otis, 1991), y cuyo contenido se articula en torno a las 500 entradas redactadas exclusivamente en inglés; es de gran utilidad para los profesionales y personas que acuden a ella en busca de una guía básica para ciertos temas o de una referencia hacia otras fuentes de información, si bien su sesgo informativo es claramente estadounidense.

El otro es un diccionario de Tiflología (Jesensky, 1996), publicado exclusivamente en inglés por la Asociación Checa de Ciegos y Deficientes visuales, con la cooperación de la Unión Europea de Ciegos y el patrocinio de la Unión Italiana de Ciegos; a diferencia del anterior, este diccionario es una obra surgida desde el propio colectivo de afectados, en respuesta a las conclusiones y recomendaciones, en materia de terminología de la ceguera, formuladas en la Conferencia Europea sobre Rehabilitación de las Personas con Discapacidad Visual (Praga, 1990). En sus páginas de presentación se expresa el proyecto de realización de un glosario terminológico internacional en dos fases; a la primera correspondía esa edición de 1996, con entradas y definiciones exclusivamente en inglés, en la que se hacía una invitación a la traducción del recurso a otras cuatro lenguas (francés, alemán, ruso y español) para una posterior publicación, en segunda fase, de una nueva edición multilingüe. De ésta no se tienen nuevas noticias hasta la fecha. La objeción que cabe hacer a este recurso, entre otros, es que algunas de las entradas tienen un carácter tan genérico que aportan poco sobre la propia problemática de la ceguera.

Por ello, el *Glosario de discapacidad visual* que se acaba de publicar en español es, junto a los anteriores, un recurso único hasta la fecha por su estructura, propósito e idioma. No obstante, desde nuestra perspectiva, este recurso publicado es sólo un eslabón en el camino hacia la normalización de los términos incluidos y hacia la ampliación de los no recogidos aún. En su desarrollo posterior deberán introducirse criterios de calidad, tales como la participación de profesionales del sector y la dotación de recursos personales e instrumentales adicionales.

Por consiguiente, hasta llegar a la definitiva acuñación y normalización de una terminología española de la discapacidad visual, quedan por realizar una serie de tareas fundamentales que permitirían consolidar y ampliar el trabajo ya realizado. En este sentido, las líneas de actuación lógica que cabe sugerir se concretarían en:

- Revisión científica de cada uno de los términos, efectuada por profesionales de la ceguera de la ONCE, seleccionados en base a sus competencias e invitados a participar en el trabajo mediante encuestas personalizadas (que, además, den cabida a un estudio medible) o a través de la instauración de una comisión interna para el estudio de la terminología de la discapacidad visual.
- Invitación simultánea a participar en tal trabajo a expertos ajenos a la ONCE, tanto especialistas de la ceguera como expertos terminólogos.
- Elaboración de una base de datos terminológica para consulta interna y externa que, partiendo de programas de gestión terminológica, permita llevar un registro completo de los propios datos terminológicos (registro de términos y conceptos) y datos adicionales (lengua de origen, fuente documental, relaciones entre los términos, fecha de ingreso en registro, etc.). Dicha base incorporaría el trabajo realizado hasta la fecha y permitiría ampliarlo y actualizarlo puntualmente.
- Desarrollo y profundización de la colaboración nacional e internacional iniciada con organismos interesados en el desarrollo y normalización de terminologías de distintos campos del conocimiento (CINDOC, Servicio de Traducción de la Comisión Europea, principales organizaciones y asociaciones de ciegos de otros países, Unidad de Terminología del Servicio de Traducción de la CE, Comité Técnico de ISO, etc.). En esa línea, los contactos ya establecidos con el Servicio de Traducción de la Comisión Europea –Unidad de Terminología– harán que pronto esté cargado el *Glosario de discapacidad visual* en EURODICAUTOM (la base de datos terminológica multilingüe más importante de la UE, consultable en www.europa.eu.int/eurodicautom), siendo así localizables y accesibles todos los términos que sobre discapacidad visual se han trabajado para la publicación del glosario aludido.
- Implemento de la accesibilidad, difusión, y consolidación de tales tareas y productos a través de Internet.

Para resumir el contenido de lo hasta aquí expuesto, se propone una última reflexión en palabras del filósofo José Ortega y Gasset, pertenecientes a sus artículos sobre *Miseria y esplendor de la traducción*: “Una lengua es un sistema de signos verbales merced al cual los individuos pueden entenderse sin previo acuerdo... una terminología sólo es inteligible si previamente el que escribe o habla o el que lee o escucha se han puesto individualmente de acuerdo sobre el significado de los signos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cebrián de Miguel, M.D. (2003). *Glosario de discapacidad visual*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Eguiguren, B.L. (1968). *Lista de términos que se usan en los campos de educación y rehabilitación de los ciegos*. Winnetka: Hadley School for the Blind.
- Eguiguren, B.L. (1971). Lista de términos que se usan en los campos de educación y rehabilitación de los ciegos. *Español actual*, 19, 29-40.
- Jesensky, J. (1996). *Dictionary of Typhology: an international terminological glossary of visual impairment and blindness*. Prague: Czech Association of the Blind and Partially-sighted.
- Montes López, E. Planificación y evaluación de servicios de información y documentación sobre ceguera y deficiencia visual: un estudio de la estrategia de la ONCE, 1987-1993. En: *Actas del Congreso Estatal de Servicios para personas ciegas y deficientes visuales, Vol. 2* (210-217). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- ONCE translation program. (1989). *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 83, 56.
- Ortega y Gasset, J. (1937). Miseria y esplendor de la traducción. En: *Obras completas, tomo V*. Madrid: Alianza-Revista de Occidente.
- Pita Salorio, D., Fontela G. Da Silva, J. R., Vázquez Dorrego, X. (1996). *Diccionario terminológico de Oftalmología*. Madrid: International Marketing & Communication. Este diccionario también está accesible ahora en Internet en la siguiente dirección: www.oftalmored.com/diccionario
- Sardegna, J. y Paul, T. O. (1991). *The Encyclopedia of Blindness and Vision Impairment*. New York: Facts on File.
- Zurita Fanjul, P. (1978). *Vocabulario tifológico bilingüe inglés-español*. Documento interno, difundido en la Conferencia Europea de directores de imprentas y bibliotecas braille, Madrid, 11-13 abril de 1978.
- Zurita Fanjul, P. (1987). *Sugerencias para la puesta en marcha del “Servicio de Documentación y Publicaciones especializadas sobre ceguera y minusvalía visual”*. Documento interno.
-

María Dolores Cebrián de Miguel. Traductora-intérprete. Servicio de Documentación – Asesoría de Servicios Sociales. Dirección General. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Calle del Prado, nº 24 – 28014 Madrid (España). Correo electrónico: asdcdg@once.es



El profesor itinerante y la integración escolar de alumnos con deficiencia visual: pautas de apoyo a las familias

I. Zapirain Adúriz
R. Barredo Riloba
L. Zapirain Adúriz
G. del Río Lorenzo
M. Andrés Calderón

RESUMEN: Partiendo de una reflexión sobre su experiencia de más de veinte años en el Centro de Recursos de Invidentes (CRI) de Guipúzcoa, los autores analizan los aspectos diferenciales que pueden condicionar la escolarización de alumnos deficientes visuales en centros ordinarios. Consideran igualmente que el análisis de la situación de las familias proporciona indicadores adecuados para establecer necesidades comunes a todos los niños, y plantean propuestas de actuación para que los profesores itinerantes puedan estructurar adecuadamente su trabajo de apoyo a las familias.

PALABRAS CLAVE: Educación. Educación integrada. Centro de Recursos Educativos. Profesores itinerantes. Apoyo a las familias. Trabajo con los padres.

ABSTRACT: *Itinerant teachers and mainstream schooling for pupil with visual impairments: guidelines for family support.* Based on their experience in the Resource Centre for the Blind (CRI) in Guipuzcoa for over twenty years, the authors analyse the differential aspects that may condition education for visually impaired students in ordinary schools. They likewise feel that the indicators gleaned from an analysis of students' family backgrounds suffice to establish the needs that are common to all children. They propose action that would enable itinerant teachers to effectively structure their work with families.

KEY WORDS: Education. Mainstream education. Educational Resource centres. Itinerant teachers. Family support. Work with parents.

INTRODUCCIÓN

Durante estos últimos años estamos asistiendo a un proceso de cambios en nuestra sociedad cuyas principales características son su veloz desarrollo y la dimensión global de sus efectos. Estos cambios inciden muy directamente en el ámbito educativo, no sólo por las repercusiones que las nuevas formas de vida están teniendo en la escuela, sino también por el impacto que las nuevas tecnologías de la información están comenzando a producir en la generación y gestión del conocimiento y la incidencia que ello va teniendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Después de haber trabajado durante más de 20 años en la integración escolar de alumnos con ceguera o deficiencia visual grave, hemos creído que es el momento de hacer un alto en el camino y reflexionar sobre la labor que hemos desarrollado hasta ahora.

Gracias a que grupos de padres y madres con hijos afectados por diferentes patologías se movilizaron buscando una salida escolar que no supusiera la ruptura con la familia, se dio el primer paso para que la integración de alumnos con deficiencia visual fuera una realidad.

No hay duda de que durante estos años se han conseguido grandes logros: las madres y padres

pueden elegir el centro educativo que deseen para escolarizar a sus hijos y disponer de las ayudas necesarias para facilitar su escolarización. Se ha conseguido que el alumno esté “insertado” en el centro escolar, pero ¿es esto lo que entendemos por integración?

Respecto al concepto “integración” encontramos diferentes interpretaciones. Integración escolar entendida:

- como contacto físico entre alumnos
- como proceso de socialización en un marco normalizado
- como proceso igualitario de la instrucción
- como desarrollo global de la persona

De estas cuatro formas de entender la integración, la de conseguir un contacto físico entre alumnos, es decir, que los alumnos con deficiencia visual grave estudiaran en un centro ordinario, fue inicialmente el principal objetivo. Se ha dado excesivo énfasis a los logros académicos en la creencia de que esto ayudaría al alumno con deficiencia visual grave a parecerse a sus compañeros (que no presentan tales deficiencias) y a relacionarse mejor con sus iguales. Pero este enfoque nos ha hecho olvidar al alumno en su globalidad.

COORDINACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

El cómo conoce el mundo, las relaciones sociales que va forjando, el cómo se enfrenta a los problemas de la vida diaria, deberían ser, entre otros, los objetivos prioritarios, no sólo de la escuela, sino de una sociedad que pretenda el desarrollo integral del individuo.

Debe surgir una responsabilidad compartida para poder conseguir que el niño con deficiencia visual pueda desarrollarse de forma integral y ocupar su puesto en la sociedad en las mismas condiciones de derechos y deberes que el resto de los ciudadanos. Los agentes responsables de llevar a cabo estos objetivos son la escuela y la familia, ya que son las dos primeras instituciones en donde nace y se desarrolla la base de los futuros aprendizajes en todas sus facetas.

Es fundamental que la coordinación entre la familia y la escuela, que será la principal institución para la inserción social del niño, se desarrolle antes de que el niño comience su escolarización. Ésta será la principal condición para que el tránsito a la vida social se realice con mayor eficacia y coherencia.

Pero debemos tener en cuenta que existen unos condicionantes que hacen que el inicio de la escolarización de los niños deficientes visuales y de los que no lo son presenten ciertas diferencias. Existe una serie de rasgos y características diferenciadoras que a lo largo de estas dos décadas de trabajo en la integración escolar y social de los alumnos deficientes visuales hemos ido detectando en diferentes ámbitos, no sólo en el relacional, sino también en otros como la autonomía y las actitudes hacia la escolarización.

En el esquema que a continuación presentamos vamos a detallar las que consideramos más significativas en cada uno de esos ámbitos:

Condicionantes en el inicio de la atención/escolarización

En el ámbito relacional

- Deterioro psicológico y en la relación de pareja: sentimientos de culpa, depresión, no aceptación...
- Falta de atención y rechazo al bebé.
- Deambular de médico en médico y especialistas buscando soluciones que nadie les da, creando ansiedad y angustia.
- Ocultamiento del problema: por las miradas indiscretas de la gente, por tener que responder siempre a lo mismo...
- Cada vez más aislado, falta de experiencias, bagaje experiencial limitado.
- Círculo de amistades reducido, normalmente el familiar.
- Recelan de ciertos profesionales (médicos, docentes...) por experiencias negativas. Normalmente reciben atención diferenciada.
- La relación de los miembros de la familia está condicionada al niño con discapacidad visual.
- El hijo con discapacidad visual condiciona las salidas y actividades de padres y hermanos.
- No se habla todo lo que se debiera, comenzando por la propia deficiencia visual del niño:

- Por qué y cuando se produjo
- Qué supuso para ellos
- Perspectivas de futuro
- Cómo lo ve y lo vive el propio hijo

- Relaciones más artificiales: no se concibe la idea de una relación entre una persona deficiente visual y una que no lo es. No se le anima a que llame a alguien para salir.

En el ámbito de la *autonomía*

- normas especiales (exenciones)
 - No recoge las cosas
 - Rara vez recoge la habitación
 - Rara vez pone y recoge la mesa
 - Se le ayuda excesivamente a vestirse y desvestirse
 - Excesiva ayuda para higiene personal
 - Excesiva ayuda para comer (manipulan la comida con las manos)
- No sale solo
- No se le educa para que tome decisiones por sí mismo.

En el ámbito de la *escuela*

- Falta de seguimiento del curriculum.
- Normalmente no se le pide opinión. Generalmente participan en actividades de instituciones que tienen que ver con la deficiencia visual.
- Escasos planes para actividades extracurriculares.

A partir del análisis de la situación de las familias de alumnos con deficiencias visuales graves, observamos que existe una serie de necesidades comunes a todos ellos que a continuación vamos a tratar de resumir. Posteriormente realizaremos una serie de propuestas que desde nuestro punto de vista pueden ser de ayuda a las familias en su tarea.

NECESIDADES DE LAS FAMILIAS

Atención primaria en el hospital

- Desde que nace el niño con deficiencia visual grave hasta que llega al profesional educador pueden haber pasado meses. Se identifica una necesidad de apoyo hacia la familia desde el momento

en que se detecta el problema. Es necesario un acompañamiento en los siguientes términos:

- apoyo psicológico para ayudarles a superar ese choque emocional
- apoyo educativo para enseñarles qué pueden hacer para favorecer el desarrollo integral del niño.

- En ocasiones puede ser necesario también un apoyo psicológico especializado que aborde problemáticas emocionales, de ajuste a la nueva situación, así como de relación/comunicación con su hijo.

Información y orientación inicial

- La familia tiene necesidad de información tanto médica como pedagógica, sobre todo en lo que se refiere a la funcionalidad de la visión de su hijo. Muchas veces deambulan en busca de información porque:
 - los médicos no les comunican los diagnósticos o pronósticos de forma clara
 - no les gusta lo que les dicen y buscan otro diagnóstico

Conocimiento de los servicios y ayudas de las instituciones oficiales

- Los padres necesitan saber dónde pueden solicitar ayudas y qué requisitos deben cumplir para recibirlas.
- Además, tienen necesidad de recibir la información de manera ordenada, con coherencia, coordinada y concreta.

Orientación especializada: saber qué y cómo hacer

En este área es fundamental la labor del educador itinerante. Pero este qué hacer y cómo hacer no sólo es con respecto a su propio hijo, sino también con la escuela, con el entorno social, con los demás hijos, etc.

Hasta que una madre o un padre no ve cómo se desenvuelve autónomamente una persona ciega o deficiente visual con buenas HVD, no se da cuenta de las capacidades que puede ayudar a desarrollar en su hijo. Necesitan tener también la referencia de otros niños deficientes visuales que son capaces de moverse solos, de comer bien... Estos modelos son más importantes que todos los discursos que los educadores podamos construir.

PROPUESTAS DE ACTUACIÓN DE LOS PROFESIONALES PARA AYUDAR A LAS FAMILIAS

La actuación de los profesores itinerantes con respecto a los padres y madres suele tender a ser excesivamente fiscalizadora:

Ante las carencias de las familias tendemos a compensar y sustituir y manifestamos una especie de complejo de "PIGMALIÓN. Es como si quisiéramos crear nuestro propio modelo de alumno. Parece que queremos de forma totalmente inconsciente compensar todas las carencias que detectamos en los alumnos.

Un buen profesional debe saber cuándo su implicación está dejando de ser la adecuada y no suplantar a otras personas que también puedan tener responsabilidades con el alumno (familia, psicólogos, médicos...) Debemos en todo momento saber poner los límites a nuestras funciones como profesionales.

Además, con respecto al alumnado con deficiencias visuales graves, parece que queremos conseguir un modelo de persona lo más parecido a uno sin tales deficiencias. Por ello solemos intentar compensar las carencias en el campo curricular, en el de las habilidades sociales, etc. Quizás deberíamos revisar el currículum específico con el fin de conocer qué es lo verdaderamente necesario y útil para los alumnos con deficiencias visuales graves y qué no lo es tanto.

Por todo lo expuesto consideramos necesario definir las funciones y tareas básicas que los profesionales de la educación deberíamos realizar con las familias, y que a continuación pasamos a detallar:

- Acoger y acompañar a la familia desde el momento en el que nace el niño o surja el problema visual.
 - Dar a conocer nuestro servicio y establecer reuniones periódicas con todas las instituciones médicas, educativas y de servicios sociales, con el fin de establecer mecanismos de coordinación y derivación eficaces cuando surja un caso nuevo.
 - Hacer sentir a la familia que no están solos, que existe un servicio que va a ayudarles y a orientarles sobre la patología visual de su hijo a nivel funcional, haciendo que el tiempo transcurrido entre el diagnóstico y la

intervención del profesional sea el menor posible.

- Si los padres necesitan un apoyo psicológico, orientarles sobre dicha necesidad, derivarles al servicio adecuado y coordinar nuestra intervención con los profesionales de dicho servicio.
- Impulsar la creación de un grupo de referencia de padres que "acompañen" a las familias en los momentos iniciales —escuela de padres—, que sea un espacio donde poder hablar, que les sirva de referencia al haber pasado por situaciones similares, y les proporcionen pautas y orientación.

Hemos observado que este acompañamiento es necesario hasta edades muy avanzadas de los niños y la conveniencia de que exista una coordinación con los profesionales.

- Promover el acercamiento entre grupos de padres que tengan las mismas preocupaciones o necesidades.
- Informar de forma clara y con detalle sobre la patología visual del niño y sus implicaciones funcionales, así como sobre las posibilidades técnicas de estudio, deportivas, culturales...
 - Habilitar espacios y tiempos para conversar, hablar sobre cómo viven el día a día el problema de su hijo.
- Facilitarles información y orientarles para la solicitud de ayudas prestadas por los estamentos oficiales: asistencia social, certificado de minusvalía, becas, ayudas domiciliarias, afiliación...
- Trabajar conjuntamente con los padres en las intervenciones y programas de trabajo con los niños.
 - Los padres y madres tienen que conocer y compartir los objetivos que nos proponemos y tienen que ser partícipes de los mismos: estimulación temprana, orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria, nuevas tecnologías, acceso al currículum, habilidades sociales...
 - Los padres y madres delegan demasiado en los itinerantes la educación de sus hijos. Por ello la forma más eficaz de conseguir un grado mayor de participación consiste en alcanzar peque-

ños contratos y compromisos en tareas sencillas, buscando en todo momento la implicación de la familia en el programa enseñanza-aprendizaje que nos planteamos, evitando que la responsabilidad educativa recaiga exclusivamente en el profesional.

- Asesoramiento en la elección del centro escolar junto con el equipo multiprofesional de la zona teniendo en cuenta:
 - el número de alumnos por aula
 - los métodos de enseñanza
 - los servicios y recursos educativos existentes
 - las barreras arquitectónicas...
- Impulsar desde el primer momento el contacto entre la escuela y la familia, evitando que se convierta el profesional de apo-

yo en un intermediario entre escuela y familia.

- Responder en todo momento a las preguntas y dudas que les puedan surgir, habilitando en la escuela tiempos para realizar reuniones conjuntas entre escuela, familia y profesionales del centro.

Iñaki Zapirain Adúriz. Profesor. Instituto Plaiaundi. Calle Plaiaundi, s/n - 20301 Irún (España). Correo electrónico: i.zapirain@irakasle.net

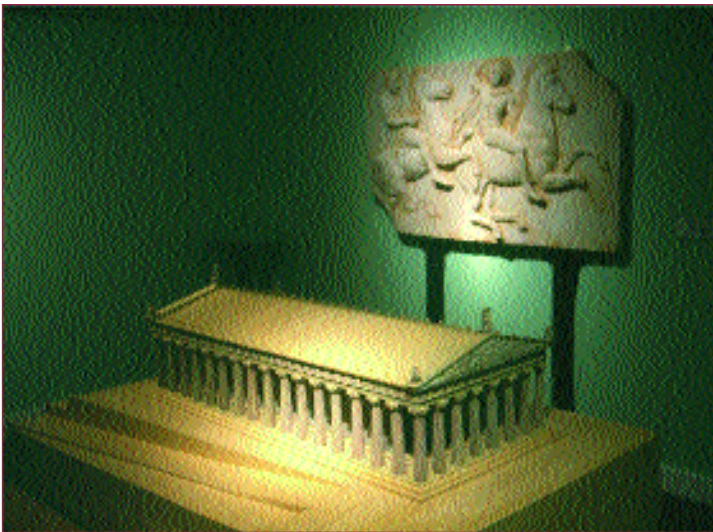
Rosa Barredo Riloba, Lurdes Zapirain Adúriz y Mercedes Andrés Calderón. Profesoras. Centro de Recursos de Invidentes (CRI). Calle Serapio Múgica, nº 16 – 20016 San Sebastián (España).

Gemma del Río Lorenzo. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Calle Andia, nº 13 – 20004 San Sebastián (España).



Maquetas de arte griego clásico: el Partenón de Atenas (Grecia) y el Friso de las Panateneas (Museo Británico, Londres, Reino Unido)

M.E. Cela Esteban



Partenón de Atenas (Grecia)

MAQUETISTAS: Josefa León Tijero y Jordi Brunet i Sala

ESCALA: 1: 90

DIMENSIONES: 111 x 68 x 45 cm.

MATERIALES: madera y materiales plásticos

MUSEO TIFLOLÓGICO DE LA ONCE

En la sala que el Museo Tiflológico dedica a reproducciones de monumentos internacionales se ha reservado un rincón al arte griego. En su centro puede verse una maqueta en la que se reproduce de forma ideal el Partenón, templo que, entre los años 447 y 432 a. C., levantaron los arquitectos Ictino y Calícrates en mármol blanco del Pentélico, en la colina de la Acrópolis (Atenas), en honor de la diosa Atenea Parthenos; junto a la maqueta, ocupando parte de las paredes de la sala, se exhiben reproducciones de tres detalles del Friso de las Panateneas.

Siempre que se decide reproducir un edificio en ruinas -como es el caso del Partenón-, el Museo Tiflológico opta por su reconstrucción ideal. Esto confiere a la reproducción un valor didáctico que no tendría la representación del estado ruinoso en el que el monumento ha llegado a nosotros. La maqueta no nos permite cono-

cer el interior del edificio, pero sí su exterior, donde el usuario encontrará detalles que le sorprenderán.

El Partenón, que debido a la armonía de sus proporciones ha sido considerado el templo de orden dórico más importante levantado en el período clásico del arte griego, se yergue en la parte más elevada de la Acrópolis. A él se accedía a través de una escalinata y una rampa, que permitían salvar el desnivel de la colina y que hoy en día prácticamente han desaparecido, pero que en la maqueta se han podido reproducir gracias al trabajo de documentación del segundo maquetista que intervino en la pieza, que quiso reconstruir el lugar por donde discurría parte de la procesión de las Panateneas.

Al alcance del usuario quedan también todos los elementos del orden dórico: las columnas

estriadas, sin base, que apoyan directamente sobre el estilobato, las molduras (ábaco y equino) que forman el capitel, las piezas del entablamento con su friso a base de triglifos y metopas... El tamaño de estos elementos permite que sean fácilmente reconocibles al tacto; en la posibilidad de estudiar el orden dórico a través de esta maqueta radica, pues, buena parte de su valor didáctico.

Si visitásemos hoy la Acrópolis, encontraríamos el magnífico templo reducido a las columnas, los entablamentos y los arranques de los frontones; falta, sin embargo, todo el interior. La reproducción del Museo permite conocer algunos de los elementos desaparecidos: el doble pórtico de columnas y las puertas de acceso en los lados menores, el muro que se levantaba detrás de las columnas de los lados más largos y, sobre todo, la cubierta. El maquetista propone un modelo de cubierta que es el que seguramente más se ajustaría a la realidad. Se han representado las tejas planas, de mármol en el monumento original, con la peculiar disposición que debieron tener, las airoas acróteras, o remates vegetales estilizados de los extremos de los frontones, y adornos en forma de palmeta coronando los lados largos del edificio. Poder estudiar la cubierta del Partenón resulta algo del mayor interés, dado que este elemento ha desaparecido de la casi totalidad de

las construcciones de época griega, que ahora están en ruinas.

La maqueta intenta reproducir también la rica decoración escultórica que Fidias labró para el Partenón, hoy desaparecida en su mayor parte y cuyos restos están repartidos en distintos museos: Museo del Louvre, Museo Británico, Museo de la Acrópolis... Fidias, además de la estatua criselinfantina (de oro y marfil) de la diosa Palas Atenea que había en el interior del templo, concibió todo un programa iconográfico, que se desarrolló en los frontones, las metopas y el friso de las Panateneas. En los frontones se representó el nacimiento de Atenea y la disputa de Poseidón y Atenea por el dominio de la Acrópolis, mientras que en las metopas los temas que se desarrollaron fueron las luchas de centauros y lapitas, el combate entre dioses y gigantes, la pugna de Teseo con las amazonas y la guerra de Troya. A partir de los pocos restos conservados los historiadores han podido reconstruir estas composiciones gracias a los dibujos que J. Carrey realizó en 1674, un año antes de que el templo fuera destruido en parte en la guerra turco-véneta; en cualquier caso, la escala a la que está hecha la maqueta impide un adecuado reconocimiento táctil de estas esculturas, especialmente por cuanto se refiere a las metopas.



Friso de las Panateneas (Museo Británico, Londres)

MAQUETISTAS: L. y R. Martín de Vidales y

J. F. Gómez Valero

ESCALA: aproximada a la realidad

DIMENSIONES: 150 x 105 cm. (dioses)

150 x 84 cm. y 150 x 102 cm. (jineteros)

MATERIALES: resina de poliéster

MUSEO TIFLOLÓGICO DE LA ONCE

El denominado friso de las Panateneas era una franja de esculturas en relieve de unos ciento sesenta metros de largo que se encontraba en la parte alta del muro de la galería del peristilo, a la altura de los capiteles de las columnas, en la que se representaba la procesión de las Panateneas que se celebraba todos los años desde el barrio del Cerámico a la colina de la Acrópolis. Se concibe a la manera de los frisos jónicos como un relieve continuo, en el que Fidias representó a todo el pueblo de Atenas, los héroes y los dioses asistiendo a la procesión.

Reproducciones de tres fragmentos del friso de las Panateneas se exhiben junto a la maqueta del Partenón. Se trata de tres de las piezas de la llamada Colección Elgin que desde principios del siglo XIX se custodian en el Museo Británico. Uno de los relieves representa a tres de los dioses que aguardan la llegada de la procesión sentados en taburetes: Dionysos, Hermes y Demeter; en los otros dos pueden verse a algunos de los jinetes que suben por la colina de la Acrópolis.

Las reproducciones se han hecho al mismo tamaño de los originales y en ellas se aprecian

los estragos que el paso del tiempo y las guerras han dejado en estos relieves. Así, el usuario puede reconocer las partes que han desaparecido o están desgastadas. Pero más interesante resulta poder llegar a comprender a través de la exploración táctil de estas piezas las características del estilo de Fidias. La técnica de los paños mojados se aprecia en los pliegues de las telas que ciñen los cuerpos de los dioses y el gusto por el desnudo en el delicado cuerpo del jinete, al que el viento le ha quitado la ropa que flamea a su espalda.

Tanto la reproducción del Partenón, como las de los detalles del friso, se acompañan con folletos con la descripción de las piezas en sistema braille y en macrocaracteres; en el primer caso la maqueta dispone también de información sonora con valoraciones histórico-artísticas sobre la construcción del Partenón.

María Estrella Cela Esteban, guía del Museo Tiflológico. Servicio Bibliográfico de la ONCE (SBO). Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Calle La Coruña, nº 18, 28020 Madrid (España). Correo electrónico: museo@once.es



Maquetas de la Catedral de Florencia, el Campanario y el Baptisterio

L. Ponzini Chilosi

La asociación Volontari Italiani Visite Artistiche Tattili (VIVAT), aunque bajo otra denominación, es bien conocida entre las instituciones relacionadas con la accesibilidad del arte a las personas ciegas, y no sólo porque en el pasado ha sido muy destacada la actividad desarrollada en Toscana por esta asociación, con el fin de acercar a las personas ciegas al arte, sino también por haber organizado el 8 y 9 de noviembre de 2001 el Congreso “Arte a portata di mano”, al que fue invitada la ONCE por su experiencia con el Museo Tiflológico (y del cual puede consultarse una crónica, realizada por Estrella Cela, en el número 37 de Integración) (1).

Entre los recorridos propuestos por la VIVAT de Florencia está también la visita al Museo dell’Opera del Duomo, es decir, a la colección de obras relacionadas con los monumentos del centro religioso de Florencia: la Catedral de Santa María del Fiore, el Campanario del Giotto y el Baptisterio de San Giovanni.

En el aula de la sección didáctica del museo, que es un espacio creado a propósito en la reforma reciente, gracias a la colaboración entre la VIVAT y el propio museo, se ha colocado la maqueta de los tres monumentos que en su conjunto forman, como se ha dicho, el centro religioso de Florencia.

La maqueta se ha realizado en madera, a escala 1:200, lo que significa que la reproducción que representa la catedral tiene 77,5 cm de largo, con una fachada de 22 cm de ancho y una altura que llega en su parte más alta (que se corresponde con la linterna situada sobre la cúpula) a 56,5 cm. Se ha colocado sobre una



mesa que mide, a su vez, 77 cm de alto, que se puede abrir longitudinalmente en dos partes unidas por una bisagra. De esta forma quien hace la exploración puede “entrar” en el edificio y percibir la articulación del espacio, empezando por la nave central y las naves laterales, para continuar por el presbiterio y acabar subiendo al interior de la cúpula. El campanario tiene 43 cm de alto. La estructura octogonal del baptisterio tiene un diámetro de 17 cm y una altura de 21 cm. La cubierta piramidal se puede quitar como una tapa para permitir también la exploración del interior de este monumento. Junto a la maqueta, sobre la mesa que le sirve de apoyo, se han colocado unas siluetas de per-

(1) Esta asociación, hasta hace unos meses, era conocida como VAMI FIRENZE y formaba parte de la FEDERVAMI, con sede en Milán.



sonas y de automóviles realizadas a la misma escala de la maqueta, a fin de permitir establecer una comparación concreta.

La realización de la maqueta se ha encargado a la arquitecta María Paola Ballecchi, especializada en el diseño de maquetas arquitectónicas para el uso de personas ciegas. Ha colaborado con ella Darlino Bellucci, un ebanista de la provincia toscana de Pistoia.

La VIVAT, aún antes de encargar la maqueta, tenía ya una idea muy clara de cómo debía realizarse. La experiencia adquirida a lo largo de los años con las constantes visitas táctiles organizadas, tanto al Museo dell'Opera del Duomo, como al Sacello del Santo Sepolcro en el interior de la iglesia de San Pancracio, también en Florencia, (un pequeño edificio proyectado por Leon Battista Alberti en la primera mitad del Quattrocento; tan pequeño con sus alrededor de 2 metros por 4, que puede ser explorado en todo su conjunto), además del bagaje teórico puesto a punto durante los distintos cursos de formación que –según los estatutos- siguen los socios, señalaban una serie de prioridades para el proyecto.

En efecto, se quería dar a las personas ciegas la posibilidad de conocer un edificio con sus características más sobresalientes, y esto sabiendo que se debía garantizar la posibilidad de apreciar la obra desde el primer contacto táctil.

Con la feliz excepción del Sacello del Santo Sepolcro y otros pocos monumentos, la obra arquitectónica, para ser accesible a las personas ciegas, tiene que reducirse necesariamente a una escala tal que permita abarcar por entero con los brazos cualquier maqueta, para poder apreciar sus características desde el primer contacto táctil. Al mismo tiempo había que tener en cuenta que debían conservarse las medidas mínimas que garantizaran la comprensión de la estructura, tanto en el interior como en el exterior. La elección del material empleado para la realización de la maqueta era importante. Se sabía que esta elección debía recaer sobre un material que garantizase la duración, que no se deformase fácilmente y que fuera agradable al tacto, permitiendo –también a través del uso de superficies con texturas diversas– reconocer el empleo de materiales diferentes en el monumento original.

Cuando entramos en contacto con la arquitecta Ballecchi, nos dimos cuenta de que, gracias también a la contribución de la entidad Caja de Ahorros de Florencia, que garantizaba la cobertura económica, se podía cumplir el deseo de que las personas ciegas pudiesen conocer una obra arquitectónica. La decisión de reproducir a escala los edificios del centro religioso de Florencia se ha considerado casi como una obligación, puesto que catedral, campanario y baptisterio constituyen un punto de referencia entre los más destacados de la historia cultural y artística italiana y son monumentos conocidos en todo el mundo.

Por cuanto se refiere a la exploración táctil, la arquitecta Margherita Baccaro, socia de VIVAT, ha precisado cuál debe ser la técnica empleada durante las visitas, después de un primer análisis de los tres edificios desde un punto de vista histórico, artístico y arquitectónico:

“Es oportuno empezar la visita por la maqueta del baptisterio, continuar con la del campanario y finalmente acabar con la maqueta de la catedral, en la que nos tendremos que emplear más tiempo”.

Baptisterio. Se ayuda a la persona ciega a recorrer el perímetro del edificio, a reconocer el volumen y la forma de la cúpula. El paso siguiente es el análisis de los detalles. El lenguaje empleado es técnico con uso de términos arquitectónico–decorativos con diferentes niveles de profundidad según el grado de escolarización del usuario. La explicación se acompaña con una técnica verbal de estimulación para provocar preguntas e intervenciones del visitante.

Campanario. Después de la exploración del baptisterio se pasa al campanario. Se ponen de manifiesto las características de este edificio, la forma de la planta y, sobre todo, la altura (que constantemente se compara con la altura de la linterna de la cúpula de la catedral). Una vez completado el conocimiento del conjunto, se pasa a examinar los detalles arquitectónicos y decorativos.

Catedral. Después del baptisterio y el campanario, la “mole” de la catedral representa siempre una sorpresa para las personas ciegas. En primer lugar se debe hacer percibir el volumen de conjunto del edificio, entonces se pasa al estudio por partes del mismo empezando por la fachada, deteniéndose en los detalles; se conti-

núa a lo largo de toda la maqueta subrayando la diferencia de textura entre las paredes (en madera) y la cubierta (en cartón ondulado y barnizado). Es necesario poner especial atención en la exploración de la zona absidal y naturalmente en la cúpula. Se completa el giro volviendo al punto de partida, donde la mesa se puede abrir para permitir al visitante la exploración del interior de la catedral. Aquí puede verse la subdivisión en tres naves, los pilares que sostienen los arcos, el volumen de la cúpula, los ábsides y las capillas”.

Lucia Ponzini Chilosi, profesora de Historia del Arte. Scuola Superiore per Mediatori Linguistici. Via S. Andrea, 48 – 56100 Pisa (Italia).

Correo electrónico: luciaponzini@tiscali.it



Discapacidad y derechos humanos: análisis de expertos

Redacción de Integración

RESUMEN: Se presentan las conclusiones de las Jornadas Universitarias sobre Discapacidad y Derechos Humanos, celebradas en Madrid del 7 al 11 de julio de 2003, en las que se resalta la necesidad de que el ordenamiento jurídico garantice el pleno ejercicio, por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad. Personas con discapacidad. Derechos humanos.

ABSTRACT: *Human rights and disability: conclusions of an Expert Meeting.* Conclusions of a Conference on Human Rights and Disability, held in Madrid, on July 7-11, 2003, are presented, with the aim of stressing the need of a full legal coverage regarding people with disabilities human rights.

KEY WORDS: Disability. People with disabilities. Human rights.

Con motivo del año europeo de las personas con discapacidad se vienen celebrando diversos tipos de actividades (conferencias, congresos o exposiciones) desarrolladas por entidades públicas y privadas, en las que se abordan diversos temas: educación, integración laboral, accesibilidad, etc. Debido a la peculiaridad de la temática tratada, hemos considerado oportuno hacernos eco en *Integración* de las conclusiones del foro que sobre derechos humanos de las personas con discapacidad, en el que se analizaron desde una perspectiva pluridisciplinar las diversas implicaciones éticas, jurídicas, institucionales y sociales de la deseada "sociedad sin barreras".

Las conclusiones, que más adelante se enumeran, son resultado de las Jornadas sobre "*Discapacidad y Derechos Humanos*" que se celebraron en el Aula Magna de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, del 7 al 11 de julio, organizadas conjuntamente por la Facultad de Derecho, la Fundación AEQUITAS y el Consejo General del Notariado de España, en colaboración con el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), la Consejería de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) y el Real Patronato sobre Discapacidad.

En ellas participaron como ponentes prestigiosos catedráticos de derecho, magistrados y

fiscales del Tribunal Supremo; representantes del Real Patronato sobre discapacidad, del Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación; y consejeros de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM).

OBJETIVOS

Por decisión del Consejo de la Unión Europea de 3 de diciembre de 2001, se declaró al año 2003 como «Año Europeo de las Personas con Discapacidad», haciendo especial hincapié en el objetivo primordial de la plena integración social y jurídica, en absolutas condiciones de igualdad en dignidad y libertad, de las personas que padecen algún tipo de discapacidad personal o social en una ideal "Sociedad sin barreras", ofreciéndoseles la oportunidad de incluir sus derechos entre las prioridades de la Unión y de sus Estados miembros.

En España, alrededor del 9% de la población (es decir, más de 3.500.000 personas) sufre algún tipo de discapacidad, física, psíquica, sensorial o mixta, situación que limita, en la mayor parte de los casos, el ejercicio por las mismas de los derechos fundamentales recono-

cidos por la Constitución y por las Declaraciones, Convenciones y Tratados Internacionales de Derechos Humanos, por causa de la existencia de las llamadas “barreras de accesibilidad” (psicológicas y culturales, arquitectónicas y urbanísticas y de comunicación e información), que impiden o menoscaban la plena integración social, entre las que hay que destacar las llamadas “barreras jurídicas”, esencialmente discriminatorias, que afectan muy directa y negativamente al ejercicio de tales derechos fundamentales.

Se plantea, pues, en los ámbitos social e institucional un intenso debate acerca de las causas, necesidades, actuaciones y efectos que se derivan de una plena y exigible adecuación de las normas de nuestro Ordenamiento Jurídico, orientado al fin esencial de eliminar, en la máxima medida posible, las citadas “barreras de accesibilidad” y garantizar el pleno ejercicio, por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos. Todo ello con el fin de que las reformas normativas precisas sean, verdaderamente, instrumentos de integración social y no de segregación, como muy fácilmente se pueden prestar a ello, cuando no se atiende, con rigor técnico y honestidad intelectual, a la verdadera naturaleza de las necesidades y demandas de cada tipo de discapacidad, lo que propugna más bien una política de “medidas de acción positiva”, eliminadora de las mencionadas “barreras de accesibilidad”, antes que una política de “medidas de discriminación positiva” que, aun bienintencionadamente y como su nombre indica, no dejan de ser “discriminaciones”.

CONCLUSIONES

1ª.- La política legislativa en materia de discapacidad ha de estar inspirada, en todo caso, en los principios fundamentales de *respeto* a la dignidad humana y a la libertad individual y de *solidaridad* e integración social.

El concepto social de la discapacidad, entendida como limitación, debe transformarse en concepto jurídico, en el sentido de *forma especial de ejercer la capacidad*. Dicho concepto es base de estudio y desarrollo en recientes leyes y proyectos de ley, en los que debe dejar de ser un “concepto jurídico indeterminado”.

El concepto de “vida autónoma” debe entenderse como posibilidad del ejercicio de los derechos individuales sin barreras discriminatorias y no como “vida independiente”, pues todos

somos dependientes, en mayor o menor medida, del entorno social y ambiental.

El principio de “accesibilidad universal” no significa necesariamente que las ciudades, entornos y medios deban construirse pensando únicamente en las personas con discapacidad, sino que han de adaptarse a las distintas capacidades para asegurar la autonomía personal de éstas.

2ª.- Hay que tener especial cuidado en la redacción de las reformas legislativas, exigiéndose soluciones especiales para situaciones especiales, mediante la adopción de medidas de acción positiva tendentes a eliminar barreras discriminatorias.

Debe regularse, no mediante el recurso a “leyes especiales”, sino considerando las “situaciones especiales” dentro de las leyes generales, legislando para todos, lo que exige un profundo conocimiento de los distintos supuestos fácticos que proporciona la mayor intervención posible de las personas con discapacidad en su elaboración.

3ª.- Es preciso evitar que las personas con discapacidad vean limitada su autonomía por influencias indebidas, siendo indicios de especial alarma:

- La dependencia física, ideológica o emocional respecto de las personas, organizaciones o instituciones de las que depende la persona con discapacidad.
- El aislamiento social e informativo de la persona con discapacidad.
- La manipulación ideológica o emocional de la persona con discapacidad (a partir de las ideas de que “todo está solucionado” o de que “todo va bien”), sin adopción de actitudes libremente elaboradas.
- El excesivo control de la economía de la persona con discapacidad, especialmente en forma de guardas de hecho, que puedan ser abusivas y no controladas judicialmente, o de monopolios de empleo o intermediación laboral.

4ª.- Es preciso potenciar el papel social de la *familia* como núcleo social básico y humano de desarrollo personal y de integración social de las personas que no pueden gobernarse por sí mismas, lo que exige mayores y mejores apoyos y el respaldo legislativo.

5ª.- Una sociedad solidaria está obligada a proteger a las personas más vulnerables que, no siendo susceptibles de incapacitación legal, están en casos de dependencia o capacidad límite, frente a las cuales no existe una política social y legislativa que las ampare y apoye, por lo que es necesario ayudarlas a superar las limitaciones que las aíslan personal y socialmente.

6ª.- Es preciso desarrollar una política legislativa de sensibilización que supere las llamadas barreras psicológicas y culturales (prejuicios sociales), que impiden que los procedimientos de incapacitación se consideren instrumentos de protección de las personas con discapacidad, estudiando a fondo las posibilidades de mejora que la reforma del procedimiento de jurisdicción voluntaria permita, para hacerlo más humano, más dotado de medios y más rápido.

7ª.- El *derecho fundamental a la educación* es el principal y primario instrumento de integración social, debiéndose hacer efectivo el derecho, ya reconocido legalmente, a una formación universitaria gratuita, que debería contar con un apoyo organizado (asociaciones de solidaridad, voluntariado, etc.) que facilite su accesibilidad.

Es absolutamente preciso ilusionar vocacionalmente a los profesores, formarlos adecuadamente y apoyarlos humana y materialmente, para que pueda alcanzarse el desarrollo de la personalidad de los alumnos con discapacidad, desde edades tempranas (0 a 6 años).

Ha de adaptarse la educación de las personas con discapacidad a las distintas capacidades (educación personalizada) y, en la medida de lo posible, dentro de un sistema educativo normalizado, que permita a la persona con discapacidad integrarse y desenvolverse en la sociedad en condiciones de igualdad efectiva. Debe prevalecer siempre el principio de que la titularidad de dicho derecho corresponde al educando, por lo que su ejercicio –directo o a través de los guardadores o educadores– deberá adaptarse a la personalidad de la persona con discapacidad, de acuerdo con sus distintas capacidades, prevaleciendo, en caso de discrepancia o conflicto, el superior interés del menor, incapaz o persona con discapacidad.

8ª.- Deben fomentarse:

— El principio de libertad y, por consiguiente, la presunción de capacidad de obrar de las personas con discapacidad.

— La formación y promoción constantes de los voluntarios sociales que ayudan a las personas con discapacidad, dotándose de créditos curriculares y académicos tanto a la formación como al desempeño del voluntariado.

— El movimiento asociativo de las personas con discapacidad, especialmente de las que se hallen en situaciones límite de capacidad. Los poderes públicos deberán adoptar una política legislativa y presupuestaria conducente a su desarrollo, pero estableciendo los controles necesarios para evitar situaciones de abuso por parte de las asociaciones y fundaciones que puedan redundar en una limitación de la libertad de las personas con discapacidad.

— La constitución de una Agencia de Coordinación de Productos Solidarios, para facilitar la salida al mercado de productos y servicios elaborados por las personas con discapacidad, identificándolos con una marca distintiva.

9ª.- En cuanto al uso y aprendizaje de las lenguas de señas:

— En la educación de las personas sordas, debe fomentarse y protegerse la educación en la modalidad lingüística (gestual, oral o bilingüe) que mejor se adapte a las habilidades y capacidades comunicativas de cada una de ellas, sin que, en ningún caso, sean aceptables actitudes excluyentes de una modalidad u otra. Debe favorecerse la adquisición de un medio de comunicación, por parte del niño sordo y desde edades tempranas, de mayor capacidad comunicativa, a fin de facilitar la integración social de las personas sordas. También debe favorecerse la formación de los intérpretes gestuales y de los adultos sordos.

— Debe eliminarse, en el proyecto legislativo de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación de las Personas con Discapacidad, la restricción de la “no obligatoriedad de su aprendizaje”, pues éste puede ser obligatorio cuando, en atención al superior interés del niño (necesidades y habilidades comunicativas), así se precise. Para la determinación de dicho interés superior es imprescindible la más amplia y profunda formación de los profesores e intérpretes y la adecuada configuración curricular de la enseñanza. En cambio, debe mantenerse el principio de la no obligatoriedad de su uso,

ya que el uso de una lengua (de cualquier lengua) se deriva de la estricta libertad individual.

- Las lenguas, sean orales o gestuales, tienen un valor cultural intrínseco y esencialmente instrumental de configuración psíquica de la persona, que permite su libre desarrollo e integración social, en plenas condiciones de igualdad.
- No es necesario su reconocimiento como “lengua oficial”, pero sí es absolutamente imprescindible que sea considerada como

lengua de especial protección por su papel cultural y de integración social (ex arts. 3.3, 9.2, 14 y 49 de la CE).

- El aprendizaje de las lenguas de señas nunca pueden excusar del deber constitucional de aprendizaje de la lengua oficial del entorno social y familiar, a fin de evitar el aislamiento social.

Las personas interesadas en obtener más información pueden consultar la página web www.aequitas.org, o solicitar más información en su correo electrónico: info@aequitas.org



Hacia un Ocio Inclusivo Congreso “Ocio, Inclusión y Discapacidad”

2-4 julio 2003, Bilbao (España)

Y. Lázaro Fernández

La *Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad* es la expresión de uno de los objetivos fundamentales del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, la defensa del Derecho al Ocio de todo ciudadano. Su realización ha sido posible gracias al convenio de colaboración firmado en 1994 y renovado en posteriores ocasiones entre la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), la Fundación ONCE y la Universidad de Deusto. La Cátedra es un foro de encuentro desde el que se pretende dar a conocer nuevas propuestas, a través de la investigación, la documentación y la formación, relacionadas con el libre ejercicio y disfrute del ocio de las personas con discapacidad, en sus múltiples contextos, cultura, turismo, deporte, recreación, fiesta, juego...

En el año 2003 se ha cumplido el décimo aniversario de la adopción de las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, por parte de las Naciones Unidas. Estas normas han permitido alcanzar considerables progresos en la manera de abordar la discapacidad. No obstante, es necesario seguir sensibilizando a la sociedad sobre los derechos, necesidades y posibilidades de las personas con discapacidad y convencer a las diferentes partes implicadas para que aúnen esfuerzos que faciliten y promuevan intercambios de información y experiencias. Así, el año 2003, declarado *Año Europeo de las Personas con Discapacidad*, pretende servir de catalizador para mentalizar al público e imprimir un impulso hacia las acciones señaladas.

En este marco, el *Congreso Ocio, Inclusión y Discapacidad*, organizado por la Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad de la Universidad de Deusto (Bilbao) y celebrado los días 2, 3 y 4 de julio de 2003, tuvo como finalidad potenciar el desarrollo del ocio como experiencia humana integral y derecho fundamental de la persona con discapacidad, por medio de una intervención política, de gestión y educativa de carácter inclusivo.

Los objetivos que se plantearon en el Congreso fueron los siguientes:

- Generar un espacio de encuentro de los profesionales del ocio y de la discapacidad.
- Fomentar la reflexión en torno a propuestas de ocio inclusivo para las personas con discapacidad.
- Promover el intercambio de prácticas y experiencias de ocio de carácter inclusivo.
- Difundir la labor desarrollada por la Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad.

Con esos objetivos, las mañanas del Congreso se dedicaron al análisis del estado de la cuestión de los tres conceptos fundamentales en el diseño del Congreso a través de las ponencias plenarias.

La primera de ellas, a cargo del Dr. Manuel Cuenca, trató sobre el ocio desde la dimensión solidaria. La ponencia profundizó en esta cuestión a través de los datos de un estudio sobre las experiencias, percepciones y vivencias de un grupo de jóvenes universitarios de ambos géneros y distintas carreras, a los que se considera teóricamente como referencia de “ocio solidario”. Con la reflexión sobre estos jóvenes, que deciden libremente dedicar su tiempo libre a hacer realidad el ocio de los demás, se inició el Congreso.

La Dra. Sara Herrera fue la encargada de la segunda ponencia plenaria del Congreso, abordando el tema de la discapacidad, presentando el modelo conceptual y las aplicaciones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Sus reflexiones permitieron conocer este nuevo instrumento que aporta un lenguaje universal para la Discapacidad y que ofrece a los usuarios la posibilidad de evaluar y clasificar el funcionamiento del individuo y la discapacidad en las principales áreas de su vida y de manera similar en las distintas culturas. La CIF no es una herramienta política, pero su uso puede contribuir a un empuje positivo en la determinación política, proporcionando información y ayudando a establecer políticas de salud, a promover la igualdad de oportunidades para todos y a apoyar la lucha contra la discriminación basada en la discapacidad.

El último día la ponencia plenaria estuvo a cargo del Dr. John Dattilo, que abordó el tema de los servicios de ocio inclusivo. La dirección de su conferencia versó alrededor del sentido de la comunidad y de lo que la gente demanda a sus comunidades con relación al ocio. Además, presentó algunas posibles razones de por qué algunas personas con discapacidad no son incluidas en las posibilidades de ocio de sus entornos. Un punto importante de la ponencia fue el análisis del significado del término “inclusión” y sus diferencias con el término “integración”. El Dr. Dattilo identificó algunos beneficios de la inclusión y propuso algunas consideraciones para la promoción de servicios de ocio inclusivo.

Las mañanas del Congreso analizaron otros temas transversales de actualidad, a través de las mesas plenarios. La primera de ellas, titulada “La calidad total en prestación de servicios de ocio inclusivos”, trató el porqué de la calidad total y presentó un marco para el desarrollo y la mejora de servicios de ocio inclusivo. En la mesa plenaria correspondiente al segundo día se reflexionó sobre la diversidad y el ocio desde los ámbitos de la educación y la gestión. La última mesa plenaria abordó las políticas de ocio inclusivo en materia de discapacidad.

Todas las jornadas matinales concluyeron con las presentaciones institucionales de aquellas entidades que apoyaron y organizaron el Congreso: ONCE, Fundación ONCE, Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad de la Universidad de Deusto, Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco e Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto.

Durante las tardes, se abordó el tema central del Congreso: Ocio, Inclusión y Discapacidad, desde cuatro áreas temáticas: cultura, deporte, recreación y turismo, a través de doce Foros de Debate. Los foros pretendían debatir acerca de cuáles son los principales retos a los que se enfrenta el mundo del ocio con relación a los colectivos de personas con discapacidad, todo ello tomando como referente el principio de inclusión.

El Foro dedicado a Cultura trató sobre *Cultura, comunidad y desarrollo*, donde se presentó el espacio cultural accesible “la Casa Encendida” y se debatió sobre los centros cívicos y su acción pedagógica para la igualdad y cohesión social en la vida en la ciudad; *Cultura y creación*, que abordó las posibilidades de las personas con discapacidad como agentes creadores de cultura; y *Cultura y Patrimonio*, foro de presentación de la experiencia educativa del Museo Guggenheim, Bilbao, y la realidad y futuro de Ávila como ciudad accesible.

El Foro sobre Deporte comenzó el primer día abordando el *Deporte para todos*; se debatió también sobre los *Equipamientos deportivos* y sus características para que sean accesibles para las personas con discapacidad; y finalmente se trató el *Deporte espectáculo* con dos grandes eventos deportivos: la Vuelta Ciclista a España y la candidatura olímpica Madrid 2012.

En el marco de la Recreación, el Foro analizó la *Recreación en la ciudad*, el debate se centró en las ciudades como espacios de ocio para todas las personas; los *Espacios naturales*, con la reflexión y la realidad de que el disfrute de nuestras costas es un derecho de todos, y se presentó cuál es la situación de la accesibilidad en los Parques Nacionales; por último, se abordó un tema de gran actualidad como es *Tecnología y entretenimiento*, donde se habló de Internet como espacio expresivo y de comunicación, y su acceso para las personas con discapacidad.

El Turismo también fue motivo de debate. Se habló sobre las *Infraestructuras turísticas* y su accesibilidad; los *Turismos temáticos*, centrándose en el turismo rural y los parques temáticos; y, por último, el *Turismo sin barreras*, reflexionando sobre las posibilidades de promoción del acceso universal a la oferta turística.

En total se contó con la presencia de 33 ponentes procedentes de distintos puntos de España, EE.UU. y Bruselas.

Durante las tardes tuvo lugar la presentación, previa aceptación por parte del Comité Científico, de las Comunicaciones y Experiencias que los congresistas habían enviado. Las comunicaciones se referían a aquellas aportaciones de contenido académico y las experiencias a intervenciones prácticas en los ámbitos del ocio. Se presentaron 46 comunicaciones, distribuidas de la siguiente manera: 15 relativas a cultura, 7 sobre deporte, 15 abordaron el tema de la recreación y 9 sobre turismo.

El número final de asistentes al *Congreso "Ocio, Inclusión y Discapacidad"* ascendió a un total de 278 personas procedentes de 3 continentes, 8 países y 15 Comunidades Autónomas del Estado Español, destacando que, entre los asistentes, muchos de ellos venían representando a más de un centenar de asociaciones e instituciones.

Durante los días de celebración del Congreso se mantuvo abierta una Exposición de Recursos. Fue un espacio, dirigido tanto a congresistas como al público general, en el que se presentó material bibliográfico elaborado por las entidades organizadoras del Congreso: Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad, ONCE y Fundación ONCE, y otras publicaciones editadas y/o difundidas por otras entidades especializadas en las temáticas del Congreso: Editorial CCS (Madrid); Librería Certeza (Zaragoza); Dinamia (Ayuntamiento de Elche); Editorial INDE (Barcelona); y Proyecto Hombre.

La organización del Congreso trabajó para que éste fuera accesible y respondiera a las necesidades de todos los asistentes en aspectos físicos, comunicativos y sociales, por lo que se ofrecieron diferentes servicios como: accesibilidad en las actividades, atención individualizada, itinerarios accesibles entre las salas, señalización de servicios, materiales en distintos soportes, intérprete de lengua de signos y servicio de acompañamiento.

Tal y como merece un Congreso que aborda el tema del ocio, al final de cada tarde se dedicó un tiempo a actividades de carácter cultural y recreativo, donde los numerosos asistentes tuvieron oportunidad de disfrutar de un ambiente agradable y distendido.

En la clausura del Congreso, el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto a través de la Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad, presentó el *Manifiesto por un Ocio Inclusivo*. Este manifiesto tiene por objeto impulsar la filosofía de la inclusión como principio de intervención en ocio. Para ello, el texto recoge las reflexiones y propuestas que han aportado la comunidad científica, el sector asociativo vinculado a la discapacidad, representantes de los principales ámbitos del ocio en esta materia y el compromiso de las personas que integran la Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad en la consecución de un ocio que sea experiencia humana integral y derecho humano fundamental para todo ciudadano.

En su *Preámbulo* se indica cómo el Manifiesto tiene por objeto "promover la filosofía de la inclusión como principio de la intervención política, de gestión y educativa en los ámbitos del ocio, que tiene como destino a los ciudadanos, en general, y a las personas con discapacidad, en particular".

En el apartado referido a *Necesidades de las personas con discapacidad en los ámbitos del ocio* se parte del principio de autonomía personal como elemento clave que "garantiza el ejercicio de los derechos de toda persona, independientemente de que tenga o no discapacidad y la equiparación de oportunidades, como camino que posibilita trabajar la inclusión". Asimismo, se identifican las necesidades para las personas con discapacidad auditiva, física, intelectual, visual, cerebral y enfermedad mental.

Finalmente, en *Claves para un ocio inclusivo* se propone el desarrollo de un ocio para todos mediante "las políticas, la educación y la gestión de los equipamientos, los programas y los servicios de ocio, tanto en el ámbito de la cultura, turismo, deporte y recreación, estén pensados y diseñados para todas las personas".

Se afirma, igualmente, que un modelo de ocio inclusivo es un proyecto empeñado en poner la fuerza y el acento en los puntos de partida que, en ocasiones, se encuentran en nuestra *forma de sentir*, otras veces en el *modo de pensar* y también en una *manera de hacer*.

A modo de conclusión se plantea asumir como estrategia de trabajo para los profesionales que desarrollan su labor en los ámbitos del ocio y para aquellos que lo hacen desde las entidades que trabajan con personas con discapacidad:

- La actualización de conceptos, visiones e imágenes en torno a las personas con discapacidad.
- La potenciación del papel de ocio en el pleno desarrollo de las personas con discapacidad.
- La opción preferencial por un ocio inclusivo en equipamientos, programas, servicios, productos y actividades.

El reto está en muchos puntos de destino concretos, pero sobre todo, si queremos un futuro distinto al actual, en ser capaces de sentir, pensar y hacer desde y para todos.

Este es el primer borrador de este *Manifiesto por un Ocio Inclusivo* para el que se ha establecido un periodo de reflexión y diálogo hasta finales de octubre de 2003, abierto a aportaciones, críticas y sugerencias, por parte de todas aquellas personas y entidades que quieran verse reconocidas en este texto e implicadas en dicho compromiso.

Es intención de la Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad de la Universidad de Deusto completar una versión definitiva en el mes de diciembre de 2003 para su posterior presentación y difusión pública, en una exhaustiva recogida de adhesiones individuales e institucionales.

Desde estas líneas queremos animar a que accedáis al texto completo de dicho Manifiesto a través de la página web <http://www.ocio.deusto.es/once>.

Yolanda Lázaro Fernández. Coordinadora del Área de Formación y Difusión de la Cátedra ONCE Ocio y Discapacidad. Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Avda. de las Universidades, 24. 48007 Bilbao (España). Correo electrónico: ylazaro@ocio.deusto.es



I Jornadas sobre Creación Plástica y Discapacidad Visual Grave

16-18 enero 2003, Madrid (España)

J. M. Barrado García

En el Palacete de los Duques de Pastrana de Madrid tuvieron lugar, del 16 al 18 de enero, las Primeras Jornadas sobre creación Plástica y Discapacidad Visual Grave, organizadas por la Dirección de Cultura y Deporte de la Dirección General de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

Por primera vez se han reunido creadores plásticos españoles con discapacidad visual grave para poner en común sus experiencias, técnicas y procedimientos y compartirlos con otros artistas extranjeros a través de un lenguaje tan universal como es el arte. También se pretendía con estas Jornadas generar una corriente de trabajo que potencie y desarrolle la creación artística de las personas con discapacidad visual.

Participaron treinta artistas de España, uno de Cuba y uno de Francia, además de prestigiosos investigadores y profesores de las universidades de Toronto (Canadá), Uppsala y Göteborgs (ambas de Suecia) y Complutense de Madrid. También asistieron observadores de la *Unión Europea de Ciegos*, *Art Education for the Blind* y de la *Unión Mundial de Ciegos*.

Durante tres días, a través de distintas ponencias y debates, se analizaron los temas “*Técnicas y recursos empleados por los creadores con discapacidad visual grave*”, “*La ceguera como tema de la obra plástica*” y “*Política de las instituciones para promocionar la creatividad de los artistas plásticos con discapacidad visual grave*”.

Además, el primer día de las Jornadas se inauguró la exposición “*Otros creadores*”, que a lo largo de dos semanas reunió la obra de una treintena de artistas ciegos y deficientes visuales -pintores, escultores- entre españoles y extranjeros. La selección de las obras expuestas (30 en total, que incluían pintura, escultura y fotografía) fue realizada por D. Francisco Calvo Serraller, catedrático de Arte de la Universidad Complutense de Madrid, quien prologó el catálogo titulado de igual manera que la exposición -*Otros creadores*-, y que recoge, en sus casi 70 páginas, una fotografía de todas y cada una de las obras expuestas.

Asistió un gran número de público entre el que se encontraban representantes de instituciones del mundo de la cultura y diversos medios de comunicación. Este notable interés tuvo su repercusión en la prensa diaria, revistas especializadas, radio y televisión.

A continuación señalaremos los aspectos más relevantes que se abordaron en estas Jornadas y una síntesis de las conclusiones:

La promoción de los artistas con discapacidad visual grave ha estado siempre presente entre las prioridades que en materia de Cultura ha desarrollado la ONCE. En este sentido, el Museo Tiflológico ha constituido un instrumento muy eficaz para que estos creadores y sus obras sean conocidos, difundidos y, por lo mismo, valorados en el panorama creativo actual.

La celebración, este año, del décimo aniversario del Museo Tiflológico se ha considerado como el momento idóneo para organizar unas Jornadas sobre Artes Plásticas y Discapacidad Visual Grave, con la esperanza de alcanzar al menos tres objetivos:

- Establecer un espacio de encuentro entre artistas plásticos con discapacidad visual.
- Compartir y conocer las diferentes técnicas y recursos desarrollados en cada una de las disciplinas artísticas por estos creadores.
- Generar una corriente de trabajo que potencie y desarrolle la creación artística de las personas con discapacidad visual.

Las Jornadas han estado dirigidas, prioritariamente, a los artistas ciegos y deficientes visuales que actualmente se encuentran trabajando en cualquiera de los campos de las artes plásticas. Pero también se ha buscado la participación de los especialistas que investigan y reflexionan sobre la relación entre las artes plásticas y la discapacidad visual, así como sobre el proceso de la creación artística por parte de las personas ciegas.

En este sentido, los temas que han dado nombre a cada una de las sesiones de las Jornadas han recogido las distintas facetas de los tres objetivos que se acaban de indicar:

La primera jornada se centró en las técnicas y recursos empleados por los creadores con discapacidad visual. Se trató este tema desde el punto de vista teórico y a través de la exposición de la trayectoria personal de un artista a la hora de enfrentarse con la creación. Asimismo, se presentaron distintos ejemplos de cómo un niño ciego se plantea el dibujo del mundo que le rodea.

La segunda jornada se dedicó a la ceguera como tema de la obra plástica desde un planteamiento filosófico, reflexionando, además, sobre las últimas corrientes artísticas que trabajan bajo el supuesto de crear pinturas en las que la visión no sea necesaria a la hora de apreciarlas.

La tercera jornada se ocupó de analizar la política de las instituciones. Por una parte, el programa de investigación que se está llevando a cabo en Suecia orientado a la educación infantil en la percepción de imágenes visuales, y, por otra, la política cultural de la ONCE y su programa de promoción de artistas plásticos.

Sin duda, uno de los aspectos primordiales de estas Jornadas lo han constituido los debates. Cabe subrayar la activa participación en ellos de los artistas, tanto a nivel personal, departiendo sobre las múltiples facetas que suscita la creación de obras de arte desde la ausencia de visión, como en los aspectos reivindicativos y los relacionados con el acceso al mercado.

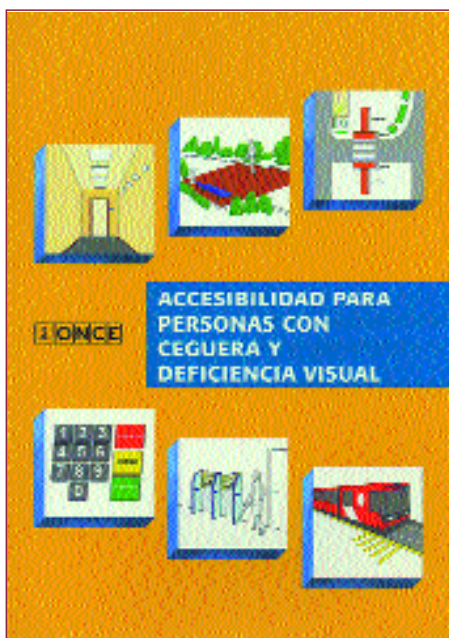
Las siguientes afirmaciones, extraídas de los comentarios expresados en el seno de las mesas redondas, pueden ser una aproximación a las conclusiones:

- La creatividad, incluida la creatividad dentro de las artes plásticas, es una cualidad independiente de la discapacidad visual.
- Los artistas plásticos con discapacidad visual grave muestran en sus obras la misma variedad de estilos, técnicas y tendencias que otros artistas sin ningún tipo de discapacidad sensorial.
- Las obras de los artistas plásticos con discapacidad visual son producto de su época. En este sentido, cabe subrayar que, en la exposición "*Otros creadores*", desarrollada en paralelo a estas Jornadas, estuvieron representadas todas las tendencias que actualmente se pueden encontrar en el panorama de las artes plásticas, tanto en el ámbito nacional como internacional.
- Los artistas plásticos ciegos se sirven de recursos propios y emplean herramientas específicas para superar las dificultades que les puede plantear su discapacidad, sin que, en ningún caso, ni los materiales ni las herramientas influyan en la calidad *per se* de la obra. Sin embargo, la formación con la que cuenta un artista, o las lagunas que provoca la ausencia de la misma, y el grado de información de la que pueda disponer, sí pueden influir en el resultado final de la obra.

Por último, cabe interpretar el sentir general afirmando el valor positivo del encuentro, el conocimiento mutuo de sus obras -que han llamado la atención por su cantidad, diversidad y calidad- y el intercambio de experiencias.

Queda, así, abierta la posibilidad de organizar nuevas ediciones de estas Jornadas y otras acciones complementarias para continuar con la promoción de los artistas con discapacidad visual grave.

Jose M^a Barrado García, técnico de la Dirección de Cultura y Deporte. Dirección General. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Calle del Prado, n° 24 - 28014 Madrid (España). Correo electrónico: jmbg@once.es



ACCESIBILIDAD PARA PERSONAS CON CEGUERA Y DEFICIENCIA VISUAL

Coordinación de edición: Pablo Martín Andrade

Coordinación técnica: Soledad Luengo Jusdado

Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles,

Dirección de Autonomía Personal y Bienestar social, 2003.

279 páginas (Manuales). ISBN 84-484-0092-5

Si desea adquirir este libro, puede solicitarlo al Departamento de Atención a Usuarios del Centro Bibliográfico de la ONCE. Calle La Coruña, 18. 28020 Madrid. Teléfono: 91-589 42 83. Fax: 91-589 42 88. Correo electrónico: dau@once.es

Accesibilidad para personas con ceguera y deficiencia visual

S. Luengo Jusdado

Más de un millón de personas en España, según los datos de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud, realizada por el Instituto Nacional de Estadística en 1999, tienen problemas de visión que les dificultan o impiden realizar muchas actividades consideradas cotidianas (leer el periódico o un extracto bancario, desplazarse a su trabajo, sacar dinero en un cajero,...), convirtiendo, en muchos casos, el día a día en una experiencia altamente frustrante.

Una cifra tan elevada, que va en aumento año tras año por el envejecimiento progresivo de la población, justifica la preocupación que el tema de la accesibilidad para las personas con deficiencia visual, normalmente olvidado tanto en la legislación como en las publicaciones sobre accesibilidad, ha tenido y tiene para la ONCE.

Ya en 1994 la ONCE publicó una primera guía sobre accesibilidad al medio físico para personas con ceguera y deficiencia visual, donde se plasmaban las dificultades con las que se encontraban, día a día, en la calle, edificios públicos, transporte, y las soluciones para minimizarlas. Cerca de diez años después aparece esta nueva guía, "**Accesibilidad para personas con ceguera y deficiencia visual**", que no es ni pretende ser una edición revisada de la anterior, sino que tiene como objetivo proporcionar pautas claras e información práctica a arquitectos, diseñadores, urbanistas, planificadores, ingenieros... que les faciliten la planificación y realización de ciudades, edificios, transporte, productos y servicios "para todos".

La guía tiene como referente el concepto de "*diseño universal o diseño para todos*", que se ha puesto de manifiesto en los últimos años. Un diseño que permite la interacción y el uso de los diferentes espacios, objetos, etc. por el mayor número posible de usuarios, ya que tiene en cuenta las necesidades y condiciones de las personas.

Hasta ahora el desconocimiento de las necesidades específicas de tan importante colectivo dentro de la población, que va incrementándose año tras año debido al envejecimiento y a la mayor esperanza de vida,

configura un presente poco halagüeño en cuanto a la accesibilidad de nuestras ciudades y equipamientos para las personas con discapacidad visual. Con esta guía se contribuye a acercar las necesidades de este colectivo a los responsables de la planificación y diseño para que el futuro sea más esperanzador.

La guía consta de siete capítulos, tres anexos, bibliografía y glosario y, aunque se centra en la accesibilidad de los diferentes espacios para personas con problemas visuales y se proponen soluciones para garantizar esa accesibilidad, se ha tenido un especial cuidado en que ninguna de esas actuaciones se convierta en una barrera para otras discapacidades.

Los capítulos abordan los diferentes espacios donde se desarrollan nuestras actividades cotidianas, exponiendo de manera clara y concisa los requisitos de estos espacios para que su utilización por personas con discapacidad visual pueda realizarse con seguridad y autonomía.

En el primero de ellos se plantea una reflexión sobre la legislación de “Accesibilidad y eliminación de barreras” que ha aparecido en nuestro país en los últimos 20 años y la necesidad de implementar como exigencia esa accesibilidad, para que todos los ciudadanos puedan ejercitar su derecho a la participación en todos los aspectos de la vida.

El segundo aborda la temática de la visión y la importancia de la adecuada utilización de la iluminación, contraste, tamaño y color para las personas con discapacidad visual, ya que una cuidadosa adaptación de estos elementos puede marcar la diferencia entre desplazarse con seguridad y autonomía o con riesgo y dependiendo de otros.

En el siguiente capítulo, el tercero, se plantean los requisitos que deben cumplir los elementos de urbanización, el mobiliario urbano y la necesaria protección de las obras que invaden habitualmente nuestras ciudades.

La accesibilidad a los espacios libres de uso público, como parques y jardines, Parques Nacionales y centros de interpretación de la naturaleza y playas, constituye el contenido de lo tratado en el capítulo cuarto.

Por su parte, el quinto capítulo se centra en los edificios de pública concurrencia, residenciales, servicios públicos específicos como alojamientos turísticos, centros sanitarios, escolares y culturales.

Un tema tan importante como es el transporte público se aborda en el capítulo sexto. En él se analizan los diferentes tipos de transporte: metropolitano, autobús, ferroviario, aéreo, marítimo y taxis.

Hay además un último capítulo que bajo el nombre genérico de “Comunicación” profundiza en un aspecto hasta ahora poco tratado de forma sistemática y que en general ha sido la “Cenicienta” de la accesibilidad. En él, además de sistematizarse los aspectos a tener en cuenta para la señalización (visual, táctil y sonora) de los diferentes espacios, se dan claves de diseño para elementos interactivos como los cajeros automáticos y máquinas expendedoras, cada vez más frecuentes en nuestra vida cotidiana.

Los anexos contemplan respectivamente: el proceso de la visión y las repercusiones funcionales de las patologías visuales, criterios sobre niveles de iluminación recomendados por diferentes organismos y una tabla resumen de los principales parámetros que aparecen en el libro.

No se trata en esta guía, sin embargo, la accesibilidad de las nuevas tecnologías (televisión interactiva, telefonía móvil, acceso a Internet...), ya que la complejidad de estos nuevos desarrollos requiere un planteamiento específico que supera el objetivo que se pretendía.

El planteamiento de la guía ha obviado plantear específicamente los déficits que presentan actualmente estos espacios para las personas con ceguera y deficiencia visual que los utilizan, ya que su intención no era la denuncia de la falta de accesibilidad y olvido que en el tema de las barreras han tenido y tienen las personas con discapacidad visual que, en el mejor de los casos, son reducidas a problemas de acceso a la información, olvidando las dificultades e incluso el riesgo que afrontan en algunos de estos ámbitos. Se ha centrado, por el contrario, en dar soluciones específicas en todos ellos, a fin de que sirva como ayuda para planificar, diseñar y ejecutar ciudades, edificios, transportes, productos y servicios “accesibles para todos”.

Los parámetros y soluciones establecidos en esta guía, no sólo contribuirán a normalizar las condiciones de accesibilidad de la población con discapacidad visual, sino que servirán en muchos casos para preservar la seguridad de todas las personas en el transcurso de sus actividades cotidianas.

La guía cuenta además con 223 ilustraciones, en un claro afán didáctico, que presentan y clarifican muchas de las soluciones que se ofrecen en el texto.

La edición en papel va acompañada de un CD que recoge íntegramente el contenido de la guía y que permite su lectura y consulta a las personas con ceguera y deficiencia visual a través del ordenador.

Soledad Luengo Jurdado, técnico de rehabilitación. Dirección de Autonomía Personal y Bienestar Social. Dirección General. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Calle del Prado, nº 24 – 28014 Madrid. Correo electrónico: slj@once.es

Publicaciones

Nota de la Redacción: Recordamos a nuestros lectores que todos los libros reseñados en esta sección pueden adquirirse normalmente a través de librerías especializadas, o solicitándolos directamente a sus respectivos editores. En cada reseña indicamos todos los datos que permiten identificar correctamente la publicación, así como la dirección completa de su editor o distribuidor. En caso de que precisen más información, pueden dirigir sus consultas al Servicio de Documentación-Asesoría de Servicios Sociales de la Dirección General de la ONCE, en la dirección que figura al final de esta sección.

ACCESIBILIDAD

ACCESIBILIDAD PARA PERSONAS CON CEGUERA Y DEFICIENCIA VISUAL. Coordinador de la edición, Pablo Martín Andrade; coordinación técnica, Soledad Luengo Jusdado; equipo de elaboración, Rosa María Blanco Sanz, Laura Blanco Zárate, Soledad Luengo Jusdado, Gerardo Pastor Martínez, Manuel Rivero Coín, Rosario Rodríguez de Luengo y María Jesús Vicente Mosquete; elaboración de gráficos y dibujos, Manuel Rivero Coín. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, Dirección de Autonomía Personal y Bienestar Social, 2003. 279 páginas. Incluye CD-ROM. ISBN 84-484-0092-5.

Como en tantos otros aspectos que afectan al normal desarrollo y a la plena integración de las personas con discapacidad, en accesibilidad es aún muy largo el camino por recorrer hasta lograr unas condiciones mínimamente aceptables. Sin embargo, es innegable que en la última década se han producido avances notables, lo que ha propiciado una revisión sistemática de las pautas de accesibilidad que hasta ahora se consideraban más o menos vigentes. Como es natural, esta revisión se ha hecho igualmente patente respecto a los contenidos de la *Guía de accesibilidad en el medio físico para personas con ceguera o deficiencia visual*, publicada por la ONCE en 1994, revisión que se encomendó al equipo de expertos que ha elaborado esta nueva guía. Un somero examen de la nueva publicación evidencia que no se trata meramente de una revisión o actualización de contenidos, sino que el estudio se ha planteado con un diseño de investigación y con una metodología más sistemática, lo que sin duda le confiere una estructura mucho más coherente que la que suelen presentar otras guías al uso. Así, el capítulo introductorio se refiere a una variable básica de la percepción ambien-

tal, cual es la iluminación. Los capítulos centrales de la obra abordan los aspectos de accesibilidad en el medio urbano, espacios libres de uso público, interiores y transporte público. La última parte del libro analiza la señalización, en el contexto del diseño para todos. En los anexos se presentan, con muy buen criterio por parte de los autores, las repercusiones funcionales de las principales patologías visuales, así como una guía de los niveles de iluminación, y los parámetros básicos de los elementos de accesibilidad. La obra se completa con un glosario y una selección bibliográfica, y cumpliendo una exigencia elemental que debiera ser ampliamente secundada en el mundo editorial, se acompaña con un CD-ROM que recoge el texto íntegro de la guía.

Si desea adquirir esta guía, puede solicitarla al Departamento de Atención a Usuarios del Servicio Bibliográfico de la ONCE. Calle La Coruña, 18. 28020 Madrid. Teléfono: 91-589 42 83. Fax: 91-589 42 88. Correo electrónico: cbcdau@once.es Páginas Web: www.once.es

ANCIANOS

SOLUTIONS FOR SUCCESS: A TRAINING MANUAL FOR WORKING WITH OLDER PEOPLE WHO ARE VISUALLY IMPAIRED. Alberta L. Orr and Priscilla Rogers. New York: AFB Press, 2003. 193 páginas. ISBN 0-89128-859-7.

En estas mismas páginas (véase la sección "Publicaciones" del número 40 de *INTEGRACIÓN*) nos hemos referido al vídeo *Solutions for everyday living for older people with visual impairments*, un práctico complemento que ilustra de forma sencilla las numerosas publicaciones al respecto de las expertas Alberta Orr y Priscilla Rogers sobre atención a personas mayores con discapacidad visual. La American Foundation for the Blind acaba de

publicar *Solutions for success*, un manual para formación específica de profesionales (enfermeros, cuidadores, auxiliares de geriatría, empleados de residencias, etc.) que trabajan con personas mayores con discapacidad visual. El libro consta de dos partes, con veinte unidades didácticas y varios apéndices, con formularios de autoevaluación. Las unidades didácticas se han preparado con toda concisión y claridad, son fáciles de seguir, y transmiten de forma adecuada los principales conocimientos básicos sobre el déficit visual, y sobre las necesidades de las personas mayores que se ven afectadas por esta deficiencia.

Si desea adquirir este libro, puede encargarlo en una librería especializada, o solicitarlo directamente a la American Foundation for the Blind, Customer Service. P.O. Box 1020, Sewickley, PA 15143 (Estados Unidos). Teléfono: (412) 741-1142. Fax: (412) 741-0609. Páginas Web: www.afb.org

ARTE

ART BEYOND SIGHT: A RESOURCE GUIDE TO ART, CREATIVITY, AND VISUAL IMPAIRMENT. Edited by Elisabeth Salzhauer Axel and Nina Sobol Levent; foreword, Pedro Zurita. New York: Art Education for the Blind, AFB Press, 2003. 503 páginas. ISBN 0-89128-850-3.

Art beyond sight es, sin lugar a dudas, la guía de referencia básica y esencial para todos los interesados en la accesibilidad de las artes plásticas. A la larga trayectoria en este campo de todo el plantel de expertos de la conocida entidad neoyorquina Art Education for the Blind se ha sumado la potencia editorial de la American Foundation for the Blind, dando como resultado este magnífico libro, una auténtica enciclopedia de recursos sobre el arte y la creación plástica al alcance de las personas con discapacidad visual. Se trata, muy principalmente, de una obra cuya edición se ha cuidado al máximo: un volumen de gran formato, con más de quinientas páginas, profusamente ilustrado, impreso en Alemania y Japón. La nómina de colaboradores, cuya reproducción detallada ocuparía páginas y páginas, incluye no sólo a expertos de renombre, como John Kennedy, Paul Gabias, Gunnar Jansson, Yvonne Eriksson, por citar sólo a unos pocos entre los más conocidos, como Pedro Zurita, que ha escrito el prólogo, sino a los propios usuarios y sus familias. Conviene aclarar que, aunque el libro deba su apariencia de mamotreto al mayor gramaje del papel empleado, la obra no responde

en absoluto a los consabidos cánones del tratado académico excesivamente teórico y de difícil asimilación. Muy al contrario, se ha diseñado un libro de estructura muy ágil, variada y fácil de manejar, con un atractivo gráfico realmente inigualable. Los capítulos y sus diferentes epígrafes son breves y concisos, lo que facilita en todo momento la consulta de aspectos concretos, y se ha cuidado especialmente la presentación de diagramas e ilustraciones, así como las propuestas de solución a problemas prácticos e inmediatos. Es también digno de mención un aspecto que suele merecer escasa atención por parte de los editores, como es la presentación de los colaboradores. En este libro se ha optado por conjugar la presentación puramente académica con los rasgos más lúdicos, con el fin de subrayar el conocido principio de que “lo divertido es lo contrario de lo aburrido, no de lo serio”. En suma, un manual imprescindible, que de ningún modo debe pasar desapercibido a los lectores interesados.

Si desea adquirir este libro, puede encargarlo en una librería especializada, o solicitarlo directamente a la American Foundation for the Blind, Customer Service. P.O. Box 1020, Sewickley, PA 15143 (Estados Unidos). Teléfono: (412) 741-1142. Fax: (412) 741-0609. Páginas Web: www.afb.org

DISCAPACIDAD

LA DISCAPACIDAD EN ESPAÑA: DATOS ESTADÍSTICOS. APROXIMACIÓN DESDE LA ENCUESTA SOBRE DISCAPACIDADES, DEFICIENCIAS Y ESTADO DE SALUD 1999. Antonio Jiménez Lara y Agustín Huete García. 2ª edición. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2003. 196 páginas. (Documentos; 62/2003).

En el número anterior de *INTEGRACIÓN* nos hicimos eco de una primera edición de este estudio, que apareció con una pequeña variación en el título, pues se refería a “datos estadísticos”. Esta primera versión se hizo tras la publicación, en junio de 2002, de los resultados detallados de la encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud, los cuales presentaban algunas diferencias de cierta relevancia respecto al avance que se había hecho público unos meses antes. Este hecho motivó que se realizase un laborioso proceso de depuración y conciliación de los datos. Por ello, la primera versión del estudio se difundió de forma selectiva, solicitando a los destinatarios sugerencias y observaciones, con el fin de incorporarlos a una segunda edición, que, ade-

más de reflejar las observaciones aportadas, incluyese una apartado de discusión de resultados para cada uno de los capítulos, novedades que, efectivamente, se ofrecen en esta segunda edición de la publicación.

Si desea adquirir este estudio, puede solicitarlo al Real patronato sobre Discapacidad. Calle Serrano, 140. 28006 Madrid. Teléfono: 91-745 24 44. Fax: 91-411 55 02. Correo electrónico: rp@futur-net.es. Páginas Web: www.rpd.es

REHABILITATION AND INTEGRATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES. Report drawn up by the Committee on the Rehabilitation and Integration of People with Disabilities. 7th ed. Strasbourg: Council of Europe, 2003. 375 páginas. ISBN 92-871-5123-7.

Este libro presenta la séptima edición, revisada y actualizada hasta abril de 2003, de la síntesis de directrices políticas, normativa y legislación sobre rehabilitación e integración de personas con discapacidad, vigentes en dieciséis países pertenecientes al Consejo de Europa: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Hungría, Italia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza. El Consejo de Europa es un organismo fundado en 1949, que agrupa a más de 45 estados miembros, y no debe confundirse con los órganos de la Unión Europea, si bien todos los socios de la Unión se adhieren previamente al Consejo de Europa.

Si desea adquirir esta publicación, puede obtenerla a través de librerías especializadas o distribuidores autorizados, o solicitarla directamente al Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa, Palais de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex (Francia). Correo electrónico: publishing@coe.int Para más información, pueden consultarse las páginas Web del Consejo de Europa: www.coe.int

EDUCACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN "EVO": ENTRENAMIENTO VISUAL POR ORDENADOR. Juan José Rodríguez Soler, María Jesús Vicente Mosquete, Carlos Manuel Santos Plaza, Julio Antonio Lillo Jover. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2003. 54 páginas. Incluye CD-ROM. ISBN 84-484-0111-5.

Esta publicación expone los resultados del proyecto de investigación EVO (Entrenamiento

Visual por Ordenador), financiado por la ONCE, y realizado entre 1998 y 2001. Con la denominación EVO se designa la herramienta informática del sistema, un instrumento flexible destinado al entrenamiento visual de niños con deficiencia visual. EVO se basa en la utilización de elementos de informática convencional, y establece un método de trabajo motivador y atractivo para los usuarios. El programa se ha probado en los Centros de Recursos Educativos de la ONCE en Madrid, Barcelona y Sevilla.

Si desea adquirir esta guía, puede solicitarla al Departamento de Atención a Usuarios del Servicio Bibliográfico de la ONCE. Calle La Coruña, 18. 28020 Madrid. Teléfono: 91-589 42 83. Fax: 91-589 42 88. Correo electrónico: cbcda@once.es Páginas Web: www.once.es

EARLY FOCUS: WORKING WITH YOUNG CHILDREN WHO ARE BLIND OR VISUALLY IMPAIRED AND THEIR FAMILIES. Rona L. Pogrud and Diane L. azzi, Editors. 2nd ed. New York: AFB Press, 2002. 501 páginas. ISBN 0-89128-856-2.

Con esta segunda edición de la obra, las coordinadoras, Rona Pogrud y Diane Fazzi, han puesto al día un manual esencial para comprender adecuadamente las necesidades de los niños con discapacidad visual en la primera infancia. En los diez años transcurridos desde la primera edición, la información sobre el desarrollo de los niños ciegos ha aumentado espectacularmente, lo que necesariamente ha conducido a replantearse en profundidad el contenido del libro, por cierto uno de los más solicitados del catálogo editorial de la American Foundation for the Blind. Esta nueva edición, completamente puesta al día, mantiene su carácter práctico y eminentemente sintético, lo que hace de ella una guía de referencia esencial, capaz de responder eficazmente tanto a las preguntas del especialista, como a los interrogantes de las familias. El libro se divide en once capítulos, en los que se abordan temas como el desarrollo visual y cognitivo, las habilidades sociales y el comportamiento, motricidad y movilidad, autonomía personal, o el papel del equipo de atención multidisciplinar. Entre los colaboradores cabe mencionar a autoridades en la materia, como Jane Erin, Alan Koenig o Cay Holbrook.

Si desea adquirir este libro, puede encargarlo en una librería especializada, o solicitarlo directamente a la American Foundation for the Blind, Customer Service. P.O. Box 1020, Sewickley, PA

15143 (Estados Unidos). Teléfono: (412) 741-1142. Fax: (412) 741-0609. Páginas Web: www.afb.org

YOUR FIRST STEPS: A GUIDE FOR PARENTS OF CHILDREN WITH SIGHT PROBLEMS. Edited by Joanna Shaw. London: Royal National Institute for the Blind, 2002. 37 páginas. (Early Years). ISBN 1-85878-526-X.

Como los lectores interesados saben muy bien, en el mundo anglosajón, ámbito que tradicionalmente suele circunscribirse de forma restringida a los Estados Unidos y Gran Bretaña, las publicaciones más o menos especializadas sobre discapacidad visual no sólo son más numerosas, sino que gran parte de ellas están específicamente destinadas a informar y apoyar a los propios afectados y a sus familias, como cumplidamente muestran los catálogos editoriales de entidades como la American Foundation for the Blind o el Royal National Institute for the Blind, siempre presentes en estas páginas de información bibliográfica. La organización británica, con una trayectoria centenaria, con uno de los mejores catálogos sobre discapacidad visual, revisa constantemente sus publicaciones, y adapta las que mejor acogida tienen, para adecuar su contenido a las necesidades de los usuarios y a las nuevas estructuras de servicios sociales. Este es el caso de la guía que comentamos, que resulta de la actualización y refundición de dos títulos anteriores, que se publicaron con los títulos "Getting started" y "Help for you and your child". Supervisada por la redactora jefe de la revista "Eye contact", Joanna Shaw, esta nueva edición se dirige principalmente a los padres de niños con problemas visuales graves, y presenta de forma práctica información básica centrada, como todos los títulos de la serie "Early years", a la que pertenece esta guía, en los primeros años de vida del niño.

Si desea adquirir esta guía, puede solicitarla directamente al Servicio de Publicaciones del Royal National Institute for the Blind: RNIB Book Sales Service, Customer Services Centre, P.O.Box 173, Peterborough PE2 6WS (Reino Unido). Correo electrónico: cservices@rnib.org.uk

EMPLEO

WORK MATTERS: ENABLING BLIND AND PARTIALLY SIGHTED PEOPLE TO GAIN AND RETAIN EMPLOYMENT. London: Royal National Institute for the Blind, 2002. 152 páginas. ISBN 1-85878-530-8.

Atendiendo a su función de observar y analizar minuciosamente la situación de las personas con discapacidad visual en el Reino Unido, el Royal National Institute for the Blind ha venido señalando en numerosos informes y declaraciones que la mayoría de las personas ciegas o deficientes visuales en Gran Bretaña son excluidas del mercado laboral ordinario, por motivos achacables tanto a la inadecuación de los puestos de trabajo, como por falta de apoyo para su integración laboral. Con el fin de que los estudios que se llevan a cabo resulten más vinculantes para las autoridades y los agentes sociales, la Comisión Permanente de Educación y Empleo del RNIB formó un grupo de trabajo específico sobre estrategias de empleo, que ha sido el responsable de la elaboración de este informe. En él se identifican de forma clara y precisa las barreras que afectan al empleo de las personas con discapacidad visual, y se insta a eliminarlas. Se reclama un esfuerzo más importante por parte de las administraciones públicas, empresarios y agentes sociales, con el fin de mejorar las oportunidades de empleo y la integración socio-laboral.

Si desea adquirir esta guía, puede solicitarla directamente al Servicio de Publicaciones del Royal National Institute for the Blind: RNIB Book Sales Service, Customer Services Centre, P.O.Box 173, Peterborough PE2 6WS (Reino Unido). Correo electrónico: cservices@mib.org.uk

MOVILIDAD

EL LARGO CAMINO HACIA LA AUTONOMÍA. [Vídeo]. Teresa Torrents Llistuella y Albert Ruf Urbea. Barcelona: Centre de Recursos Educatius per a deficients visuals "Joan Amades", e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, 2002. Versiones en catalán y castellano. Duración: 30 minutos.

Este vídeo, preparado por Teresa Torrents y Albert Ruf, del Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Barcelona, y realizado con la colaboración del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, presenta el trabajo llevado a cabo para desarrollar habilidades de autonomía personal con alumnos deficientes visuales y otros trastornos. Esta labor se ha desarrollado conjuntamente con las familias, los profesionales de referencia, y asesores especializados en temas de visión. Las actividades de la vida diaria, como las de orientación y movilidad, deben desarrollarse tempranamente, y si a la deficiencia visual se suman otras alteraciones, es obvio que

las decisiones deben abordarse en el marco de la intervención psicopedagógica. Partiendo de las premisas básicas que rigen el desarrollo individual en un contexto familiar y social, los autores del vídeo muestran las actitudes de las familias, así como las posibilidades de evolución de los chicos con deficiencias múltiples, junto con la aportación de los profesionales, que les permita lograr mayores cotas de autoestima y autonomía personal. Se trata, en suma, de subrayar que las técnicas de mejoramiento de competencias deben conducir no sólo a la autonomía en el hacer, sino también a la independencia de pensar aquello que se quiere hacer.

Si desea adquirir un ejemplar de este vídeo, puede solicitarlo directamente al Centre de recursos educatius per a deficients visuals "Joan Amades", Avinguda d'Esplugues, 102-106. 08034 Barcelona. Teléfono: 93-280 48 49. Correo electrónico: cre-barcelona@once.es

STEPS TO INDEPENDENCE: THE MOBILITY AND INDEPENDENCE NEEDS OF CHILDREN WITH A VISUAL IMPAIRMENT. RECOMMENDATIONS AND SUMMARY REPORT. Sue Pavey, Graeme Douglas, Steve McCall, Mike McLinden, Christine Arter. London: Royal National Institute for the Blind, 2002. 30 páginas.

De acuerdo con los resultados de diversas investigaciones realizadas por el Royal National Institute for the Blind, los servicios de autonomía personal y movilidad para niños con discapacidad visual en el Reino Unido se caracterizan por su disparidad y falta de coordinación. Con el fin de analizar adecuadamente la situación, un grupo de entidades del sector promovió un proyecto de investigación, de un año de duración, sobre las necesidades de autonomía de niños de edades comprendidas entre 2 y 16 años. La investigación ha sido llevada a cabo por un equipo de reconocidos expertos, perteneciente al Visual Impairment Centre for Teaching and Research (VICTAR), de la Universidad de Birmingham. En esta publicación se presenta un resumen de la investigación, junto con las conclusiones y las principales recomendaciones formuladas por los autores.

Si desea adquirir este informe, puede solicitarlo directamente al Servicio de Publicaciones del Royal National Institute for the Blind: RNIB Book Sales Service, Customer Services Centre, P.O.Box 173, Peterborough PE2 6WS (Reino Unido). Correo electrónico: cservices@rnib.org.uk

TEACHING ORIENTATION AND MOBILITY IN THE SCHOOLS: AN INSTRUCTOR COMPANION. Natalie Isaak Knott. New York: AFB Press, 2002. 245 páginas. ISBN 0-89128-391-9.

La instrucción de movilidad que se enseña a los niños con discapacidad visual en el ámbito estrictamente escolar es un campo cuya complejidad y especialización se han acentuado paulatinamente, por lo que se han hecho necesarias nuevas aportaciones bibliográficas, que sistematicen los conocimientos existentes, y planteen alternativas. Bajo esta óptica conviene considerar este libro de la experta Natalie Isaak Knott, que pretende fundamentalmente ayudar al instructor de movilidad que desarrolla su labor en las escuelas. El libro tiene un formato práctico, semejante a un cuaderno de trabajo, en el que se presentan todos los recursos y programas que pueden hacer más eficaz la tarea del especialista.

Si desea adquirir este libro, puede encargarlo en una librería especializada, o solicitarlo directamente a la American Foundation for the Blind, Customer Service. P.O. Box 1020, Sewickley, PA 15143 (Estados Unidos). Teléfono: (412) 741-1142. Fax: (412) 741-0609. Páginas Web: www.afb.org

PREVENCIÓN DE LA CEGUERA

PREVENGA LA CEGUERA: INFORMACIONES SOBRE PREVENCIÓN DE LA CEGUERA. Montevideo: Unión Latinoamericana de Ciegos; San Pablo: Fundación Dorina Nowill para Ciegos, 2002. 41 páginas.

La Unión Latinoamericana de Ciegos, a través de su Comisión de Prevención de la Ceguera, con la colaboración de la Fundación Dorina Nowill para Ciegos, de São Paulo (Brasil), y otros organismos de salud pública de esa ciudad, y con el apoyo de la Fundación ONCE para América Latina, han publicado esta breve guía divulgativa, en la que se exponen los conocimientos esenciales que pueden ayudar a prevenir las deficiencias visuales graves. Un equipo de oftalmólogos y expertos en salud ocular señala los diversos aspectos y fases del desarrollo visual, indicando los síntomas a través de los cuales pueden reconocerse de forma precoz los problemas oftalmológicos que afectan a la calidad de la salud visual.

Puede solicitarse más información sobre esta publicación a la oficina permanente de la Unión Latinoamericana de Ciegos, Durazno 1772, 11200

Montevideo (Uruguay). Correo electrónico: ulac@fbraile.com.uy

TESTIMONIOS

CON OTRA MIRADA: CONVERSACIONES. José-Miguel Vila; cubierta e ilustraciones, Eulalia Conde. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2003. 325 páginas.

Las características singulares del modelo organizativo de la ONCE, principalmente su específico medio de financiación a través de la comercialización del cupón, han dado lugar a que, en España, no sólo la identidad corporativa de la Institución, sino la propia imagen de la persona ciega se vinculen, en la mentalidad social, a la venta del cupón. Sin embargo, esta asociación tan arraigada está hoy muy lejos de reflejar la realidad de la vida y el trabajo de las personas ciegas. José Miguel Vila, periodista y afiliado a la entidad, conversó en Canal 11, la emisora de radio para afiliados a la ONCE, con un buen número de personas, uno de cuyos rasgos en común es la discapacidad

visual. Este libro recoge cincuenta entrevistas, conducidas por José Miguel Vila con pulso sugestivo y elegante, con mujeres y hombres, ciegos o deficientes visuales, que viven y se desenvuelven en las más diversas ocupaciones y quehaceres, y que nos muestran, sin apenas pretenderlo, los rostros, los sentimientos y los anhelos que los estereotipos sobre la ceguera nos impiden ver.

Si desea adquirir esta obra, puede solicitarla al Departamento de Atención a Usuarios del Servicio Bibliográfico de la ONCE. Calle La Coruña, 18. 28020 Madrid. Teléfono: 91-589 42 83. Fax: 91-589 42 88. Correo electrónico: cbcdau@once.es Páginas Web: www.once.es

Si desea más información sobre las publicaciones reseñadas en esta sección, puede consultar directamente con el Servicio de Documentación – Asesoría de Servicios Sociales de la Dirección General de la ONCE. Calle del Prado, 24. 28014 Madrid. Teléfono: 91-589 42 00. Fax: 91-589 42 88. Correo electrónico: asdocdg@once.es Página Web: www.once.es



Conferencia europea sobre NEE y TIC

Los sistemas de educación y formación deben adecuarse permanentemente para poder dar respuesta a los cambios que se están produciendo en la sociedad del conocimiento, y posibilitar así que todas las personas adquieran y actualicen las competencias, cualificaciones y conocimientos necesarios para su desarrollo personal y profesional.

Con esta finalidad el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, organizó, el 23 y 24 de octubre en el Parque Ferial Juan Carlos I (Madrid), la Conferencia sobre «*Necesidades Educativas Especiales y Tecnologías de la Información y la Comunicación: mirando al futuro*», en el marco del Proyecto SEN-IST-NET (Red de Necesidades Educativas Especiales y Tecnologías de la Sociedad de la Información), coincidiendo con el Año Europeo de las Personas con Discapacidad.

En esta Conferencia han participado representantes de la Red Nacional de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial de las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas de España, los coordinadores nacionales de los países que conforman la Agencia, representantes de la Comisión y el Parlamento Europeo, así como una representación de expertos de diversos proyectos europeos y de otros profesionales de los campos de la Educación Especial y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tanto del ámbito nacional como del internacional.

A lo largo del encuentro se pretendía intercambiar información sobre la Educación Especial y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como analizar las posibles vías de colaboración en esta materia y dar a conocer el Proyecto SEN-IST-NET, con un seminario temático sobre el mismo.

Las ponencias presentadas versaron sobre “Los retos de la educación en una sociedad abierta, plural y diversa”, “Participación y aportaciones del MECD en los proyectos de la Agencia Europea” y “La transición al mundo laboral apoyada por las tecnologías de la información”.

Las mesas redondas debatieron temáticas como: “Futuro de las TIC y las necesidades educativas especiales” e “Iniciativas europeas en el campo de la tecnología educativa, incluyendo la educación especial”.

También se presentaron dos experiencias y aportaciones de la investigación española: “El programa RAVE-O de intervención en dificultades de lectura” y “El proceso de enseñanza/aprendizaje de las TIC en las personas con discapacidades psíquicas. El programa BIT”.

El día 22, previo a la Conferencia, se celebró un *Seminario Temático del Proyecto SEN-IST-NET*. El Director de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, Jørgen Greve, hizo la presentación del proyecto; y Harald Weber, de la Universidad de Kaiserslautern, expuso los resultados y retos.

Los talleres abordaron temas como: “La investigación universitaria y las TIC”, “Educación inclusiva: accesibilidad, puesta en práctica y evaluación”, “La formación como medio para igualar oportunidades”, “SEN-IST-NET: biblioteca virtual”, “La escuela del futuro (METIS, EUN-ValNet, PROACTe)”; proyectos europeos como: PLAY2, MOISE y WAI-NOT.

En paralelo a estas actividades, durante los tres días, se realizó una exposición de materiales y aplicaciones prácticas.

Jornadas sobre discapacidad y comunicación social

Durante los días 27 y 28 de octubre el Real Patronato sobre Discapacidad y la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León organizaron, en el Palacio de Congresos de Salamanca, una *Jornadas sobre Discapacidad y Comunicación Social*, destinadas a profesionales y estudiantes de los medios de comunicación, responsables de asociaciones de o para la discapacidad y a profesionales del sector.

El objetivo principal de estas Jornadas era propiciar que los medios de información reflejen una imagen realista de la discapacidad y de las situaciones de las personas afectadas.

Los contenidos presentados en las Jornadas se agruparon bajo cuatro grupos temáticos: *Visiones de la discapacidad; Tratamiento de la discapacidad en los medios; Acciones del sector; y Accesibilidad*. Estos bloques coinciden con la estructura que el Real Patronato utiliza en su Seminario Iberoamericano sobre Discapacidad y Comunicación Social, que se ha venido organizando anualmente desde 1986 y que se enmarca dentro de la línea de trabajo del Real Patronato en pro de la mejora de la comunicación social sobre discapacidad.

Durante las Jornadas se dispuso también de la oportunidad de participar en dos talleres simultáneos, que versaron, respectivamente, sobre trato adecuado de las personas con discapacidad y sobre cómo mejorar la comunicación social sobre discapacidad, basado éste último en una guía práctica para entidades editada el año pasado.

Se presentó una nueva edición, revisada, del documento titulado *Pautas de ética y estilo en la comunicación social sobre discapacidad*. Asimismo, al finalizar la jornada del día 27 se presentó un informe para directores de medios.

Seminario sobre inserción laboral

El Real Patronato sobre Discapacidad organizó los días 25 y 26 de septiembre, en el Hotel Cuzco de Madrid, el Seminario sobre *“Factores de la inserción laboral de las personas con discapacidades”*.

Este encuentro iba dirigido, de forma especial, a responsables y asesores en materia de empleo para personas con discapacidades, gestores y técnicos de servicios de empleo y profesionales relacionados con el empleo de personas con discapacidades de asociaciones, fundaciones y organismos públicos.

En el transcurso del Seminario se expusieron diferentes estudios, investigaciones y experiencias sobre el empleo de las personas con discapacidades y sobre los factores de inserción laboral: la integración laboral de las personas con discapacidad física, trabajo con apoyo, acceso al empleo público, visión de las personas dependientes sobre sus posibilidades de acceso, centros especiales de empleo, etc.

Se presentó el borrador final de lo que constituirá un manual de buenas prácticas sobre empleo público, bajo el título *«Pautas para una correcta aplicación de las medidas relativas al acceso de las personas con discapacidad al empleo público»*, que estará disponible para las Administraciones antes de finalizar el año.

Además, hubo ocasión de profundizar en otras cuestiones como el contenido de los acuerdos MTAS-CERMI, la información estadística relativa a empleo en las Encuestas INE de 1986 y 1999 y en las aplicaciones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) al ámbito laboral.

Seminario sobre aproximación cuantitativa a las discapacidades en España

Durante los días 6 y 7 de octubre de 2003 tuvo lugar, en el Ministerio de Sanidad y Consumo, en Madrid, el Seminario sobre *«Aproximación cuantitativa a las discapacidades en España»*.

El Seminario, organizado por el Real Patronato sobre Discapacidad, iba dirigido a los responsables y asesores en política sobre discapacidades; gestores y técnicos de servicios sociales y sanitarios; profesionales de asociaciones, fundaciones y organismos públicos; profesores e investigadores de epidemiología, sociología, política social, etc., así como a responsables de medios de comunicación concernientes a las discapacidades.

En el transcurso del mismo se presentó un estudio realizado en torno a las cifras de la discapacidad en España, analizando, entre otras, cuestiones como la diversidad conceptual, las estimaciones de prevalencia, las causas de las discapacidades, perfiles educativos y laborales, esperanza de vida sin discapacidad, actividades afectadas y ayudas recibidas.

Se comentaron, asimismo, otras fuentes que aportan datos estadísticos sobre discapacidades, como el Estudio Colaborativo Español de Malformaciones Congénitas (ECEMC), o el registro de calificaciones de minusvalía del IMSERSO.

En otro bloque del Seminario, dedicado al tema de la clasificación y metodología, se analizaron las aportaciones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), se comentaron los criterios y conceptos fundamentales en la construcción de indicadores y se planteó la importancia de la clasificación y medida de la desventaja para la ordenación de políticas asistenciales.

IX Jornadas sobre Organizaciones Voluntarias

La Asociación Formación Social (AFS) y el Real Patronato sobre Discapacidad organizaron, los días 15 y 16 de julio en Madrid, las "IX Jornadas sobre Organizaciones Voluntarias. Estrategias de Desarrollo".

Las Jornadas, que son una actividad de los programas de investigación e innovación del Real Patronato sobre Discapacidad, iban destinadas a los directivos, responsables y técnicos de organizaciones voluntarias del sector de la discapacidad. Su objetivo principal era el de colaborar en el análisis de los factores clave de la dirección estratégica por parte de los directivos y responsables de asociaciones y fundaciones de o sobre discapacidad.

Durante los dos días que duraron las jornadas se informó sobre tres estudios empíricos: «Estudio sobre entidades voluntarias de acción social en España», «Retos y riesgos del sector no lucrativo», y «La discapacidad en España».

Se presentaron diversos métodos y experiencias innovadoras y eficientes en cuanto a la comunicación y la gestión puestas en práctica por organizaciones voluntarias de discapacidad.

Asimismo, se comentaron algunos de los más recientes proyectos legislativos sobre discapacidad: directrices de la Unión Europea sobre no-discriminación, el Proyecto de Ley sobre el patrimonio de las personas con discapacidad y el Proyecto de Ley de igualdad de oportunidades y no-discriminación de las personas con discapacidad.

Congreso sobre innovación, tecnología y diseño para todos

Durante los días 18 y 19 de septiembre ha tenido lugar en la universidad de Lérida un Congreso sobre "Innovación, tecnología y diseño para todos: La participación activa de las personas con discapacidad", organizado por el Instituto de Servicios Sociales (INSERSO) y la Asociación de Paraplégicos y discapacitados Físicos de Lérida (ASPID).

El Congreso se estructuró en reuniones plenarios -en las jornadas de inauguración y clausura- y ocho mesas redondas repartidas entre los sectores de discapacidades: físicas, visuales, auditivas e intelectuales.

Los ponentes han sido técnicos especializados en temas de accesibilidad pertenecientes a las asociaciones de discapacitados más importantes, tales como: COCEMFE, FEAPS, CNSE, FIAPAS Y ONCE, así como investigadores en el área de las nuevas tecnologías al servicio de la accesibilidad para todos, pertenecientes a universidades y empresas de carácter tecnológico.

En el ámbito de la discapacidad visual han tenido lugar dos mesas redondas. La primera, en la que han participado técnicos del CIDAT y que ha abordado los avances en tiflotecnología, con una demostración práctica sobre el lector de pantalla de ordenador más usual, Jaws.

En la segunda mesa redonda, sobre discapacidad visual, se han abordado tres diferentes temáticas: vida independiente y accesibilidad a páginas web, señalética y audiodescripción como forma de acceso a la comunicación audiovisual.

Las conclusiones del congreso giraron entorno a la necesidad de un diseño para todos desde el inicio, evitándose así las adaptaciones posteriores, que siempre son más costosas y complejas y no totalmente satisfactorias en muchos de los casos. Por otra parte, en todo caso se ha de atender al sentido común y a las soluciones más sencillas y aplicables, con lo que se va un paso más allá de la accesibilidad para buscar la usabilidad de los productos.

Es fundamental la implicación de la Administración Pública, ya que es preciso que la legislación regule estos aspectos, así como que se den ayudas económicas o beneficios fiscales a las empresas que apliquen los principios de diseño universal y realicen productos accesibles para todos. Por otra parte, es necesaria una actitud activa de los usuarios y una racionalización de todos los agentes implicados en el proceso.

X Seminario Iberoamericano sobre Accesibilidad al Medio Físico y V Sesión de Enlace sobre Accesibilidad al Medio Físico

Valencia acogió, los días 30 y 31 de octubre, el *X Seminario Iberoamericano sobre Accesibilidad al Medio Físico* y la *V Sesión de Enlace sobre Accesibilidad al Medio Físico*, que forman parte de los programas de actividades del Real Patronato sobre Discapacidad y que, en esta ocasión, contó con la colaboración de la Consejería de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana.

Esta reunión ha servido como foro de intercambio técnico y profesional acerca de las últimas realizaciones que se han producido en nuestro país en materia de accesibilidad al medio físico en las facetas de: Normas de diseño y Guías de ejecución; Formación; Realizaciones y Promoción de la accesibilidad.

Dentro del bloque normativo, participaron expertos de la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) y de la Organización Internacional de Normas (ISO). Se presentó un protocolo de verificación de instalaciones hoteleras y se profundizó en las normas de transporte aéreo y en las nuevas normas jurídicas y proyectos legislativos.

La formación, tanto en España como en Iberoamérica, conformó el segundo bloque informativo. Posteriormente, y dentro de las actuaciones en accesibilidad en el ámbito español, se trató la accesibilidad en el Metro de Valencia, la accesibilidad en la rehabilitación de edificios históricos, la accesibilidad en los nuevos centros culturales, las realizaciones en Madrid, la accesibilidad en RENFE, el Plan Provincial de Accesibilidad de Granada, así como los Premios Fundación Dragados a las mejores soluciones municipales para eliminar barreras.

Finalmente, dentro del bloque de promoción, se trató el Plan Nacional de la Accesibilidad, el Plan de Accesibilidad en México, los «Premios d'espais i equipaments municipals de qualitat» de la Diputación de Barcelona, la promoción de la accesibilidad asociada a la bandera azul, el Libro Blanco I+D+I, el proyecto de interior de vivienda accesible y el programa de eliminación de barreras en elementos comunes de viviendas de la Generalitat Valenciana.



III Premios Internacionales ONCE de I+D



Convocados con periodicidad bienal, **los Premios Internacionales ONCE de I+D en Nuevas Tecnologías para Ciegos** se destinan al fomento de estudios científicos o desarrollos tecnológicos que contribuyan de manera sustancial a facilitar la integración y normalización de las personas ciegas o deficientes visuales.

Con estos premios la ONCE pretende estimular el conocimiento científico, más avanzado e innovador, de las bases biomédicas de la deficiencia visual, así como la promoción de desarrollos e innovaciones tecnológicas, de cualquier índole, que permitan corregir o superar las limitaciones de las personas afectadas por dichas deficiencias.

Áreas de trabajo. La aportación económica de los premios tiene por objeto contribuir al desarrollo de proyectos de calidad, con viabilidad contrastada y con posibilidades de promover avances significativos en áreas como la ingeniería, inteligencia artificial, informática, telecomunicaciones, biotecnología y biomedicina y, preferentemente, en los campos siguientes:

- Investigación biomédica sobre las bases de la ceguera y las deficiencias visuales graves, que represente descubrimientos o avances sustanciales para el conocimiento, tratamiento médico o quirúrgico, y prevención de estas patologías.
- Investigación genética sobre síndromes causantes de sordoceguera, que facilite su diagnóstico precoz, prevención a través del consejo genético, neurofisiología, neuropsicología, sus implicaciones funcionales, tratamientos farmacológicos, evolución y pronósticos.
- Los desarrollos en el campo de las tecnologías de la información y comunicaciones (televisión digital, teletexto, internet, teléfonos móviles, pantallas táctiles, acceso a representaciones de tipo gráfico, acceso a la información sobre el entorno para la movilidad, manejo de textos en formato electrónico, etc.), en nanotecnología o en cualquier otro campo tecnológico, que representen un avance en el acceso de las personas ciegas a la información y la comunicación.
- Domótica accesible a las características y necesidades de las personas ciegas y deficientes visuales que, tanto en sus fundamentos como en sus aplicaciones, aporte instrumentos o procedimientos relevantes para la superación de las limitaciones inherentes a la ceguera o a la deficiencia visual.
- Cualquier otro desarrollo científico-técnico o innovación que, de manera eficaz, contribuya a que las personas invidentes puedan integrarse de la mejor forma en la sociedad, promoviendo mejoras en su movilidad, actividad laboral y capacidad de relación y comunicación.

Participantes. Podrán presentar sus proyectos las personas físicas o jurídicas de cualquier nacionalidad, ya sea a título individual o colectivo, que hubiesen iniciado sus investigaciones con anterioridad a la convocatoria de estos Premios y presenten sus trabajos en tiempo y forma, con arreglo al objeto, los requisitos y formalidades establecidos en las bases de la misma.

Los participantes deberán presentar una memoria explicativa del proyecto de investigación que concurre a los Premios-ayuda, con especial referencia a su carácter innovador y a los beneficios que se deriven para las personas ciegas y deficientes visuales de la aplicación práctica de la innovación, progreso, avance o estudio objeto del mismo. Asimismo, deberá acompañarse la documentación pertinente (planos, fórmulas, ensayos, pruebas, etc.) para valorar adecuadamente el proyecto.

Plazo de presentación. El plazo de recepción de los trabajos concluye el 29 de febrero de 2004. Las memorias deberán presentarse, en idioma español o inglés, en la Secretaría de la III Edición de los Premios Internacionales O.N.C.E. de I+D en Nuevas Tecnologías para Ciegos, C/ José Ortega y Gasset, nº 18, 28006 Madrid (España).

Premios. Para la presente convocatoria se concederá un primer premio, cuya cuantía económica será de 180.300 euros, y dos accésit, dotados cada uno de ellos con 60.100 euros.

Los proyectos serán evaluados por un Comité de Expertos, compuesto por profesionales destacados en las distintas áreas objeto de la convocatoria; y en su decisión se tendrá en cuenta, entre otros criterios, la calidad, la viabilidad futura de cada proyecto y la solvencia científica de los investigadores.

Los Premios se fallarán durante el segundo trimestre de 2004 y el anuncio público de los proyectos ganadores tendrá lugar a continuación. La entrega de los Premios-ayuda se llevará a cabo en el transcurso de un acto solemne.

Las bases de la convocatoria pueden consultarse en la página web de la ONCE: www.once.es

III Congreso de Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad



Con el lema: “Perspectivas, logros y avances” se celebrará del 10 al 12 de diciembre, en el Aula Magna de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, el tercer *Congreso sobre Necesidades Educativas Específicas y atención a la diversidad*, y en el que colaboran la Consejería de Educación de la Comunidad y la Oficina de la Unión Europea en Madrid.

Se trata en esta ocasión, en la culminación del Año Europeo de las Personas con Discapacidad y cuando se cumplen diez años de la aceptación internacional de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades, de revisar los logros y avances específicos en este ámbito, insistiendo en la necesidad de una mayor y mejor comunicación entre las acciones y proyectos de la comunidad y los que se producen en el contexto global de la Unión Europea.

El congreso está dirigido a la comunidad científico-universitaria, los profesionales de la Educación Especial y de la Atención a la Diversidad, las asociaciones, ONGs o fundaciones.

Entre sus objetivos, persigue: generar un espacio de encuentro para el intercambio de iniciativas, proyectos, programas y experiencias de los diversos equipos específicos de atención a la diversidad; difundir los avances efectuados por las diferentes instituciones, fundaciones y asociaciones representativas de cada discapacidad, en autonomía personal, educación y comunicación; y, reflexionar sobre las nuevas perspectivas político educativas abiertas en este campo y en correlación con las filosofías educativas europeas en un período de convergencia institucional que afecta de modo especial a la investigación y formación universitaria.

Además de la conferencia institucional “Balance del año europeo de la discapacidad”, se impartirán ponencias como: “Avances en el tratamiento del autismo desde los Centros de Atención Preferente”; “Discapacidad y Educación de Adultos”; “Claves y futuro de las necesidades de las personas con discapacidad intelectual y de sus familias”; “Educación social y atención a la diversidad: propuestas y avances”; “El método Cemedete, un horizonte nuevo para todos”; “Experiencias innovadoras, y de realidad virtual, personas ciegas”; “La pedagogía hospitalaria”; “Ámbitos y programas de intervención de los Equipos de Atención Temprana”.

Junto a las ponencias se presentarán los resultados de experiencias como el proyecto “Piruetas”, el proyecto “Albor”. Y el Proyecto Infancine, con la proyección de la película seleccionada en el Festival Infancine 2003 sobre Discapacidad.

Para más información: Secretaría del Dptº de Psicología Evolutiva y de la Educación de la U.C.M. C/ Rector Royo-Villanova, s/n. 28040 Madrid. Correo electrónico: tomandre@edu.ucm.es

Premio de Educación “Jesús Garanto Alós”

Organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, se convoca el Premio «Jesús Garanto Alós», como reconocimiento a los trabajos inéditos de innovación educativa, que se distinguen por su calidad metodológica y su aportación en la educación especial.

El premio está dotado con 3.000 euros, y el plazo de presentación de los trabajos finaliza el 28 de febrero de 2004.

Para más información: l'ICE de la Universitat de Barcelona, Passeig de la Vall d'Hebron 171, Edifici de Migdia, Barcelona. Tel.: +34 934 035 939. Página web: www.ub.es/ice

IV Jornadas de Bibliotecas Digitales



Las bibliotecas digitales son un campo de investigación y desarrollo relativamente joven pero de gran empuje. En particular, en nuestro país se han desarrollado muchos proyectos de este tipo que, en algunos casos, son punto de referencia para los expertos de todo el mundo. Entre otros, se encuentran la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, la Biblioteca Virtual Galega, la Biblioteca Digital de la Universidad de Valencia, el Archivo Virtual de la Edad de Plata, la Biblioteca Histórica de Santa Cruz o la Biblioteca Virtual Extremeña, por citar algunos ejemplos.

Las Jornadas de Bibliotecas Digitales (JBIDI) vienen celebrándose desde el año 2000 con la idea de crear un foro donde se pongan en común las experiencias y trabajos desarrollados, siendo un evento aglutinador de distintos sectores (bibliotecarios, documentalistas e informáticos).

El principal objetivo de esta cuarta edición es afianzar tanto la presencia como el intercambio de conocimiento entre las distintas comunidades relacionadas de alguna manera con la multidisciplinar área de las bibliotecas digitales, así como servir de estímulo para la colaboración entre los especialistas en tecnología y los especialistas en contenidos.

En esta ocasión, las jornadas -organizadas por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes- se celebrarán los días 10-12 de noviembre en la sede municipal de la Universidad de Alicante.

Algunos de los temas que se abordarán serán: planificación e implantación de bibliotecas digitales; desarrollo de colecciones digitales; procesos de digitalización y tratamiento de información textual; metainformación, ontologías y taxonomías; interfaces de usuario; estudios de usuario; evaluación, accesibilidad y personalización de entornos y servicios.

Para más información puede consultarse la página web: <http://cervantesvirtual.com/research/congresos/jbidi2003/index.htm>

Premio Iberoamericano en Honor a la Excelencia Educativa

El Premio Iberoamericano a la Excelencia Educativa es el reconocimiento para distinguir los logros y avances en el camino a la excelencia de Instituciones Educativas en cada país, en sus respectivas especialidades.

Al Premio, organizado por el Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa, pueden presentarse todas las instituciones y organizaciones educativas o vinculadas a ellas, en todas sus modalidades y niveles; personas naturales o jurídicas que contribuyan o hayan contribuido, durante el presente año, a desarrollar la excelencia educativa y que presten servicios en sus países de origen.

Para la evaluación de los candidatos se considerarán criterios como: indicadores pedagógicos, beneficios y aportes que brinda a la educación y la contribución Social.

El plazo para la presentación de candidaturas permanece abierto hasta el 31 de diciembre.

Para más información: Gisella Quintana Guevara, Dpto. de Atención. Correo electrónico: informes@consejoiberoamericano.org. Página web: www.consejoiberoamericano.org

IV Congreso Iberoamericano de Informática en la Educación Especial



Organizado por la Universidad Politécnica de Madrid, la RedEspecial Iberoamericana, la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES), el Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT) y el Centro DATO, se celebrará en Madrid -del 18 al 21 de Diciembre- el IV Congreso Iberoamericano de Informática en la Educación Especial, con el lema "*Aplicaciones para la calidad de vida*".

El Congreso se centra en el respeto a la diversidad como valor, y a la calidad de vida de todas las personas con cualquier tipo de diferencia, enmarcando la enseñanza en su contexto social. De esa manera destacamos la accesibilidad al entorno, que garantiza el derecho al acceso a la educación de cualquier persona, con independencia de sus posibilidades, para realizar funciones o actividades.

En esta ocasión se amplía notablemente la dimensión Iberoamericana; se contará con delegaciones de 17 países diferentes dentro del área Iberoamericana. Así, especialistas y usuarios revisarán investigaciones, explorarán aplicaciones, debatirán y propondrán recomendaciones desde la informática, infraestructura multimedia y apoyos, hasta la dotación de herramientas más amigables y más prácticas para la calidad de vida de cualquier persona, en entornos más humanizados.

Durante las sesiones del congreso se tratará una amplia variedad de temas que se pueden agrupar en cuatro bloques:

- *Accesibilidad para la calidad de vida*: Viviendas, edificios y ciudades accesibles. Domótica. Control de entorno. Nuevas tecnologías para un Madrid paralímpico. Sistemas móviles al alcance de todos. Edificios portables. Accesibilidad y turismo para todos. Derecho a la participación ciudadana en el entorno socio-político. Sistemas de ayuda a la vida diaria.
- *Accesibilidad para la comunicación*: Productos y servicios. Marco político, económico, legislativo. Estandarización y Normalización. Accesibilidad a Internet. Entornos Accesibles. Tecnologías Inalámbricas y Computación ubicua. Sistemas específicos de comunicación para signantes. Lengua de Signos Española, Portuguesa, Americana, etc.

- *Comunicación y tecnología para todos*: Comunicación aumentativa y alternativa. Tiflotecnia. Dispositivos para la movilidad: Sillas de ruedas inteligentes. Comunicación y deficiencias cognitivas. Ergonomía. Comunicación en casos de grave aislamiento: Sordociegos, etc.
- *Formación y Servicios Públicos*: Tele-educación. Tele-cuidado. Tele-empleo. Tele-diagnóstico. Tele-medicina. La accesibilidad como exigencia en los servicios públicos. Formación permanente. Experiencias nacionales en América Latina. Nuevas oportunidades para el empleo. Formación de Formadores. Cooperación entre Europa y América Latina.

El congreso dispondrá también de talleres, donde se abordarán temas como: Mujer, discapacidad y nuevas tecnologías. Diseño accesible de páginas web. Interacción persona-ordenador. Hacia una mayor usabilidad. Signo-Escritura: Lengua de Signos Española y Norteamericana. Las nuevas tecnologías en la educación especial e integración educativa. Sistemas automatizados para la creación de empleo y vivienda.

Para más información: Secretaría General del Comité Organizador. Tel.: +34 91 336 54 87. Fax: +34 91 336 78 91. Correo electrónico: evagil@eui.upm.es y en la página web: www.ciiee.org/es/organ.php

Agenda 2003

Noviembre 5-8 *II Congreso internacional sobre discapacidad y envejecimiento. Oviedo (España)*

Fundación Asturiana de Atención a Personas con Discapacidad (FASAD)
C/ Arzobispo Guisáosla, 14 –bajo-33009 – Oviedo (España)
Tel.: +34 985 22 44 79
Fax: + 34 985 21 71 29
Correo electrónico: fasad@asturias.com
Web: www.fasad.es

Noviembre 18-20 *II Congreso de Trabajo Social Madrid (España)*

Colegio de Trabajadores Sociales de Madrid
Secretaría Técnica:
Gran Vía, 16
28013 Madrid (España)
Tel.: +34 91 245 90 29
Fax: + 34 91 522 23 80
Correo electrónico: congreso@comtrabajosocial.com
Web: www.comtrabajosocial.com

Noviembre 24 *Andiamo al museo Roma (Italia)*

VAMI
Via Bigli, 19
Milán (Italia)
Tel. y Fax: + 39 0276022152
Web: www.coac.net/

Noviembre 26-28 *III Jornadas sobre Universidad y personas con discapacidad.
I Reunión científica sobre la respuesta socio-educativa a la discapacidad: acceso al empleo y a la Universidad. Barreras y alternativas
Burgos (España)*

Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación
Secretaría del Departamento de Ciencias de la Educación
C/ Villadiego, s/n
09001 Burgos (España)
Tel.: +34 947 25 88 61
Correo electrónico: cieduc@ubu.es

Noviembre 27-29 *Conferencia internacional sobre deporte adaptado
Málaga (España)*

Comité Paralímpico Español y Fundación Andalucía Olímpica
Tel.: +34 952 23 28 57
Correo electrónico: prensa@paralimpicsport.org
Web: www.paralimpicsport.org

Noviembre 28 y 29	<i>II Congreso español de daño cerebral adquirido Madrid (España)</i>	Federación Española de Daño Cerebral Secretaría de FEDACE Madrid (España) Tel.: +34 91 684 20 20 Fax: +34 91 684 20 21 Correo electrónico: info@fedace.org Web: www.fedace.org
Diciembre 1-31	<i>Recursos y adaptaciones para personas con discapacidad Cuenca (España)</i>	Museo de las Ciencias de Castilla-La Mancha Pza. de la Merced, 1 16001 Cuenca (España) Tel.: +34 969 24 03 20 Fax: +34 969 21 33 55 Correo electrónico: museociencias@mccm.jccm.es Web: www.jccm.es/museociencias/index.html
Diciembre 3-6	<i>Salón de la Discapacidad Madrid (IFEMA)</i>	IMSERSO - CEAPAT Información: Tel.: +34 91 722 51 80 Correo electrónico: infoifema@ifema.es Web: www.ifema.es www.seg-social.es/imserso/formacion/docs/fdis11_03.doc
Diciembre 4-7	<i>Festival estatal de teatro de personas sordas Málaga (España)</i>	Sociedad Federada de Sordos de Málaga Información: Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE) C/ Alcalá, 160 – 1º F 28028 Madrid (España) Tel.: +34 91 356 58 32 Fax: +34 91 355 43 36 Correo electrónico: cnse@cnse.es
Diciembre 10-12	<i>III Congreso de necesidades educativas específicas y atención a la diversidad Madrid (España)</i>	Aula Magna de la Facultad de Educación, Madrid Secretaría del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la U.C.M. C/ Rector Royo-Villanova, s/n 28040 Madrid (España) Correo electrónico: tomandre@edu.ucm.es
Diciembre 18-21	<i>IV Congreso iberoamericano de informática en la educación especial Aplicaciones para la calidad de vida Madrid (España)</i>	RedEspecial Iberoamericana Tel.: +34 91 336 78 94 Fax: +34 91 336 78 93 Correo electrónico: ciiee@eui.upm.es Web: www.ciiee.org

Agenda 2004

Enero 22-24	<i>Curso de rehabilitación neuropsicológica del deterioro cognitivo. Aplicación de nuevas tecnologías (programa GRADIOR) Zamora (España)</i>	Fundación INTRAS Secretaría Técnica C/ Santa Lucía, 19 – 1ª pta. Ed. Intercima 47005 Valladolid (España) Tel.: +34 983 39 96 33 Fax: +34 983 21 75 65 Correo electrónico: yba@intras.es Web: www.intras.es
Febrero 29	<i>III Premios internacionales ONCE de I+D en Nuevas tecnologías para ciegos (Finalización del plazo de la convocatoria) Madrid (España)</i>	Secretaría de la III edición de los Premios internacionales ONCE de I+D en Nuevas tecnologías para ciegos C/ José Ortega y Gasset, 18 28006 Madrid (España) Web: www.once.es
Marzo 22-24	<i>2nd Cambridge Workshop on UNIVERSAL ACCESS and ASSISTIVE TECHNOLOGY (CWUAAT) Cambridge (United Kingdom)</i>	Dept. of Rehabilitation Engineering Research University of Cambridge Fitzwilliam College University of Cambridge (United Kingdom) Web: www.eng.cam.ac.uk
Marzo	<i>Premio FIAPAS 2004 (Área de Educación) Madrid (España)</i>	Secretaría Premio FIAPAS 2004 C/ Núñez de Balboa, nº 3 – 1º int. 28001 Madrid (España) Tel.: +34 91 576 51 49 Fax: +34 91 576 57 46 Vtx/Dts: +34 91 577 12 30 Correo electrónico: fiapas@fiapas.es Web: www.fiapas.es
Junio 18-20	<i>International BiOptic Driving Conference London (United Kingdom)</i>	Charles Kingsley Conference Centre Chelsea Village Hotel Fulham Road, London SW6 DCL Event Management Ltd, DCL BiOptic Driving Conference, 2 Donegal Square. Belfast, BT1 5 HB Tel.: +44 28 9024 4199 Fax: +44 28 9033 9959 www.vision2002@biopticdriving.org/conf04
Agosto	<i>International Conference on Computers Helping People with Special Needs (ICCHP) Paris (France)</i>	Web: www.icchp.org/general/downloads.html

Septiembre 23-25

TECNONEET 2004
III Congreso de nuevas tecnologías
y necesidades educativas especiales
Murcia (España)

Servicio de Atención a la Diversidad
Consejería de Educación y Cultura
Gran Vía Escultor Salzillo, 42, 2ª esc. – 5º
30005 Murcia (España)
Tel.: +34 968 36 53 27 / 968 36 53 41
Fax: +34 968 36 53 34
Correo electrónico:
fjavier.soto2@carm.es
Web: www.educarm.es/tecnoneet/index.php?f=inicio

Agenda 2005

Abril 4-8

VISION 2005
Londres (United Kingdom)

International Society for Low Vision
Research and Rehabilitation (ISLRR)
London
Contact RNIB
Tel.: +44 (0)20 7391 2329
Fax: + 44 (0)20 7391 2079
Correo electrónico: vision2005@rnib.org.uk
Web: www.rnib.org

Agosto, 15-22

European Conference ICEVI
Chemnitz (Germany)

ICEVI
Presidencia:
Karsten Hohler, SFZ
Correo electrónico:
Karsten.Hohler@bbw-chemnitz.de



«INTEGRACIÓN. REVISTA SOBRE CEGUERA Y DEFICIENCIA VISUAL» es una publicación periódica de carácter interdisciplinar, editada por la Dirección General de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), que pretende servir como instrumento de comunicación, difusión e intercambio de conocimientos teóricos y prácticos sobre la discapacidad visual, entre los profesionales, investigadores y estudiosos implicados en la atención a personas con ceguera o deficiencia visual.

SECCIONES

Una vez revisados por el Consejo de Redacción, y en su caso, por los revisores cuya colaboración sea solicitada, los trabajos seleccionados serán publicados de acuerdo con sus características, en las siguientes secciones de la Revista:

- **Estudios:** Trabajos inéditos con forma de artículo científico (introducción, material y métodos, resultados y discusión), referidos a resultados de investigaciones, programas, estudios de casos, etc. Asimismo, se contemplarán en este apartado los artículos en forma de revisiones sobre un tema particular. La extensión para esta categoría de manuscritos no será superior a 25 hojas tamaño A4, a doble espacio interlineal.
- **Informes:** Artículos en los que se presenta un avance del desarrollo o de resultados preliminares de trabajos científicos, investigaciones, etc. La extensión no será superior a 20 hojas, tamaño A4 a doble espacio interlineal.
- **Experiencias:** Artículos sobre experiencias en el campo aplicado y de la atención directa que sin llegar a las exigencias científicas de los «Estudios» supongan la contribución de sugerencias prácticas, orientaciones o enfoques útiles para el trabajo profesional. La extensión de las contribuciones para esta sección será la misma que la indicada para estudios.
- **Análisis:** Aportaciones basadas en la reflexión y examen del autor sobre una determinada temática o tópico relacionados con la discapacidad. La extensión no será superior a 20 hojas, tamaño A4 a doble espacio interlineal.
- **Notas y Comentarios:** Dentro de esta Sección se incluirán aquellos artículos de opinión o debate sobre la temática de la revista; el planteamiento de dudas, observaciones o controversias sobre artículos publicados; o la presentación de técnicas, adaptaciones o enfoques, que han funcionado o resuelto problemas muy concretos de la práctica profesional cotidiana. La extensión no será superior a 10 hojas A4, a doble espacio interlineal.
- **Noticias:** Difusión de información sobre actividades científicas y profesionales (documentación, legislación, resoluciones o recomendaciones de congresos y conferencias, calendario de reuniones y congresos, etc.)
- **Integración en la Red:** En esta sección se presentan y comentan direcciones, páginas, grupos de discusión, etc., existentes en la red relacionados con la discapacidad visual, así como las iniciativas públicas y privadas que se lleven a cabo en este campo. Las colaboraciones a esta sección deberán tener una extensión no superior a 10 hojas A4 a doble espacio interlineal.
- **Reseñas:** Comentario informativo, crítico y orientador sobre publicaciones (libros, revistas, vídeos, etc.) u otros materiales de interés profesional. Extensión no superior a tres hojas A4, a doble espacio interlineal.
- **Cartas al Director:** Comunicaciones breves en las que se discuten o puntualizan trabajos u opiniones publicados en la Revista o se aportan sugerencias sobre la misma. No deberán tener una extensión superior a tres hojas A4, a doble espacio interlineal.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

El Consejo de Redacción recomienda que los trabajos que se remitan a la Revista, bien sea para su edición en papel o electrónica, se atengan a las siguientes indicaciones de presentación y estilo, con el fin de facilitar su lectura, evaluación y publicación:

1. FORMATO

Los trabajos se remitirán en papel blanco de formato A4 (21 x 29'7 cm.), mecanografiado o impreso por una sola cara, a doble espacio interlineal, con márgenes suficientes a ambos lados. Se recomienda la remisión de originales compuestos con programa de tratamiento de textos WordPerfect o Word para Windows. En este caso se enviará copia impresa de calidad suficiente junto con el disquete.

2. IDIOMA Y ESTILO

El idioma de publicación de la Revista es la lengua española. Los originales remitidos deberán estar correctamente redactados, con un estilo expresivo sencillo y eficaz.

3. IDENTIFICACIÓN

Todos los originales deberán indicar con claridad los siguientes datos identificativos:

- **Título** del trabajo, conciso y que refleje de forma inequívoca su contenido. Si se considera necesario, puede añadirse un subtítulo explicativo.
- **Nombre y apellidos** del autor o autores.
- **Lugar y puesto de trabajo** del autor o autores, indicando el nombre oficial completo de la institución, entidad, organismo al que pertenece; nombre y dirección postal completa del centro, departamento, etc., en el que trabaja y categoría profesional o puesto desempeñado.
- **Nombre y dirección postal completa**, incluyendo número de teléfono, fax o correo electrónico, del autor que se responsabiliza de la correspondencia relacionada con el original remitido.

4. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Los trabajos de investigación original, estudios, o trabajos de carácter científico o técnico, deberán aportar el resumen de contenido del trabajo, no superior a 100 palabras, así como varias palabras clave (de tres a cinco) que identifiquen sin ambigüedades el contenido temático del trabajo.

5. CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Los originales remitidos a *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual* utilizarán el sistema de cita y referencia «Autor-fecha de publicación». Las referencias bibliográficas se indicarán sólo si se han citado expresamente en el texto. Se recomienda consultar las normas de publicación de la American Psychological Association (A.P.A.), recogidas en: *Manual de estilo de publicaciones* de la American Psychological Association (1ª edición en español). México: Editorial El Manual Moderno, 1998. En general, se observarán las siguientes reglas:

- Las citas se indican en el texto mencionando entre paréntesis el o los apellidos del autor o autores cuya publicación se cita y, precedido de una coma, el año de publicación. Ejemplos: (Rodríguez, 1988). (Altman, Roberts y Feldon, 1996). Apellido y fecha de publicación pueden formar parte del texto. Ejemplos: «...en 1994, Rodríguez demostró que estos parámetros no eran aceptables». «...Rodríguez (1994) demostró que estos parámetros no eran aceptables».
- Si la publicación citada tiene de tres a seis autores, se citan todos la primera vez y en las siguientes citas se indica sólo el nombre del primero seguido de la abreviatura latina *et al.* (y otros). Si hay más de seis autores, se cita sólo el primero seguido de *et al.*, a no ser que la publicación citada pudiera confundirse con otras, en cuyo caso pueden añadirse los autores siguientes. En cualquier caso, la referencia tendrá que ser completa. Ejemplos: (Altman, Roberts, Feldon, Smart y Henry, 1966) (Altman *et al.*, 1966) (Altman, Roberts, Smart y Feldon, 1966) (Altman, Roberts, Smart y Feldon, 1966).
- Cuando se citen publicaciones de un mismo autor en distintos años, la cita se hará por orden cronológico. Para distinguir citas de un mismo autor y año, se añaden al año letras por orden alfabético, hasta donde sea necesario, pero siempre repitiendo el año. Ejemplos: (Altman, 1966). (Altman y Roberts, 1967). (Altman y Feldon, 1968). (Altman, 1970a, 1970b, 1970c).

Las referencias bibliográficas se relacionan ordenadas alfabéticamente al final del texto, de acuerdo con las siguientes reglas:

- **Libros:** Autor (apellido, coma, iniciales del nombre y punto; en caso de que se trate de varios autores, se separan con coma y antes del último con «y»); año (entre paréntesis y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad, dos puntos, y editorial. Si se ha manejado un libro traducido y publicado con posterioridad a la edición original, se añade al final la abreviatura «Orig.» y el año. Ejemplos: Laguna, P. y Sardá, A. (1993). *Sociología de la discapacidad*. Barcelona: Titán. Speer, J.M. (1987). *Escritos sobre la ceguera*. Madrid: Androcles. (Orig. 1956).
- **Capítulos de libros o partes de una publicación colectiva:** Autor o autores; año; título del trabajo que se cita y punto; a continuación se introduce, precedida de «En» y dos puntos, la referencia a la publicación que contiene la parte citada: autor o autores, editores, directores o compiladores de la publicación (iniciales del nombre y apellidos), seguido entre paréntesis de las abreviaturas «Ed.», «Comp.» o «Dir.», según corresponda, y en plural si es el caso. Título del libro, en cursiva, y , entre paréntesis, paginación de la parte citada. Ejemplos: Rosa, A., Huertas, J.A. y Simón, C. (1993). La lectura en los deficientes visuales. En: A. Rosa y E. Ochaíta (Comps.), *Psicología de la ceguera* (263-318). Madrid: Alianza. Simmons, J.N. y Davidson, I.F.W.K. (1993). Exploración: el niño ciego en su contexto. En: *6ª Conferencia Internacional de Movilidad* (I, 118-121). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- **Artículos de revista:** Autor (apellido, inicial del nombre y punto); título del artículo; nombre completo de la revista y volumen, todo en cursiva, y coma; número de la revista, entre paréntesis; primera y última página del artículo, separadas por un guión. Ejemplos: Ballesteros, S. (1994). Percepción de propiedades de los objetos a través del tacto. *Integración* 15, 28-37. Kirchner, C. (1995). Economic aspects of blindness and low vision: a new perspective. *Journal of Visual Impairment and Blindness* 89 (6), 506-513.

6. ILUSTRACIONES

- **Tablas y figuras:** cada tabla o figura (gráficos, dibujos, fotografías) deberá presentarse en hojas independientes, confeccionada con calidad profesional, numerada consecutivamente con la mención «Figura n.º...» e indicando el lugar del texto en el que debe insertarse.
- **Fotografías:** deberán tener la calidad suficiente para permitir su reproducción en la Revista. En caso de fotografías en color, se recomienda el envío de diapositivas. Se indicará el lugar del texto en el que debe insertarse.

7. REMISIÓN

Los trabajos se remitirán a Juan José Martínez. Dirección General de la ONCE. Asesoría de Servicios Sociales. Revista «Integración». Secretaría de Redacción. Calle del Prado, 24. 28014 MADRID. Correo electrónico: INTEGRA@ONCE.ES